

LA FORMATION *entre* problématiques et perspectives

Souhila Soltani Lobiyed
Christine Crémonèse Faller



NPU
editions

LA FORMATION

entre
problématiques et perspectives

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المدرسة العليا للأساتذة بهران
École Normale supérieure d'Oran

INSPE de La Seyne-sur-Mer
Université Côte d'Azur Nice



Dr Soubila
SOLTANI LOBIYED

Ouvrage collectif
coordonné par



Dr Christine
CREMONESE FALLER

Comité scientifique

(Collaboration ENS d'Oran / Université de Côte d'Azur, Nice) :

- **Monsieur le directeur Pr Djeloul RAHIEL**
Ecole Normale Supérieure d'Oran
- **Madame la directrice Pr Catherine BLAYA**
Institut National du Professorat et de l'Education (INSPE), Université de Côte d'Azur, Nice
- **Madame le directeur-Adjoint Pr Fatiha KAID**
Ecole Normale Supérieure d'Oran
- **Dr Christine FALLER CREMONESE**
Université de Côte d'Azur, Nice
- **Dr Soubila SOLTANI LOBIYED**
Ecole Normale Supérieure d'Oran

Comité de lecture :

Dr. **Christine Faller** (Université de Côte d'Azur, Nice).
Dr. **Souhila Soltani** (ENSO).
Pr. **Naïma Benammar** (ENSO).
Dr. **Fatima Zohra Harig** (Université d'Oran 2).
Dr. **Laurent Heiser** (Université de Côte d'Azur, Nice).
Dr. **Radjah Nahed Ghlamelah** (Université d'Oran 2).
Dr. **Imene Benabdellah Miri** (Université d'Oran 2).
Pr. **Abdelghani Nait-Brahim** (ENSO).
Dr. **Sid Ahmed Kheladi** (Université d'Adrar).
Dr. **Djamila Achab** (ENSO).
Dr **Amel Meguenni** (Université d'Oran 2).
Dr **Zohra Labeled** (ENSO).
Dr **Magali Brunel** (Université de Côte d'Azur, Nice).
Dr. **Rachida Sadouni** (Université de Blida 2).
Pr **Hakim Menguellat** (Université de Blida2).
Dr. **Hassina Mezdaout** (Université de Khenchela).
Pr **Abdelkader Benhattab** (Université d'Oran 2).
Dr. **Cindy De Smet** (Université de Côte d'Azur, Nice).
Pr **Margarida Romero** (Université de Côte d'Azur, Nice).
Dr. **kheira Djeradi** (Université d'Oran 2).
Pr. **Leila Dounia Mimouni-Meslem** (Université d'Oran 2).
Dr. **Wafa Bedjaoui** (Université d'Alger 2).
Dr. **Mlouka Ziani** (Université de Mostaganem).
Dr. **Khalida Kissi** (ENSO).

LA FORMATION

entre
problématiques et perspectives

Souhila SOLTANI LOBIYED
Christine CREMONESE FALLER



Édité par
LA NOUVELLE PUBLICATION UNIVERSITAIRE

LA FORMATION
entre problématiques et perspectives

Souhila SOLTANI LOBIYED
Christine CREMONESE FALLER



254 Pages

ISBN : 978-9947-7822-6-2

Dépôt Légal : 1^{er} Semestre 2021

LA NOUVELLE PUBLICATION UNIVERSITAIRE

Impression-Édition-Distribution

N°02 Cooperative dawagine- Les Dahlias-Kiffane

Tlemcen-Algérie

Tel/Fax : + (213) (0) 43 277 687

Mobile : +(213) (0) 661 904 998

+(213) (0) 661 904 999

Courriel : npu_editions@yahoo.fr

Table des Matières

Avant-propos	9
Préambule : De la coopération internationale pour la formation aux compétences du XXI ^{ème} siècle : retour d'expériences sur un projet d'échange entre des néo-enseignants de l'ENSPE de l'Université de Nice avec ceux de l'ENS d'Oran	11
<i>Christine CREMONESE FALLER et SOLTANI Soubila</i>	
La formation à l'enseignement : une construction identitaire en questions	17
<i>GUENDOOUZ-BENAMMAR Naïma</i>	
Formation éducative et insertion professionnelle des jeunes en Algérie	29
<i>NEKKAL Fatima</i>	
Rôle des correcteurs automatiques dans le processus d'enseignement/ apprentissage des langues	53
<i>HARIG Fatima Zobra et SOLTANI Soubila</i>	
Les cartes conceptuelles comme système d'aide à l'enseignement/apprentissage de l'écrit en classe de FLE	61
<i>Mohamed MEKKAOUI et BENMESSABIH Zabéra Malika</i>	
L'expression orale en 5 ^{ème} année primaire	83
<i>AISSA Khaldia et TALBI Farida</i>	
Teacher Trainees Use of Facebook Groups as a Tool for Interpersonal Development	97
<i>GOURA Fatima et ZIANI Melouka</i>	
Le passage à une approche par compétence dans la formation en soins infirmiers	115
<i>Pierre-Emmanuel NIEDZIELSKI</i>	

La langue arabe: la formation entre normes didactiques et théories linguistiques 131

THIAW Ousmane Ndiogou

Le rôle de la complémentarité de l'ingénierie didactique et de l'ingénierie pédagogique dans la formation des enseignants universitaires 159

BENALIA Samira et LEGROS Denis

De la formation-recherche au développement professionnel des enseignants du FLE enjeux et perspectives 177

YAHIA Ghania et MEZDAOUD Hassina

Formation des futurs enseignants de FLE à l'enseignement des contes littéraires 203

ARRAR Salah

Adopting Technological Methods in the Algerian Higher Education: Challenges and Recommendations 221

DOU Abdelbasset

Facteurs contribuant à l'adoption des TICE par les enseignants 231

YAMANI Dalila, MOUHOUCHE Ali et AIT EL DJOUDI Amal

La formation de l'enseignant en Algérie : Entre importance et nécessité 243

BOUBIR Naouel

Avant-propos

La problématique de la formation a toujours suscité l'intérêt des formateurs et des praticiens, toutefois il est question de l'actualiser vis-à-vis des besoins éducatifs qui répondent à ceux de penser et de repenser celle-ci en rapport avec l'évolution socio-économique.

Dans la continuité du projet international (2019/2022) « Dispositif de formation en pratiques communicationnelles pour la formation des formateurs » en collaboration entre l'Ecole Normale Supérieure d'Oran et l'INSPE de l'Université de Côte d'Azur (Nice), les partenaires ont inscrit les échanges par des collaborations et des initiatives scientifiques : des participations à des colloques internationaux, des publications internationales, pour arriver au final par l'élaboration d'un colloque international¹ ancré dans une optique pluridisciplinaire.

Cet évènement a vu le jour le 12 décembre 2020 réalisé grâce aux efforts et au travail fédérateur d'une équipe d'enseignants et de techniciens algériens et français, mais aussi de 86 participants, de 9 nationalités différentes : algérienne, française, marocaine, tunisienne, sénégalaise, ... etc ; qui se sont investis dans ce projet afin de le mener à terme. Des réflexions ont été engagées, d'abord sur l'état des lieux, les exigences d'une formation, l'ingénierie professionnalisante, le rôle de la recherche scientifique pour l'amélioration de la pédagogie, ainsi que des méthodologies et des technologies telles que les dispositifs innovants capables d'améliorer la condition et le rendement de la formation.

De ceci ont découlé des problématiques qui nous ont conduites à penser l'enjeu et à réfléchir sur la question de la promotion de

1 <https://pod.univ-cotedazur.fr/video/9781-dr-soltani-souhila-ens-oran-et-dr-christine-faller-universite-de-nice-cote-dazur/>

Pour accéder à toutes les communications du colloque : <https://opencourses.univ-cotedazur.fr/course/view.php?id=160>

la formation. Afin d'enrichir ce champ de recherche des propositions de communication ont été abordées en rapport avec la thématique de la rencontre scientifique, à savoir sur : la qualité de la formation académique/professionnelle, la transposition didactique, les compétences des enseignants, les méthodologies et les pratiques, l'évaluation et la qualification, les pratiques communicationnelles, la place de l'ingénierie pédagogique dans la formation et pour l'insertion socio-professionnelle, la formation à l'emploi et les outils numériques et de l'information, sans oublier les technologies numériques et l'innovation.

A cet évènement, qui a marqué les esprits par une organisation et une réalisation en ligne, réunissant ainsi les organisateurs des deux rives de la Méditerranée (algérienne et française), nous avons voulu renforcer encore plus cette alliance par un ouvrage collectif, dans lequel nous avons mis une sélection d'articles retenue à la suite d'une évaluation avec une double expertise. En conséquence, chacun des articles traite de la problématique de la formation et finit par orienter le lecteur vers des perspectives de remédiation ou de recherche.

Dr. Souhila SOLTANI LOBIYED
& *Dr Christine FALLER CREMONESE*

De la coopération internationale pour la formation aux compétences du XXI^{ème} siècle : retour d'expériences sur un projet d'échange entre des néo-enseignants de l'INSPE de l'Université de Nice avec ceux de l'ENS d'Oran

International cooperation for training in 21st century skills: feedback on an exchange project between new teachers from the INSPE of the University of Nice with those of the ENSPE of Oran

*Dr Christine FALLER CREMONESE
INSPE de La Seyne-sur-Mer, Université Côte d'Azur
Dr. Souhila SOLTANI LOBIYED
École Normale Supérieure d'Oran, Algérie*

Ce projet est un aboutissement à la première étape d'une recherche-action née au cœur d'un colloque Rifeff, celui de 2018 à Cergy-Pontoise les 5 et 6 juillet portant sur le thème de « Impact des recherches sur les pratiques et politiques éducatives ». Peut-on parler du hasard d'une rencontre : non par vraiment car lorsque l'on s'inscrit dans un colloque, on choisit les domaines et les thèmes des interventions que l'on compte partager et explorer. En effet, les colloques sont des espaces-temps propices aux échanges fructueux qui marquent parfois les débuts de coopérations scientifiques qui ne pourraient pas avoir lieu si les chercheurs restent dans leurs universités ou établissements supérieurs.

Au retour de ce colloque, des échanges informels ont commencé et ont abouti très rapidement pour la rentrée 2018 à une première expérience de mise en relation d'étudiants professeurs de l'école Normale Supérieure d'Oran et de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Nice. Ceux-ci devaient être accompagnés de leurs élèves, et s'engager dans la co construction de projets pédagogiques avec plus ou moins de succès.

Puis une deuxième année, 2019-20, partiellement amputée par la crise sanitaire mais au cours de laquelle, des étudiants sont tout de même parvenus à communiquer et faire communiquer même partiellement leurs élèves. Cette 2^{ème} année s'est aussi ouverte à une autre coopération algérienne avec la participation d'un groupe d'étudiants de l'université de Khenchela sous la conduite de notre collègue Hassina Mezdaoud.

Parallèlement à la mise en relation des étudiants et de leurs élèves, les étudiants algériens ont été invités à entrer, comme leurs homologues français, dans la réalisation d'une capsule vidéo de 5 minutes (un curriQvidéo) narrant leur expérience de séquence ou projet pédagogique et à faire référence de ces échanges internationaux.

Aussi les objectifs affichés de tout le processus ont été d'amplifier un dispositif de formation en pratiques communicationnelles pour la formation des néo enseignants algériens, d'engager les néo professeurs dans une posture réflexive quant à la mise en place d'une pédagogie active au bénéfice de leurs élèves, de les faire entrer naturellement parce que chargé de sens, dans une culture de numérique raisonné et éducative.

Par ailleurs, les élèves des ces néo professeurs ont fait travailler leurs élèves sur des connaissances, sur des compétences interdisciplinaires et les ont fait entrer dans une réflexion citoyenne large inscrite dans l'agenda du développement durable 2030 ainsi que dans les compétences du XXIème siècle. Le tout dans le cadre très rassurant et fraternel de la francophonie, d'une

ouverture à la diversité et à celui des compétences du XXI^{ème} siècle à savoir : la pensée critique, habiletés sociales et culturelles, citoyenneté, la résolution de problèmes, la communication et la collaboration, la créativité et l'innovation, la maîtrise des TICE.

Deux hypothèses de recherche principales furent engagées dans cette recherche action : tout d'abord le fait que les échanges natifs/non natifs permettraient d'atténuer le degré d'étrangerité et d'adopter des représentations favorables à l'apprentissage de la langue française mais nous avons aussi fait le pari que nous pourrions mesurer le degré de créativité (et techno créativité) générée par la forme particulière du projet d'échanges entre des classes installées dans des pays différents.

La première année des échanges, nous avons eu la possibilité de faire communiquer nos étudiants mais jamais par groupe entier en raison des difficultés de connexion numérique mais bien plus par petits groupes qui ont échangé et communiqué via les réseaux sociaux. Par ailleurs, chaque enseignant français et algérien a eu l'occasion de s'adresser aux étudiants de l'autre pays et de répondre à leurs questions qu'elles soient culturelles ou pragmatiques quant aux échanges qui devaient avoir lieu et à la production finale.

Le premier bilan qui a été établi a laissé apparaître de nombreuses satisfactions et de belles réalisations que des étudiants algériens et français nous ont relatées dans leurs curriQvidéos. Mais lors des différents focus groupes ou questionnaires ont émergé également des difficultés et écueils qui ont entravé le déroulement d'un certain nombre de projets. Ainsi ce sont surtout des problèmes en lien avec les équipements numériques, les capacités de mises en relation via les réseaux de l'internet de par les infrastructures. Mais sont apparus aussi au premier chef, la volonté des étudiants engagés, pour que la relation fonctionne, il est apparu qu'il était important que l'engagement des étudiants soit à la fois symétrique et motivé.

La situation disruptive entraînée par la crise sanitaire nous a contraint, pour l'année universitaire et scolaire 2020-21, à trouver non seulement le moyen de poursuivre notre expérimentation mais aussi d'explorer les possibilités que pouvait offrir un espace tel qu'un Learning Lab en langue française ouvert cette fois sur trois pays (France, Algérie et Tunisie) et 4 universités (Universités Cote d'Azur, de Sousse, de Khenchela et l'école normale Supérieure d'Oran ainsi que les laboratoire OALPL de l'université de d'Oran 2).

Ainsi, toujours en été, cette fois 2020-21, nous nous sommes appliqués à construire et à développer un **lieu** et un **écosystème d'expérimentation et d'innovation** sur des nouvelles formes de travail et d'apprentissage collaboratif, c'est ainsi que s'affiche la définition des Learning Lab. Ces espaces collaboratifs innovants ont recours simultanément aux outils numériques, aux environnements, équipements, supports d'apprentissage et méthodes pédagogiques favorisant l'intelligence collective.

Nous avons adopté ce dispositif par le biais d'une plate-forme d'échange (Google drive) et le support de visio Zoom car c'est cette combinaison accessible à tous qui nous a permis de poursuivre notre projet. Ce Learning Lab a permis de continuer à faire dialoguer des étudiants entre eux avec des fonctionnalités de multimédias mais également il a été un espace de partage et d'échanges entre l'ensemble des partenaires (chercheurs, enseignants et étudiants) notamment dans ce contexte si particulier de crise de la Covid.

Parmi les objectifs principaux, notons le développement des relations fraternelles entre partenaires de différents pays francophones et des compétences langagières et enfin le partage de projets culturels et pédagogiques qui se sont poursuivis. Suite à cette première année de Learning Lab, des échanges et dialogues ont donné lieu à des productions en langue française (francophonie) empreints des valeurs humanistes de partage et de coopération notamment dans l'atelier dédiés aux échanges

entre étudiants qui ont partagé leurs préoccupations face à la situation d'étudiants confinés et apprenant à distance.

Ce qui a changé sur cette année d'adaptation au temps de crise :

Tout d'abord le resserrement des sujets à aborder : 3 sujets ont été traités par des sous-groupes mixtes et internationaux :- Les traces des Romains en Méditerranée (des traces en matière d'archéologie dans les régions des différentes universités et dans les langues en partage).- La fraternité au cœur des dialogues entre les partenaires. (Elle traverse notamment les échanges informels constatés dans des projets similaires entre les étudiants en relation).- Partage et échanges de ma vie d'étudiants en temps de Covid (Cette thématique s'est imposée par l'expression des préoccupations de nos étudiants).

Un public pluriel : en effet, nous avons élargi le champ des acteurs très librement en associant aux échanges et en interdisciplinarité, d'autres enseignants du Supérieur, des chercheurs et enseignants-chercheurs qui ont coopéré avec des enseignants des premier et second degrés, enseignants stagiaires, des acteurs associatifs, des étudiants et des élèves qui ont participé au travers des projets pédagogiques menés dans ce Learning Lab. Lors de cette seconde phase adaptative, des premiers résultats sont à notre disposition : ils sont établis à partir d'un corpus de données constitué par l'ensemble des échanges ainsi que les productions des étudiants et enseignants participants, nous permettant ainsi de traiter plusieurs questions de recherche inhérentes à la linguistique et au numérique éducatif et raisonné.

Plusieurs productions réalisées lors de cette 2ème année de pandémie ont été identifiées comme innovantes et remplissant les objectifs fixés en amont du projet global ; elles seront présentées lors du festival de la francophonie de Sousse en novembre 2021. Les formats des productions sont très variés : curriQvidéos (vidéos de 5 minutes environ narrant l'enquête sur le projet mené

dans les classes), clips, mémoires, comptes rendus, productions plastiques ... Elles ont toutes permis aux différents acteurs d'améliorer leur culture numérique et langagière.

Les approfondissements pour les apprenants ont été d'ordre linguistique pour les francophones de langue seconde, numérique et en lien avec les enseignements disciplinaires dont l'histoire mais aussi la citoyenneté pour l'ensemble des interlocuteurs. Tous sont entrés dans une pédagogie active et dans une démarche d'investigation.

Les écueils en lien avec les équipements numériques ont été moindres du côté français mais encore importants sur la rive sud de la Méditerranée. Les aspects sur l'engagement des protagonistes s'est confirmé lors de cette 3ème année du projet initial international.

La formation à l'enseignement : une construction identitaire en questions

Teaching training: an identity construction in questions

*Pr. Naima GUENDOOUZ-BENAMMAR
Ecole Normale Supérieure d'Oran, Algérie*

Résumé

Nous partons du constat qu'à travers le monde, beaucoup d'organisations œuvrent à l'amélioration des systèmes éducatifs. L'Algérie a privilégié le système LMD, dans l'enseignement universitaire sauf pour les Grandes Ecoles et les Ecoles Normales Supérieures. Afin de s'inscrire dans l'innovation pédagogique et de maximiser les opportunités, certaines mesures sont à considérer quant à la formation à l'enseignement dans le système éducatif. L'identité de l'enseignant est à déterminer afin de concevoir des plans de formation adéquats aux exigences du 21ème siècle. Des interrogations s'imposent: Quel(s) serait le(s) profil d'enseignant? Y aurait-il une identité d'enseignant? Quel(s) plan(s) de formation pour les enseignants? Comment serait la formation professionnalisante ?

Mots clés : Formation - Professionnalisation - Identité – Profils

Introduction

Au niveau international, la préoccupation majeure de beaucoup d'organisations se focalise sur le développement des systèmes éducatifs. On citera entre autres la Commission Internationale sur l'Education pour le XXIe siècle, le Forum Mondial sur l'Edu-

cation (UNESCO, 2000), Réunion des ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE (2001), la déclaration de Bonn (2009)... Il va de soi que les enjeux qui en découlent sont multiples, et d'ordre culturel, éthique, politique, économique, social, etc.

En Algérie, la formation des formateurs a de tout temps été confiée aux Instituts de technologie de l'éducation et aux Écoles Normales Supérieures. L'admission dans ces établissements de formation passe par un entretien de sélection qui permet de repérer les personnes qui répondent à un profil déterminé, prédisposées à s'approprier l'identité de l'enseignant. Destiné à transmettre un savoir, son profil de sortie sera la maîtrise des notions scientifiques de sa spécialité et l'acquisition d'une dynamique de l'intervention didactique spécifique aux formateurs. C'est de cette double compétence de l'enseignant que va dépendre son aptitude à didactiser et à mettre en application des contenus qui souvent sont enfermés dans des concepts au sens pluriel.

Nous essaierons dans ce travail de répondre l'interrogation relative au profil de l'enseignant, on se demandera s'il y a réellement une identité de l'enseignant, si c'est le cas, quel serait le canevas de formation qui déterminerait la professionnalité de cette dernière ?

1. Formation/Enseignement

Nous souhaitons tout d'abord apporter quelques précisions sur deux notions qui nous semblent sujet à confusion quant à leur vocation et leurs objectifs: la formation et l'enseignement.

En effet, en formation, les objectifs sont pédagogiques certes, mais opérationnels et ont un impact sur le secteur visé. Nous formons la personne pour être active sur le terrain auquel nous la préparons (l'éducation, l'économie...). Des plans de formation y sont montés en conséquence, prévoyant le volet pratique qui consolide les acquis académiques. Ainsi, les Ecoles Normales

Supérieures en Algérie forment les enseignants du primaire, du collège et du secondaire pour le système éducatif.

Quant à l'enseignement, notamment universitaire, il s'inscrit dans un enjeu d'excellence pédagogique qui donne souvent allégeance à la discipline. C'est alors que la primauté de la recherche sur l'enseignement devient plus ouvertement un objet de débat qui reste préoccupé par la production de connaissances.

L'Algérie a privilégié le système LMD, s'alignant ainsi au mouvement de la mondialisation du système de formation universitaire. Ce choix s'explique par cette volonté de s'ouvrir à l'internationale et de s'inscrire dans l'innovation pédagogique et de maximiser les opportunités. Cette option vise deux paramètres essentiels: l'homologation du système d'enseignement algérien et l'arrimage des profils universitaires avec l'environnement socioéconomique.

Néanmoins, la formation a été « épargnée » de ce système du fait qu'elle a gardé l'aspect classique dans les Grandes Ecoles et les Ecoles Normales Supérieures. Ce dispositif a préservé les plans de formation de ces institutions qui valorisaient la complémentarité des contenus académiques et pratiques, en leur facilitant le contact avec le monde socio-économique.

2. Profil de l'enseignant

Les plans de formation sont toujours élaborés en fonction du profil de sortie du formé. Déterminer un profil, que ce soit dans l'enseignement ou la formation, reste incontournable pour plusieurs raisons : d'abord, il nous permet d'aller au-delà d'une liste de contenus et d'objectifs, aussi, il décrit les caractéristiques requises de l'apprenant au terme d'un niveau d'étude, en plus, il permet à tous les enseignants de partager la même représentation de la personne à former, et enfin, il joue le rôle de jonction entre l'action de l'institution et les besoins de la société.

Par ailleurs, Il s'agit d'identifier l'enseignant en tant que métier et ce par :

- Sa posture dans ses pratiques professionnelles avec les apprenants et l'environnement éducatif,
- Sa motivation pour son métier,
- La nature de ses représentations,
- La qualité de la formation initiale et continue
- Le degré de sécurité linguistique et culturelle

En effet, l'enseignant en tant que personne est identifié par rapport à son statut à la langue d'enseignement, à sa formation et à sa conviction pour le métier. L'enseignant qui a l'avantage de maîtriser la langue qu'il enseigne, notamment en termes de prononciation et de subtilité d'emploi syntaxique et lexical gagne à focaliser ses efforts plus sur les techniques et la méthodologie d'enseignement préconisée par la politique éducative du pays.

Les enseignants de FLE en Algérie suivent une formation charpentée par des programmes répondant à un profil d'aptitudes académiques et professionnelles. Le métier d'enseignant nécessite la complémentarité de ces deux volets incontournables pour les préparer à être autonomes et performants.

3. Construction identitaire de l'enseignant

Le paramètre social et les représentations culturelles des formateurs sont très importants connaître dans une situation de formation des enseignants. Pour des raisons sociologiques, il est souvent difficile de sensibiliser l'enseignant à l'innovation. Par ailleurs, l'enseignant lui-même a des représentations plus ou moins positives de la langue qu'il enseigne et doit tenir compte de celles de ses élèves. Pour garantir la qualité de la « posture d'enseignement », la situation change du fait que l'enseignant ne se voit plus comme un transmetteur de savoir et l'élève ne s'identifie pas comme un consommateur d'un savoir étranger installé souvent par la répétition et la mémorisation.

Rappelons que, dans l'approche communicative et les théories cognitivistes, l'enseignement/apprentissage est conçu comme une coconstruction et sa réalisation dépend des stratégies engagées par l'apprenant et des méthodologies convoquées par l'enseignant.

Beaucoup de chercheurs ont essayé de déterminer le rôle de l'enseignant. En fait, le rôle est pluriel, l'enseignant est « un organisateur et un gestionnaire de formation, un conseiller et un interlocuteur des apprenants » (Narcy, 1990), il est « formateur et conseiller » pour Les chercheurs du CRAPEL de Nancy, mais il doit avoir des connaissances sur le fonctionnement de la langue (Holec, 1996). Sa compétence linguistique est primordiale car elle véhicule le savoir en le modulant et en le régulant selon l'auditoire pédagogique. Marie-José Gremmo (34, 1995) ajoute que la tâche de l'enseignant est d'aider l'apprenant à développer sa compétence d'apprentissage, dans le cadre du conseil, et aussi d'organiser la mise à disposition des ressources aux demandes des apprenants. Nous constatons donc que la mission de l'enseignant est multifonctionnelle et sa préparation au métier nécessite sa prédisposition à cette polyvalence.

Si nous devons déterminer l'identité de l'enseignant, nous dirons que de nos jours, nous visons à former un enseignant opérant qui considère les situations réelles, qui comprend son métier dans les différentes situations pédagogico-didactiques (transfert des connaissances, transposition didactique, évaluation des acquis...), qui accompagne dans la durée c'est-à-dire qui prend le temps nécessaire pour faire son travail, qui gagne la confiance de son auditoire, qui teste et fait des retours. Aussi, l'enseignant opérant partage des références théoriques en croisant les lectures, en confrontant le travail et l'action, enfin, c'est celui qui comprend que les normes se confrontent avec les partenaires ou les collaborateurs tels que l'inspecteur, le formateur, le stagiaire et le maître d'application.

4. Plan de formation

Actuellement, nous assistons à la professionnalisation du métier d'enseignant de FLE. Il ne s'agit plus d'enseigner la grammaire ou la littérature à de jeunes francophones, mais d'apprendre à lire, à écrire et à parler à de jeunes étrangers pour les rendre francophones, objectifs que les formations traditionnelles au métier d'enseignant de français ne prenaient pratiquement pas en charge.

Pour Régis Cristin (35, 2000), l'ingénierie de la formation se développe à partir d'une analyse des besoins fondée sur le contexte professionnel qui implique la mise en place d'une démarche basée sur trois étapes: « la conception, la réalisation et le contrôle (l'évaluation) des actions, tout au long d'un processus dynamique de réflexion-action ».

En Algérie, les universités peuvent valider les diplômes, mais n'ont pas de parcours professionnalisant. Seules les ENS ont cette double compétence : former et délivrer un diplôme d'enseignant permettant de postuler pour la recherche. Ainsi, la formation des formateurs (maître d'enseignement du primaire, professeur de l'enseignement moyen et professeur de l'enseignement secondaire) est prise en charge par les Écoles normales supérieures qui, elles, ont le même statut que l'université, garantissant ainsi la réflexion-action (recherche et professionnalisation). Cependant, le plan de formation ne doit pas négliger trois volets en formation que nous trouvons généralement dans les contenus des programmes :

- Volet académique selon les spécialités (progression des contenus)
- Volet professionnel ou professionnalisant qui prépare au métier et à l'acte pédagogique-didactique
- Volet humain ou humaniste: qui consiste à installer des compétences conceptuelles et humaines, c'est à dire apprendre à l'élève (futur citoyen) à analyser et à agir

de manière systémique, aussi à distinguer et gérer les relations intra et interpersonnelles (Trilogie de Katz).

Cela nous conduit à la construction d'un profil professionnel qui se focalisera sur les paramètres de la personnalité du formateur qui sera déterminée par :

- choix personnel,
- orientation professionnelle,
- capacités à assurer ce choix,
- motivation pour son métier,
- autrement par vocation, conviction ou conversion
- en plus des paramètres de la personnalité, l'enseignant doit être prédisposé à un ensemble de compétences qui consistent à transmettre des connaissances, à partager des savoir-faire, à faciliter le travail, à assister les élèves en difficultés, à soutenir les niveaux d'exigence et enfin, à former une autre personnalité sans déteindre la sienne (installer l'objectivité).

5. Professionnalisation en question

Le métier d'enseignant ouvre un grand débat par rapport à la formation initiale et continue. Le professionnel serait la personne qui a choisi, d'abord et normalement, l'enseignement par conviction, qui a suivi une formation professionnalisante, c'est-à-dire le préparant à être opérationnel juste après sa formation et qui, une fois seul en classe, devant un auditoire souvent hétérogène, gère sa mission presque sans difficulté: c'est aussi celui qui prend des initiatives et les assume.

L'action pédagogique de l'enseignant va dépendre de cette aptitude à didactiser, à mettre en application des contenus qui souvent sont mal interprétés car la formation n'a pas pris en charge cette capacité à lire les programmes.

De plus, un enseignant consciencieux se doit d'être en permanente autoformation. Cette prise en charge s'exprimera par sa curiosité à l'égard des recherches en cours et par ses lectures des nouvelles publications. Ses discussions avec ses collègues confronteront ses méthodes avec les leurs. En fait, les comportements professionnels ne s'acquièrent pas en formation initiale, mais bien dans la pratique quotidienne de la classe.

Il est vrai que nous avons pris l'habitude de faire intervenir la formation continue pour pallier une déficience de la formation ou pour rectifier le tir. Ce principe évite cette « sclérose pédagogique » qui enchaîne l'enseignant à des habitudes rassurantes certes, mais parfois dépassées, qui peuvent même provoquer le rejet ou le décrochage de l'apprenant. Il s'agit en fait d'atténuer l'écart existant entre la théorie et la pratique par une transposition didactique exprimée dans les activités de classe créatives et motivantes.

Il est certes difficile pour un enseignant d'acquérir des habitudes de réflexion et de recherches concernant sa profession dès le début de sa carrière car tout le temps qu'il consacre à ce contact, nouveau pour lui, avec les apprenants, les programmes et la rigueur de l'institution scolaire, ne lui permet pas d'évoluer comme il l'entend, même s'il est de bonne volonté.

Louis Porcher² fut un des premiers à juger absolument nécessaire une véritable formation de l'enseignant de FLE. Pour lui, les éléments qui se retrouvent dans les fondements de la formation générale des maîtrises de FLE sont « une initiation théorique et pratique approfondie à la sociologie de l'éducation et à la pédagogie, ensuite une connaissance des théories de l'apprentissage

Quelques années plus tard, Michel Dabène propose sa vision de la formation initiale et continue comprenant une formation disciplinaire, posant ici le problème des frontières de cette discipline entre la maîtrise de la langue et les spécialités (littérature, civilisation, histoire...); une formation sur la discipline, mettant

en avant une réflexion épistémologique, sur l'enseignement des langues, son histoire, la politique linguistique, leur rôle dans les sociétés..., une formation en didactique des disciplines; une formation professionnelle au métier d'enseignant (techniques de classe, technologies, pédagogie du projet, analyse de pratiques professionnelles, évaluation); et une formation à l'interdisciplinarité, notamment, en ce qui nous concerne, en direction de la langue maternelle des élèves.

Ces composantes complémentaires et nécessaires confèrent à la formation de l'enseignant une place importante dans le champ de la didactique des langues étrangères car elles la situent au carrefour de la recherche, de l'enseignement et de certaines certifications.

En effet, il est légitime de distinguer, dans une formation des enseignants, l'aspect académique de l'aspect professionnalisant. Une personne qui souhaite s'engager dans un métier d'enseignant peut être compétente scientifiquement dans sa spécialité, mais en tant que transmetteur de connaissance, elle peut faillir dans sa transposition didactique : choix et didactisation des supports, formation, évaluation, gestion des actes pédagogico-didactiques... L'enseignant a une mission complexe exigeant des connaissances, voire une maîtrise, de plusieurs capacités : le savoir, la pédagogie, la didactique, l'évaluation de son enseignement et de son apprentissage.

Les travaux de Lang et Perrenoud portant sur la formation des enseignants mettent l'accent sur cette articulation nécessaire entre la théorie et la pratique, comme l'un des principes fondateurs d'une formation qui vise la professionnalisation.

Perrenoud (16, 1993) suggère que « l'esprit d'une formation professionnalisante est d'amener une part importante des connaissances théoriques comme réponses à des situations vécues, des éclairages et des grilles de lecture de l'expérience ». Voilà qui va dans le sens d'une vision intégrante des savoirs théoriques et pratiques. Il ajoute en caractérisant l'expertise des enseignants

par la formule devenue célèbre « décider dans l'incertitude et agir dans l'urgence ». Pour Meirieu (1990), pratique réflexive, professionnalisation, travail en équipe et par projets, autonomie et responsabilité accrues, pédagogies différenciées, centration sur les dispositifs et les situations d'apprentissage, sensibilité au rapport au savoir et à la loi, dessinent un « scénario pour un métier nouveau ».

S'ajoute à tout cela l'importance des espaces de formation qui construisent des compétences professionnelles : école d'application, stage de pratique accompagnée et stage en responsabilité. Le stagiaire cumule une expérience dans l'action en situation et dans l'observation du maître chevronné. Le métier s'acquiert alors par « la transmission exogène du savoir-faire des anciens et à travers un processus endogène d'essais et d'erreurs propres à constituer une forme de sagesse pratique » (Prairat et Rétornaz, 60, 2002).

Plusieurs recherches ont essayé de circonscrire la problématique de la professionnalisation du métier d'enseignant, en déterminant les compétences jugées importantes dans la formation des enseignants. Les travaux de Piaget et Vergnaud avancent le rôle de la conceptualisation dans l'action, le premier parle de la forme opératoire qui permet de comprendre comment l'action est organisée et comment se construisent les compétences (Piaget, *Psychologie française*, 1997), le second (Vergnaud, 1996, a et b) dit que pour analyser les compétences, il faut analyser l'action efficace. Analyser les compétences revient donc à analyser l'organisation de l'action, la cognition devient conceptualisation dans l'action. Les travaux liés à l'étude des compétences dans la formation professionnelle ont élaboré un inventaire des compétences qui contribuent à redessiner la professionnalité enseignante (Altet, 1994).

Conclusion

La construction de l'identité d'un enseignant reste tributaire du profil déterminé par sa personnalité, et ses compétences académiques et professionnelles. Au-delà des connaissances académiques et professionnelles, sa prédisposition à l'autonomie et à la réflexivité sur ce qu'il fait (confronter le travail et l'action). Aussi, la disponibilité des moyens et des outils lui permettent d'évoluer dans son travail. La professionnalisation de l'enseignant ne dépend que de son aptitude à l'autonomisation. C'est un métier de faire la classe. Mais, l'action pédagogique ne peut être efficace sans un perpétuel effort de renouvellement. Cette légitimité de distinguer le volet scientifique et le volet professionnel dans une formation d'enseignants pourrait être un objectif essentiel du développement des sciences de l'éducation qui renforcera

« la réflexion sur l'ensemble des savoirs – disciplinaires, curriculaires, pédagogiques et pratiques – au cœur de la pratique enseignante. Car il ne peut y avoir de véritable professionnalisation de l'enseignement si les processus de construction d'un savoir spécifique à ce métier – un savoir qui dépasse le savoir disciplinaire pour englober toutes les dimensions de l'acte d'enseigner » (Perron et al, 6 :1993).

Références Bibliographiques

- ALTET, M., La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF, 1994.
- ALTET, M., PAQUAY L., et PERRENOUD Ph., (éds.), Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation? Bruxelles, De Boeck-Université, 2002.
- BAILLAT G., et DE KETELE, J.-M. et al., Évaluer pour former, Bruxelles, De Boeck, 2008.
- CRISTIN, R., Ingénierie de la formation, un modèle d'évaluation prédictive pour la formation professionnelle du professeur de français langue étrangère, thèse de doctorat, dir. COSTE D., Paris 3-Sorbonne, 2000. (Citation extraite du résumé de la thèse)
- GUENDOZ-BENAMMAR, N., « La formation des enseignants de FLE : profils et professionnalisation dans les ENS en Algérie », Dialogues et Cultures N°61, La revue de la FIPF, Wallonie-Bruxelles International (WBI).
- LANG, V., La professionnalisation des enseignants, Paris, PUF, 1999.
- PERRENOUD, Ph. «Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratiques réflexive et implication critique », conférence d'ouverture du Congrès de l'Anped, Caxambu (Brésil), 26-30 septembre 1999, n° 12, p. 5-21.
- PERRENOUD, Ph., «Nouvelles identités professionnelles : de quelques enjeux de formation », in J.-P. Astotli, Education et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 311-342.
- PERRENOUD, Ph. Dix nouvelles compétences pour enseigner, 4e édition, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2004.
- PERRON M., LESSARD C. et BELANGER P., « La professionnalisation de l'enseignement et la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ?», in Revue des Sciences de l'éducation, Vol. XIX, n°1, 1993, p. 6.

Formation éducative et insertion professionnelle des jeunes en Algérie

Educational training and professional integration of young people in Algeria

Dr. Fatima NEKKAL

Université Oran 2, Mohamed Ben Ahmed, Algérie

Résumé

L'objectif de cet article est de dégager une analyse introduisant des relations entre éducation et insertion professionnelle en Algérie.

Dans un premier temps, nous présenterons un état des lieux de l'évolution de la population active et de la formation où se révèlent une inadéquation des compétences parmi les diplômés du système éducatif et de la formation professionnelle au niveau du marché de l'emploi algérien.

Dans un second temps, nous proposons une lecture des statistiques récentes du chômage, afin de comparer la relation formation/insertion professionnelle en Algérie. Lors de cette évaluation, nous poserons notamment les questions suivantes: les diplômés sont-ils formés par rapport aux besoins actuels du marché du travail?

A partir de là, et dans un troisième temps, nous nous intéresserons aux politiques éducatives et celles de l'emploi en Algérie, qui doivent proposer les jalons d'un programme de recherche plaçant au cœur de la problématique la question des liaisons entre éducation et marché du travail.

Mots clés : chômage-éducation -insertion professionnelle- politiques éducatives- politiques d'emploi.

Summary in English

First, we will present an inventory of the evolution of the active population and training where a skills mismatch is revealed among graduates of the education system and vocational training at the level of the Algerian labor market.

Secondly, we offer a reading of recent unemployment statistics, in order to compare the relationship between training and professional integration in Algeria. During this integration assessment, we will ask ourselves the following questions in particular: are the graduates trained in relation to the current needs and demands of the labor market?

From there, and in a third step, we will focus on educational policies and those of employment in Algeria, which must propose the milestones of a research program placing at the heart of the problem the question of links between educations, labor market.

Keywords: unemployment - education - professional integration - educational policies - employment policies.

Introduction

Le monde du travail avec ses ramifications sur la formation, l'emploi, et l'insertion professionnelle, étant ce qu'il est dans des économies en voie « d'émergence », l'analyse de la corrélation entre les politiques éducatives et celles de l'emploi en Algérie est un segment fondamental pour la compréhension du paradigme des politiques publiques dans ces domaines en Algérie.

A cet effet, nous procédons, pour répondre à cette problématique, en premier lieu, à l'analyse de la formation en mettant en

relief les relations certaines variables éducatives dans l'objectif de d'analyser les politiques éducatives et les politiques d'emploi en Algérie.

L'état des lieux de la population et surtout celles qu'on appelle active, de l'emploi et de la formation nous révèle une inadéquation des compétences parmi les diplômés de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle du marché de l'emploi Algérien.

Nous aborderons l'évaluation de la politique d'insertion professionnelle en réfléchissant à la question suivante :

Les données statistiques et les analyses avancées impactent-elles les politiques publiques, ou ce sont les politiques publiques, qui sont aux origines d'ailleurs des différences des paradigmes éducatifs dans le monde ?

C'est une question que nous avons à peine effleuré, certes mais nous projetons, avec le renforcement des données statistiques de porter notre analyse future sur ce questionnement, ce que nous avons relevé, par exemple dans le cas de l'Algérie, une corrélation majeure entre les crises économiques qui affectent un pays dont l'économie est dépendante des rentes pétrolières et la question de l'éducation en général.

Nous nous contentons dans cette étude de faire une approche macroéconomique englobant les domaines portés par le titre de contribution

Certes l'étude de notre contribution renvoie à un domaine exclusif de l'économie de l'éducation, mais il est certain qu'il déborde sur les autres segments qui interviennent sur le champ éducatif national.

1. La formation en Algérie

Nous allons nous intéresser ici principalement aux effets de la formation. Ce sont des politiques publiques chargées de modifier les compétences de l'employé afin de lui permettre de

retrouver un emploi ou de conserver son emploi actuel. Tel est en tout cas l'objectif actuel des politiques de formation. Mais surtout un effet visant à ajuster les compétences des employés et conduit également à une augmentation des salaires des individus ciblés.

1.1 Définitions de la formation

a) **Selon Raymond Vatier :** La formation est : *« l'ensemble des actions capables de mettre les individus et les groupes en état d'assurer avec compétence leur fonctions actuelles ou celles qui leur seront confiés pour la bonne marche de l'organisation ».*

b) **Selon l'institut canadien spécialisé en éducation des adultes :** *« La formation englobe toutes les activités éducatives auxquelles pourrait s'adonner l'adulte, qu'il s'agisse d'études générales ou professionnelles, de recyclage ou de perfectionnement, de matières pertinentes à son travail comme à sa vie de citoyen ».*

c) **Selon Jean Marie Peretti :** *« La formation est un domaine de la politique sociale de l'entreprise qui suscite de nombreuses attentes et mobilise des moyens importants.... L'action des entreprises en matière de formation est encadrée par un ensemble de dispositions légales et réglementaires. Elle s'inscrit dans un plan de formation ».*

d) **Selon Jean Rivero et Jean Savatier :** *« La formation professionnelle est indissociable de la politique de l'emploi A l'époque contemporaine, on a pris conscience de l'importance des problèmes de la formation professionnelle et une politique de développement de celle-ci a vu le jour. Elle distingue la formation initiale se réalisant par l'apprentissage ou par des contrats d'insertion professionnelle, et la formation professionnelle continue s'adressant à ceux déjà engagés dans la vie active ».*

1.2 L'éducation envisagée comme formation

On parle souvent de formation éducative car le système éducatif reste le pilier essentiel de la formation « d'une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie; moyens mis en œuvre pour assurer cette formation ». ²

C'est aussi l'action de former et d'enrichir l'esprit d'une personne. ³

Mais également elle est considérée comme un ensemble des services publics chargés d'assurer la formation de la jeunesse et plus particulièrement sa formation intellectuelle. ⁴

Chaque formation a au moins quatre 4 niveaux d'objectifs dont :

- **niveau stratégique**, qui concerne les enjeux pour l'entreprise.
- **niveau opérationnel** qui touche les différentes répercussions de la formation dans l'environnement de travail.
- **niveau général de formation**, qui s'intéresse à la fin de la formation.
- **niveau pédagogique** qui suit les apprenants à la fin de chaque module.

Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie est un des fondements du développement

2 (Gide, Journal, 1923, p. 776). L'éducation des enfants, la formation ou la direction de l'individu (Carrel, L'Homme, 1935, p. VII):

3 (Carrel, L'Homme, 1935p. 16). Les centres d'éducation ouvrière accueillirent des hommes qui venaient pour essayer d'acquérir une culture générale (Cacérés, Hist. éduc. Pop, 1964, p. 147).

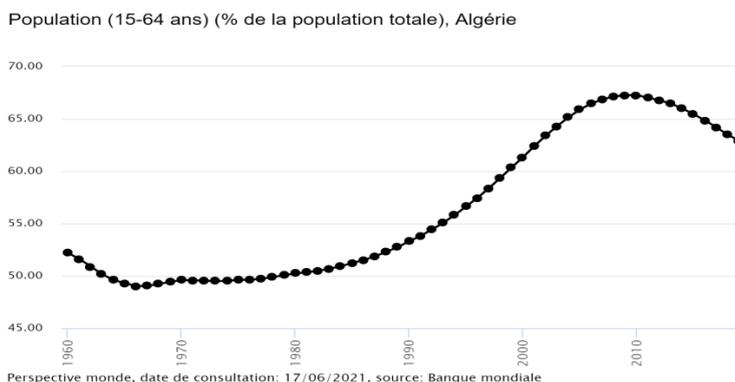
4 Ministère de l'Éducation (nationale). Synon. vieilli instruction publique. Rénover les structures et les méthodes de l'éducation nationale (De Gaulle, Mém. guerre, 1959, p. 124).

durable, ainsi L'enseignement est l'une des prérogatives majeures assignées à l'Etat qui lui alloue une enveloppe budgétaire conséquente. La Constitution algérienne garantit le droit à l'enseignement pour tous.

2. Etat statistique de l'évolution de la population active en Algérie

C'est la catégorie de la population (15-64 ans) qui nous intéresse puisque c'est à compter de 15 ans qu'une personne est possiblement associée à la population active. Nous remarquons qu'elle ne cesse d'augmenter d'une année à une autre. Elle est égale à 63,5% environ de la population totale soit environ 27 millions en 2018. C'est un aspect positif pour l'Algérie, Un pourcentage important dépassant les 63% pourrait être un indicateur positif pour la croissance économique. (Graphe n°1)

Graphe 1 : Croissance de la population (15-64 ans) de la population totale en Algérie



Source : banque mondiale, 2021

Cette population pourrait être un capital humain pour l'entreprise Algérienne mais est ce qu'elle a été formée pour répondre aux besoins du marché du travail?

Pour répondre à cette question, nous allons faire l'analyse statistique de certaines variables éducatives qui pourraient répondre à cette question.

2.1 Les taux d'inscription aux différents cycles d'enseignement en Algérie (en % de la population totale)

En Algérie, le taux de scolarisation quelque soit le niveau d'enseignement ne cesse d'augmenter d'une année à une autre. Ainsi, au niveau du primaire ce taux dépasse les 100% à partir de l'année 1998. Egalement au niveau du secondaire le taux de scolarisation du secondaire arrivant à 99,61% à partir de 2011. Par contre, le taux d'inscription universitaire restent plus bas mais ne cessent d'augmenter, ils passent de 31,21% en 2011 à 51.37% en 2018. (Banque mondiale, 2021)

L'accroissement du taux de scolarisation au niveau national peut s'expliquer par une des politiques éducatives, adoptée par l'Algérie se basant sur la démocratisation de l'éducation, après l'indépendance. Le slogan « l'école pour tous » était généralisé partout dans le pays, sans distinction de statut social. (Graphe 2)

Graphe 2 : Les taux d'inscription aux études secondaires et tertiaires en Algérie
(en % de la population totale), 2021



Source : banque mondiale, 2021

2.2 l'évolution du nombre des étudiants inscrits à l'université

Pour la période 1999-2018, un accroissement de 270 % des effectifs des étudiants (407.995 étudiants inscrits dont 208.523 filles (51.1%) en 1999- 2000, et 1.730.000 étudiants dont 1.081.250 filles (62,5%) ont été inscrits en 2018), selon le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique ⁵. Il fait remarquer que le nombre des étudiants en Algérie atteindra les deux millions durant l'année 2019/2020, contre un peu plus de 1 730 000 pour l'année 2018/2019 et 3,5 millions à l'horizon 2030.

Concernant la question du genre dans l'enseignement supérieur algérien, en 1962/1963, seuls 21,2 % des filles étaient inscrites à l'université, elles représentaient 62,5% des inscrits et 65.6% des diplômés en 2017.

« Au niveau des études doctorales elles représentent aujourd'hui, 52.5% des effectifs », que sur près de 60 000 enseignants universitaires tous grades confondus, près de 47% sont des femmes » selon la même source.

Nous constatons que la formation éducative au niveau du ministère de l'éducation nationale, comme au ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique, a bien évolué, les chiffres le montrent bien sur un plan quantitatif mais sur un plan qualitatif, plusieurs efforts sont à déployés.

Il en résulte que l'insertion professionnelle peut être facilitée par l'encadrement des pouvoirs publics. L'état intervient en amont de l'entrée sur le marché du travail par l'organisation et le financement du système éducatif. De nombreuses filières pro-

⁵ Le Pr. Tahar Hadjar, l'ancien Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique, a participé, du 23 au 25 mai 2018 à Paris (France), à la conférence internationale sur le processus de Bologne qui a regroupé, durant deux jours, les ministres de l'enseignement supérieur des 48 Etats européens, avec la participation de 30 pays non-membres.

fessionnalisées, de l'enseignement secondaire jusqu'au troisième cycle universitaire, ont pour finalité de reconduire et d'améliorer les compétences de la population active. Les diplômes obtenus par les candidats attestent leurs capacités et constituent un gage de crédibilité auprès de leurs futurs employeurs.

3. L'insertion professionnelle en Algérie

3.1 Définition

L'insertion professionnelle peut être définie dans le dictionnaire Larousse comme « un Processus qui permet à un individu, ou à un groupe d'individus, d'entrer sur le marché du travail dans des conditions favorables à l'obtention d'un emploi.⁶

Ou comme un « processus qui conduit une personne sans expérience professionnelle à occuper une position stabilisée dans le système d'emploi ».⁷

Nous retenons des deux définitions, deux concepts importants ; système d'emploi et marché du travail pour des personnes en âge de travailler qu'on appelle souvent population active.

3.2 L'évolution de l'insertion de la population active

La situation du marché du travail, en 2018, se caractérise par une population active au du sens du BIT, de 12 463.000. La population active féminine a atteint, pour sa part, 2 435 000 et constitue ainsi 19,5% de la population active totale.

Le taux de participation à la force de travail de la population âgée de 15 ans et plus (ou taux d'activité économique) a atteint 41,7%. Décliné par genre, il est estimé à 66,7% auprès des hommes et 16,4% chez les femmes.

6 Dictionnaire Larousse

7 Michel Vernières. Bernard Fourcade J.-J. Paul « L'insertion professionnelle dans les pays en développement : concepts, résultats, problèmes méthodologiques », Revue Tiers Monde Année 1994 140 pp. 725-750

La population occupée du moment est estimée à 11 001 000 dont 1 961 000 femmes. La population féminine occupée forme 17,8% de la main d'œuvre totale. L'enquête de l'ONS, en 2019, fait ressortir une baisse observée essentiellement dans le secteur privé.

Le taux d'emploi (ou ratio emploi population), défini comme étant le rapport de la population occupée à la population âgée de 15 ans et plus est de 36,8% au niveau national. Décliné par genre, il atteint 60,1% auprès des hommes et 13,2% chez les femmes.

Les résultats de l'enquête font ressortir que 16,1% de la main d'œuvre totale exerce dans le secteur du BTP (construction), 16,1% dans le commerce, 15,8% dans l'administration publique hors secteur sanitaire, 14,4% dans la santé et l'action sociale et 11,7% dans le secteur des industries manufacturières.

Des disparités significatives sont observées selon le genre, puisque 76,9% de l'emploi féminin est concentré dans l'administration publique, les secteurs de la santé et l'action sociale et dans les industries manufacturières.

La ventilation selon le secteur juridique fait ressortir que le secteur privé absorbe 62,8% de l'emploi total, avec un volume de 6 911 000. L'emploi féminin se démarque par une plus grande concentration dans le secteur public qui absorbe 59,1% de la main d'œuvre féminine totale. Ventilé par groupe de professions, l'emploi féminin absorbe 55,9% de l'emploi total des employés administratifs, 54% des professions intellectuelles 37,6% des professions intermédiaires (cadres moyens), et 6,5% du groupe de profession. ⁸

⁸ rapport ONS, activité, emploi & chômage en septembre 2018 et mai 2019.

3.3 Les principaux indicateurs de la précarité des emplois étudiés

Une enquête a été menée par Dr Rabah NOUI⁹, où il fait ressortir dans son travail à la lumière des données recueillies auprès des employés contractuels, les principales caractéristiques constituant le profil des emplois étudiés pour cette période.

a) **La durée de contrat (à court ou à moyen terme) :** La durée des contrats constitue un déterminant principal de la précarité. Généralement, la durée des emplois varie entre un an et trois ans renouvelables, sachant que si le travailleur tente de résilier son contrat il perd à jamais le droit de la renouveler une autre fois.

b) **Une rémunération très faible :** Le niveau des salaires sont très insuffisants. Ils varient entre 8000 DA et 15000 DA en fonction de type de contrat signé. Les bénéficiaires des contrats d'insertion des diplômés (CID), perçoivent une rémunération mensuelle dont le montant est versé intégralement comme suit : 15.000 DA pour les diplômés de l'enseignement supérieur et 10.000 DA pour DEUA et les Techniciens Supérieurs. Il importe de signaler que les qualités des diplômés et les qualifications ne sont pas prises en compte.

c) **Une couverture sociale quasi absente :** Les jeunes exerçant dans le cadre de (CID) bénéficient des prestations d'assurance sociale en matière de maladie, de maternité, d'accident de travail et maladies professionnelles, conformément à la législation et la réglementation en vigueur. Mais ils bénéficient d'aucune assurance retraite.

d) **Emploi sans primes ni avantages sociaux :** Les travailleurs dans le cadre de ce dispositif ne jouissent d'aucun avantage social ni primes, ils n'ouvrent non plus droit au crédit à la consommation, vu qu'ils sont considérés comme des clients non solvables.

⁹ Rabah NOUI, op.cit

e) **Discontinuité de l'emploi** : Les jeunes exerçant un emploi dans le cadre des dispositifs d'insertion des diplômés connaissent des périodes de chômage récurrent car le renouvellement des contrats n'est pas évident ou, à la limite, le jeune diplômé doit attendre plus d'une année pour en décrocher un autre.

f) **Faible poids syndical** : En dehors de comité national des travailleurs de pré-emploi, les jeunes « recrutés » dans le cadre de l'ANEM n'ont aucune affiliation syndicale qui les représente auprès de leurs patrons et transmet leurs doléances.¹⁰

Une question alors se pose à nous ; Ces programmes publics ont-ils constitués un apport important pour contenir un temps soit peu, la question du chômage ?

Malgré les efforts accomplis par l'état, le chômage en Algérie reste un des problèmes majeurs à résoudre.

4. La hausse du chômage en Algérie et évolution du marché du travail

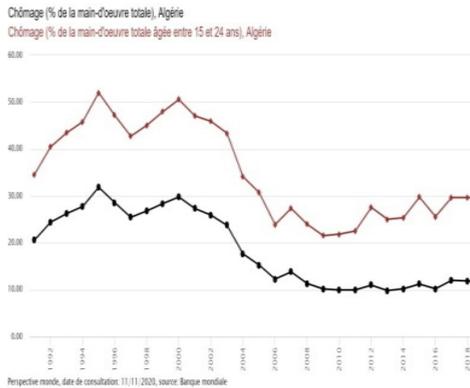
Les statistiques de la banque mondiale montrent que pour l'ensemble de la période 1992-2019, l'évolution du taux de chômage¹¹ a enregistré une moyenne annuelle de 18,44% pour la main d'œuvre totale. En 2018, il est de 11.70% pour la population totale.

10 Rabah NOUI, Les dispositifs d'insertion professionnelle en Algérie : logique institutionnelle et stratégies individuelles Professional integration schemes in Algeria: institutional logic and individual strategies , Université A/ Mira de Bejaia, 06000, RN 9· vers Tichy, Sociologie des Organisations, EL - HAKIKA (the Truth) Journal for Social and Human Sciences مجلة الحقيقة Volume 18 Issue 01 March 2019 (Issue 84 of the previous sequence) ISSN: 1112-4210 EISSN: 2139-2588 9201)

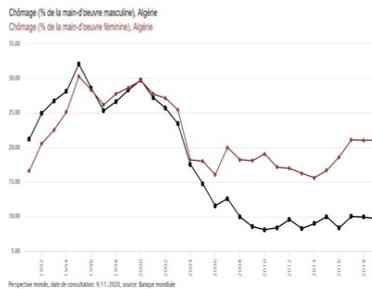
11 Pour l'organisation Internationale du travail (OIT), « le chômage est la situation de la main-d'œuvre disponible à travailler qui est à la recherche d'un emploi mais ne réussit pas à en trouver ». C'est un indicateur macroéconomique qui peut avoir des impacts défavorables à la croissance économique.

Pour la population âgée de 15 à 24 ans, le taux est plus élevé, il atteint les 29.50 % en 2018. (Graphe 3 et 4).

Graphe 3: chômage en % de la population totale et en % de population 15 et 24 ans



Graphe 4: Chômage en % de la population féminine et en % de la population masculine



Source : banque mondiale (2021)

Les causes essentielles du chômage en Algérie peuvent être de plusieurs natures dont essentiellement la croissance de la population algérienne qui a doublé en 38 ans, passant de 19,221 millions d'habitants en 1980 à 42,200 millions en 2018 et dont plus de 63% font partie de la population ont un âge entre 15 ans et 64 ans appelés à être actifs.

Mais également au niveau d’instruction qui n’a pas cessé de s’améliorer et qui demande des profils professionnels adéquats mais dont paradoxalement les compétences sont absentes. Mais également, elles se retrouvent dans les politiques d’emplois telle que la politique de désinvestissement adoptée dès le début des années 1980 en réponse à la baisse des recettes pétrolières et de la valeur du dollar, à la politique de formation professionnelle des jeunes par rapport aux besoins du marché du travail chez les demandeurs d’emplois,

Cette situation est tout à fait juste pour la période actuelle mais qui s’aggrave si nous savons que ce sont surtout les diplômés universitaires qui sont concernés par ce fléau social et économique.

4.1 Le chômage, un phénomène économique et social qui touche en particulier les diplômés universitaires

Selon l’ONS, le chômage touchait davantage les universitaires et plus particulièrement les diplômés de l’enseignement supérieur, il a connu une augmentation sensible en septembre 2014 pour atteindre 16,4% avec des disparités significatives selon le sexe : 10,9% auprès des hommes et 22,1% chez les femmes. La situation est plus critique pour les femmes. Entre 2014 et 2015, une régression du taux de chômage des diplômés de l’enseignement supérieur a été constatée passant de 16,4% à 14,1%. En 2016, il a atteint 12%. Les salariés ayant un niveau d’instruction supérieur, recrutés avant 1992, occupaient des postes supérieurs décents.¹²

Cette situation s’est aggravée avec la crise économique. Le secteur public se retire de plus en plus et laisse la place au secteur privé, qui crée des emplois instables. L’impact premier est une détérioration de la qualité de l’emploi pour les personnes avec un niveau supérieur.

12 ONS, 2016

Ceci traduit, l'incapacité de l'économie nationale à absorber les jeunes actifs en raison de l'inflation des effectifs du cycle supérieur, mais, aussi l'inadéquation croissante entre les qualifications et la demande exprimée par les entreprises et les administrations.

(Ahmed Ghouati, 2019) déclare que l'accroissement des taux de chômage, a orienté les jeunes universitaires soit vers l'immigration, soit vers le travail indépendant, soit vers le retour aux études.

Le deuxième impact est que le système d'éducation et de formation se déconnecte de plus en plus du marché du travail qui absorbe plus facilement les demandeurs non qualifiés, ce qui signifie un faible rendement de l'éducation. A ce niveau, une question se pose est ce que la formation universitaire ou et professionnelle ne prennent pas en compte les besoins du marché du travail ?

Quelles sont les stratégies prises par l'état face à cette tendance du chômage ?

L'état va-t-il introduire des politiques d'emploi ?

5. Les politiques d'emploi en Algérie

5.1 Définition et typologie

C'est «l'ensemble des interventions publiques sur le marché du travail, visant à en améliorer le fonctionnement et à diminuer les déséquilibres qui peuvent y apparaître » (Gautié1993).

Cette définition démontre deux points importants concernant la question des politiques de l'emploi.

Premièrement, parler d'interventions publiques luttant contre les « déséquilibres » sur le marché du travail permet de dépasser l'éternelle question de la lutte contre le chômage. Une

politique de l'emploi n'a pas en soi un objectif de lutte contre le chômage. Ce n'est que lorsque le chômage est le problème principal sur le marché du travail, par pénurie de demande de travail, que les politiques de l'emploi peuvent se voir assigner cet objectif global.¹³

Deuxièmement, parler des interventions publiques « *sur le marché du travail* » permet de distinguer les politiques de l'emploi « *politiques pour l'emploi* » qui sont une catégorie plus générale et qui se définissent comme « *L'ensemble des politiques publiques visant, à titre principal et secondaire, à agir sur le niveau et la quantité de l'emploi* » (Freyssinet 2006).

Le modèle de Pissaridès (1990), montre qu'il peut y avoir trois grands types de politiques de l'emploi influant sur le taux de chômage.

- celles qui portent principalement sur l'appariement sur le marché du travail. Elles concernent la protection de l'emploi et tout ce qui existe pour l'alléger, donc le temps partiel et les contrats à durée déterminée.
- celles qui portent principalement sur les salaires. Leur objet est de voir dans quelle mesure les pouvoirs publics peuvent agir sur les salaires. La première chose que peut faire un gouvernement, c'est de décider si les salaires doivent être dirigés plutôt par l'Etat ou par les partenaires sociaux.
- celles qui portent principalement sur le taux de chômage lui-même et qui se subdivisent en trois politiques majeures que l'on peut classer.

« La première politique visant directement le taux de chômage agit du côté de l'offre de travail et consiste en l'incitation à la sortie de l'activité. »

13 Patrick Cotelette, Les politiques de l'emploi, 2008, revue des sciences économiques et sociales, France.

La deuxième politique est du côté de la demande de travail et consiste en la création par les pouvoirs publics d'emplois publics sous forme temporaire ou bien permanente.

Enfin la troisième politique concerne tant l'emploi privé que public et consiste en l'extension du partage du temps de travail par le biais du temps partiel et de la réduction du temps de travail. »¹⁴

5.2 Historique des politiques d'emplois en Algérie

Face aux difficultés des secteurs économiques à créer des emplois, les pouvoirs publics algériens ont eu recours à des politiques d'emplois permettant de réduire la pression sur le marché du travail.

Ainsi Ahmed Ghaoui (2019) démontre bien que depuis l'année 1990, deux axes de prise en charge de la crise de l'emploi ont été créés. Celles concernant la formation professionnelle.

En premier lieu, et l'assistance de l'état à l'insertion dans le monde du travail en second lieu.

« Le premier axe, dénommé «système intégré de formation professionnelle permanente» se veut une réponse « aux besoins de la société» et une contribution à la résorption du chômage par la qualification professionnelle. C'est dans ce sens, qu'il semble s'orienter vers les «besoins exprimés par les secteurs employeurs». Ce système se fonde sur un dispositif qui, s'il n'est pas toujours en projet, reste méconnu, même des principaux concernés. Ce qui en est résulté pour l'instant, outre les structures mises en place, c'est la contribution à la formation professionnelle (1 % de la masse salariale) fixée aux employeurs, l'étendue à 25 ans de l'âge d'admission à l'apprentissage et, tout récemment la libération, avec le décret N°91-141 du 11 Mai 1991) de l'accès au secteur de la formation professionnelle,

14 Patrick Cotelette, « Les politiques de l'emploi » Publié le 29/09/2008, SES-ENS.

en permettant la création d'établissements privés. Ceci, aura pour effet d'accroître les capacités d'accueil et probablement, de diversifier les programmes et spécialités de formation si les intéressés, ne cèdent pas à la facilité mercantile.

Le second axe, défini par le « programme d'action du gouvernement dans le domaine de l'emploi » en mars quatre-vingt-dix, est développé par « le dispositif d'insertion professionnelle des jeunes (DIPJ) ». Il est constitué par le délégué à l'emploi au niveau de la wilaya, assisté par un comité technique composé de partenaires divers, dont les entreprises ; au niveau de la Commune ou la Daïra, le comité local d'insertion professionnelle des jeunes (CLIJ) ; au niveau national enfin deux directions (celle de la régulation et celle de la promotion de l'emploi) sont au sein du Ministère du travail. Cet appareil est complété par l'agence nationale pour l'emploi (ANEM, ex ONAMO) structurée aux niveaux régional, wilaya et communal, et l'agence pour le développement de l'emploi (ANDE, ex ANDRH) dont le rôle serait de mener les études relatives aux besoins d'emplois, identification des créneaux d'activités, adéquation emploi / formation etc ». (Y. Hebib, 2010)

Des alternatives d'emplois détournées, ne profitant pas à l'entreprise, précaires pour le chômeur qui ne s'investit pas dans son travail afin d'acquérir des compétences professionnelles qui pourraient éventuellement avoir des impacts positifs sur la productivité et sur la croissance économique.

5.3 L'évaluation de la politique d'insertion professionnelle (le DAIP) : ¹⁵

Le gouvernement algérien espère à travers la nouvelle politique d'insertion de faciliter l'entrée des diplômés de l'enseignement

¹⁵ L'évaluation de la politique d'insertion professionnelle en Algérie Le Dispositif d'Aide à l'Insertion Professionnelle DAIP/CID (Contrat d'Insertion des Diplômés) Étude exploratoire cas de Tlemcen Dr. TABET AOUAL Wassila (MC/A) BENAYAD Samira –Doctorante- Tlemcen, (0916-2437: ISSN

supérieur dans la vie active et réduire la durée et le taux du chômage-on notant que les politiques d'insertion s'inscrivent dans une double filiation. D'une part, elles sont issues du champ de l'action sociale (confrontées à la lutte contre la pauvreté). D'autre part, les politiques d'insertion sont issue de politiques de l'emploi (traitement du chômage), ce qui rend cette mission plus lourde et plus difficile-,mais la réalité est très différente. L'absence de la clarté dans l'analyse des problèmes de société comme le chômage est un cauchemar qui menace les politiques algériennes de l'emploi, le déni la réalité du chômage et l'allusion d'échec des politiques d'emploi et d'intégration n'est en aucun cas la solution pour résoudre ce problème. Cette politique a conduit à l'apparition d'une fracture sociale sur le marché du travail algérien, entre des travailleurs relativement bien protégés du fait du statut de leur emploi (emploi permanent) et d'autres catégories d'actifs aux trajectoires professionnelles plus précaires et discontinues (emploi temporaire). Le Comité national pour la défense des droits des chômeurs a estimé que la politique publique de l'emploi n'est rien d'autre qu'un fiasco et maintient les jeunes dans une «précarité chronique» et «porte atteinte à la dignité des travailleurs».

L'insertion de ces jeunes nécessite une politique volontariste qui exige un accompagnement conséquent vers l'emploi durable et non seulement l'orientation des demandeurs d'emploi diplômés vers des emplois précaires et dans le secteur administratif. Ce secteur qui devient, au contraire des entreprises économiques, le grand absorbateur des jeunes diplômés. Même si ces entreprises (essentiellement des PME dans le secteur tertiaire et BTPH) contribuent (rarement) dans l'insertion des universitaires, elles sont des structures à gestion familiale sans adéquation aux standards de gestion moderne et donc incapables à comprendre la nécessité de recrutement des jeunes diplômés. Si un contrat temporaire est l'occasion pour une personne de se remettre en selle et qu'après elle trouve un meilleur emploi, tout va bien. Si c'est le début d'un enfermement dans la précarité, c'est évidemment un échec.

Dès lors, l'insertion n'apparaît plus comme une période, celle où l'on emprunte des passerelles pour essayer de mettre un pied sur la terre promise (le contrat à durée indéterminée, CDI) mais une durée de souffrance d'un salaire insuffisant et une introuvable protection sociale.

Conclusion :

L'exposé que nous venons de faire sur la corrélation complexe entre les politiques de scolarisation et formation et les questions de l'insertion des jeunes scolarisés dans le monde du travail revoient non seulement à une nécessaire mise à jour statistique quantitative mais aussi à un besoin de lecture qualitative qui donne du sens à cette problématique. Ainsi, les efforts fournis en termes de conception et de mise en route des programmes différents d'un pays à un autre et d'une expérience à une autre.

Il est clair que l'intervention de l'état doit être focalisé sur deux phénomènes particulièrement interdépendants est nécessaire : le système de l'enseignement et le marché de l'emploi. Djamel FEROUKHI a dit : « Dans le domaine de l'emploi et de la formation, l'Etat était le principal entrepreneur ». La réforme de la formation supérieure apparaît donc primordiale, elle est un des trois éléments «Travail, Formation Supérieure, Emploi», entant que moyen de production des connaissances, envisagée sous l'angle de «bien économique», recouvre des caractéristiques qui font sa singularité, par rapport à tous les autres biens.

Les experts dans le domaine de l'emploi et de l'insertion professionnelle ont convenu dans ce point, selon l'expert économiste, Abdelmadjid Bouzidi, le système éducatif et de formation en Algérie à une part de responsabilité dans le problème du chômage. Selon lui, le taux élevé de scolarisés dans le pays n'a pas donné de résultats positifs et de succès,

puisque l'éducation représente aujourd'hui une dépense qui doit produire demain un supplément de richesse et de bien-être.

Les informations et les données exposées précédemment montrent que tant d'emplois ont été créés et tant de personnes ont bénéficié d'une insertion sur le marché du travail, mais il convient de s'intéresser également à la durée des contrats de travail proposés (à durée déterminée), aux secteurs d'activité (secteur administratif), au niveau de rémunération payée aux bénéficiaires, au niveau de la protection sociale etc....

Le modèle algérien dans le domaine étudié, s'il en est un, nous dévoile, en effet, des investissements soutenus et à chaque fois frappés de plein fouet par des facteurs exogènes. Le premier est l'impact des crises récurrentes de la stratégie économique dans le pays qui ne réalise pas des agencements réels entre les stratégies de croissance et les modèles formation. Ainsi se sont installés, des anachronismes récurrents entre les besoins du marché du travail tout secteur confondu.

En deuxième lieu, les jeunes qui ne trouvent les segments nécessaires de formation ont recours à une formation à l'étranger, mais sont souvent récupérés par des entreprises étrangères, ce qui l'économie algérienne de leurs compétences.

Cet état de fait, pose la question de l'école sur le devant de la scène politique et sociétale.

Les données statistiques soutenues les organisations internationales, renseignent sur l'engouement de la société algérienne pour l'éducation de ses enfants, nous éclaire aussi sur les investissements considérables publics mais nous renvoie à une réalité peu réjouissante de l'impact de l'éducation sur les dynamiques économiques, particulièrement, celles qui ont besoin humain qualitatif porteur de modernisation et pourvoyeur d'innovation.

Références Bibliographiques

- Anota. M. 2013 « L'éducation favorise-t-elle la croissance ? »
Croissance et fluctuations économiques.
- (CARREL, L'Homme, 1935p. 16). Les centres d'éducation ouvrière accueillirent des hommes qui venaient pour essayer d'acquérir une culture générale (CACÉRÈS, Hist. éduc. Pop, 1964, p. 147).
- Ministère de l'Éducation (nationale). Synon. vieilli instruction publique. Rénover les structures et les méthodes de l'éducation nationale (DE GAULLE, Mém. guerre, 1959, p. 124).
- Aghion, P. Education et croissance, (2004), la Documentation Française. Paris.
- Altinok, N, (2006) « Capital humain et croissance : l'apport des enquêtes internationales sur les acquis des élèves ». IREDU, université de Bourgogne.
- Andreosso-O'Callaghan. B, (2002) « Human Capital Accumulation and Economic Growth in Asia », Australian National University, Canberra, in Australia.
- Bakouche. S. (2005), « Education et développement économique : Cas du système éducatif Algérien ». Thèse de Doctorat d'état des Sciences économiques.
- Barro R.J, (2000), « Les facteurs de la croissance économique », Editions Economica.
- Becker G S., (1993), « Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education ». Chicago, University of Chicago Press. (3e éd)
- Bekioua F, Raffaf M. (2006), « Education et croissance économique en Algérie : une analyse en termes de causalité à l'aide des modèles VAR », Institut national de la planification et de la statistique.
- Dictionnaire Larousse
- Diebolt C. (1997), « Education et croissance économique

- en France et en Allemagne aux XIXe et XXe siècles ». Revue française de pédagogie, Volume 121 Numéro 121.
- Djistera A. « Le rôle du capital humain dans la croissance: le cas des économies émergents d'Asie ».
- Djistera A. (2007), « Le rôle du capital humain dans la croissance : le cas des économies émergentes d'Asie. » UNESCO. 2007.
- Dumont J.C. (1999), « La contribution des facteurs humains à la croissance », revue des études empiriques, CREFA, Cahier de recherche, n° 99-10, Université de Laval.
- Eric A. Hanushek Eric A. and Ludger Woessmann Ludger (2008) “The Role of Cognitive Skills in Economic Development” Journal of Economic Literature, pp 607–668.
- Ghaouti Ahmed (2019), Politiques d'emploi et insertion des jeunes diplômés en Algérie Ahmed Ghouati, Revue Phronesis, Institut de recherche sur les pratiques éducatives/Champ social. ffhal-02451313
- GIDE, Journal, 1923, p. 776). L'éducation des enfants, la formation ou la direction de l'individu (CARREL, L'Homme, 1935, p. VII):
- Guellec D., Ralle P. (2003), « Les nouvelles théories de la croissance » ,La Découverte. Repères n°161, 128 p.
- Gurgand M. (2005) « Éducation et croissance économique », p71 à 87. IV. Cairn Info.
- Honoré. A, (2011), « Impact de l'éducation sur la croissance économique au Burundi », Volet « Socio-économie et Développement Humain ».
- Lorenzi.J-H « Éducation et croissance ». La Documentation française.
- Michel Vernières. Bernard Fourcade J.-J. Paul « L'insertion professionnelle dans les pays en développement : concepts, résultats, problèmes méthodologiques », Revue Tiers Monde Année 1994 140 pp. 725-750
- Nekkal fatima (2017) « Les réformes éducatives en Algérie

ont-elles contribué à la formation du capital humain ? » *Inshaniyat / إنسانيات* , 75-76 | 2017

Nekkal fatima (2018) « Mutations structurelles du système éducatif en Algérie et refondation économique » publication d'un livre le 28/06/2018, ISBN : 9782414188765, Edilivre, France

Patrick Cotelette, « Les politiques de l'emploi » Publié le 29/09/2008, SES-ENS.

Rabah NOUI, Les dispositifs d'insertion professionnelle en Algérie : logique institutionnelle et stratégies individuelles
Professional integration schemes in Algeria: institutional logic and individual strategies , Université A/ Mira de Bejaia,

Rapport ONS, activité, emploi & chômage en septembre 2018 et mai 2019.

Le rôle des correcteurs automatiques dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues

The role of automatic correctors in the language teaching/learning process

Dr Fatima Zohra HARIG BENMOSTEFA
Université Mohamed Ben Ahmed Oran 2
Dr Soubila SOLTANI
Ecole Normale Supérieure d'Oran

Résumé :

Comme une orthographe et une grammaire irréprochables sont une exigence de base dans le milieu universitaire. La correction de la langue est l'un des premiers critères de jugement de l'enseignant lorsqu'il évalue la qualité de la production de ses étudiants.

Le correcteur automatique est donc un compagnon de travail indispensable de l'étudiant-chercheur. Dans le monde de la recherche universitaire, chaque travail écrit est vérifié, avant d'être remis, à l'aide d'un correcteur orthographique et grammatical.

Même pour l'enseignant-chercheur, la relecture des documents n'est pas chose aisée. Cela demande une concentration particulière et du temps. Donc on a toujours besoin d'une assistance pour pouvoir avancer dans la recherche et même dans les autres domaines et essayer de ne pas contribuer à la déformation de la langue.

Les mots clés : Correcteurs automatiques, logiciels, dictionnaires, langue, correction.

Introduction :

Aucun programme n'égale les services d'un correcteur relecteur professionnel, mais, à défaut, des logiciels à l'efficacité croissante peuvent assurer la relecture des écrits universitaire comme par exemples les rapports, les articles, les mémoires, les thèses, les courriers professionnels ainsi que les interventions sur les réseaux sociaux professionnels... sans être rédacteur, nombreuses sont les occasions de faillir à la langue ! Surtout pour les étudiants qui risquent que leurs documents et interventions perdent en crédibilité à cause de fautes d'orthographe, grammaire ou syntaxe parce qu'un mot mal écrit ou une phrase mal construite peuvent gêner la compréhension ou créer des malentendus. En plus il est indispensable que l'étudiant progresse dans sa maîtrise de la langue car repérer, comprendre et corriger ses erreurs est une partie importante de l'apprentissage, cela lui permet aussi de faire bonne impression vis-à-vis des autres.

À l'heure actuelle, les outils de contrôle d'orthographe et de grammaire sont capables de détecter pratiquement toutes les fautes d'orthographe dont la forme fautive n'existe pas dans la langue du texte à contrôler. Ils fonctionnent sur la base de dictionnaires, c'est-à-dire de listes de mots enregistrés auxquelles ils comparent le texte à contrôler. L'utilisateur peut la plupart du temps rajouter des mots à ces listes ou en créer de nouvelles, par exemple pour des termes d'un domaine particulier.

Cependant, la capacité à détecter un mot mis pour un autre (un « se » transformé en « ce » par exemple), les problèmes de sens ou les accords restent des situations dans lesquelles un dictionnaire n'a aucune utilité. C'est pourquoi la recherche s'est concentrée sur ce problème ces dernières années, en rendant les correcteurs « sensibles au contexte » selon une méthode statistique. L'idée est d'analyser des corpus très importants afin d'apprendre à reconnaître le contexte habituel d'utilisation des mots grâce à un algorithme dédié. L'outil devient ainsi capable

de proposer une correction pour un mot en fonction des mots qui l'entourent..

En parallèle, de nombreux correcteurs ont développé un système de règles pour contrôler la grammaire, avec plus ou moins de succès : les correcteurs ont souvent de grandes difficultés à analyser la grammaire globale de la phrase et donc peinent à trouver des accords lointains.

Il leur arrive souvent de détecter des éléments qu'ils analysent comme fautifs alors qui ne le sont pas (les « faux positifs ») ou au contraire de ne pas détecter des fautes présentes (les « faux négatifs »).

1. Les différents outils de corrections automatiques

Il existe un grand nombre d'outils pour contrôler l'orthographe et la grammaire d'un texte :

D'abord il ya des correcteurs gratuits

- **Les correcteurs gratuits**

1. Les Correcteurs intégrés aux navigateurs

Si vous intervenez fréquemment sur des forums, sites web, réseaux sociaux professionnels pour discuter avec vos clients, collaborateurs et prospects ou si vous animez un blog professionnel, les correcteurs des navigateurs peuvent vous prêter main forte lors de vos relectures.

- Activer et utiliser le correcteur sous **Firefox**
- ouvrir un nouvel onglet de navigation
- taper « about:config » dans la barre d'url, cliquer « je ferais attention, promis » dans le fenêtre qui s'ouvre
- dans le champ filtre, chercher « layout.spellcheckDefault »
- cliquer sur le résultat, remplacer la valeur par 2, cliquer sur OK

- fermer l'onglet, redémarrer Firefox
- les fautes sont automatiquement soulignées
- attention, le correcteur Firefox ne corrige ni les accords, ni la ponctuation, ni les terminaisons
- Activer et utiliser le correcteur sous Opera
- Activer le correcteur sous Internet Explorer

2. Les Correcteurs intégrés aux suites bureautiques

Pour les rapports, les comptes-rendus de réunion, appels d'offres réalisés par exemple sous Word ou PowerPoint si vous êtes équipé de la suite Microsoft, un correcteur orthographique intégré dans la suite vous signale erreurs et fautes de frappe en temps réel:

- a. Correcteur suite bureautique Microsoft
- b. Correcteur suite Open Office

3. Les Correcteurs en ligne

Contrairement aux correcteurs intégrés aux navigateurs, les sites de correction demandent une petite manipulation, c'est-à-dire copier coller le texte à vérifier. Plus contraignant, mais aussi plus efficace.

Même fonctionnement pour ces correcteurs en ligne : il suffit de coller le texte à vérifier, de contrôler, puis de sélectionner parmi les propositions de correction pour chaque erreur. Certains d'entre eux fonctionnent pour plusieurs autres langues. L'anglais bien sûr, mais pas seulement !Exemples:

Réverso.net
Bon patron
Scribens.fr

Orangoo
 Speller
 Correcteur d'orthographe
 Translated
<http://www.cordial.enligne.fr/>

- **Les logiciels :**

Plus d'options et plus sûrs, les logiciels de correction vérifient à la fois l'orthographe, les anglicismes, la syntaxe, et bien d'autres choses : plus complets et donc plus efficaces que les logiciels gratuits, parmi ces logiciels nous allons citer comme exemple :



L'outil sépare sa détection en plusieurs catégories : Linguistique et Typographie. Parmi les catégories de Linguistique, il fait la distinction entre les « Erreurs » (ce qu'il considère comme des erreurs de grammaire ou d'orthographe), les in-

cohérences (dans la graphie de certains mots en admettant plusieurs, comme événement / évènement), les mots inconnus (avec leur nombre d'occurrences dans le texte), les ruptures (c'est-à-dire les endroits où le logiciel est incapable de faire la liaison grammaticale entre les mots situés avant et après), et enfin les alertes (ce qui peut éventuellement poser problème)

1. Le fonctionnement d'Antidote:

- a. Le correcteur agit à la fois sur les documents bureautiques et sur les courriers électroniques.
- b. Lorsqu'il est activé, Antidote souligne l'erreur de différentes couleurs, suivant sa nature.
- c. Plusieurs niveaux d'explication sont proposés : explication succincte sous forme d'infobulle, explication contextuelle courte et explication détaillée.
- d. Il est possible de choisir d'activer le correcteur pendant ou après la rédaction.

2. Les plus d'Antidote

- e. L'anti-oups : corrige les courriels et vous prévient si vous oubliez de joindre un document
- f. Les filtres intelligents : examine votre texte sous toutes les coutures : style, logique, lexique, etc.
- g. Le multiphrase : corrige l'ensemble du texte en un seul clic, plutôt que faute par faute.
- h. Pour savoir où télécharger et acheter le logiciel, rendez-vous sur le site de l'éditeur, *Druide*. Sont également disponibles les mises à jour et licence multiposte.

Conclusion

Pour conclure, on pense vraiment qu'il faut considérer ces correcteurs comme des aides pour l'apprentissage d'une langue, des moyens qui aident à mieux écrire mais il ne faut pas leur faire confiance les yeux fermés ! Gardez une attitude critique !

Les correcteurs automatiques ne vont pas vous dire si votre manière de vous exprimer est trop familière pour votre interlocuteur. Ils ne vous diront pas, par exemple, si vous devez utiliser tu ou vous.

Ils ne vous signaleront pas si votre texte est un peu confus ou incohérent. Etc.

On vous conseille donc de :

- Les utiliser pour des écrits courts de votre vie quotidienne : un email à un ami, un commentaire sur Facebook, etc.
- Faire un travail de détective en utilisant les outils à disposition : dictionnaire et règles de grammaire et d'orthographe.
- Tout le temps passé à essayer de comprendre vos erreurs n'est pas du temps perdu. Les erreurs que vous aurez repérées et analysées resteront mieux dans votre mémoire. Vous saurez ensuite les éviter !
 - Intégrer les correcteurs automatiques à votre processus d'apprentissage !
 - Si vous avez un document important à rédiger (un CV, un mémoire, une lettre de motivation, etc.) ne faites surtout pas appel à un correcteur automatique pour votre version finale. Donnez votre écrit à votre prof ou à un correcteur humain compétent qui vous fera des commentaires et des suggestions adaptés.

Références Bibliographique :

- BERTEN, Fernand. Correcteurs orthographiques et enseignement du français. [en ligne] Commission « Français et Informatique », 1999. [consulté le 26 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/correcteur/correcteur.html>
- BIBEAU, Robert. Ils apprennent à lire à l'aide de l'ordinateur. L'intégration des TIC en classe de français. [en ligne] European MediaCulture-Online, avril 2004. [consulté le 25 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.europeanmediaculture.de/fileadmin/bibliothek/francais/bibeau_lire/bibeau_lire.html
- CHARMEUX, Evelyne. À propos de l'ouvrage de Danièle Manesse et Danièle Cogis, Orthographe : à qui la faute ? [en ligne] Daniel Calin, février 2007. [consulté le 10 mai 2013]. Disponible à l'adresse : <http://dcalin.fr/publications/charmeux5.html>
- DESILETS, Mario. Le potentiel pédagogique des logiciels correcteurs. [en ligne] Université de Sherbrooke, 1997. [consulté le 17 novembre 2012]. Disponible à l'adresse : http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v4n3/05_D%C3%A9silets.pdf
- GILGER, Christophe. Orthographe et TICE. [en ligne] Académie de Grenoble, novembre 2011. [consulté le 25 mars 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.acgrenoble.fr/tice74/IMG/pdf/OrthoTICE.pdf>
- RAP, Hubert. Utilisation du correcteur orthographique. Analyse d'un dispositif mis en place dans une classe de CE1 [en ligne] IUFM de Bordeaux, 2002. [consulté le 25 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : http://iufmbordeaux.free.fr/resources/correcteurs/correcteurs_a_lecole.htm

Les cartes conceptuelles comme système d'aide à l'enseignement/apprentissage de l'écrit en classe de FLE

Concept maps as a support system for teaching / learning to write in FFL classes

Mohamed MEKKAOUI
Université de Mascara /Algérie
Zahéra Malika BENMESSABIH
Université de Mascara /Algérie

Résumé :

Cette de recherche menée en didactique cognitive de la production écrite des textes explicatifs en milieu plurilingue, s'intéresse principalement, à l'effet et aux éventuels apports du recours aux cartes conceptuelles en classe de français langue étrangère. Nous nous interrogeons sur la manière avec laquelle, la conception des cartes conceptuelles, conduirait nos participants à activer leurs connaissances antérieures, à produire davantage d'idées pertinentes, et à construire de nouvelles connaissances, tout en améliorant la qualité du texte du point de vue de son contenu sémantique.

Mots-clés : Cartes conceptuelles - didactique cognitive -
production écrite - révision - FLE.

Summary:

This research carried out in cognitive didactics of the written production of explanatory texts in a plurilingual environment, is mainly interested in the effect and possible contributions of

the use of concept maps in French as a foreign language class. We question how the design of concept maps would lead our participants to activate their previous knowledge, generate more relevant ideas, and build new knowledge, while improving the quality of the text from the point of view of its semantic content.

Keywords: Concept maps - cognitive didactics - written production - revision - FFL.

Introduction

La technique de la cartographie conceptuelle ou carte conceptuelle autrement dit, ou encore «concept mapping» en anglais, a été initiée et développée par Novak et son équipe pour étudier les changements dans la compréhension de concepts scientifiques (Novak, 1978 ; Novak & Gowin, 1984 ; Novak, 1990). Les cartes conceptuelles sont définies comme une représentation graphique et hiérarchisée d'un ensemble de concepts reliés entre eux par des liens de sens (Novak et Gowin 1984). La cartographie conceptuelle est un moyen de représenter graphiquement la structure conceptuelle d'une discipline ou d'une partie d'une discipline telle quelle est perçue par les apprenants (Sherrat et Schlabach, 1990).

La cartographie conceptuelle s'appuie sur la théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel (Ausubel, 1968). Selon théorie d'Ausubel¹⁶ (1968), la construction du savoir se fait quand l'apprenant relie et organise des liens entre la nouvelle information, et ce qu'il sait déjà (prérequis) stocké en sa structure cognitive. Cependant, une information ne peut devenir une connaissance proprement dit, à condition qu'elle soit reliée de façon signifiante aux anciennes connaissances de l'apprenant.

16 Un apprentissage significatif est un apprentissage qui nécessite une structure cognitive organisée et doit inciter à la compréhension de la relativité entre plusieurs idées.

Pour Giordan (1995), ce type d'apprentissage est plutôt une affaire de mise en liaison, facilitée par l'existence de ponts cognitifs qui rendent l'information signifiante par rapport à la structure globale présente chez l'apprenant. Pour qu'un apprentissage significatif ait lieu, l'apprenant doit disposer de concepts plus généraux qui vont se différencier progressivement tout le long de son apprentissage.

Afin de guider et d'orienter le processus d'enseignement/apprentissage chez ses apprenants, il est envisageable que l'enseignant ait recours aux techniques de la cartographie conceptuelle. Cette démarche s'appuie généralement sur des théories issues du cognitivisme, vu que le principe ici est de construire de nouvelles connaissances et non pas de les acquérir. Ainsi, l'enseignant devient une aide précieuse pour ses apprenants, qui déclenche chez eux une prise en compte de leurs connaissances antérieures (Ausubel, 1963). Selon cette théorie, la carte conceptuelle peut favoriser la représentation de la structure cognitive ainsi que l'organisation des connaissances d'un apprenant (Marchand & Ivernois, 2004). L'approche cognitive préconise que l'apprentissage ne résulte pas uniquement de l'ajout et l'accumulation de nouvelles connaissances à la structure de connaissances préalables de l'apprenant, mais il dépend aussi des nouvelles relations entre les nouvelles connaissances et celles pré-requises (Ruiz- Primo & Shavelson, 1996).

De plus, la cartographie conceptuelle s'appuie également sur le constructivisme. L'apprenant construit en effet lui-même ses connaissances en pratiquant une lecture active à l'aide des représentations spatiales (Holley & Dansereau, 1984). Ainsi, l'enseignant devient un régulateur en classe de langue.

Par ailleurs, la théorie des cartes conceptuelles s'inspire aussi du socioconstructivisme, qui selon lui, l'apprenant doit, lui-même, construire ses connaissances via sa confrontation aux condisciples. En appliquant cette démarche l'enseignant devient un médiateur en classe de français.

Cette recherche tente de mesurer principalement les éventuels apports du système d'aide conçu à l'occasion, pour nos participants de Master. Elle envisage également de comprendre, et de vérifier comment ce système d'aide pourrait permettre aux participants d'activer leurs connaissances antérieures, de produire davantage d'idées pertinentes, et de construire de nouvelles connaissances. Pour ce faire, nous nous sommes alors posés la question suivante :

Quel est l'effet du recours à une carte conceptuelle sur la réécriture en présentiel d'un texte explicatif en L2 ?

Nous avançons l'hypothèse selon laquelle, l'utilisation d'une carte conceptuelle lors de la révision en présentiel d'un texte explicatif en L2 pourrait favoriser la replanification des idées ainsi que la construction de nouvelles connaissances. Cette pratique pourrait également améliorer la qualité du texte du point de vue de son contenu sémantique.

1. Cadre théorique de l'expérimentation

La cartographie conceptuelle est un outil didactique qui peut être appliqué et utilisé dans plusieurs domaines, y compris dans l'enseignement/apprentissage des langues qui semble être son champ d'application idéal. Elle est souvent utilisée pour des buts précis et dans des situations spécifiques comme la compréhension, le rappel de l'information, la prise de notes, le résumé, l'analyse des textes, la conception et la communication d'une structure complexe, la résolution d'un problème, la vérification de l'apprentissage et l'identification des idées fausses, ainsi que lors de l'évaluation de l'apprentissage. Nous nous intéressons durant cette recherche, à son impact sur la compréhension ainsi que sur la production de l'écrit.

1.1 Les cartes conceptuelles comme système d'aide à la compréhension de l'écrit

Selon l'analyse propositionnelle, la compréhension d'un texte explicatif est perçue comme la construction d'une représentation conceptuelle du texte par le lecteur. Ce dernier extrait les significations véhiculées à chaque étape du traitement, et les intègre à ses connaissances antérieures. Le lecteur ne peut en aucun cas comprendre efficacement le texte s'il ne gère pas correctement le flot d'informations reçues. Il doit cependant identifier les informations du texte, activer les connaissances correspondantes, les sélectionner, les hiérarchiser, et de mettre en relation les propositions afin de construire peu à peu une image de la situation évoquée par le texte. Mayer (1994), le confirme en mettant en évidence ces trois types d'aides à la compréhension du texte :

1.1.1 Aides pour la sélection des informations

Quand une représentation mentale construite chez un apprenant est plutôt conceptuelle, cela implique que la plupart du discours et les autres caractéristiques linguistiques que contient le texte sont jetables. Ils sont alors considérés comme : « *Une sorte d'échafaudage temporaire, mis en place en plusieurs étapes pour construire une structure permanente plus consolidée* ». (Langacker, 2001 : 181).

Pour parvenir à une représentation mentale cohérente dans l'intention de coder et de récupérer de l'information, l'apprenant doit s'appuyer sur la structure du texte (Meyer et Poon, 2001). Un lecteur compétent, tend tout d'abord à extraire d'un texte, un nombre important d'unités d'information afin de construire la représentation mentale du texte (Langacker, 2001). En revanche, la répartition de l'attention sur une quantité importante d'information rend la compréhension plutôt difficile. C'est pourquoi les aides qui permettent au lecteur de sélectionner des informations, lui servent principalement à diriger son at-

tention sur certains aspects des informations, afin d'augmenter leurs chances de traitement. Les cartes conceptuelles ont également cette capacité de fournir ce type d'aide à la sélection des informations. La recherche de Schnotz (1993) et celle de Harmin (2006) le confirment. Ces chercheurs stipulent que les représentations graphiques attirent l'attention du lecteur sur les informations et les composantes pertinentes du texte. C'est-à-dire que le lecteur utilise ses capacités particulières du système visuel humain pour percevoir ces configurations spatiales.

1.1.2 Aides pour la construction de connexions internes

La compréhension peut être également favorisée par la réalisation de connexions internes. Il est donc nécessaire à l'enseignant de concevoir des aides à la compréhension de texte afin de permettre aux apprenants de construire des connexions internes. Ces dernières doivent en effet, relier entre les différentes informations contenues dans le texte. Les informations sélectionnées doivent être organisées suivant une disposition ordonnée de relations logiques des idées du texte. Cela peut alors assurer une structure cohérente de la représentation propositionnelle (Mayer, 1994). Les cartes conceptuelles peuvent aussi favoriser la compréhension de l'écrit en agissant sur les connexions internes. La cartographie conceptuelle constitue une technique de représentation de concepts, de propositions et des relations entre les concepts, ainsi qu'entre les propositions. Les liens peuvent être nommés afin de mieux consolider les relations. Cette stratégie permet à ces cartes d'organiser des ensembles complexes d'informations dans un format cohérent (Harmin, 2006 ; Schnotz, 1993).

1.1.3 Aides pour la construction de connexions externes

Le troisième type d'aides à la compréhension des textes peut favoriser la construction des connexions externes qui relient les nouvelles informations aux connaissances antérieures du lecteur. L'établissement de ces connexions permet l'intégra-

tion de nouvelles idées existantes au modèle mental du lecteur (Mayer, 1994).

Selon Kintsch (2004), pour que l'apprenant lecteur parvienne à une compréhension globale du texte lu, il doit construire une représentation mentale intégrée, dont la structure est analogue à l'état de situation décrit par le texte. La construction de cette représentation mentale se base sur un principe de cohérence. La cohérence locale fait référence à la capacité du lecteur d'assurer la liaison entre les propositions adjacentes du texte tandis que la cohérence globale consiste à mettre en relation des connaissances issues de la base de texte avec les connaissances antérieures du lecteur (Kintsch, 1998). A ce sujet, les cartes conceptuelles offrent la possibilité de présenter les propositions et l'interconnexion des propositions issues de différentes parties d'un texte long, dans une carte conceptuelle, en contribuant également à retenir en mémoire les principales unités d'information du texte (Halimi, 2006). Ainsi, les cartes conceptuelles facilitent la construction des représentations mentales appropriées (Tergan, Keller et Burkhard, 2006) en révélant la relation entre les constituants et le tout (Harmin, 2006). La représentation graphique des informations sous forme de cartes conceptuelles, renforce les relations entre les différents concepts, et chaque lien représente un type de relation. En représentant l'information sous forme de carte conceptuelle plutôt que sous un format textuel, la mémorisation des informations peut nettement s'améliorer (Chmielewski et Dansereau, 1998).

Les cartes conceptuelles favorisent la compréhension en facilitant les connexions externes par l'activation des connaissances préalables de même que par l'échafaudage du traitement cognitif, en aidant les apprenants à observer les relations entre les mots, les idées et les catégories (Sturm et Rankin - Erickson, 2002).

Plusieurs recherches ont montré que l'activation des connaissances dans la mémoire à long terme par la tâche de hiérarchisation, et en particulier par l'activation des liens de causalité a un effet sur le fonctionnement des processus différentiels

(Jamet, Legros et Maître de Pembroke, 2006). Ce sont ces connaissances qui permettent aux lecteurs de faire les inférences nécessaires qui les conduisent par la suite à la construction de la cohérence de la signification des textes.

1.2 Les cartes conceptuelles comme système d'aide à la production écrite

Plusieurs recherches, notamment celles de (Plane, Olive et Alamargot, 2010 ; Bereiter et Scardamalia, 1987), stipulent que pendant l'acte d'écriture, l'apprenant doit gérer des contraintes multiples plus ou moins simultanées. Cette complexité de la tâche d'écriture crée des problèmes aux scripteurs, novices soient-ils ou experts. Les scripteurs novices se caractérisent par leurs limites capacitaires ou développementales, surtout en matière de mémoire de travail (Piolat, 2004), d'agilité motrice et de maîtrise du code écrit. Ils ont besoin d'aide et d'outillage à la tâche de production écrite afin de réaliser les écrits souhaités. Il est donc nécessaire de réfléchir à des moyens susceptibles de minimiser ces contraintes ou de rendre leur gestion plus aisée. L'enseignant doit alors favoriser les courtes productions, la production de liste, la dictée à l'adulte, les grilles de relecture, les écrits intermédiaires, le recours au brouillon et aux cartes scripturales. Ces propositions constituent quelques exemples d'aménagements didactiques permettant de faciliter la production écrite chez les scripteurs.

L'écriture est une activité au cours de laquelle le scripteur gère stratégiquement plusieurs processus rédactionnels. Ces processus sont la planification, la mise en texte et la révision. Ils sont tous gérés par une instance de contrôle (Hayes et Flower, 1980; Chanquoy, Alamargot, 2002). Afin d'atteindre son objectif d'écriture, le scripteur doit mobiliser ces processus de façon récursive et interactive (Olive, Piolat, 2003), et opérer sur deux niveaux. Le premier étant conceptuel, pré-linguistique, pendant lequel les idées sont hiérarchisées. Le deuxième niveau rédactionnel, dit linguistique, où ces idées sont linéarisées et

mises en mot (Alcorta, 2001). Au niveau conceptuel, c'est le processus de planification qui permet de construire un message pré-verbal correspondant aux idées que le rédacteur veut transmettre (Piolat, 2004).

Intégrer les cartes conceptuelles lors de l'activité d'écriture en classe de langue comme formes de brouillons (Boré, 2000), encourage la lecture interprétative des apprenants. Les utiliser comme artéfacts (Rabardel, 1995) peut favoriser la planification chez les apprenti-scripteurs et améliore leurs performances scripturales (Schneuwly, 2008).

Les cartes conceptuelles sont utilisées comme formes de brouillonnage, plus exactement comme des supports pouvant recevoir et mémoriser des traces de l'activité de lecture et d'écriture, de planification de l'écrit, et comme un texte second produit par un scripteur concernant le sujet d'un texte explicatif (Boré, 2000 ; 2004).

Vu les propriétés attribuées aux cartes conceptuelles en matière d'émission, de récupération en mémoire et d'organisation des idées (Buzan, 2003 ; Basque et Pudelko, 2004), elles peuvent en effet, lors du processus rédactionnel, favoriser et aider à mettre en œuvre l'opération de planification. Alamargot (2006), ajoute que la planification est une réflexion préparatoire et une opération qui se poursuit tout au long de l'acte d'écriture. La planification occupe en effet une place centrale lors du processus rédactionnel (Flower et Hayes, 1980 ; Piolat, Roussey, Fleury, 1994). Elle est composée de trois sous-processus : 1) la génération des idées : qui consiste à récupérer des idées en mémoire à long terme, 2) l'organisation des idées : qui permet au scripteur d'identifier des catégories et de hiérarchiser des concepts, et 3) la définition des buts liés à l'activité rédactionnelle (Flower et Hayes, 1981).

Puisque l'activité rédactionnelle est si complexe, le scripteur doit employer une stratégie qui consiste à diviser le problème en plusieurs sous-tâches en réduisant ainsi le nombre de contraintes

simultanées (Piolat, Roussey, 1996). A l'aide d'une carte conceptuelle ou d'un autre outil de brouillonnage, le scripteur organise et hiérarchise ses idées. Il fixe également des buts qui le mènent à générer des idées. La fixation de ces buts n'est pas limitée à l'étape de pré-écriture et peut s'effectuer tout au long du processus rédactionnel (Flower et Hayes, 1980).

Avant d'entamer son écriture, le scripteur doit lire et analyser les consignes de composition afin de les interpréter (Barbier, 2003). Lors du processus de planification, il doit se remémorer des buts assignés à la tâche d'écriture et des procédures. Ceci lui permet de rechercher et de récupérer les informations dans sa mémoire à long terme. Il doit par la suite, transformer et organiser ce contenu présent en sa mémoire en un plan de texte. Notre recherche expérimentale tente d'observer et de vérifier l'impact et les éventuels apports des cartes conceptuelles en matière d'aide à la planification et à la révision collaborative d'un texte explicatif. Il est important de savoir que la planification n'est pas récursive et non limitée au début du processus rédactionnel. Elle s'effectue souvent assez tôt lors de la production écrite, voire en amont de celle-ci. Le processus de planification est mobilisé différemment chez les scripteurs. Leur diversité interpersonnelle peut être cruciale, indépendamment de leur compétence linguistique (Arndt, 1987). Cependant les scripteurs novices emploient principalement la stratégie de connaissances racontées, c'est-à-dire ils racontent dans l'ordre dans lequel ils récupèrent les connaissances dont ils disposent en mémoire à long terme. Ils activent ainsi que le processus de génération (Piolat, Roussey, Fleury, 1994). Les scripteurs experts quant à eux, emploient contrairement aux scripteurs novices, la stratégie des connaissances transformées, c'est-à-dire ils organisent et hiérarchisent leurs idées pour les rendre plus adaptées et plus compatibles avec les contraintes thématiques et rhétoriques imposées (Piolat, 2004).

Le texte déjà fait nécessite en effet une structuration linéaire de son contenu. Le scripteur doit hiérarchiser ses idées puisque

la représentation mentale du contenu qu'il souhaite rédiger n'est pas souvent organisée de façon séquentielle dans sa mémoire à long terme (Levelt, 1982). Car pour produire un message écrit, le scripteur doit transformer ses idées en représentations linguistiques, mais aussi de les sélectionner et de choisir l'ordre dans lequel il souhaite les exprimer (Levelt et al, 1981). Par ailleurs, les idées peuvent être ré-arrangées autrement de l'ordre dans lequel elles ont été récupérées en mémoire, ou même écartées lors de la mise en texte (Piolat, Roussey, Fleury, 1994).

La cartographie conceptuelle peut être considérée comme l'une des stratégies de brouillonnage susceptibles d'aider le scripteur à mieux organiser ses idées, et à mieux planifier son écrit (Coirier, Andriessen, Chanquoy, 1999). Car, vu que la carte conceptuelle présente un aspect arborescent et non linéaire, elle nous semble à priori plus appropriée pour la tâche de planification. Dans une recherche expérimentale portant sur l'impact de la planification sur la qualité du texte produit, Piolat et Roussey (1996), remarquent que le brouillon organisé et non linéaire produit un effet positif sur la qualité du texte. Les résultats d'une autre recherche, affirment que le brouillonnage imposé produit des résultats positifs (Isnard et Piolat, 1994).

L'utilisation des cartes conceptuelles comme stratégie de brouillonnage est destinée à aider les scripteurs à mieux planifier leur activité rédactionnelle. Elle vise une mobilisation stratégique et une gestion hiérarchique des processus, et des sous-processus rédactionnels lors de la planification de l'écrit.

2. Méthode expérimentale

Cette recherche expérimentale a été réalisée auprès de soixante-dix étudiants inscrits en Master 1 droit privé à l'université Mustapha Stambouli de Mascara. Nous avons tout d'abord évalué le niveau linguistique des participants de l'expérimentation à l'aide d'un test de positionnement. D'après

les résultats de ce test, les participants de cette expérimentation ont un niveau A2 en langue française. Tandis que leur niveau de connaissance en domaine juridique est bon à très bon puisqu'ils sont des spécialistes en droit privé. Les tâches expérimentales proposées aux participants sont réparties comme suit :

Lors de la première séance, une activité de lecture/compréhension d'un texte explicatif portant sur un sujet purement juridique a été proposée aux participants des deux groupes. Cette activité a duré quarante-cinq minutes. Ensuite, les participants ont produit un premier rappel (R1) en répondant à la consigne d'écriture.

Une semaine après, les participants ont été convoqués afin d'assister à une formation assurée par nous-mêmes. Le groupe G2 a reçu un cours concernant les caractéristiques et la construction d'une carte conceptuelle. Tandis que le groupe G1 a assisté à un cours magistral consacré au texte explicatif.

Quelques jours plus tard, les participants des deux groupes ont révisé le premier rappel (R1) selon les modalités suivantes : les participants du groupe G1 ont révisé individuellement le rappel R1 à l'aide de la synthèse du texte explicatif ; les participants du groupe G2 ont révisé le rappel R1 à l'aide de la carte conceptuelle construite.

3. Analyse des résultats

3.1 Première analyse : Analyse du nombre de propositions produites par les deux groupes lors du rappel R1

Les données ont été analysées selon le plan $S \times G2 \times R1$ dans lequel les lettres S, G, R, renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Groupe qui travaille individuellement en lisant un texte d'aide ; G2 = groupe qui travaille individuellement en utilisant une carte conceptuelle), Rappel (R1= rappel R1).

Le facteur Groupe n'est pas significatif ($p>1$). Le nombre d'informations produites lors du rappel R1 ne varient pas en fonction des groupes : (moy G1 = 12,4 ; moy G2 = 12,7 ;). Tous les participants ont les mêmes connaissances sur le domaine juridique, ils produisent globalement le même nombre d'informations lors du rappel R1.

Le facteur nombre et types de propositions (P3 Vs P2 Vs P1) est significatif ($F(4,45) = 85,899, p < 0.0001$). Le nombre et le type d'informations rappelées lors du premier rappel est significativement différent. Les participants des deux groupes produisent plus de propositions moyennement pertinentes (P2) (moy G1 = 5,2 ; moy G2 = 5,5) par rapport aux propositions peu pertinentes (moy G1 = 4,2 ; moy G2 = 4,5) et aux propositions très pertinentes (moy G1 = 3 ; moy G2 = 2,7).

L'interaction des facteurs Groupe et nombre/types de propositions (P3 Vs P2 Vs P1) n'est pas significatif ($p>1$). Nous n'avons pas constaté de différence entre le nombre/type propositions produites lors du R1 entre les groupes (Voir le tableau 1 et Figure 1).

X	P3		P2		P1	
	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types
G1	2,900	1,197	5,200	0,789	4,200	0,919
G2	2,700	1,337	5,500	0,850	4,500	0,707

Tableau 1. Moyennes et Écart type des propositions (P3 vs P2 vs P1) produites lors du premier rappel (R1) en fonction des groupes (G1 vs G2).

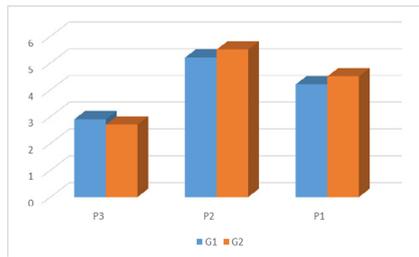


Figure 1. Moyennes et Écart type des propositions (P3 vs P2 vs P1) produites lors du premier rappel (R1) en fonction des groupes (G1 vs G2).

3.2 Deuxième analyse : Analyse de l'effet des systèmes d'aide et des modalités de travail sur le nombre de propositions produites lors du rappel (R2) Vs (R1)

Les données ont été analysées selon le plan $S < G2 >^* R2$ dans lequel les lettres S, G, R, renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Groupe qui travaille individuellement en lisant un texte d'aide ; G2 = groupe qui travaille individuellement en utilisant une carte conceptuelle), Rappel (R1= rappel R1 ; R2= Rappel R2).

Le facteur Groupe est significatif ($F(4,45) = 34,325.p < 0.0001$). Le nombre d'informations des deux rappels R1 et R2 varie en fonction des groupes : (moy G1 = 17,3 ; moy G2 = 19,35).

Le facteur nombre d'informations (R1 vs R2) est significatif ($F(4,45) = 1878,840.p < 0.0001$). Le nombre d'informations rappelées dans les deux rappels est significativement différent. (moy R1= 12,48 vs moy R2= 26,86). Les participants des cinq groupes produisent plus d'informations lors du rappel R2 par rapport au rappel R1.

Nous observons une différence significative dans le nombre d'informations rappelées dans le rappel R2 (moy G1 = 22,4 ; moy G2 = 26). Les participants des cinq groupes ont produits plus de propositions lors du second rappel par rapport au pre-

mier grâce aux connaissances du domaine, et aux systèmes d'aide proposé.

L'interaction des facteurs Groupe et nombre d'informations (R1 vs R2) est significatif ($F(4,45) = 26,595, p < 0.0001$). La différence du nombre d'informations produites dans le R1 et le R2 varie en fonction des groupes (Voir le tableau 2 et Figure 2).

	R1		R2	
	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types
G1	12,400	1,506	22,400	1,179
G2	12,700	1,947	26,000	2,000

Tableau 2. Moyennes et Écarts type des propositions produites lors du premier rappel (R1) en fonction des groupes (G1 vs G2).

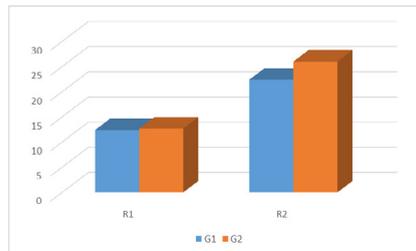


Figure 2. Moyennes et Écarts type des propositions produites lors du premier rappel (R1) en fonction des groupes (G1 vs G2).

4. Interprétation des résultats

4.1 Interprétation des résultats du premier rappel (R1)

Nous interprétons à présent les résultats du premier rappel (R1), réalisé auprès d'étudiants du parcours Master droit de l'université Mustapha Stambouli de Mascara. Nous nous inté-

ressons en particulier au nombre et aux types de propositions produites lors du premier rappel.

Nous avons avancé l'hypothèse selon laquelle les groupes (G1, G2) produiront le même nombre de proposition lors du premier Rappel (R1). Cela s'explique du fait que les participants ont un niveau homogène en langue française (identifié par le test de positionnement), et possèdent les mêmes connaissances du domaine juridique puisqu'ils sont juristes. Ces derniers effectuent les mêmes tâches dans les mêmes conditions.

Les résultats obtenus confirment notre hypothèse. Le facteur Groupe n'est pas significatif ($p > 1$). Le nombre d'informations produites lors du rappel R1 ne varie pas en fonction des groupes. Tous les participants ont les mêmes connaissances sur le domaine juridique, et produisent globalement le même nombre d'informations lors du rappel R1.

Le facteur nombre et types de propositions (P3 Vs P2 Vs P1) est significatif. Le nombre et le type d'informations rappelées lors du premier rappel est significativement différent. Les participants des deux groupes produisent plus de propositions moyennement pertinentes (P2) par rapport aux propositions peu pertinentes (P1), et aux propositions très pertinentes (P3).

Ce résultat prouve que les participants de notre expérimentation possèdent des connaissances référentielles. C'est pourquoi ils ont produit davantage d'informations. Leurs connaissances en matière juridique sont suffisantes pour élaborer les inférences afin de produire des informations reliées causalement.

4.2 Interprétation des résultats du second rappel (R2)

Nous interprétons maintenant les résultats du second rappel produit lors de la réalisation de notre expérimentation auprès d'étudiants du parcours Master droit de l'université Mustapha Stambouli de Mascara. Après avoir bénéficié des systèmes d'aide à la révision du premier rappel, notre public expérimental a

rédigé un second rappel. Nous nous intéressons en particulier dans cette analyse, au nombre et aux types de propositions produits lors du second rappel. Nous ciblons l'étude de l'effet des systèmes d'aide didactiques (texte explicatif Vs carte conceptuelle) sur l'activation des connaissances dans le domaine juridique, et sur l'élaboration des inférences causales produites lors du deuxième rappel.

Nous avançons l'hypothèse selon laquelle les participants des groupes (G1, G2) qui ont participé à toutes les activités, et ayant bénéficié des systèmes d'aide, produiront moins de propositions de type très pertinentes (P3), de type moyennement pertinentes (P2) et plus de propositions de types peu ou non pertinentes (P1) lors du premier rappel (R1) par rapport à celles produites lors du second rappel (R2). Cela justifie l'apport positif des systèmes d'aide. Cela s'explique du fait que les participants ont un niveau homogène en langue française (identifié par le test de positionnement) et possèdent les mêmes connaissances du domaine juridique puisqu'ils sont juristes. Ces derniers effectuent les mêmes tâches dans les mêmes conditions. Les résultats obtenus confirment notre hypothèse. Le facteur Groupe est significatif et le nombre des informations produites lors des deux rappels R1 et R2 varie en fonction des groupes.

Le facteur nombre d'informations (R1 vs R2) est aussi significatif. Car le nombre d'informations rappelées dans les deux rappels est significativement différent. Les participants des deux groupes produisent plus d'informations lors du rappel R2 par rapport au rappel R1. L'hypothèse est alors validée.

Nous observons une différence significative dans le nombre d'informations rappelées dans le rappel. Les participants des groupes ont produits plus de propositions lors du second rappel par rapport au premier, grâce aux connaissances du domaine, aux systèmes d'aide proposés.

L'interaction des facteurs Groupe et nombre d'informations (R1 vs R2) est également significatif. La différence entre le

nombre d'informations produites lors du R1 et du R2 varie en fonction des groupes.

Les résultats obtenus sont compatibles avec la recherche de Norman (1993), qui selon laquelle, l'activité de rédaction nécessite un recours aux systèmes d'aides externes (lecture d'un texte explicatif ou d'une carte conceptuelle), comme source de connaissances, comme organisateurs de l'activité et comme extensions des ressources cognitives propres aux individus.

Les systèmes d'aide proposés aux participants lors de cette expérimentation sous forme de lecture et de synthèse du texte explicatif ainsi que la construction de cartes conceptuelles sont des tâches qui mettent en jeu des activités mémorielles et favorisent l'activation des structures de connaissances stockées en mémoire à long terme. Ces résultats sont également compatibles avec le modèle princeps de la production verbale écrite (Hayes & Flowers, 1980), selon lequel l'activation des connaissances joue un rôle essentiel dans le processus d'élaboration des inférences causales. Ces systèmes d'aide réduit chez les participants la charge cognitive associée à l'élaboration des inférences causales et leur permettent de disposer de plus de ressources cognitives en mémoire de travail afin de faciliter le processus de lecture/compréhension du texte explicatif ou de la cartes conceptuelle afin de produire des propositions sémantiques plus pertinentes.

Conclusion

Notre recherche expérimentale nous a permis d'étudier l'effet de l'activation, le rappel et la construction des connaissances à travers la lecture d'un texte d'aide Vs une carte conceptuelle, et sur l'activité de production du rappel du texte explicatif en français langue étrangère.

Nous avons formulé dans cette recherche une hypothèse principale qui préconise que la conception d'un système d'aide

didactique à la production du texte explicatif (lecture d'une carte conceptuelle), en milieu plurilingue, pourrait améliorer la qualité du texte explicatif produit du point de vue de son contenu sémantique. Les résultats obtenus nous ont permis de confirmer l'hypothèse principale de notre recherche.

Nous avons remarqué que, lors de la production du premier Rappel (R1), les participants ont produit en effet un pourcentage très rapproché d'informations : propositions très pertinentes (P3), propositions moyennement pertinentes (P2) et propositions peu pertinentes (P1), et activent donc le même nombre d'idées. Ces résultats nous ont permis de confirmer que les participants possèdent les mêmes connaissances référentielles (juridiques), et qu'ils effectuent les mêmes tâches dans les mêmes conditions.

Les résultats de l'expérimentation correspondant à la lecture d'une carte conceptuelle montrent que les sujets du second cycle universitaire en Algérie rappellent mieux les informations de type P3, renvoyant à une relation causale. Ces résultats confirment l'idée de Kinsch (1998), qui selon laquelle, les informations insérées dans une relation causale sont mieux restituées par les étudiants que les informations isolées et indépendantes (lecture d'un texte d'aide) de la chaîne causale.

L'activité de construction de cartes conceptuelles leur a permis de s'investir dans l'activité de construction d'une représentation conceptuelle du domaine, et de relier leurs connaissances antérieures aux connaissances représentées dans le texte. Le recours à la cartographie conceptuelle leur a permis de confronter leurs connaissances à celles décrites dans le texte (Anderson-Inman & Zeitz, 1993).

Pour conclure, les cartes conceptuelles sont des outils qui stimulent la perception visuelle, aident les auteurs à construire une représentation mentale appropriée rendant ainsi l'organisation des idées et les liens causaux plus évidents. Elles permettent d'améliorer leurs activités rédactionnelles et de produire des textes explicatifs de meilleure qualité du point de vue de la pertinence de leur contenu sémantique (Novak et Gowin, 1984).

Références Bibliographiques

- Ausubel, DP., (1968), *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York : Holt, Reinhart & Winston.
- Basque, J., Pudelko, B., & Legros. D., (2003), *Une expérience de construction de cartes conceptuelles dans un contexte de téléapprentissage universitaire*, In C. Desmoulins, P. Marquet & D.
- Bruillard, E., & Baron, G.-L., (2000), *Computer-Based Concept Mapping: a Review of a Cognitive Tool for Students*, In D. Benzie, & D. Passey (Eds.), *Proceedings of Conference on Educational Uses of Information and Communication Technologies (ICEUT 2000)* (pp. 331-338). Beijing: Publishing House of Electronics Industry (PHEI).
- Denhière, G., (1984), *Il était une fois... Souvenirs de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Fayol, M., Gaonac'h D., (2003), *La compréhension, une approche de psychologie cognitive*, In D. Gaonac'h, M. Fayol (Eds.)
- Fitzgerald, J. & Markham, L. R., (1987). « *Teaching children about revision in writing* ». *Cognition and instruction*, vol. 4, n° 1. pp. 3-24.
- Foulin, J. N. & Toczec, M. C., (2006), *Psychologie de l'enseignement*, Paris : Armand Colin.
- Hänze, M. & Berger, R., (2007), "Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes", *Learning and Instruction* 17, 29-41.
- Hayes J. R. & Flower L. S., (1980), *Identifying the organization of writing processes*, In L. W. Gregg, and J. R. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing : An interdisciplinary approach*. Hillsdale. NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

- Hayes, J.R., Flower, L.S., Schriver, K.A., Stratman, J., Car-ey, L., (1987), « *Cognitive processes in revision* ». In: S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Psycholinguistics*, vol. 2, Reading, Writing and Language Processing. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 176–240.
- Hayes, J.R., (1996), *Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affecte*. In Piolat, A., & Pélissier, A. (Eds.). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Lausanne : Delachaux & Niestlé. 303 p.
- Heurley, L., (2006), «*La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive*». In S. Pétillon, F. Garnier (Eds.), *La révision de texte : méthodes, outils et processus*. Langues n° 164. Paris : Larousse/ Armand Colin. pp. 11- 25.
- Kintsch, W., (1998), *Comprehension: a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., (2004), *The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction*. In R. Ruddell, N. Unrau (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading* (5ed.) (pp. 1270-1327). Newark, DE: International Reading Association.
- Legros, D. & Crinon, J. (Eds.), (2002), *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- Le Ny, J. F., (1979), *La sémantique psychologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marin Brigitte, Legros Denis., (2006), *Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte*. In: Langues, 40e année, n°164. La révision de texte. Méthodes, outils et processus. pp. 113-125;
- Marchand, C., & d'Ivernois, J.-F., (2004), Les cartes conceptuelles dans les formations en santé. *Pédagogie médicale*, 5(4), 230-240.
- Min, H. T., (2006), *The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality*, *Journal of Second Language Writing* n°15. pp. 118– 141.

- Novak JD, Gowin DB., (1984), *Learning How to Learn*, New York : Cambridge University Press.
- Olive T. & Piolat A., (2003), *Activation des processus rédactionnels et qualité des textes*, In *Le langage et l'homme*. 38 (2), 191-206.
- Wallace, D. L., Hayes, J. R., Hatch, J. A., Miller, W., Moser, G. & Silk, C. M., (1996), *Better revision in eight minutes ? Prompting first-year college writers to revise globally*, In *Journal of Educational Psychology* vol. 88, n° 4. pp. 682- 688.
- Zammuner, V. L., (1995), *Individual and cooperative computer-writing and revising: who gets the best results?*, In *Learning and Instruction*, 5, 101-124.

L'expression orale en 5^{ème} année primaire

The Oral expression in the 5th year of primary school

Khaldia AISSA

Université d'Oran2, Mohamed Ben Ahmed / Algérie

Farida TALBI-FRIOUI

Université d'Oran2, Mohamed Ben Ahmed / Algérie

Résumé :

L'article vise à étudier le lien entre la communication orale et les déterminants de motivation des enseignants au sein d'établissements scolaires du primaire en Algérie. L'étude vise à répondre à la question de recherche suivante : le travail de groupe est-il une stratégie permettant à l'apprenant de dépasser les difficultés à s'exprimer à l'oral ? Suite à une enquête par questionnaire menée à l'adresse des enseignants de l'école primaire Hamou Abdelkader à Hai El Akid Lotfi, Oran, l'analyse des résultats basée sur l'analyse multidimensionnelle a confirmé nos hypothèses.

Mots-clés: communication orale- motivation des enseignants- travail de groupe-les difficultés de l'expression orale.

Abstract: The article aims to study the link between oral communication and the determinants of teacher motivation in primary schools in Algeria. The study aims to answer the following research question: is group work a strategy for the learner to overcome difficulties in expressing himself orally? Following a questionnaire survey conducted with teachers at Hamou Abdelkader Primary School in Hai El Akid Lotfi, Oran, the analysis of the results based on the multidimensional analysis confirmed our hypotheses.

Key-words: oral communication - motivation of teachers - group work - difficulties in speaking.

Introduction

L'enseignement /apprentissage du français en Algérie représente l'une des principales préoccupations dans le domaine de la formation scolaire. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au primaire a pour objectif de doter les apprenants de la 5ème année primaire d'une compétence langagière conforme à leur développement cognitif leur permettant de communiquer et d'intervenir en langue française écrite et orale. La compétence orale est à la base de toute activité de classe ; elle doit être considérée comme moyen mais aussi comme objet d'apprentissage. La compétence écrite et orale est une pratique de classe visant des enjeux réalisables et préparant les jeunes apprenants à leur vie d'adulte.

Les apprenants doivent être capables de communiquer dans un premier temps dans leur vie quotidienne. Pour cela, ils feront usage de leurs compétences et connaissances acquises à l'école. Le rôle de l'enseignant est de créer un climat favorable, ainsi il suscitera une interaction des échanges entre pairs et maintiendra la communication en classe. L'enseignement du FLE est passé d'une méthodologie traditionnelle à une approche communicative. L'apprenant doit être capable d'utiliser la langue étrangère pour s'exprimer, s'informer ou informer. En Algérie, le système éducatif considère l'apprenant comme étant le centre d'intérêt de toutes les activités pédagogiques.

Il nous semble utile de porter notre réflexion sur les méthodes d'enseignement des langues étrangères plus particulièrement l'approche communicative associée à une nouvelle activité de travail en groupe, une stratégie que nous jugeons efficace pour le développement et l'amélioration des compétences de la compréhension et de l'expression orales des apprenants.

Pour cela, la tâche de l'enseignant consiste à familiariser ses apprenants avec l'apprentissage de la langue française en mettant en œuvre une pédagogie qui répond aux besoins de ses apprenants.

1. Cadre conceptuel

La présente étude s'aligne sur l'approche globaliste et définit la communication comme un système complexe qui allie savoir, compétence et motivation (Spitzberg & Cupach, 1984), selon trois facteurs : l'écoute qui mobilise la concentration vis-à-vis de l'autre en communication (Ardoino, 2007), complétée par le feedback qui dissipe les sous-entendus et les équivoques, incitant au questionnement qui signale les aspects à améliorer dans la performance des acteurs éducatifs (Svinicki & McKeachie, 2011).

Au niveau des établissements scolaires, la communication joue un rôle essentiel. C'est dans ce sens que le style de management adopté par l'enseignant influence le climat du travail. Les responsables qui mettent l'accent sur les compétences relationnelles installent une ambiance positive (Christol, Laize, Radu Lefèbvre, 2011) et favorisent la coopération et le rendement des acteurs éducatifs (Pastor & Breard, 2005). Nombreuses sont les études qui ont mis l'accent sur le rôle fondamental de la communication orale du groupe et sa relation avec le développement de la performance au travail. Une nouvelle méthode, l'apprentissage coopératif a commencé à voir le jour dans les années 1970 en tant que méthode pédagogique utilisée dans les écoles à des finalités d'expression, de communication et d'apprentissage.

Cette notion a été perçue de différentes sortes selon les auteurs qui l'ont traitée. (Denis Gaudet) a un regard en ce qui concerne l'apprentissage coopératif, qu'il définit comme : *«une forme d'organisation d'apprentissage qui permet à de petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage com-*

muns en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacune et chacun à la tâche».

Par ailleurs, Philip. C. Abrami définit l'apprentissage coopératif, comme étant : *«une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de groupes ; il faut former ces derniers avec soin afin de créer une interdépendance positive entre les élèves».*

En outre, Elizabeth G. Cohen définit l'apprentissage coopératif en tant qu' : *«une situation où des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée».*

Il est à noter que , l'apprentissage coopératif donne le champ libre aux apprenants afin d'accomplir leurs tâches, d'atteindre les objectifs de l'enseignement assignés par les programmes et de formuler les bonnes réponses, sans le concours de l'enseignant, ce dernier n'est en fait qu'un guide qui pourra à la fin de l'activité évaluer la tâche finie. En effet, l'apprentissage coopératif est un agencement de l'enseignement qui se fonde sur la formation de groupes hétérogènes restreints d'apprenants pour l'accomplissement d'une tâche scolaire.

2. L'objectif de l'oral

L'enseignement/apprentissage de la langue étrangère vise la maîtrise de deux fonctions, à travers un processus, où de plus en plus, la pensée personnelle occupe une place prépondérante.

En effet, il considère que l'enfant *«doit apprendre au préalable à communiquer des informations objectives, pour accéder plus tard à un niveau supérieur qui devra lui permettre d'impliquer ses sentiments, de faire part de ses opinions et d'aller jusqu'à poser des jugements»* (Martinet, 1980). Ces deux fonctions correspondent dans la pratique de la classe aux domaines de la communication et de l'expression.

L'autonomie d'expression en classe de langue est un des objectifs principaux de l'enseignement/apprentissage.

Les modèles linguistiques, présentés dès les premiers mois dans des situations simulées, constituent ensuite des modèles figés, devenus des stéréotypes parce que l'enfant est incapable de les utiliser dans d'autres contextes que ceux-là même qui lui sont présentés. La progression de la formulation objective à l'expression subjective devient difficile voire impossible.

L'oral pris en charge dès la 3ème AP doit donner lieu en 5AP à des échanges variés en situations de communication réelles. Les programmes officiels définissent ainsi l'objectif terminal d'intégration de la compétence orale. La classe est un contexte contraignant de la parole. La langue sollicitée est loin de la langue de la vie quotidienne de l'enfant algérien, loin de l'expression de soi. Il faut introduire les mouvances, les conflits de la réalité sociale dans cet univers « classe » qui est presque menacé d'abstraction. Il faut mettre en évidence toutes les compétences pour développer la science de la parole. Pour Charraudeau, *«le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques»*.

L'oral est employé pour l'intervention verbale et pour l'enseignement, il est l'acte d'échange de la parole permettant aux apprenants d'exprimer et de justifier leur point de vue, de s'intégrer à la classe, de participer à un débat, de construire et de faire évoluer leurs pensées. Pour Saussure, *«la parole est la manière personnelle d'utiliser le code ; elle est la partie individuelle du langage, le domaine de liberté, de la fantaisie, de la diversité, la parole est un acte de volonté, d'intelligence, acte libre, acte de création»*.

Comment l'école peut-elle prendre en compte tout ce qui compose l'univers sonore de l'apprenant ?

Pour l'apprenant algérien il s'agit de l'appropriation d'une langue étrangère en milieu non natif dans un contexte essentiellement scolaire, très souvent sans prolongement social et sans feed-back évaluatif en dehors de la classe. Elle revêt, pour certains, un caractère de xénité.

«Le fondement de la connaissance intersubjective ne se trouve pas que dans la parole, en outre un geste, un regard, une attitude signifient autant, parfois plus que la valeur intrinsèque des termes d'une langue qui constitue la trame du discours» (Holec, 1972 : 636). Il faut provoquer un discours spontané dans un cadre formel. L'école n'est pas naturelle. On remarque en classe de FLE un type d'échange au cours duquel la parole de l'élève est essentiellement réponse à des sollicitations. Seuls quelques élèves savent prendre place dans cet échange.

Les autres élèves restent silencieux. Silence impuissant. Pour ces élèves la langue est une «langue silence» (New Comb Turner Convers, 1970 : 636) et c'est toute la constitution du sujet (il ne peut y avoir dimension du sujet s'il n'y a pas de plaisir) dans le champ scolaire ainsi que la notion même d'apprentissage qui s'en trouvent affectés.

Si de nombreux enseignants mettent en place des dispositifs leur permettant de passer du « dialogue magistral » au dialogue tout court, si le chantier de la didactique de l'oral est largement ouvert, force est de constater que le problème des «enfants silencieux» est toujours celui que les enseignants soulèvent majoritairement.

Nous proposerons quelques éléments de réponses aux questions que les enseignants se posent quant à la conduite à mener pour remédier à cette situation d'échec de l'enseignement du français langue étrangère en général et de l'oral en particulier. Les textes supports proposés au début de chaque unité didactique et qui sont des modèles de production langagière sont difficiles à comprendre et peu stimulants.

Quelle intervention didactique pourrait alors remédier à cette situation d'échec et améliorer leur compétence langagière ?

La compétence langagière unit compétence linguistique et compétence communicative. Il faudrait par conséquent amener l'élève à construire les énoncés des actes de parole et à savoir utiliser en situation ces actes de parole. La compétence langagière est importante car elle est à la base de tout apprentissage. C'est par la langue qu'on accède au savoir. Nous entendons par compétence langagière, à la suite de travaux de différents linguistes et didacticiens, un ensemble d'habiletés reliées au langage et permettant de produire et de comprendre différents discours.

La motivation est aussi une dimension à considérer. S'il est pénible pour l'enseignant de constater l'impuissance de ses élèves à s'exprimer, il est douloureux pour ces derniers d'être réduits à se taire durant le cours. Garder le silence par impuissance, pour éviter les remontrances de l'enseignant et les moqueries des camarades est une sanction injustement infligée à l'enfant.

Les élèves en situation d'échec se perçoivent négativement et ne réunissent pas l'ensemble des connaissances qu'ils possèdent. Les aider à développer des stratégies d'apprentissage qu'ils contrôlent, accroîtrait leur motivation. Il faudrait créer des tâches qui se rapprochent du réel, du quotidien puisqu'il s'agit de l'enfant. Certes, il n'est pas possible de reproduire la réalité à l'école, mais c'est à l'enseignant de trouver le fil conducteur à l'exemple de l'apprentissage collaboratif.

3. L'apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif est une organisation de l'enseignement en formant des groupes d'apprenants restreints et hétérogènes dont l'objectif est l'entraide dans le travail pour réfléchir et agir ensemble. Dans le dictionnaire le Robert, la collaboration est définie comme : «mode d'organisation sociale qui permet à des individus ayant des intérêts communs de travailler ensemble l'objectif général». Plusieurs éléments entrent

en jeux pour faire réussir cet apprentissage de collaboration. Chaque membre du groupe doit avoir le sens de la responsabilité et de la collaboration en proposant à ses camarades son aide. Selon Abrami, la responsabilité consiste à : «veiller à son propre apprentissage tout en aidant les membres du groupe à atteindre l'objectif visé». Pour Abrami, plusieurs méthodes s'offrent pour le travail collaboratif : «*Certaines visent l'acquisition de compétences de base, d'autres mettent l'accent sur les habiletés cognitives de haut niveau, tandis que d'autres ont pour but d'améliorer les habiletés sociales*». Le travail collaboratif fait appel à certaines méthodes, comme :

3.1 La méthode de découpage

Cette méthode se décompose en deux parties. Cette dernière se base sur la répartition des apprenants en deux groupes différents travaillant la même tâche, ces deux groupes sont le groupe de départ et le groupe à qui on assigne l'exploration. Une réunion se tiendra entre les deux groupes afin d'examiner le travail et pour que le premier groupe acquiert des savoirs qu'il communiquera aux autres membres de son groupe, ce qui permettra aux apprenants de résoudre les problèmes que présente cette tâche. Une telle interdépendance sera liée à l'activité apprise dont l'objectif premier est : favoriser la coopération.

3.2 La méthode «Apprendre ensemble»

Les apprenants sont mis en petits groupe pour travailler ensemble et s'encourager les uns, les autres. Cette méthode sert à développer la motivation grâce aux interactions entre les apprenants et la récompense valorisante de l'activité des groupes.

3.3 La méthode «recherche en groupe»

Cette méthode repose sur l'auto-structuration des activités qui visent à l'accomplissement d'une tâche coopérative par les apprenants eux-mêmes. C'est par le regroupement et la négoc-

ciation d'un groupe d'apprenants qui sont intéressés par un sujet commun, où ils peuvent réaliser leur projet. Dans cette stratégie, l'activité du groupe est engagée par l'interdépendance liée à la tâche.

3.4 La méthode « Apprentissage en équipe »

Elle consiste à consolider une notion présentée par l'enseignant. Les membres d'un groupe s'interrogent mutuellement afin d'évaluer individuellement chaque participant, ce qui permet d'établir le score de l'équipe. Cette stratégie se base sur l'interdépendance liée à la récompense et à la compétition entre les membres du groupe.

3.5 La méthode « Découpage 02 »

Cette méthode vise à stimuler les interactions des apprenants par une récompense collective afin d'améliorer les performances individuelles. Elle se différencie de la méthode découpage par le fait que l'activité assignée dans la première méthode ne vise pas à créer un esprit d'équipe et qu'aucun apprenant n'aime le groupe.

4. Description de la tâche de l'expression orale

Afin de vérifier nos hypothèses de départ, nous avons effectué une expérimentation sur terrain avec les élèves de la classe de la 5ème année primaire à l'école primaire Hamou Abdelkader à Hai El Akid Lotfi, Oran, une classe hétérogène. Cette classe est composée de 26 élèves dont 16 filles et 10 garçons. Nous avons réparti les apprenants en 4 groupes, c'est-à-dire 6 apprenants par groupe tout en optant pour le regroupement par la technique « sociométrique » inventée par Moreno. L'objectif est de donner à l'apprenant la liberté de choisir son équipe et la consigne mais en veillant à mettre dans chaque groupe un élément doué et motivé pour réguler le travail et que les autres membres consultent en cas de problèmes.

Pour notre expérimentation, nous avons proposé une activité ludique, car comme le note Freud : «*Un enfant qui joue se comporte comme un poète, dans la mesure où il crée un monde propre [...] où il arrange les choses de son monde suivant un ordre nouveau à sa convenance*». En effet tout enfant qui joue fait preuve de motivation, de créativité et de communication. Par conséquent, les jeux sont des moyens déclencheurs d'une énergie nécessaire à l'apprenant sur le plan cognitif en plus de leur puissance en tant qu'outil d'acquisition et de consolidation des connaissances lexicales. Weiss le confirme dans les propos suivants : «les jeux et les exercices de créativité permettent aux apprenants d'utiliser de façon nouvelle, personnelle, le vocabulaire et les structures acquis au cours des leçons en les faisant sortir du cadre, du contexte, de la situation dans lesquels ils ont été appris». Et il ajoute : «le jeu peut grandement contribuer à animer les classes de langue et permettre aux élèves de s'impliquer davantage dans leur apprentissage en prenant plaisir à jouer avec les mots, les phrases et les textes qu'ils créent individuellement et collectivement». En manipulant les mots et les phrases, les jeux provoquent indirectement des répétitions qui engendrent une action positive sur la mémoire des apprenants. De ce fait, les jeux sont d'une utilité incomparable pour l'apprenant pour non seulement construire son stock lexical mais également pour développer ses moyens cognitifs et communicationnels. Pour toute cette importance accordée aux jeux ludiques, nous avons choisi de faire travailler notre public avec un jeu dont l'objectif est : développer les aptitudes à la compréhension des mots, susciter la communication en groupe, acquérir et mémoriser des mots nouveaux.

4.1 La consigne

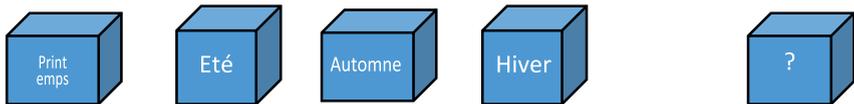
Avant d'annoncer la consigne aux apprenants, l'enseignant passe par la phase d'éveil de l'intérêt des apprenants en s'adressant à eux pour constater le temps qu'il fait lors de la journée de cette activité, à quelle saison appartient-elle ? Combien de saisons a-t-on dans l'année et delà il peut passer à la consigne.

Il s'agit pour les apprenants de classer les caractéristiques de chaque saison : printemps – été – automne – hiver dans la boîte correspondante.

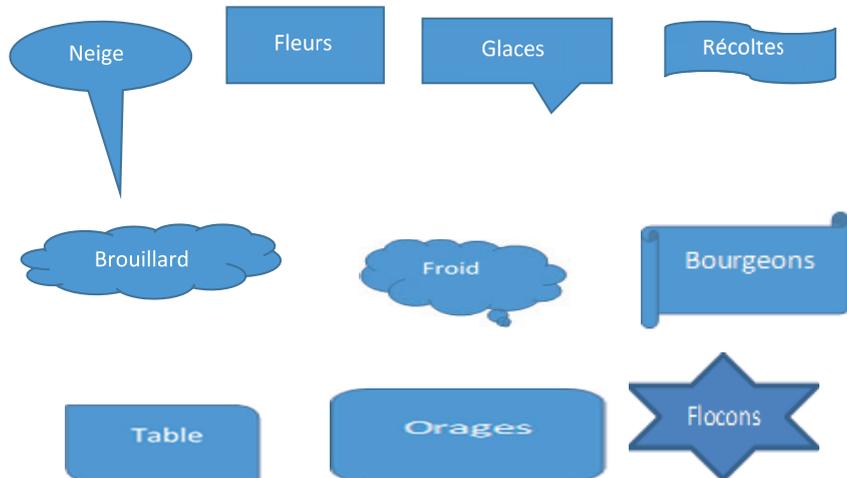
Les moyens : nous mettons à la disposition des apprenants 5 boîtes (une boîte pour chaque saison et la 5ème boîte avec un point d'interrogation pour les réponses indéterminées.) Des étiquettes avec les caractéristiques des saisons sont proposées dans le désordre.

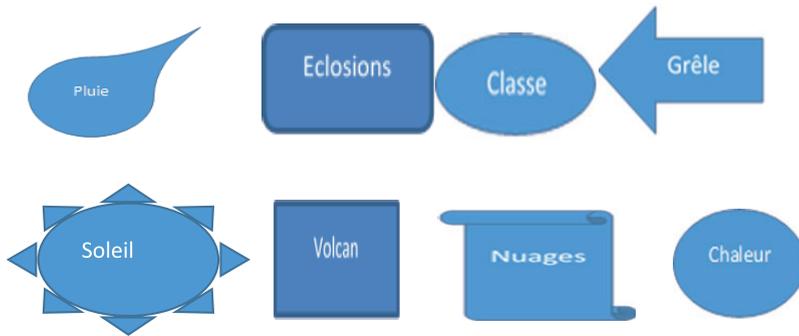
Règles du jeu : les apprenants doivent classer dans chaque boîte les étiquettes correspondant à la saison, les étiquettes classées dans la boîte avec un point d'interrogation feront l'objet de recherche sur le dictionnaire et réétudier, une occasion pour la répétition.

Les boîtes représentant les saisons



Les caractéristiques des saisons





Ce modèle de jeu peut s'appliquer pour n'importe quel thème avec élargissement du nombre d'expressions comme il peut s'appliquer à un exercice de grammaire et la classification des groupes de verbes.

5. Synthèse des résultats du questionnaire

L'analyse des résultats du questionnaire nous a permis de relever le point le plus important, celui de la volonté des apprenants quant à l'amélioration de leur niveau de compétence en l'expression orale. Pour d'autres, différents obstacles les empêchent de prendre la parole. Elles sont d'ordres : psychologiques, linguistiques et communicatifs.

Pour surmonter ces obstacles, certains enseignants recourent à la stratégie du travail en groupe, les activités visant le développement de l'entraide, la motivation et combattre le stress. De ce fait, un grand intérêt est accordé à l'apprentissage collaboratif. Les apprenants s'expriment mieux au sein de petits groupes et notamment devant leurs camarades, ce qui permet le développement des compétences langagière, phonétique et communicative. Il ne s'agit plus d'un apprentissage de la langue pour elle-même mais apprendre la langue qui est un facteur de socialisation et surtout savoir l'utiliser à des fins communicatives dans des contextes autres que ceux qui leur sont proposés dans leur manuel scolaire.

Conclusion

Le travail de groupe a pour objectif l'apprentissage à caractère social, il implique les apprenants dans une activité pourvue d'un apport social et un contexte qui ressemble à leur vécu en société. Ce qui donne une meilleure occasion à l'acquisition des compétences, de même au développement des performances de l'élève en expression orale, cela contribue à obtenir une meilleure qualité de productions orales. Le travail de groupe qui s'effectue dans un climat d'interactions et de conflits participe à la construction des savoirs et savoir-faire, car en tant qu'interaction sociale, il est structurant et générateur de nouvelles connaissances.

Bibliographie :

- ABRAMI P. C. et al, (1996), *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Montréal, les Editions de la chenelière.
- CHARRAUDEAU. P et Maingueneau, (2002). Dictionnaire d'analyse du discours. Paris, Seuil.
- COHEN G. Elizabeth, (2000), *Le travail en groupes des élèves*, Paris, Bordas.
- DUBOIS J et all, (2001), Dictionnaire de linguistique et sciences du langage. Larousse, Paris, cedex.
- FREUD A, (1907), « *Le créateur littéraire et la fantaisie* », in Conférence de HILLENAAR H, Gradiva (2007), 2 (X): 145-159.
- GAUDET D, (1998), *La coopération en classe*, Montréal, Les éditions de la chenelière/McGraw-Hill.
- Le Robert, (2000), Dictionnaire de français, EDIF.
- WEISS F. (1983), *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue, pratique pédagogiques*, Paris, Hachette.

Teacher Trainees Use of Facebook Groups as a Tool for Interpersonal Development

L'utilisation des Groupes Facebook par les Enseignants Stagiaires Comme Outil de Développement Interpersonnel

Fatima GOURA

*Abdelmhamid Ben Badis university of Mostaganem /
Algeria*

Melouka ZIANI

*Abdelmhamid Ben Badis university of Mostaganem /
Algeria*

Abstract:

Facebook is a social network that offers many advantages for novice teachers who face daily challenges with the beginning of their careers. Teacher trainees tend to use Facebook to reach a broader audience of more experienced teachers to seek help and peer-advice in order to bring them into face to face interactions with their students. Several studies have addressed the influence of Facebook on intrapersonal communication and since teaching is all about communication, the current study sought to investigate the potential contributions of Facebook in developing teacher trainees' interpersonal skills such as assertiveness, leadership and empathy. Regarding the purpose of the study, a quantitative approach was used to elicit data from 50 middle school teachers of English enrolled in Facebook groups through a questionnaire. Findings showed that their interpersonal skills are sharpened and transferred to the classroom. Overall, Facebook groups help teacher trainees practise general pedagogical skills and develop their interpersonal communication in the process.

Keywords: Facebook groups - intrapersonal skills - interpersonal skills - teacher trainees

Abstract:

Facebook est un réseau social qui offre de nombreux avantages pour les enseignants débutants qui font face à des défis quotidiens au début de leur carrière. Les enseignants stagiaires utilisent Facebook pour toucher un public plus large d'enseignants plus expérimentés afin de demander de l'aide pour les mettre en face à face avec leurs élèves. Plusieurs études ont abordé l'influence de Facebook sur la communication intrapersonnelle et comme l'enseignement est une question de communication, la présente étude a cherché à étudier les contributions potentielles de Facebook au développement des compétences interpersonnelles des enseignants stagiaires, telles que l'affirmation de soi, le leadership et l'empathie. À l'égard de l'objectif de l'étude, une approche quantitative a été utilisée pour obtenir des données auprès de 50 professeurs d'anglais du collège inscrits dans des groupes Facebook via un questionnaire. Les résultats ont montré que leurs compétences interpersonnelles sont affinées et transférées en classe. Dans l'ensemble, les groupes Facebook aident les enseignants stagiaires à mettre en pratique leurs compétences pédagogiques générales et à développer leur communication interpersonnelle dans le processus.

Mots-clés: groupes Facebook - compétences intrapersonnelles - compétences interpersonnelles - enseignants stagiaires

Introduction

Facebook is considered one of the most used social networks in the world. It was launched by Mark Zuckerberg as a virtual platform that allows anyone to join and create a personal profile for free. Its main mission as declared by the creator is to make the world more open and connected. Although

the main purpose for designing Facebook was not primarily teaching and learning, it approved its efficacy in supporting educational matters in many areas. It is well acknowledged that Facebook is now an indispensable communication tool in our lives since it is not limited by space or time which fosters its growing popularity and makes teachers become dependent on it more than ever.

Teacher trainees in the beginning of their careers are in constant need for professional development to ensure the satisfaction of their learners' needs and in the same time they have to not only deal with new work environment and new students but also with administrative staff and parents which makes the task even more tiring and demanding. However, the training process along with the requirements of the new job can be very overwhelming for them. Under those circumstances, teachers may seek help from different resources with the hope that they find solutions for the recurrent problems they face in their classrooms. Henceforth, Facebook groups for teachers can be an ideal resort to develop their teaching skills and particularly both of their intrapersonal and interpersonal communication as considered being at the core of improving the teaching- learning process.

1. Defining Human Communication

Communication is a central part of our lives as humans. Throughout history, scholars have made many attempts to form a clear and precise definition of human communication which led to a huge number of definitions, yet they all seem to agree upon its dynamic features and mutual effect of sharing, participating, and exchanging information. Communication can be seen as the expression of the addresser's intentions to create a sense of understanding by the addressee (Garnett et al., 2008). This definition highlights the purposive nature of communication or the fact that it is always directed toward a

goal. As (Brown, 2014) elucidates, communication is a combination of purposive acts. It is not a mere event; it is functional, purposeful and meant to bring about some change on both hearers and speakers.

Above and beyond, communication is not limited to one field of study or another, it has different angles from which it can be studied. One may look at its types, strategies, objectives, barriers, means, forms...etc. This complicated process may take many forms; it varies from intrapersonal to interpersonal, public, group and mass communication. This distinction is based on the several models communication take to function between people and in different contexts and for different purposes.

1.1 Intrapersonal communication

Intrapersonal communication is a type of communication that happens within oneself. It can be referred to as reflective thinking. The sender and the receiver in intrapersonal communication is the person himself. The word intrapersonal implies within-individual, while communication itself is the act of conveying information. For (Vocate, 1994), intrapersonal communication occurs when a single communicator is both the source and the object of interaction. The stimulus in this case is very important and can be internal like the conversation that runs in one's mind when he feels hungry or external as a reaction to seeing or hearing something. It uses the language of thoughts or self-talk is used to interpret messages and respond to others.

1.2 Interpersonal Communication

People are social beings who need to create social connections with others to make sense of their existence. Levinson (2006) holds the view that the human mind is specially designed to help people engage in social interactions while (Coover & Murphy, 2000) reported that communication is all about the

formation and expression of identity which cannot happen independently. Rather, the concept of the “self” arises through social interaction. Moreover, (Simmel & Wolff, 1964) claimed that human beings have an instinctive psychological need for interaction and communication with others and he called this need “sociation”. For (Hargie, 2010), people have three basic psychological needs: competence, relatedness and autonomy. Therefore, he believes that in order to satisfy all three needs, it is necessary to develop effective interpersonal skills.

The term interpersonal means a connection between two people on an intimate or a professional level. It is necessary to examine the various definitions suggested by different theorists to reach a better understanding of the notion “interpersonal communication”. First, interpersonal communication skills are defined by (Hargie, 2006) as the ability to communicate successfully and interact with other people in different social settings, in a way that is socially adequate and advantageous both for the person and for others. The latter describes interpersonal skills as the social mechanisms used by individuals to help them create an effective social interaction.

Equally, (Beebe et al., 2002) argued that the quality of communication is the core principle in interpersonal communication whereas the number of people involved is not important. Similarly, (Jagadheeswari & al., 2019) perceived interpersonal communication as a unique form of communication based on the mutual effect between individuals that helps them manage their relationships. Besides, other theorists have chosen to study interpersonal communication based on the way meaning is conveyed rather than the elements involved in the process. For (Guerrero et al., 2007), this type of communication revolves around the exchange of messages between people whether verbally and non-verbally regardless of the relationship they share. This view is also supported by (Trenholm & Jensen, 2008) who see interpersonal interactions as the dyadic form of communication in which two individuals have the intention of creating meaning through social exchange.

Apparently, forming one definition of the term is still impossible which led Burleson (2010) to argue that there is a lack of consistency and consensus in defining interpersonal communication. For this reason, he attempted put the notion in three main frames. First, interpersonal communication is a complex process that is composed of interrelated processes which work together in order to coordinate the message production, reception, interaction and social perception. Second, it is a situated process which occurs in a concrete context. Third, it is a social process which implies a mutual effect between two or more people. In fact, each of these definitions contributes to the over-all understanding of the notion which is still under constant investigation to delineate the term and cover its different angles.

2. The Impact of Facebook Groups on teachers' interpersonal skills

Facebook groups were part of the earliest features that the creators offered for users. These groups are considered to be collaborative environments where people sharing the same interests can discuss ideas and exchange thoughts. In the same spirit, teachers who are enrolled in educational groups may find the community and support they need. According to (Cunha et al., 2016) participants of groups initiate research through a process with four main aspects:

- a. Starting point: in which the teacher may post or share a real life problem or situation faced in the classroom.
- b. Process: in this step, the teacher receives a course of intervention by other teachers.
- c. Outcome: negotiating and evaluating the suggestions among participants.
- d. The researcher's role: generating discussions among group members.

Facebook can offer an open space for teachers to learn

and evolve. (Garrison, 2006) argues that groups encourage people to effectively share their ideas, lead online discussions and collaborate. Gonzales and Hancock (2011) suggested that Facebook can be used as a tool for enhancing intrapersonal skills, namely self-esteem, self-awareness, and self-presentation which may have a positive implication on developing interpersonal communication. Interpersonal skills as defined by Barakat (2007) are the essential abilities involved in dealing and relating to other people efficiently. Teachers in particular need to project some of those skills inside the classroom such as assertiveness, empathy and leadership in order to create a healthy learning environment.

2.1 Assertiveness

Contemporary teachers need contemporary professional competencies that allow them to better manage their classrooms and overcome one of the major obstacles that can lead to burnout and exhaustion that is discipline issues, especially novice teachers. Teachers are required to be assertive and react adequately to their students' disruptive behaviours. Assertiveness as defined by (Milovanovic et al., 2016) is a quality that facilitates the process of communication by clearly setting boundaries and being persistent and consistent. Thereupon, teacher trainees seek advice from more expert educators in different fields on virtual groups on how to control their classrooms and the strategies used for maintaining self-respect and dignity. In fact, being an assertive communicator means being able to satisfy one's needs, rights, and intentions without harming others' similar requirements and to stand for ourselves and defend our views provided that respect is maintained.

Besides, assertiveness is a valuable skill for teachers as it falls between the aggressive and the passive style of communication. It helps teachers keep personal boundaries with their learners without denying their right to express themselves and reveal

their needs. When teachers exhibit this interpersonal skill they become more confident, they handle conflicts effectively, and they have a better control over their classes. (Begley & Glacken, 2004) confirm that assertive people deal better with stressful situations and are less likely to be exposed to oppression and bullying. Hence, Facebook groups can foster the quality of assertiveness through decreasing social anxiety, improving relationships among teachers, and increasing self-esteem. Generally, assertive teachers are firm and decisive when interacting with their learners. Yet, they are respectful and understanding to their' views and unique situations.

2.2 Empathy

Moving from one teachers' Facebook group to another, one may notice the large number of posts by teachers discussing or referring to the human aspect of teaching such as caring for those poor learners, taking into account their familial situations, or even handicaps. In fact, teachers cannot separate their emotional side apart from their job since every student is a unique case that needs to be taken care of. (Tettegah & Anderson, 2007) state that empathy is the ability to express concern for learners and to involve the cognitive and effective domain in teaching. In this area, Facebook groups play a major role in raising teachers' awareness towards the uniqueness of learners and how they must be treated fairly to provide a safe climate for them where they can enjoy their learning without being deprived from their humanity. In fact, empathy is a crucial aspect in any successful relationship because communication depends heavily on understanding people's viewpoints and states of mind and to communicate this understanding back to them through recognizing others' pain and distress as a way to offer help and support. This skill is important for teachers because learners especially in early ages are delicate beings who need to be understood and cherished.

2.3 Leadership

Regardless of what roles teachers may assume, they always need to influence their students' learning positively and encourage their peers to give their best. By all means, teachers must possess the quality of leadership which works as a drive for them to thrive and take the educational process to an upper level. In fact, leadership is the set of skills and behaviours willingly undertaken by teachers to spread motivation, improve their teaching practice, and work to strengthen the relationships among the entire school community. (Bass & Riggio, 2006) argue that leaders challenge others to make more efforts in their performance. They inspire, coach, monitor and support their followers to expand their abilities and potentials. Consequently, leaders transform their vision into actions and innovations that lead to the success of the group.

Today, the society needs modern effective leaders who are capable of mobilizing others, achieving their aims, and turning their ideas into realities. Besides, leadership is a powerful interpersonal skill in almost every area of life. On Facebook, teachers may find different examples on how to demonstrate leadership inside their schools and guarantee their rights and duties, taking advantage from teachers who spent more years in the field or simply who faced a similar situation and were able to benefit from it. (Kouzes & Posner, 2006) think that the need for inspiring leaders is growing to bring unity and strength to their communities because they set goals, assign missions, solve conflicts, and motivate others in order to maximise the outcomes.

3. Purpose of the Study

As presented above, research backs the fact that Facebook groups support communication skills used in education. Yet, the impact of using teachers' groups on enhancing interper-

sonal communication in the Algerian setting still needs to be investigated. Therefore, the aim behind this study is to explore the relationship between 2 variables: the interpersonal development of teacher trainees and their use of teachers' groups as a supportive tool. The research question is as follows:

Do Facebook groups enhance teacher trainees' interpersonal skills?

4.Methodology

Regarding the purpose of the study that is assessing the impact of Facebook groups on developing teacher trainees' assertiveness, empathy, and leadership, a quantitative approach was selected as being the most appropriate in this case. Accordingly, an on-line questionnaire was posted in different teaching Facebook groups according to the voluntary response sampling method. In view of that, 50 middle school teacher trainees of English took part of this study. All the participants were members of Facebook groups meant for helping Algerian middle school teachers in their teaching careers. Most of those trainees were enrolled in more than 3 groups where they could share, post or comment on subjects related to education.

5.Results

The results were analysed quantitatively through calculating the percentage of data gathered and taking into consideration the different explanations given by teachers to justify their answers concerning the use of Facebook. The first table illustrates the background information of the teachers.

Gender		Age		Teaching experience	
61% females	39% males	22-30	47%	1 year	40%
		30-40	38%	2 years	33%
		40<	15%	3 years	27%

Table .1 Background information of teachers

It is very important to determine teachers' daily use of Facebook before moving to the specific use in educational purposes. The following table demonstrates teachers' Facebook profile information.

Number of years using Facebook		Number of friends on Facebook		Number of hours spent on Facebook		Motives for enrolling in teachers' groups	
1-5	18%	1-10	10%	1>	22%	Download- ing files	59%
5-10	71%	10-50	41%	2-3	53%	Doing research	2%
10-15	11%	50<	49%	3<	25%	Seeking advice	39%

Table .2 Facebook profile

Teacher trainees were asked several questions tackling interpersonal skills. First, the notion of leadership in teaching was investigated through yes/no questions in which teachers can explain their choice or select an answer. Figure 1 shows their answers in details.

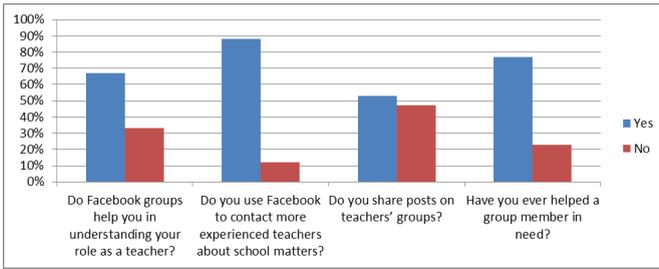


Figure.1 Teachers' Facebook groups and leadership

The following figure gives some insight into the use of Facebook to develop teachers' assertiveness in their classes through 6 questions about different aspects of assertiveness.

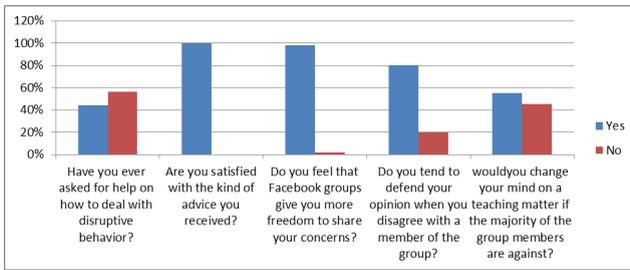


Figure.2 Teachers' Facebook groups and assertiveness

The figures below are demonstrations of teachers' answers regarding their use of Facebook in relation to projecting empathy towards their learners.



Figure.3 Teachers' reactions to a member facing a problem

Figure.4 The frequency of teacher's putting themselves in the shoes of others

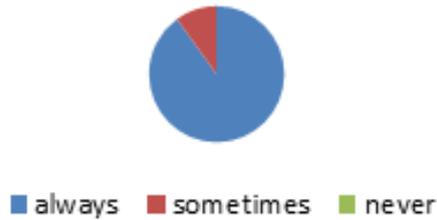


Figure.5 Teachers' perceptions about whether Facebook has raised their awareness



Figure.6 Teachers' reactions toward poor educational posts
Discussion



Facebook groups are becoming more and more popular among Algerian teachers for the reason that they are an accessible tool of information and exchange. The results above indicate clearly the positive impact of teacher's groups on the development of interpersonal skills. As for leadership, the highest percentages were recorded when answering with "yes" which is interestingly enough to say that teachers' leadership can be sharpened through sharing and discussing school matters that eventually leads to a full understanding of teacher's role which is the first step towards leadership. Next, the results obtained show a high appreciation for the pieces of advice teachers receive from more experienced educators in the field on how to deal with disruptive behaviours. Also, the amount of freedom those groups offer for teachers is significant to a large extent and gives them a space to defend their opinions and stand for themselves. Thus, one can say that Facebook groups help teachers foster the quality of assertiveness.

As far as sympathy is concerned, question 1 "what would you do if a member of the group initiates a discussion about a problem he/she faced in the classroom?" revealed a preference for sympathizing and offering help which is also confirmed in the next question where teachers recorded a high percentage in trying to put themselves in the shoes of others. In question 3 "do you think that Facebook groups raised your awareness on how to be considerate towards your learners?" the whole sample answered with "yes" which is a clear indicator of the positive influence of Facebook groups on raising teachers' sympathy. As for the last question, "how would you react to teachers who post poor educational files?" the majority of participants said that they would either offer ideas on how to improve or ignore which is also a positive respond.

Conclusion

Teachers' Facebook groups can enhance their overall communicative competence and fosters their ability to build relationships, bond and be more opened to new ideas through exchange and sharing. The nature of Facebook as a social interaction tool also encourages teacher trainees to develop interpersonal skills used both in and outside the school such as leadership, assertiveness and sympathy towards others. To conclude, we can say that Facebook groups have a positive impact on teacher trainees' interpersonal communication.

Références Bibliographiques:

- Barakat, N. G. (2007). Interpersonal skills. *Libyan Journal of Medicine*, 2(3), 152–153. <https://doi.org/10.3402/ljm.v2i3.4719>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Beebe, S., Beebe, S., & Redmond, M. (2002). *Interpersonal communication*. Allyn and Bacon.
- Begley, C. M., & Glacken, M. (2004). Irish nursing students' changing levels of assertiveness during their pre-registration programme. *Nurse Education Today*, 24(7), 501–510. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2004.06.002>
- Brown, D. H. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching (6th Edition)* (6th ed.). Pearson Education ESL.
- Burleson, B. R. (2010). Handbook of communication and social interaction skills. In *The nature of interpersonal communication: A message-centered approach* (revised ed., pp. 145–166). <https://doi.org/10.4135/9781412982818.n9>
- Coover, G. E., & Murphy, S. T. (2000). The communicated self. *Human Communication Research*, 26(1), 125–147. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2000.tb00753.x>
- Cunha, F. R., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2016). Teachers and Facebook: using online groups to improve students' communication and engagement in education. *Communication Teacher*, 30(4), 228–241. <https://doi.org/10.1080/17404622.2016.1219039>
- Garnett, J. L., Marlowe, J., & Pandey, S. K. (2008). Penetrating the Performance Predicament: Communication as a Mediator or Moderator of Organizational Culture's Impact on Public Organizational Performance. *Public*

- Administration Review*, 68(2), 266–281. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2007.00861.x>
- Garrison, R. (2006). Online Collaboration Principles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10, 25–34. <https://doi.org/10.24059/olj.v10i1.1768>
- Gonzales, A. L., & Hancock, J. T. (2011). Mirror, Mirror on my Facebook Wall: Effects of Exposure to Facebook on Self-Esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(1–2), 79–83. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0411>
- Guerrero, L., Andersen, P., & Afifi, W. (2007). *Close Encounters: Communication in relationships* (2nd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Hargie, O. (2010). *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice, 5th Edition* (5th ed.). Routledge.
- Hargie, O. (2006). *The handbook of communication skills*. Routledge.
- Jagadheeswari, R., Vishnu Priya, V., & Gayathri, R. (2019). Awareness on influence of communication skills in career. *Drug Intervention Today*, 11(8), 1933–1937. <https://jprsolutions.info>
- Levinson, S. (2006). Cognition at the heart of human interaction. *Discourse Studies*, 8(1), 85–93. <https://doi.org/10.1177/1461445606059557>
- Milovanovic, R., Cirkovic Miladinovic, I., & Stojanovic, B. (2016). Assertiveness of Prospective Teachers and Preschool Teachers. *Journal Plus Education*, 16(2), 1151–2068. https://www.researchgate.net/publication/313728552_ASSERTIVENESS_OF_PROSPECTIVE_TEACHERS_AND_PRESCHOOL_TEACHERS
- Simmel, G., & Wolff, K. H. (1964). *The Sociology of Georg*

Simmel. The Free Press.

Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48–82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>

Trenholm, S., & Jensen, A. (2008). *Interpersonal communication* (6th ed.). Oxford University Press.

Vocate, D. R. (1994). *Intrapersonal Communication: Different Voices, Different Minds (Routledge Communication Series)* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203357804>

Le passage à une approche par compétence dans la formation en soins infirmiers : un exemple d'accompagnement au changement raté

The shift to a competency-based approach to nursing training : an example of a failed instauration

Pierre-Emmanuel NIEDZIELSKI
Université de Strasbourg / France

UMR7367 Dynamiques Européennes « DynamE »

Résumé :

Cet article interroge la façon dont l'approche par compétences ont a instaurée dans la formation initiale infirmier. L'objectif de ce propos est de souligner que les difficultés rencontrées par les acteurs de la formation ne se limitent pas à la compréhension des modalités pédagogiques mais s'expliquent par une mauvaise implantation structurelle. A travers le prisme de l'accompagnement au changement, des erreurs stratégiques de la part des acteurs en charge de sa mise en place apparaissent comme des facteurs éclairant sur les problématiques rencontrées par les formateurs. Un propos qui invite à considérer les passages à des approches par compétences comme un changement majeur qui doit être pensé de façon organisationnelle autant que de façon théorique.

Mots-clés : Accompagnement au changement – approche par compétence – formation initiale infirmier – ingénierie pédagogique- formation de formateurs

Summary :

This paper examines how the competency-based approach has been implemented in initial nursing training. The aim of this work is to stress that the difficulties encountered by the training providers are not limited to the understanding of the teaching methods but are explained by a poor structural layout. Through the prism of support for change, strategic errors on the part of the actors in charge of its implementation appear as illuminating factors on the problems encountered by the trainers. A statement that invites us to consider the transitions to competency-based approaches as a major change that must be thought out in an organizational as well as theoretical way.

Key-Words : competency-based approach- nursing training- support for change – educational engineering- training of trainers

Introduction

Depuis plus de dix ans, la formation aux métiers de la santé a opéré un changement important faisant le choix d'une ingénierie basée sur l'approche par compétences. Le 31 juillet 2009, une série de textes législatifs voient le référentiel de formation infirmier, dans une démarche d'harmonisation sur les standards européen « LMD » (licence master doctorat) définie par le processus de Bologne, se construire autour de compétences à développer durant les trois années de préparation au diplôme. Depuis, les autres formations paramédicales se sont progressivement inscrites dans ce sillon, ainsi les ergothérapeutes, les kinésithérapeutes les podologues, les ambulanciers et bien d'autres ont adopté une ingénierie identique faisant de l'approche par compétences le tronc commun à la formation initiale de ces disciplines paramédicales. Dix ans plus tard et malgré cette direction réaffirmée dans ce mouvement pluridisciplinaire : les acteurs de la formation initiale en soins infirmiers parlent encore bien souvent de « nouvelle » réforme,

soulignant ainsi son caractère peu familier, et parfois même, une certaine déprise.

Cette intervention se propose de revenir sur la façon dont a été instaurée dans ce milieu professionnel l'APC (approche par compétences) et d'analyser les difficultés rencontrées par les formateurs dans la formation initiale infirmière. Une analyse critique nourrie d'éléments issus de la recherche académique en sciences de l'éducation ainsi qu'en science infirmières ou en management autant qu'un retour réflexif sur ma position de formateur consultant pour un organisme privé m'ayant conduit depuis trois ans à intervenir dans plus d'une cinquantaine d'établissements de formation ainsi qu'une quarantaine de centres hospitaliers sur ces thématiques. Une position qui m'amène à observer les façons de mettre en œuvre les prescrits pédagogiques de cette ingénierie en étant confronté aux acceptations différenciées des formateurs en charge de la formation. L'objet de notre propos est ici de mettre au jour les problématiques en lien avec l'approche par compétence rencontrées par les formateurs et les partenaires de l'alternance depuis sa mise en place dans la formation en soins infirmiers. Nous faisons ici l'hypothèse que nombre de ces problèmes prennent racine dans la mise en place de cette transformation pédagogique qui n'a pas été suffisamment préparée. Le fruit de ce diagnostic est potentiellement transférable à toutes les ingénieries par compétence dès lors qu'elles sont initiées dans des milieux professionnels non formés à cette pédagogie.

2009 un contexte propice ?

Revenons sur le contexte qui accompagne cette réforme. Lors de son introduction les arguments mis en avant pour faire évoluer la formation des infirmiers sont en lien avec un contexte professionnel inédit.

« La rénovation actuelle du diplôme se situe dans une période de mutation : les besoins de santé évoluent, les frontières

professionnelles bougent et de nouvelles compétences sont requises pour les infirmiers. (...) les professionnels infirmiers sont confrontés à différents facteurs d'évolution : besoin en santé, demande du patient, démographie, nouvelles exigences de coordination et de coopération autour du patient et entre les différents lieux de soin, développement des techniques, exigences d'efficacités, etc. »

(Coudray, 1, 2009)

C'est donc autour de l'idée d'un professionnel en mesure de répondre aux différents contextes professionnels dès l'obtention de son diplôme que se construit la réforme des ingénieries de formations paramédicales depuis 2009.

Les différents acteurs en charge de la formation, le ministère des affaires sociales et de la santé, les professionnels de la santé et les instituts de formation, optent pour une ingénierie par compétence. Celle-ci est perçue comme un moyen de se rapprocher de la réalité professionnelle et d'ancrer la formation dans les nécessités du marché de l'emploi, de former du personnel autonome et à même de répondre aux différentes exigences professionnelles. Si ces différents acteurs s'accordent sur le constat, une fois en prise avec les subtilités de l'approche par compétence et la mise en forme d'une ingénierie, certaines dissonances apparaissent. Sur l'emploi de ces compétences et le moyen de les développer notamment.

Le débat sur la définition à donner au terme « compétence » anime les théoriciens depuis plus d'une vingtaine d'années. Le registre lexical est polysémique et propice à la confusion pour le béotien. « *Les auteurs, même les plus convaincus de la pertinence de la nécessité de transformer tous les programmes d'études en socles de compétences, sont loin de s'entendre sur la définition de ce concept-clé.* » (Boutin, 26, 2004) Plusieurs difficultés surgissent lorsqu'il convient de définir la notion de compétence. La première nécessite de la considérer dans un emploi spécifique et alors de se détacher du sens donné dans le

langage commun. La compétence dans ce contexte désigne alors une cible pédagogique (elle se développe durant la formation) autant qu'un moyen (on évalue par compétence). « *Tantôt ils désignent un point d'arrivée marquée par un niveau de haute performance, tantôt un processus dont le déroulement est ponctué par des bilans.* » (Mansour, 5,2012)

Selon Pierre Hébrard « *nous retiendrons qu'une compétence n'est pas directement observable ; seules les activités – ce que certains nomment "comportements" ou "performance" — le sont et c'est sur la base de l'observation et de l'analyse de celles-ci que l'on pourra inférer l'existence d'une compétence.* » (Hébrard, 20,2013) L'emploi du terme va alors renvoyer à une référence conceptuelle partagée dans un domaine professionnel spécifique, qui s'observe en situation. Cette dynamique bicéphale est parfois dénaturée en privilégiant dans sa compréhension le primat de l'un sur l'autre lorsqu'elle prend la forme de référentiel. Sorel en 2008 remet en cause le recours systématisé aux référentiels de compétences qui a l'inconvénient de « *renfermer la notion de compétences sur l'idée d'un ensemble établi et en équilibre stable, indiquant par là même une sorte d'impuissance à en opérationnaliser le caractère dynamique* ». (Sorel, 39, 2008)

Le référentiel de compétence infirmiers se décline en dix compétences. Chacune d'entre elles possède des critères d'évaluation ainsi que des indicateurs. Malgré un choix étymologique et une légende explicite la remarque précédente se matérialise ici. La compétence est principalement perçue comme un ensemble stable, un « niveau » plus qu'un cadre d'analyse spécifique dynamique.

Le passage à une ingénierie pédagogique par compétence opère des ruptures majeures pour les formateurs. Qu'il s'agisse du rapport à l'évaluation plus complexe, qui conjugue différents paradigmes d'évaluations, et nécessite de distinguer les ressources de compétences et leurs modalités, des évaluations de situations à travers des grilles critériées par compétences, ou de l'appropriation d'un lexique nouveau et précis qui doit

être assimilée. Plus généralement elle requiert une expertise pédagogique, ou a minima une certaine maîtrise dans son fonctionnement et ses attendus de façon à la mettre en œuvre. Les responsables pédagogiques, les formateurs et autres acteurs de la formation initiale doivent être informés sur ces aspects, la plupart d'entre eux n'ayant pas obtenu leur diplôme dans ce courant pédagogique. A défaut ils doivent bénéficier d'un accompagnement de façon à pouvoir répondre à ces exigences d'une façon idoine.

Comment préparer ou à défaut accompagner les formateurs dans cette mutation, dans cette révolution pédagogique qu'ils désignent encore dix ans après son lancement comme « nouvelle » réforme ? C'est ici la question à laquelle nous allons essayer de répondre. En analysant sous le prisme de la conduite du changement, les différents moyens qui ont été employés pour accompagner les formateurs dans cette bascule et essayer d'en tirer des éléments transposables à d'autres approches par compétences dans leurs mises en place. Il ne s'agit donc pas de débattre ici d'un point de vue théorique de la pertinence d'une approche par compétence dans ce milieu socio-professionnel mais bien d'interroger les conditions nécessaires à son bon fonctionnement.

Mise en place de la réforme et accompagnement

Au vu de ces éléments, une réforme de cette envergure nécessite un processus d'accompagnement structuré et anticipé. Une branche spécifique étudie de façon précise ces aspects. Que l'on choisisse de la désigner comme « conduite du changement » ou « accompagnement au changement », il s'agit du même ensemble de concepts visant à mettre au jour les techniques les plus efficaces dans la réussite d'un tel processus. Ce matériau se fonde sur « *L'objectif d'accroître la réussite (du projet de transformation) tant en temps qu'en objectifs* ». (Autissier, 1, 2016) Ainsi l'étude des mécanismes de transformations se sédimente et donne progressivement lieu à cette discipline. D'abord

spécifiquement dans l'optique de former rapidement le personnel à des outils informatiques nouveaux, elle se développe et embrasse rapidement l'ensemble des processus de changement qui peuvent survenir dans une entreprise quelle qu'en soit sa nature, « *les deux leviers d'origine que sont la communication et la formation ont été complétés par des études d'impacts et de plans d'accompagnements des transformations* ». (Autissier, 1, 2016) Peu à peu s'instaure la nécessité de mener des réflexions particulières sur ces aspects : « *Le besoin en conduite du changement existe et devient un des facteurs clés de succès des stratégies de transformation des entreprises* ». (Autissier, 2, 2016) Par conséquent il existe un travail spécifique à fournir lors de la mise en place de dispositifs nouveaux

Selon le travail de Watzlawick, Weakland et Fisch il existe plusieurs types de changements. Selon qu'il concerne l'ensemble des acteurs en présence ou non. Ainsi la nature du travail d'accompagnement sera différente s'il ne concerne qu'un service ou qu'une branche de l'entreprise ou s'il impacte l'intégralité du personnel. Prenons l'exemple d'un hôpital, le changement concerne-t'il uniquement les médecins (nouveau protocole), les agents d'accueil (nouvel appareillage) ou l'intégralité des acteurs de l'hôpital (déménagement). Le deuxième axe proposé par les auteurs concerne le degré du changement ; s'agit-il de faire évoluer une partie du geste ou du savoir-faire (changement de logiciel), ou l'intégralité de la profession (transfert de compétences). Dans notre exemple la réforme va principalement impacter les références pédagogiques des formateurs, induire de nouvelles finalités pour la formation initiale, et introduire de nouvelles modalités pour y parvenir. Il demande à ces derniers un changement de postures pédagogiques, de méthodes, de rôle et de représentations.

Cette typologie nous donne à voir la nature du changement produit par l'instauration d'une telle ingénierie par compétence (particulièrement dans un milieu non initié), concernant à la fois tous les acteurs en présence (les formateurs, les tutelles autrement dit les financeurs, autant que les partenaires de l'alternance,

jusqu'aux étudiants) autant que par sa nature qui vient bousculer les habitudes, les représentations et les façons de faire. En d'autres termes le changement est majeur tant l'intégralité des pans constitutifs de la formation infirmière ont été concernés et réinterrogés en 2009 à travers cette réforme. De fait il s'agit de construire ou de proposer un dispositif d'accompagnement pensé en conséquence, prévu pour faciliter la mise en place, répondre et ajuster le dispositif aux différents acteurs.

Les principales fonctions que doivent nourrir un dispositif de ce type sont, de façon non exhaustive, l'augmentation, ou plus précisément la non-perte de productivité, l'ajustement du produit ou de l'événement qui conduit au changement (clarification ou transformation) et aussi lutter contre les représentations, déconstruction des résistances, des postures. La discipline met en avant le système de valeur comme source de ces résistances : « *La clé de voûte d'un projet étant l'adhésion des individus. Cette notion est très souvent évaluée négativement par le biais des résistances au changement* » (Autissier, 32, 2016). Ces axes sont investis de façon transversale sur trois temporalités. Avant la mise en place du changement, durant et après. Des formes d'accompagnements différenciées sont à élaborer pour chacune. En prenant pour exemple la mise en place en 2009 de cette réforme de la formation infirmière nous obtiendrions un dispositif proche de ce qui suit.

En amont de son entrée en vigueur, il conviendrait de mettre en place des dispositifs d'informations de différentes natures. On peut imaginer une brochure envoyée aux établissements de formations et surtout aux lieux de stages qui proposerait un résumé schématique de la situation, rappelant les dates de mise en place, les objectifs poursuivis dans cette réforme et les moyens pédagogiques qu'elle requiert. A quoi s'ajouteraient des réunions d'informations, à discrétion, réunissant les différents acteurs, dans toutes les régions de France. Il conviendrait également de proposer des ateliers participatifs notamment en vue d'aboutir à une aide à la mise en pratique. Lors du lancement, un guide d'accompagnement et de mise en place de l'ingénierie conçu

avec le fruit des travaux réalisés lors des ateliers participatifs serait proposé, en plus des textes officiels, de façon à faciliter leur compréhension et de minimiser le temps d'appropriation de la nouvelle formation. Enfin, durant les premiers temps suivant cette arrivée, des réunions et autres ateliers seraient proposés ayant comme vocation de répondre aux problématiques rencontrées autant que de faire évoluer les propositions initiales au regard des données empiriques recueillies. Voilà une proposition d'accompagnement au changement des plus conventionnelles dans pareille occasion. Des techniques assez employées et que l'on retrouve de la part de certaines municipalités lors de travaux d'ampleur. Ce n'est pourtant pas ainsi que s'est déroulée la mise en place.

La communication en amont de la mise en œuvre n'a pas été préparée. La majeure partie des formateurs en instituts ont pris connaissance de son contenu au moment de son instauration en juillet 2009. Marie Ange Coudray s'est vue confiée la charge de mettre en forme la refonte des filières de formation des professions paramédicales ; l'ouvrage qu'elle co-écrit avec Catherine Gay, sert de guide d'accompagnement. Des groupes de travail composés de formateurs ont accompagné les auteurs, dans les réflexions et la mise en forme de celle-ci. Cependant ces travaux ont été fait à l'écart du reste de la profession. Les instituts ont pris connaissance des attendus et des textes règlementaires en juillet 2009, avec la nécessité de mettre en œuvre le dispositif pour la rentrée de septembre. C'est au même moment qu'ils reçoivent les outils de formation, le portfolio étudiant qui les accompagne durant leur stage et « profession infirmier » qui regroupe les différents outils de formation (référentiels de compétences, contenu des unités d'enseignements et autres textes législatifs).

A la suite de l'instauration de ce nouveau de référentiel de formation il n'y a pas réellement eu de politique ou de moyens spécialement mis en place pour faciliter ou travailler à sa mise en place. Les accompagnements se sont limités à l'organisation de rencontres avec l'auteure de l'ouvrage, Mme Coudray,

faisant reposer sur une seule personne, aussi qualifiée soit-elle, le dispositif d'accompagnement. Quant à la formation du personnel, elle aura été laissée aux organismes de formation privés et l'évaluation des besoins au soin des directeurs d'instituts.

Des conséquences directes

Est-ce que la nécessité d'accompagner au changement la mise en place a été volontairement minimisée ou est-ce les bouleversements provoqués par cette réforme qui ont été sous-estimés ? Difficile d'y répondre mais il apparait important d'en tirer les conclusions nécessaires. En effet le manque d'accompagnement a généré de nombreux problèmes dès son lancement et qui perdurent jusqu'à aujourd'hui.

Lors du lancement en juillet 2009, il y a d'abord eu des complications logistiques La rentrée des promotions était attendue pour septembre, la plupart des formateurs en vacances durant une partie du mois d'août, Il a fallu s'approprier une ingénierie pour qu'elle soit appliquée dès la rentrée comme attendu par les textes. Cette réforme et son implication nécessitent un travail préalable. Les modules qui se succédaient sur une échelle de progression par objectifs sont remplacés par des unités d'enseignements rattachés à des compétences (elles en deviennent les ressources) la durée des stages est revue en lien avec une progression pédagogique qui se veut itérative, nécessitant un accompagnement individualisé de l'étudiant. Une restructuration formelle à élaborer et des nouveaux concepts pédagogiques à investir et transposer en moins de deux mois avec un personnel réduit et/ou absent ne doit pas être une situation aisée.

Le manque d'accompagnement a également impacté les partenaires de l'alternance, les lieux de stages n'ayant plus de visibilité sur les attendus de l'encadrement. Depuis 2009 ce sont désormais les professionnels qui encadrent les stagiaires et qui ont en charge leur évaluation, qui plus est, à travers un référentiel de compétence. Ils sont en autonomie dans cet

exercice ce qui n'était pas le cas précédemment, l'évaluation se déroulant avec la présence d'un formateur durant des mises en situations professionnelles. Cette responsabilité nouvelle n'a pas été explicitée, provoquant une confusion sur les modalités à respecter lors du bilan de stage autant que sur les différents rôles prescrits dans cet encadrement : tuteur, professionnel de proximité, maître de stage. (Collectif, 2020, p67)

Cette urgence dans la mise en place autant que la marge d'autonomie provoquée par un accompagnement sommaire a eu plusieurs conséquences immédiates. La plus notable est, peut-être, les différentes formes données à cette approche par compétence. Il n'y a pas eu de recension des difficultés de façon structurée, ni de solutions de régulation proposées par le ministère. Il aura sans doute manqué dès le départ des comparaisons sur les mises en forme des ingénieries, permettant de cibler les difficultés et d'aborder les moyens de résolution.

Parmi les ajustements notables, les premiers sont structurels et s'observent directement dans les textes de loi. Un exemple concerne les critères nécessaires à l'obtention des crédits en lien avec le stage pour l'étudiant, en essayant de répondre au problème évoqué précédemment. Les professionnels de santé qui encadrent le temps d'un stage l'étudiant sont censés lui permettre de développer ses compétences à travers un travail continu en situation professionnelle. La somme ou le fruit de celles-ci donnant lieu à un bilan final de stage réalisé par le tuteur de l'étudiant en sa présence et avec une auto-évaluation de ce dernier. Ce bilan doit être fait sur la base des situations professionnelles et répond à des critères d'évaluation de compétences présentés dans les référentiels et les portfolios. Les modalités précédemment expliquées ne l'ont pas été pour les terrains de stage. La terminologie du référentiel de compétence n'étant pas claire pour le personnel, ce dernier utilise les actes infirmiers pour évaluer les stages puisque ces derniers lui sont plus familiers. Initialement le stagiaire devait faire renseigner son bilan de stage comme expliqué ci-dessus et un référentiel d'actes et d'activités. La méconnaissance des encadrants, les a

conduits à s'éloigner du premier pour ne se concentrer que sur le second. Ainsi l'un servait à l'autre et l'étudiant rentrait de stage avec le référentiel d'acte renseigné au détriment du bilan de compétences. Un problème qui a été traité en supprimant le référentiel d'actes et d'activité en tant que critère qualifiant du stage plutôt qu'une explicitation des attendus (Arrêté du 26 septembre 2014, Code de la santé publique). Ainsi une simplification formelle aura été préférée à la complétude et sans doute à la qualité de l'encadrement. Ces incompréhensions prennent leur source dans les erreurs initiales d'accompagnement du changement.

Dix années ont passées, les formateurs parlent encore de nouvelle réforme, les organismes de formations et leurs intervenants sont amenés à rappeler ou expliciter les éléments théoriques initiaux. Cette diversité empêche une évaluation des dispositifs en place au risque de se révéler sans doute mauvais. Comment le faire lorsque l'évaluation des compétences ne se fait pas en lien avec la situation, lorsque les enseignements sont centrés sur eux même et non comme ressources de combinatoire ?

Quels bilans tirer pour la suite ?

L'impact qu'a eu la mise en place d'une réforme par compétence dans la formation des infirmiers n'a pas été anticipée, ou très mal, de fait elle n'a pas été accompagnée comme d'autres changement le sont en entreprise. Les évolutions dans les habitudes, les méthodes et la conceptualisation de la formation n'ont pas été mesurés. Aucune politique d'accompagnement n'a réellement été mise en œuvre ; car celle-ci ne peut se résumer à la personification ou à l'édition d'un ouvrage privé. Nous avons mis en lumière les difficultés qui auraient sans doute pu être évitées ou minorées en utilisant un dispositif adapté.

Quel bilan tirer des difficultés issues d'un mauvais accompagnement dans l'instauration d'une approche par compétence dans la formation initiale ? un premier point nous invite à considérer

comme utile de distinguer une APC de son instauration, par là même de dissocier son matériau pédagogique des conditions de sa réussite. C'est-à-dire distinguer le travail sur le contenu et celui sur la mise en place, l'accompagnement. Il faut considérer les APC comme de réels bouleversements pédagogiques et ils doivent être approchés de la sorte. Il conviendrait de parler de changement majeur, et d'agir de la part des porteurs de projet en conséquence, en développant une communication, des plans de formation et les autres aspects cités précédemment en conséquence. La mise en place d'une ingénierie par compétence nécessite un accompagnement et une explicitation continue.

Le deuxième aspect important à prendre en considération est la qualité de la transmission des informations, en veillant à ce que ces dernières soient comprises. Le champ lexical doit être approprié de façon à éviter les amalgames. Les concepts pédagogiques mobilisés par une APC doivent être explicités et transposés dans le cadre professionnel qui lui est destiné. La qualité inhérente d'un référentiel ne suffira pas à transmettre le sens des modalités poursuivies. Les intentions pédagogiques doivent être traduites et transposées au milieu dans lequel elles s'appliquent en veillant à éviter les amalgames.

Malgré la très bonne facture du référentiel infirmier il reste perçu comme théorique. Il souffre d'un manque de didactique, si les objectifs sont parfaitement détaillés les mécaniques pédagogiques ne le sont pas. L'absence d'illustration des mécaniques situationnelles, l'exemplification des mécanismes d'évaluation de situations, la formulation de situation emblématique ou même la formulation de situations, sont autant de concepts nécessaires dans cette ingénierie mais qui ne se voient pas étayés dans les documents dont disposent les formateurs ou les lieux de stage. Le référentiel et/ou l'ensemble de textes qui le compose ne suffit pas à transmettre le sens. Le lien entre les documents et leur usage dans la formation ne sont malheureusement pas développés, livrant le lecteur à son acception.

Conclusion

Faute de pouvoir conclure à l'efficacité de la formation en soins infirmiers dans son ingénierie par compétence, il est en revanche possible de dire que son instauration fut un échec. Sans doute, les ruptures qu'elle opère avec celles qui l'ont précédée ont été minimisées. La politique d'accompagnement envers les formateurs en charge de la conduire n'a pas été suffisante ou du moins mal anticipée ; il en va de même pour les informations diffusées aux partenaires de l'alternance. Au-delà d'une simple erreur de stratégie, cet échec met en lumière les difficultés à transposer de façon pertinente la somme de données théoriques en solutions opérationnelles.

En complément des questions propres aux sciences de l'éducation sur les notions de compétences et les formes d'apprentissage en lien ; il est important de considérer l'instauration d'une réforme pédagogique comme un fait à part. La qualité des éléments théoriques ne suffit pas à garantir un fonctionnement ou plus simplement une appropriation idoine par le personnel en charge de la conduire. Pour proposer une allégorie, la qualité du véhicule ne détermine pas celle du pilote.

À ce titre, les questions qui agitent parfois les défenseurs ou détracteurs de l'approche par compétence apparaissent décontextualisés, puisque les conditions d'une évaluation « toute chose égale par ailleurs » ne sont pas réunies. Il apparaît nécessaire de répondre aux problématiques concernant les moyens mis en place pour l'atteinte des objectifs de la formation en soin infirmiers avant de questionner la pertinence de ceux-ci. Considérant la volonté du gouvernement français d'axer les formations paramédicales sur un pivot commun, et des compétences transversales, un état des lieux des pratiques doit être fait à l'échelle du territoire. Ce travail est à faire pour ceux qui souhaitent maintenir une formation cohérente et un diplôme d'état représentatif, garant d'un niveau de professionnalisme partagé.

Références Bibliographiques

- AUTISSIER David, MOUTOT Jean-Michel, (2016), Méthode de conduite du changement, Paris, Dunod.
- BOUTIN Gerald, (2004), « L'approche par compétence en éducation : un amalgame paradigmatique ». in, Eres. N°81, PP25-41
- COLLECTIF, (2020), Recueil des principaux textes - Profession Infirmier, recueil de textes, Nancy, Berget-Levrault
- COUDRAY Marie-Ange, GAY Catherine, (2009), Le défi des compétences, Issy-les-Moulineaux, Masson.
- HEBARD Pierre, (2013), « Quelle “approche par les compétences” et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ». in, Les dossiers des sciences de l'éducation, N°30, PP17-34
- MANSOUR Afaf, (2012) « Strates de compétence en mathématiques ». In, Repères, IREM, N°88, PP5-20
- SOREL Maryvonne, (2008). « A propos de la professionnalisation : le retour du sujet ».in, Savoirs, n°17, PP37-50
- WATZLAWICK Paul, WEAKLAND John, FISCH Richard, (1981), Changements, paradoxes et psychothérapie, Paris, Seuil.

La langue arabe: la formation entre normes didactiques et théories linguistiques

The Arabic language : between didactic standards and linguistic theories

Ousmane NDIOGO THIAW
Université Cheikh Anta Diop de Dakar / Sénégal

Résumé :

Nous étudions, au cours de ce travail, la didactique de la langue arabe dans notre époque moderne, époque bouleversée par de perpétuelles mutations provoquées par une évolution constante de tous les domaines de la vie : scientifiques, techniques, linguistiques etc. Par conséquent, cette étude s'engage à analyser le rythme de l'évolution de la langue arabe à travers son orthographe, sa syntaxe, son vocabulaire et la façon de la rendre conforme aux exigences de la didactique normative.

Mots-clés: Langue arabe – linguistique moderne – grammaire traditionnelle – Lexique – didactique.

Abstract:

This article surveys the didactics of the Arabic language in our modern time, a time upset by perpetual changes caused by a constant evolution of all areas of life: scientific, technical, linguistic etc. Therefore, this study analyzes the pace of the evolution of the Arabic language through its spelling, syntax, vocabulary and how to make it conform to the requirements of normative didactics.

Keywords: Arabic language – modern linguistics – traditional grammar – lexicon – didactics.

Introduction

La linguistique moderne a bouleversé les structures scientifiques qui l'ont précédée et a promu une redistribution des cartes. La tendance tend de plus en plus, depuis son apparition, vers une fusion entre différents domaines. Elle s'est liée à la sociologie, à la psychologie, à la neurologie, à la géographie, à l'ethnologie, à la pédagogie, etc. Toutes les sciences qui tirent leurs sources de la langue proprement dite étaient en voie de restructuration ; la phonétique, la morphologie, la sémantique et la grammaire ou comme on précise habituellement lorsqu'il s'agit de la comparer ou l'opposer à la linguistique : la grammaire traditionnelle. Elle s'impose comme un axe central qui relie à la fois plusieurs canaux. La mondialisation et les nouvelles technologies ont joué en sa faveur dans un monde à la recherche de méthodes et de substances nouvelles à tous ses niveaux.

Les cohérentes théories de la linguistique ont séduit les intellectuels du monde arabe qui était dans une phase de reconstruction sur tous les plans : politique, économique, scientifique et linguistique. Par conséquent, des spécialités furent créées, des académies formées, des institutions mises sur pied dans le but de faire face aux exigences et aux mutations du temps et de l'espace.

Influencée par la linguistique moderne d'une part et acculée par les exigences de l'heure d'autre part, la communauté arabisante se trouve dans une perpétuelle recherche de solutions. Les partisans du modernisme multiplient les critiques et les appels pour une transformation profonde du système établi. Elle vise principalement à propulser l'arabe dialectal au détriment de l'arabe classique dont l'aboutissement a donné l'arabe littéral,

à réformer l'orthographe arabe, à moderniser le lexique et à simplifier la grammaire voire l'adapter aux théories linguistiques et au vécu des usagers de la langue.

Les normes établies qui régissent la langue et son enseignement sont si ancrées et conformes à l'esprit de la langue arabe qu'on ne peut pas les révoquer sans conséquences. La solution serait de considérer ses normes en vigueur sans trop ignorer ou imposer les nouvelles théories. Il semble plus lucide de tenir compte des deux facteurs en cherchant une réconciliation et une démarche appropriée. Néanmoins, nous apercevrons la fonction des théories de la linguistique moderne dans la formation à la langue, servant à adopter une démarche plus pragmatique et plus ouverte aux réalités.

Dans cette perspective, cette contribution s'engage à analyser certaines propositions et la réalité linguistique concernée. Il importe d'éclaircir, au cours de ce travail, l'impact de la modernité dans la langue arabe, le rôle des institutions dans la modernisation de la langue, les causes de l'écart entre les théories linguistiques et les normes didactiques réelles, la nécessité d'avoir un équilibre entre la tradition grammaticale et le développement actuel de la linguistique, la méthode idéale pour remédier aux manquements.

1. Opposition entre arabe littéraire et arabe dialectal

On parle de l'arabe en tant que langue reconnue et normalisée celle qu'on dénomme «al-`arabiyya» comme le rappelle Henri FLEISH, qu'il s'agit de :

« La langue que les Arabes eux-mêmes ont reconnu comme leur langage authentique, la langue du désert avant la dispersion des tribus par la conquête, langue spécialement représentée, d'une part par la poésie qui a fleuri avant la venue de Mahomet et s'est continuée pendant l'Islam jusqu'à la fin de la dynastie omeyyade, d'autre part par le Coran. Elle fut l'objet et l'unique

objet de toute la tradition grammaticale et lexicographique des Arabes. C'est l'arabe classique, car ce fut le seul qu'ils enseignèrent à la madrasa (il sert encore de normes à l'arabe littéral moderne). Nous la dénommons parfois «l'ancienne langue» ou «la langue du désert» ou «la langue de l'ancienne poésie ». (*Fleish, 4 : 1956*).

Si l'arabe classique est bien définie ici dans l'assertion fleishéenne, il faut bien constater que l'arabe littéral est présenté comme étant la continuité de l'arabe classique, car ayant les mêmes normes avec une ouverture vers le monde extérieur et contemporain. C'est cette arabe qui est le fruit de l'évolution de la langue tout en gardant la racine de l'ancienne arabe ; c'est de là l'appellation de «l'arabe moderne». C'est ce qui apparaît dans les propos de Baccouche et Mejri qui affirment ceci :

« Les descriptions linguistiques portant sur l'arabe dit standard reprennent en grande partie l'ensemble des règles que la tradition grammaticale nous a légué. On y trouve un ensemble de règles immuables comportant la plupart du temps les mêmes exemples puisés dans des traités remontant à plusieurs siècles. Il y a un sentiment d'autosuffisance qui laisse entendre que la tradition a posé l'essentiel des questions et y a apporté les réponses les mieux fournies ». (*Baccouche et Mejri, 31 : 2007*).

A mon sens, il n'y a pas de contradiction entre l'enracinement en l'arabe classique et l'ouverture à d'autres perspectives, qui se traduit en langue moderne. Il s'agit d'une évolution naturelle que certains refusent de voir en face en taxant l'arabe classique de langue «vieille», «rigide» ou «statique». En effet, on pourrait considérer dans une moindre mesure, ces différences comme étant des différences de niveau de langue. Ce qui nous permettrait d'étudier linguistiquement chaque niveau sans se fondre dans des confusions ou se bercer d'illusions.

« Il y a, poursuivent les deux auteurs, l'absence d'une description qui rend compte du fonctionnement des différents arabes en usage depuis quinze siècles, même si on peut nettement délimiter,

à partir des textes disponibles, trois types d'arabe: le classique représenté par le Coran et la poésie antéislamique, l'arabe dit littéral, mal défini et n'obéissant pas à des critères bien établis, servant de nos jours d'outil d'intercompréhension entre tous les Arabes, et finalement les dialectes qui ne bénéficient pas de descriptions systématiques disponibles ». (*Baccouche et Mejri, 30 : 2007*).

Or, l'arabe dit littéral peut être, comme l'arabe classique, être défini et délimité. Il s'agit de deux variétés à savoir l'arabe standard moderne et l'arabe parlé enseigné. L'arabe standard moderne, qui est tiré de l'arabe classique, avec quelques modifications grammaticales et de nombreux ajouts de vocabulaire moderne, est la langue de communication écrite à travers le monde arabophone.

Si les deux niveaux qui sont l'arabe classique et l'arabe littéral sont quasiment proches vu qu'ils partagent les mêmes bases et bénéficient d'une démarche réconciliable, qu'en est-il pour l'autre variété, l'arabe dialectal ?

Il importe en tout début, de définir le dialecte ou le dialectal. On parle de dialectal par opposition à « courant », « classique », « littéraire » ou « écrit ». Le dialectal sert à caractériser une forme de langue comme une variété régionale n'ayant pas le statut et le prestige socioculturel de la langue elle-même. Quant au dialecte appelé encore dialecte régional, il est employé par opposition à la langue, s'agissant d'un système de signes et de règles combinatoires de même origine qu'un autre système considéré comme la langue, mais n'ayant pas acquis le statut culturel et social de cette langue indépendamment de laquelle il s'est développé. (*Dubois et al, 143 : 2007*).

On voit nettement dans ces définitions la distinction entre langue et dialecte qu'on ne peut, en aucun cas, assimiler l'un à l'autre ou mettre l'un à la place de l'autre. Toutefois, les différents dialectes de l'arabe ne peuvent pas totalement être pris en considération au détriment de la langue officielle et norma-

lisée qui constitue un facteur d'unification de tout le monde arabe du Moyen-Orient au Maghreb. Ces différences entre ces arabes dialectaux sont si importantes qu'il est impossible de le mettre au même pied d'égalité que la langue dite littéraire qui sert d'outil dans le monde arabo-musulman et au-delà dans les institutions internationales. Il faut souligner que le problème tant décrié par certains «modernistes» de vouloir discréditer la langue établie en l'occurrence l'arabe dit standard ou enseigné est exagéré. Ce phénomène de dialecte est partout et doit être laissé pour le compte de la dialectologie comme domaine de la linguistique qui concerne l'étude des dialectes particuliers, mais surtout de l'étude comparative d'un ensemble de dialectes couvrant une certaine aire linguistique. C'est le domaine qui a été aussi appelé la géographie linguistique. Mais vouloir insérer les questions dialectales à tous les niveaux de la langue (syntaxique, phonétique, morphologique ...) et les faire accepter avec toutes les diversités qui en découlent, ne correspond pas aux réalités de la langue et mènerait à des dérives.

Dans la civilisation arabo-islamique, l'étude des dialectes, a peu intéressé les élites. Il faut se souvenir que ce phénomène existe depuis fort longtemps et depuis les époques des premiers grammairiens qui ont établi des normes rigoureuses tout en donnant aux différents dialectes qui apparaissent sous les sobriquets de «*luġa*», «*lahġa*», «*lahn*» et «*lisân*» une reconnaissance limitée. Ils ont été repoussés au second plan et considérés dans la plupart comme une anomalie (*šudûd*).

En linguistique descriptive, ces formes dialectales peuvent être étudiées dans le sens de les décrire et notifier les différences, l'évolution et les variétés de l'arabe existantes, le champ d'utilisation, etc. On distingue la langue parlée courante à la langue d'enseignement dans bien des sociétés de la même façon que cela peut être entre deux langues totalement différentes comme dans certains pays africains où la langue enseignée cohabite avec une ou des langues aborigènes. On peut noter la question du «bilinguisme». Pourtant cela reste perçu comme

des différences de niveaux bien distincts ; chaque niveau occupe un espace bien déterminé sans s'entremêler bien qu'on puisse remarquer une influence de l'une à l'autre. Ceci est comparable aux cohabitations dialectale et littéraire.

A des degrés divers, ces variantes linguistiques montrent des différences dans la syntaxe, la prononciation et le vocabulaire. Les arabophones font référence à ces variétés parlées comme étant l'*âmmiyya* (l'arabe familier) par opposition au *fushâ* (l'arabe littéraire), langage acquis par l'enseignement classique. Cette dualité linguistique communément appelée diglossie dans la littérature linguistique, note Abu-Absi, implique l'utilisation complémentaire des deux variétés (haute et basse) dans des contextes spécifiques. La variété « haute » est l'arabe classique, dont l'exemple ultime est la langue du Coran, qui est utilisé dans des situations formelles. La variété « basse » fait référence à diverses langues vernaculaires régionales ou à des variétés familières utilisées dans les échanges quotidiens. (Abu-Absi : 2012).

La langue arabe a connu ce tournant depuis le XIX^e siècle avec la modernisation et surtout après la chute de l'empire ottoman qui détenait l'autorité dans la plupart des pays arabo-islamiques. Cette période a divisé les intellectuels arabes entre réformistes et conservateurs, entre pourfendeurs et défenseurs de l'héritage traditionnel.

La marche vers l'arabisation a mis en évidence la situation de diglossie de la langue arabe, un grand écart entre la langue classique et les variantes « familières ». Dans la recherche d'une norme appropriée littéraire et éducative, certains ont défendu l'utilisation de la langue classique avec sa riche histoire tandis que d'autres ont défendu l'utilisation des variantes « familières » qui étaient plus naturelles et moins difficiles à apprendre. Certains partisans du langage « familier » ont même fait valoir que l'arabe classique était une langue morte qui appartenait à un âge révolu, que sa grammaire était complexe et qu'il lui manquait un vocabulaire scientifique moderne. Les partisans

de l'arabe classique ont répliqué en précisant que l'arabe avait, dans le passé, fait les preuves de sa flexibilité et de sa capacité à s'adapter à de nouvelles situations. En outre, il était le lien le plus important parmi les Arabes et jouissait d'une importance capitale pour tous les musulmans, Arabes et non-Arabes (Abu-Absi : 2012).

Ce débat qui concerne la dualité entre le *fushâ* et l'*âmmiyya* reste d'actualité. Catherine Pinon déplore l'enseignement de la langue arabe précisément la grammaire dans le milieu occidental en déclarant ce qui suit :

« Les enseignants d'arabe littéral sont confrontés à un double paradoxe qui génère une situation pédagogique inconfortable : non seulement la langue qu'ils enseignent n'est la langue maternelle de personne, mais encore l'arabe est enseigné selon une norme classique prenant difficilement en compte les usages contemporains réels des locuteurs réels. En effet, les Arabes ont pour langue maternelle ce qu'il est convenu d'appeler un dialecte, celui-ci différant parfois d'une région à une autre ». (Pinon, 2 : 2011).

Il s'agit de la confusion quelque part entre la langue réelle c'est-à-dire la langue de communication courante et la langue constituée en « objet enseignable ».

Cependant, nous pouvons résumer les critiques didactiques des uns et des autres sur la langue arabe (Moubarak, 42-43 : 2007), qui expliquent les motivations des modernistes, partisans d'une pédagogie nouvelle pour ensuite en apporter des réponses :

- L'arabe est une langue immuable incapable de s'ajuster aux activités scientifiques.
- L'arabe est une langue dénuée de termes scientifiques.
- Les règles de la langue arabe sont très complexes et sa grammaire ardue.
- L'arabe a une orthographe délicate.
- L'arabe n'est pas apte à exprimer les sens modernes et

les idées nouvelles. Par contre on a besoin des dialectes du monde arabe pour exprimer les sensations de l'âme et l'actualité de la vie.

- Certains vont plus loin pour faire porter à la langue arabe le « retard » des Arabes et d'autres remettent en cause son alphabet qui n'est pas selon eux conforme aux nouvelles formes d'édition.

2. Réforme orthographique

Au milieu du XXe siècle et à l'époque dite de la renaissance arabe, beaucoup de propositions de réforme fustigent l'état de l'orthographe arabe. Ces propositions vont de simples modifications orthographiques à un remplacement complet du système existant par l'alphabet latin. Si ce dernier, à l'instar de la langue turque, n'est pas réalisé et n'est plus à l'ordre du jour, la simple modification de l'alphabet arabe n'a jamais été nécessaire.

D'une part, parce que l'alphabet arabe a toujours été simple et ne comporte pas réellement de difficultés particulières dans la mesure où l'orthographe arabe est essentiellement phonogrammique. On ne constate pas de rupture entre ce qui est prononcé et ce qui est écrit : c'est le principe de base dans l'écriture analogique. Par contre, il y a des cas insignifiants comme cela apparaît dans l'écriture métrique. Par exemple lorsqu'on écrit : Amr, on ajoute un *wâw* qu'on ne prononce pas et *hâdâ* on allonge la voyelle sans écrire le signe. Dans les pronoms relatifs «*alladî, alladîna, alladîni*», on prononce les mêmes sons «*alla*» avec une écriture différente, certainement pour faire la différence entre les deux derniers dans l'orthographe sèche avec l'absence des voyelles. On peut souligner dans ce sens l'écriture du *hamza* en général qui comporte des diversités selon l'emplacement de la lettre, mais aussi entre le hamza d'articulation et le hamza formatif, ou bien avec l'écriture de l'*alif* raccourci ou allongé comme dans : *Nağâ* (ا) et *ğanâ* (ع) ; ce qui implique la connaissance de la morphologie dans certains cas. Il faut noter que les

rare cas qui peuvent poser de problème dans l'orthographe arabe concernent la plupart du temps des vocables ordinaires dont l'utilisation s'avère fréquente, ce qui fait que la maîtrise de son écriture peut paraître facile.

Ceci est le contrepied du français et de l'anglais par exemple où il y a une grande rupture entre ce qui est prononcé et ce qui est écrit. Dans ces deux langues susmentionnées par exemple, on trouve une même lettre se lire de différentes façons selon sa position dans le mot comme la lettre «a» qui se lit d'une façon lorsqu'elle est précédée d'une consonne et d'une autre lorsqu'elle est précédée d'une voyelle. Il y a pour les deux langues plusieurs lettres qu'on écrit sans qu'elles apparaissent dans la prononciation comme *[parle]* : «parler», «parlé», «parlés», «parlée», «parlées», «parlai», «parlais», «parlait». Concernant l'arabe cela est valable pour une orthographe voyellée, c'est-à-dire une orthographe où l'on marque les voyelles ; ce qui implique une maîtrise de la grammaire arabe, donc on est ici plutôt dans un autre domaine.

D'autre part, l'orthographe arabe proprement dite a toujours connu une évolution depuis ses débuts d'époque antéislamique en passant par l'avènement de l'Islam et la période de la dynastie omeyyade jusqu'à aujourd'hui. Ibn Khaldoun dit « *L'écriture arabe n'avait pas au début de l'Islam atteint l'apogée de l'ajustement, de la maîtrise et de la perfection et non plus le niveau moyen vu la place des Arabes à la bédouinité et la barbarie et leur éloignement des créativité* ». (Ibn Khaldoun, 419 : 1983). C'est au fil du temps que l'écriture arabe a évolué avec la marche vers la civilisation et a connu les points et les voyelles et s'est constituée autour d'elle une multitude de représentations calligraphiques. Il suffit juste de voir que la langue arabe a adopté les nouvelles découvertes du monde et qu'elle n'est pas restée insensible aux mutations temporelles comme l'adoption et le développement des signes de ponctuations dans son orthographe. Tous les signes et symboles conventionnels modernes sont appliqués à la langue arabe avec des normes

rigoureuses (Farhat, 118 : 2011), pour marquer les arrêts, les intervalles, les positions de reprise, les formes de tons sonores et les objectifs verbaux afin de faciliter la compréhension dans l'écriture et la lecture.

En plus de cela, l'orthographe arabe est très sténographique et réduite. On passe brièvement outre les voyelles contrairement à la plupart des langues comme ce fut le cas pour les langues latines où on écrit tous les sons voyelles comme consonnes comme l'a si bien constaté l'orientaliste Ritter, professeur des langues orientales à l'université d'Istanbul où il a enseigné à l'époque ottomane, époque où on écrivait avec des caractères arabes et à l'époque d'après-guerre où l'alphabet turque est passé au latin. Il en rajoute : « *La graphie arabe est la plus facile et la plus claire des graphies du monde, il est vraiment absurde de se donner beaucoup de peine pour créer une nouvelle voie dans le but de faciliter ce qui est facile et éclairer ce qui est déjà claire* ». (Yûsuf, 189-190 : 2006). L'orthographe arabe a fait de grands pas en avant, sur le plan didactique, et était en parfait mouvement. Par conséquent, son état actuel est le fruit d'un processus abouti si on y ajoute les aspects artistique et esthétique de l'alphabet arabe orthographique et typographique.

3. Evolution lexicale

On entend par néologisme le mot nouveau, le sens nouveau d'un vocable déjà existant, mais aussi l'emprunt (à une langue étrangère, ou à la langue spéciale d'un métier, d'un groupe social et autres). (Mounin, 22 : 2004).

La néologie : est le processus de formation de nouvelles unités lexicales. L'étude de la néologie englobe toutes les nouvelles unités de signification c'est-à-dire : les mots nouveaux et les nouvelles combinaisons ou expressions. On distingue néologie de forme et néologie de sens. Dans les deux cas, il s'agit de dénoter une réalité nouvelle. (Dubois et al, 322 : 2007).

La néologie de sens consiste à employer un signifiant existant déjà dans la langue considérée en lui conférant un contenu qu'il n'avait pas jusqu'alors. C'est en cela l'emprunt interne ; Il s'agit du recours à des termes déjà utilisés dans d'autres domaines et auxquels on donne la même acception ou une acception plus ou moins différente de la première.

Le réemploi d'une terminologie existante ou d'un vocabulaire ancien n'est pas nouveau, ni dans le domaine des études arabes, ni ailleurs. En arabe moderne, beaucoup d'unités de nomination qui appartiennent actuellement au vocabulaire général de l'arabe sont le produit du réemploi d'unités anciennes. On peut en donner comme exemple *qiṭâr* pour le «train», *Ṣahīfa* pour le «journal», *hâtif* pour le «téléphone», *sayyâra* pour «l'automobile», etc. (Hamzé, 44 : 2010).

Qiṭâr qui signifiait une chaîne de chameaux attachés l'un à l'autre et marchant à la file était sorti de l'usage à l'époque moderne. C'est comme s'il n'y avait pas dans le vocabulaire de l'arabe un mot : *qiṭâr*. Du coup, en réemployant cette forme pour dénommer une nouvelle réalité : le train, il apparaît comme un mot nouveau. C'est la même chose pour «*hâtif*» qui vient de *hatafa*, qui est un mot ancien désignant une voix entendue sans qu'on ne voie la personne, qu'on a réutilisé pour donner le sens moderne de téléphone.

La néologie de forme consiste à fabriquer pour ce faire de nouvelles unités. Ce phénomène n'est pas non plus nouveau en langue arabe, il a donné comme résultat de termes arabisés ou intrus. Lorsque le terme est assimilé à l'arabe et soumis aux modalités de la langue, il devient difficile de remarquer qu'il est un terme d'origine étrangère, c'est là l'appellation de *mu'arrab*. Mais lorsque l'assimilation n'est pas complète, c'est-à-dire le terme n'est pas essentiellement ou entièrement intégré on parle de *dahîl*. Les lexicographes en citent une multitude de termes non-arabes qui se trouvent en langue arabe depuis l'époque antéislamique et après ; Nous citons entre autres : *Ustâz* (maître, professeur), *yâqût* (corindon), *saḡanḡal* (miroir), *Ibrîq* (aiguère), *Âs* (basilic).

Ces termes sont considérés comme des emprunts qui se sont fondus dans l'arabe et employés selon les normes de la langue. La plupart des termes dits intrus ou étrangers sont plus ou moins récents et ne sont pas suffisamment adoptés par l'arabe quoique son utilisation demeure. C'est ce qu'on voit mentionner dans certains dictionnaires modernes comme *Atlas* (Atlas), *alûminiûm* (Aluminium), *ambîre* (ampère), etc. La démarche de l'auteur du dictionnaire *al-Ghani Azzahir* est l'une de ces tendances, qui prouve une certaine évolution lexicale ou une tentative d'amélioration ; une ouverture vers les dialectes mais aussi vers les autres cultures indo-européennes par exemple.

«Et ceci pour deux objectifs : un objectif utilitaire afin de faciliter la tâche à l'utilisateur et un objectif fonctionnel. Le choix de la méthodologie, qui dévoile un anti-purisme linguistique, va en parallèle avec la tendance moderniste du lexicographe qui consiste à s'ouvrir sur toutes les idéologies et toutes les cultures. C'est un dictionnaire qui vient à l'époque de la mondialisation. Un contexte historique qui impose une ouverture sur l'intra et l'inter culturel. Le monde est un petit village et le dictionnaire arabe doit suivre de près l'évolution de la langue et de la société arabe ; mais aussi le monde qui l'entoure. Un modernisme qui va en parallèle avec les défis de la mondialisation, d'où l'ouverture sur l'arabe dialectal et les autres langues et cultures à travers l'emprunt linguistique» *précise Benelazmia (30 : 2015)*.

C'est la méthode de tous les dictionnaires arabes qui se veulent modernes. C'est le cas du *dictionnaire de la langue arabe contemporaine* qui prend ses sources des revues et journaux arabes récents (des deux dernières décennies) (Omar, 10-11 : 2008), des médias, des écrits des grands littéraires et penseurs : philosophes, psychologues, théologiens, historiens, juristes, économistes, etc., des travaux de l'académie du Caire et tout ce qui nous est familier comme héritage et qui est fréquent dans le langage de l'époque moderne ainsi qu'un prélèvement sélectionné des termes de la science et de l'art. Le *lexique des termes scientifiques arabes* a pour but de se consacrer à la terminologie

scientifique ancienne léguée par les scientifiques arabes, mais aussi à la science moderne dans toutes ses branches : médecine, pharmacie, mathématiques, astronomie, mécanique et chimie. C'est un croisement entre les termes anciens et modernes en tenant compte du développement de la science, qui doit être accompagné par un développement lexical autour du système de la langue. (Ad-Dâya, 6 : 1990).

Trois méthodes sont mises en avant comme outils d'innovation lexicale : la génération «*at-tawlîd*» : le fait de procréer des termes nouveaux dans la langue en déplaçant ou en transformant le sens, la dérivation «*al-Ištiqâq*» : le fait de s'appuyer sur les schèmes existants en arabe pour procurer des termes nouveaux pour des sens nouveaux, et l'arabisation «*at-tà'rib*» : le fait d'adapter un mot étranger à l'arabe.

On peut affirmer dès à présent que le néologisme a touché la langue arabe qui a réellement connu une évolution sur le plan lexical contrairement à ce que beaucoup veulent faire croire que c'est une langue qui est restée intacte ou qui est incapable de développer son champ lexical. Les plus illustres minimisent cette évolution comme affirmaient les deux auteurs :

« On note des particularités lexicales marquant des différences notables dans la formation de multiples paradigmes, surtout dans les domaines scientifiques et techniques, où l'arabe dit littéral en usage dans chaque pays arabe est alimenté par sa propre dynamique lexicale impliquant entre autres des emprunts beaucoup plus importants à l'anglais et au français selon qu'on est dans la partie orientale ou occidentale du monde arabe. Les descriptions lexicales tiennent nécessairement compte de l'évolution du lexique, mais il est curieux de constater que le poids de la tradition se fait sentir clairement dans les pratiques lexicographiques actuelles, où il y a une absence presque totale d'actualisation des dictionnaires reflétant l'évolution du lexique. On relève certaines tentatives, mais elles demeurent très timides. Malgré d'importants travaux lexicologiques, le mouvement néologique reste quasiment ignoré ». (*Baccouche et Mejri, 31 : 2007*).

Les académies du monde arabe se débrouillent tant bien que mal pour résoudre ce problème de terminologie et faire face aux exigences de l'heure afin de créer, tout en restant dans le cadre de l'arabe, des vocables nouveaux. L'académie du Caire peut être citée comme exemple pour son dynamisme dans l'adoption de mots nouveaux dans la langue arabe. Le domaine scientifique semble être plus pressant, ce qui a fait réagir très tôt l'académie syrienne qui est, sans doute, l'institution la plus rigoureuse dans ce sens dans nos temps modernes, en développant un vocabulaire scientifique et technique sur un processus continu qui a reçu sa juste part d'attention. L'académie syrienne est considérée comme ouvrant la voie depuis le début du XX^e siècle et l'Université syrienne est considérée comme pionnière dans l'utilisation de l'arabe comme langue d'enseignement dans des domaines comme le droit, la science et la médecine.

« La procédure pour introduire un nouveau vocabulaire a idéalement suivi certaines étapes. La première étape consistait à chercher dans les vieux dictionnaires et textes, un mot désuet qui pourrait s'adapter à la signification voulue. Si aucun mot approprié n'a été trouvé, une traduction littérale du terme a été donnée, par exemple : *`ilm al-hayaat* «*sciences de la vie*» pour la biologie. Quand une traduction littérale n'était pas possible, alors le fait de forger un nouveau mot à partir d'une racine existant arabe fut recommandé : *Sayyâra* «*voiture*» dérivé de la racine [SYR] dont la signification est associée à «mouvement». En dernier recours, il était acceptable d'emprunter un mot étranger et de le modifier pour l'adapter au système phonologique arabe : *Sinama* «cinéma» et *fîlm* «film» ». (*Abu-Absi, 2012*).

En conséquence, nous arrivons à confirmer que l'arabe dit littéral est l'aboutissement de l'arabe classique dans sa relation avec le monde extérieur et moderne. C'est une langue en marche comme toutes les langues des grandes civilisations. Seulement, il ne faut pas la presser ou la faire porter plus que ce qu'elle doit porter naturellement dans sa phase d'évolution. Ceux qui pensent qu'il y a un échec ou une lenteur dans le processus de

modernisation sont victimes d'une incohérence. Le problème ne se situe pas réellement dans l'incapacité de l'arabe ou son incompatibilité avec la technologie et la mondialisation. Voici trois raisons qui expliquent en quelque sorte le problème de la néologie en langue arabe :

- Il y a des auteurs qui choisissent délibérément des termes dans leur lexique, qui ne font pas l'unanimité ou qui ne sont pas usités par les spécialistes ni connus par les usagers moins par les masses.
- Les dialectes du monde arabe sont nombreux et divers selon le pays ou la région, donc trouver un mot qui fait l'unanimité, en revenant à ces dialectes, n'est pas chose aisée.
- Le monde arabe comporte des académies différentes comme celle de Damas, du Caire, de l'Irak, de la Jordanie, du Soudan et le bureau d'arabisation basé à Rabat. Chaque académie est indépendante à l'autre, ce qui n'arrange pas les choses dans le fait de trouver un consensus sur un terme ou une acception.

Il faut savoir que dans tout cela, le dernier mot revient aux usagers et aux locuteurs. Des mots comme «*Iktašafa*» donnant le sens de découvrir ont été rejetés par des spécialistes en proposant à la place «*kašafa*», «*istakšafa*» et «*kaššafa*» prétextant que le sens ne lui est pas conforme, pourtant le mot s'est imposé grâce à l'utilisation fréquente de la part des écrivains. C'est la même chose pour certaines expressions qu'un arabe de pur-sang aurait compris autrement ou n'irait simplement comprendre le sens voulu s'il l'entendait et qui donnent leur sens dans l'arabe d'aujourd'hui comme :

- *Fulân-un yumattil-u balad-a-hu ou ar-ra'îs-a* (Un tel représente son pays ou le président).
- *Fulân-un a'âtâ ra'y-a-hu fî aḥdât as-sâ'a* (Un tel a donné son avis dans les actualités).
- *qara'-tu Desaussure wa-daras-tu Jakobson* (J'ai lu De-

saussure et étudié Jakobson).

- *Huwa rağul-u s-sâ`a* (Il est l'homme de l'heure).
- *Fulân-un yu'ayyid-u-hu š-šâri`-u* (La rue soutient un tel).
- *Yal`ab-u dawr-an fî l-mawđû`* (Il joue un rôle dans le sujet) etc.

Dans la même lancée, certains signifiants ont connu à l'état actuel des changements de signifiés comme :

Fannân: pour désigner l'artiste ou celui qui maîtrise parfaitement son art et en est innovateur; ce qui est différent du signifié originel, c'est-à-dire: l'âne qui a plusieurs façons de galoper.

Al-I dâm: qui est aujourd'hui la mort ou la condamnation à mort, signifiait à l'origine la perte de bien ou la pauvreté simplement. (Šûša, 92 : 1982).

Tous ces termes ou expressions sont présents dans le langage actuel arabe grâce à l'usage. C'est une forme qui s'impose, en grande partie, par elle-même et non forcément par les spécialistes et les académiciens. Parfois on est dans l'obligation d'officialiser l'adoption du terme par ce qu'on ne peut plus ignorer sa présence dans l'arabe moderne. Dans ce sens, il faut revenir aux réalités et ne pas chercher vaille que vaille à imaginer unilatéralement des termes loin du milieu usager. Nous savons qu'une vingtaine de termes était utilisée pour nommer la linguistique au début de son apparition en tant que science, mais aujourd'hui il ne reste quasiment que deux ou trois avec une tendance très nette à l'utilisation d'un terme unique, celui de *lisâniyyât*. Nous avons aujourd'hui plusieurs vocables pour la signification de portable ; l'emploi du mot peut être différent d'un endroit à l'autre, selon l'espace géographique où on se trouve dans le monde arabe : *Ġawwâl*, *Naqqâl*, *Maħmûl*, *Hâtif ħalawî* et *mutaħarrik*. Dans certains pays arabes l'emploi de «*Mobâyl*» y est connu. Le dictionnaire moderne sera dans l'obligation d'officialiser l'un ou l'autre selon la tendance et non selon la préférence des académiciens.

Les académies du monde arabe ont besoin d'être unifiées ou à défaut de mettre entre elles une concertation étroite pour arrondir les angles. Sinon il restera toujours un écart dans la terminologie à tous ses niveaux : scientifique, technique, linguistique et même général.

4. Simplification et adaptation grammaticales

Beaucoup de penseurs modernes soulignent une rupture qui existe entre la grammaire enseignée et la langue exploitée, entre l'arabe décrit et l'arabe utilisé dans la communication courante. Il s'agit selon eux, d'un riche patrimoine du passé coupé à une réalité du présent associé de plus en plus à la technologie occidentale et la modernité ; La langue arabe étant en plein développement peu suivi dans l'application didactique. Pour Pinon, l'enseignement de la grammaire arabe se heurte actuellement à trois principaux obstacles : l'enseignement quasi-exclusif de la grammaire de l'arabe dit classique, l'inadéquation descriptive des grammaires de l'arabe moderne et le manque d'ouvrages de référence permettant d'élaborer des outils didactiques appropriés à la réalité de la langue enseignée.

Pour clarifier cet avis, elle avance que la variété d'arabe enseignée est prétendument classique, alors que l'arabe littéral véhiculaire des écrits administratifs, des médias et d'une bonne partie de la littérature contemporaine, est une langue moderne. Par rapport à l'arabe dit « classique », sa morphologie a été peu modifiée mais il a énormément évolué sur le plan lexical ; Sur le plan syntaxique, l'évolution est bien plus importante que ce que les « puristes » veulent bien admettre. C'est en effet la syntaxe qui pose problème, car si la plupart des enseignants acceptent plus ou moins facilement d'enseigner des néologismes lexicaux, encore beaucoup refusent obstinément d'intégrer les évolutions de la syntaxe. (Pinon, 1-2 : 2011).

Ceci suppose, pense Larcher, une révolution didactique, la didactique relevant de la linguistique appliquée, une telle révolution présuppose que la linguistique théorique pose les principes d'une description générale de l'arabe en tous ces états et variétés, qui permettront d'élaborer manuels, grammaires et dictionnaires. Restaurer la continuité de l'arabe dans l'espace et le temps, c'est finalement le prendre pour ce qu'il est, non ce que d'aucuns voudraient qu'il fût.

Dans ce sens, l'avis proposé, est de se démarquer de la langue transmise par les grammairiens jusqu'à nos jours de génération en génération, de reconnaître et d'accepter la langue arabe réelle telle qu'elle est : plurielle et en perpétuelle évolution.

Il est important de préciser la nature de la relation qui existe entre le corps conceptuel de la tradition, en l'occurrence la tradition grammaticale arabe, et l'objet linguistique décrit.

La grammaire arabe enseignée dans les manuels scolaires est celle instaurée par l'école de Basra malgré la présence des divergences qui l'ont opposée. Ce, grâce au prestige de ses deux grandes figures Sibawayhi et son maître al-Ḥalīl (VIII^e siècle) et l'émergence d'un courant qui fait la synthèse de leurs œuvres. En fait, des grammairiens illustres (Al-Mubarrid au IX^e siècle, Ibn as-Sarraj au IX^e et X^e siècles, Ibn Jinnī au X^e siècle, As-Sirafi au X^e siècle, Ar-Rummani au X^e siècle) ont imposé par leurs travaux la méthode de Basra. Comme on le constate, le X^e siècle représente l'âge de la maturité de la pensée linguistique où les matériaux collectés auparavant ont servi à la codification de la langue et à la réflexion théorique sur les fondements (usûl). Les descriptions sont à dominante syntaxique et sont marquées par un parti pris morphologique qui trouve son expression dans la morphosyntaxe et la dérivation lexicale. Pour ce qui est la morphosyntaxe, l'intérêt porte sur la finale, c'est-à-dire la présence de flexion (*i'râb*) ou son absence (*binâ'*).

Selon Baccouche et Mejri (29/37 : 2007), « les traités de la tradition ont gardé les mêmes descriptions indépendamment

de l'évolution de la langue. Les descriptions syntaxiques sont celles qui ont connu le moins d'évolution. Il suffit de prendre les marques casuelles en arabe classique qui ont toujours fait l'objet d'une description rigoureuse, sachant par ailleurs que l'usage courant s'en passe et que la syntaxe courante obéit beaucoup plus à la rigidité de l'ordre et au recours de plus en plus important aux éléments prépositionnels. La rupture entre l'arabe décrit et l'arabe utilisé dans la communication courante est réelle. La fonction identitaire est essentielle dans les langues. Mais réduire les langues à cette fonction revient à remettre en cause leur fonction fondamentale, celle de communiquer. Or la communication ne peut se concevoir indépendamment de l'évolution des usages et de l'adéquation entre le code et la réalité extralinguistique ».

Au final, le résultat revient à la répétition de règles qui n'ont plus cours en arabe contemporain (Pinon, p. 4 : 2011).

Ceci suppose que la grammaire, dans ces critiques réformatrices, doit être adaptée aux réalités du temps. En effet, il ne faut préserver que ce qui est conforme au parler d'aujourd'hui. Si nous comprenons facilement les critiques, nous comprenons difficilement les propositions : Faut-il faire table rase sur toute la grammaire antérieure ? Sur quelle base devons-nous mettre en place une nouvelle grammaire, autrement dit une grammaire adaptée aux réalités de la modernisation ? Est-il, comme pensent certains par exemple, de réserver l'*alif* (ا) exclusivement pour le duel et le *yâ* pour le pluriel (ين). En outre, s'agit-il de suspendre les marques casuelles et tout ce qui a trait à la flexion vu que les locuteurs contemporains y prêtent moins d'attention ?

En tout état de cause, les propositions sont moins précises. Et permettre ceci ou l'enseigner ouvrirait une boîte de pandore qui nous couperait de notre héritage qui, quoiqu'on puisse dire, reste vivant et vivace, mais aussi mettrait à dos une bonne partie du monde arabo-musulman qui ne vit pas en réalité les mêmes contextes. Il ne faut pas oublier que la langue arabe n'est pas pratiquée que par le monde arabe. Il y a une communauté

considérable qui vit cette langue sans connaître aucun de ces dialectes parlés que le monde arabe parle au quotidien. Ce qui veut dire qu'ils sont principalement en contact avec l'arabe à travers les manuels et les ouvrages (dont la plupart est issue du patrimoine ancien). Le problème est beaucoup plus complexe que ne le pensent les réformistes.

Il faut souligner que l'idée de réformer la grammaire n'est pas nouvelle dans l'histoire de la langue arabe. On se souvient de la réplique d'Ibn Maḍā' (mort 592/1196) aux grammairiens. Il remettait en cause, dans son extrait, les méthodes des grammairiens en ayant deux motivations : l'une idéologique et l'autre pédagogique.

Concernant la motivation pédagogique, il affirme que son objectif est de faire disparaître les points inutiles qui ont rendu la grammaire confuse ainsi que d'attirer l'attention sur l'erreur collective des grammairiens. (Ibn Maḍā', 76). Un autre écrivain ancien al-Ḥawārizmī (m. 617/1230) qui, au-delà de la méthode plus ou moins théorique d'Ibn Maḍā', a essayé de mettre en pratique ses idées à travers son commentaire du traité de grammaire d'az-Zamaḥṣarī (m. 538/1144).

Des penseurs modernes, sous l'influence des théories du savant andalou, ont essayé de réviser la grammaire arabe dans le but de faciliter son accessibilité. Pour Ibrahim Muṣṭafā (1 : 1951), la grammaire arabe a été réduite dans un cercle limité qui ne sert qu'à expliciter la déclinaison casuelle et à expliquer ses normes, raison pour laquelle certains l'appellent : « la science de la déclinaison », or la grammaire dépasse réellement ce stade où on voudrait l'enfermer. Šawqī DAYF (8 : 2003) soutient, après avoir exposé ses propositions, qu'il espère, à travers son livre, réaliser un espoir tant attendu en rénovant la grammaire sur une méthode solide qui la rend aisée et simple et aide à restituer ses règles et parfaire ses manquements. Il cherche à écarter la théorie du régissant, théorie sur laquelle la grammaire arabe s'est essentiellement reposée. Détruire la théorie du régissant équivaldrait à changer le visage de la grammaire arabe vu

qu'elle est étroitement liée aux déclinaisons. Beaucoup d'autres ont proposé de nouvelles méthodes pour une grammaire nouvelle. Mais toutes ces propositions n'ont pas connu de succès. Si, en premier lieu, la tendance parlait de simplification, elle tend de plus en plus à une adaptation théorisée. Aujourd'hui encore, force est de reconnaître que la grammaire enseignée dans les manuels scolaires et reconnue, demeure l'ancienne grammaire, même si on trouve modérément une tentative de simplification qui ne défigure pas le visage de la grammaire arabe, en restant sur les principes de base et les fondements de la syntaxe traditionnelle comme l'a si bien essayé `Abbâs Hassan. On peut réussir à rendre la grammaire plus accessible tout en se fixant sur les racines de cette science ; Revoir la forme, alléger le contenu et reformuler certaines règles complexes afin de les rapprocher à l'entendement de l'élève moyen tout en maintenant la base est, à mon avis, la meilleure méthode pour prétendre une simplification quelconque. Sinon on restera encore et encore dans des théories vaines qui n'auront pas leur impact dans l'application didactique de la langue arabe. Il faut distinguer la linguistique qui se charge de décrire la langue, à la grammaire qui a pour objectif de garantir le bon usage et l'utilisation correcte de la langue et qui est régie par un système verrouillé qui ne permet pas tout dans un cadre académique. Ceci a été bien compris par Ferdinand de Saussure, considéré comme le père fondateur de la linguistique moderne, qui affirmait ceci à propos de la grammaire :

« Cette étude est fondée sur la logique et dépourvue de toute vue scientifique et désintéressée sur la langue elle-même ; elle vise uniquement à donner des règles pour distinguer les formes correctes des formes incorrectes ; c'est une discipline normative, fort éloignée de la pure observation et dont le point de vue est forcément étroit ». (Saussure, 13 : 2005).

La grammaire et la linguistique ont des aspects qui s'interposent mais elles demeurent dans leur ensemble deux domaines plus ou moins distincts. La grammaire arabe traditionnelle n'est

pas encore prête à se fondre dans les théories linguistiques ou à prendre du recul.

« C'est une grammaire arabe très vivante au point de fermer la porte totalement ou partiellement devant la linguistique moderne qui n'a, jusqu'à nos jours, qu'une place secondaire. En effet, la communauté arabophone très fière, à juste titre d'ailleurs, de sa tradition grammaticale, n'a éprouvé ni la nécessité, ni le besoin de la linguistique moderne ». (Hamzé, 45 : 2010).

Cette attitude, poursuit Hamzé, ne doit pas beaucoup surprendre. Si on croit André Martinet, c'est également la même situation qui prévaut en France: « *Aujourd'hui encore, dit-il, le public français, même cultivé, ignore à peu près, l'existence d'une science du langage distincte de la grammaire scolaire et de l'activité normative des chroniqueurs mondains* ». (Martinet, 6 : 1970).

Conclusion

Cette contribution présente l'état de la langue arabe à l'ère de la mondialisation, des nouvelles technologies et du développement des études scientifiques, techniques et linguistiques. Elle aborde la question de l'évolution de cette langue dans sa relation avec le monde moderne. Elle relativise, dans un souci d'objectivité, les débats soulevés, les critiques apportées, les propositions suscitées à ce sujet. Notre analyse parvient à démontrer que la langue arabe est bien une langue en marche et non en marge des mutations contemporaines. La réalité en est que les civilisations occidentales ont connu naturellement dans une moindre mesure les mêmes hésitations, les mêmes reptations, les mêmes conflits dans l'évolution de la langue et l'interconnexion entre les sciences anciennes et modernes. Nous avons démontré, à travers les variétés de langue, l'orthographe, le lexique et la syntaxe, cette évolution et les raisons d'éloignement des théories linguistiques des normes didactiques. Les spécialistes, les académies et les institutions compétentes jouent leur partition mais leur décision ne peut être efficace que lorsqu'ils tiennent compte de l'usage dans l'espace et le temps. Ils ne doivent pas aller plus vite que les exigences circonstanciées et doivent être prudents dans l'adoption ou l'établissement d'un terme, d'une expression ou d'une règle. Sinon cela risquerait d'entraîner une rupture entre le système éducatif et la réalité des usagers. S'aventurer à un changement hâtif et radical conduit à avoir une langue sans assise normative. C'est ce qui explique l'inefficacité de certaines tentatives de réformes théoriques loin de la pratique. La transposition didactique continue de faire son bonhomme de chemin mais avec un rythme raisonnable comme l'exige la réalité et non comme le veulent certaines théories modernistes.

Toutefois, les nouvelles méthodes et les théories de la linguistique moderne marquent leurs empreintes dans l'étude de

la langue arabe et contribuent à l'élargissement et l'approfondissement de son champ d'étude. Elles ont aidé à améliorer la méthode de la formation à la langue et à unifier des matières et des domaines considérés jadis comme incompatibles ou antithétiques. Dans l'étude de la grammaire par exemple, on prête de plus en plus attention au «sens». Aucun aspect de la langue quel qu'il soit n'est exclu dans le processus analytique et didactique de la langue arabe.

Références Bibliographiques

- ABU-ABSI Samir, (2012), «The Arabic Language», in *Encyclopedia of Islamic History*, Traduction d'Amine DJEBBAR, Les cahiers de l'islam. [14 Février 2021, lescahiersdelislam.fr/Histoire-et-evolution-de-la-langue-arabe_a137.html].
- AD-Dâya Fayz, (1410/1990), *Muğam al-muṣṭalahât al-`ilmiyya al-`arabiyya*, 1^{ère} éd., Beyrouth / Damas, Dâr al-Fikr.
- BACCOUCHE Taïeb et MEJRI Salah, (2007) « *Norme grammaticale et description linguistique : le cas de l'arabe* », in *Langages* 3 N° 167, Le Caire, Armand Colin, pp. 27-37.
- BENELAZMIA Nadia, « *L'avant-propos du dictionnaire arabe entre la méthodologie et l'idéologie* », (2005), *Etudes Lexicographiques* N° 11, Rabat, 2015, pp. 21-35.
- ḌAYF Šawqî, (2003), *Tagdîd an-naḥw*, 5^e éd., Le Caire, Dâr al-Ma`ârif.
- De SAUSSURE Ferdinand, (2005), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- DUBOIS Jean et al, (2007), *GRAND DICTIONNAIRE Linguistique & Sciences du langage*, Paris, Editions Larousse.
- FARḤÂT Fâdî A., (1433/2011), *al-Wâfir fî al-implâ' wa-aḥawât-i-hâ*, 1^e éd., Beyrouth, Dâr al-Fikr.
- FLEISH Henri, (1956), *L'arabe classique : Esquisse d'une structure linguistique*, Beyrouth, Imprimerie catholique.
- HAMZE Hassan, (2010), « *Terminologie grammaticale arabe et terminologie linguistique moderne* », in *Synergies* N° 2, Tunisie, pp. 39-54.
- IBN KHALDOUN, (1983), *al-Muqaddima*, Beyrouth, Dâr al-Qalam.
- IBN MADÂ, (1988), *Ar-Radd `alâ n-nuḥât*, 3^e éd., Caire, Dâr al-Ma`ârif.
- MARTINET André, (1970), *Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin.

- MOUBARAK Mazen, (1428/2007), *Nazarât wa-'ârâ' fî al-'arabiyya wa-'ulûm-i-hâ*, 1^e éd., Damas, Dâr al-Başâ'ir.
- MOUNIN Georges, (2004), *Dictionnaire de la linguistique*, 4^e éd., Quadrige, PUF.
- MUŞTAFÂ Ibrâhîm, (1951), *Ihyâ' an-naḥw*, Le Caire, Maṭba'at laġnat at-ta'lif wa at-tarġama wa an-naşr.
- OMAR Ahmad M., (1429/2008), *Muġam al-luġa al-'arabiyya al-mu'âşara*, 1^{ère} éd., Beyrouth, 'Âlam al-Kutub.
- PINON Catherine, (2011), « *La grammaire arabe : entre théories linguistiques et applications didactiques* », in Synergies Monde arabe, Sylvains-Les-Moulins: Gerflint.
- ŞÛŞA Fârûq, (1982), *Luġat-u-nâ al-ġamîla*, 3^e éd., Le Caire, Maktabat Madbûlî.
- YÛSÛF Husnî 'Abd al-Ġalîl, (1427/2006), *'Ilm kitâbat al-luġa al-'arabiyya wa-l-'imlâ'*, 1^e éd., Le Caire, Dâr as-Salâm.

Le rôle de la complémentarité de l'ingénierie didactique et de l'ingénierie pédagogique dans la formation des enseignants universitaires

The role of the complementarity of didactic engineering and educational engineering in the training of university teachers

Samira BENALIA

Université Mohamed Khider / Biskra

Denis LEGROS

IUFM Créteil Université de Paris 12 et Paris 8 / Paris

Résumé

Cet article a pour objectif de mettre en évidence les effets de la mise en synergie de l'ingénierie didactique et de l'ingénierie pédagogique et ainsi de faire émerger leurs problématiques spécifiques et communes dans la professionnalisation enseignante. Rappelons par ailleurs que les deux types d'ingénieries ne peuvent se concevoir qu'en interaction. Si l'on s'appuie sur la conception du triangle pédagogique de Jean Houssaye (2000), la place et le rôle de l'université se situent autour des trois pôles suivants (i) les relations nécessaires à un acte pédagogique, (ii) le rapport qu'entretient le formateur avec le savoir et qui lui permet d'enseigner, c'est la relation didactique, et (iii) le rapport qu'entretient le formateur avec l'apprenant et qui active le processus former, c'est la relation pédagogique. Les résultats des analyses de travaux sur ces domaines nous permettront ainsi de concevoir des contenus et des méthodes pour la formation et l'élaboration des compétences professionnelles.

Mots-clés : Le triangle pédagogique - Ingénierie didactique - Ingénierie pédagogique - Formation des enseignants universitaires - Compétences professionnelles.

Abstract

The aim of this article is to highlight the effects of the synergy between didactic engineering and pedagogical engineering and thus to bring out their specific and common problems in the professionalisation of teaching. It should also be remembered that the two types of engineering can only be seen as interacting. Based on Jean Houssaye's (2000) conception of the pedagogical triangle, the place and role of the university revolve around the following three poles (i) the relations necessary for a pedagogical act, (ii) the relationship between the teacher and knowledge which enables him to teach, the didactic relationship, and (iii) the relationship between the teacher and the learner which activates the training process, the pedagogical relationship. The results of analyses of work in these areas will thus enable us to design content and methods for training and the development of professional skills.

Keywords: The educational triangle - Didactic Engineering - Pedagogical Engineering - University Teacher Training - Professional Skills.

Introduction

Avec la mondialisation et la généralisation des technologies de l'information et de la communication, les enseignants universitaires sont contraints d'adapter leurs pratiques enseignantes aux bouleversements multiples qui touchent le monde et donc la société algérienne. Les recherches consacrées à la formation des enseignants chercheurs sont donc plus que jamais à l'ordre du jour. Dans ce contexte, l'enseignement/apprentissage nécessite

de s'appuyer simultanément sur les deux dimensions, didactique et pédagogique. En effet, l'enseignant dans sa pratique de classe est tenu de s'intéresser à la fois au savoir à faire acquérir et à l'apprenant à instruire. Si l'on appuie sur la conception du triangle pédagogique de Jean Houssaye (2000), la place et le rôle de l'université se situent autour des pôles suivants (i) les relations nécessaires à un acte pédagogique, (ii) le rapport qu'entretient le formateur avec le savoir et qui lui permet d'enseigner, c'est la relation didactique, et (iii) le rapport qu'entretient le formateur avec l'apprenant et qui active le processus former, c'est la relation pédagogique. (iiii) Le rapport qu'entretient l'apprenant avec le savoir et qui lui permet d'apprendre, c'est la relation apprentissage.

Dans cette optique, l'objectif de l'enseignant-chercheur à l'université est d'aider les apprenants à apprendre en développant un système d'apprentissage qui comprend l'ensemble des éléments permettant et favorisant l'apprentissage dans le cadre de la formation, on peut ainsi les organiser autour de trois composante essentielles : des informations sur les contenus, des activités d'apprentissage et des éléments favorisant la structuration.

Pour ce faire, on fait appel à l'ingénierie pédagogique qui permet au formateur d'élaborer des séquences pédagogiques avec leurs objectifs pédagogiques précis et sérieux, et à l'ingénierie didactique qui c'est-à-dire aux activités de conception des situations d'enseignement qui s'appuient sur les concepts les plus importants suivants : la transposition des savoirs, les obstacles épistémologiques, les situations didactiques et a-didactiques, le contrat didactique.

L'analyse de cette problématique de l'enseignement/apprentissage à l'université nous conduit à nous interroger sur la part qui revient à l'ingénierie pédagogique et celle qui revient à l'ingénierie didactique dans la formation de formateurs à l'université, et à nous poser la question de recherche suivante :

Quelle est l'importance de l'ingénierie didactique et de l'ingénierie pédagogique dans l'élaboration des compétences professionnelles de l'enseignant à l'université ?

Notre objectif est de contribuer à la mise en synergie de l'ingénierie didactique et de l'ingénierie pédagogique et ainsi de faire émerger leurs problématiques spécifiques et communes dans la professionnalisation enseignante.

1 La formation des enseignants universitaire en Algérie

En Algérie, la formation des formateurs est prise en charge par les Instituts de technologie de l'éducation et les Écoles Normales Supérieures (ENS). Les universités peuvent valider les diplômes, mais n'ont pas de parcours professionnalisant. Seules les ENS ont cette double compétence : former et délivrer un diplôme d'enseignant permettant de postuler pour la recherche.

En l'occurrence, l'enseignement supérieur se trouve actuellement confronté à des nombreux défis et à des problèmes posés par la formation de ses enseignants universitaires. En effet, il semble qu'il y ait un écart très important entre ce que l'enseignant algérien a appris à l'université et ce qu'il devrait savoir-faire dans un cours, comme l'ont montré Deketele et Parmentier (2015).

«Faire évoluer l'enseignement universitaire et son image, doit passer par une plus grande rigueur et un plus grand professionnalisme dans les pratiques pédagogiques. Seulement, traduire dans une pédagogie les objectifs de la formation, tels que le développement simultané de compétences pédagogiques et spécialisées, et l'identification des stratégies d'enseignement et d'apprentissage propices au transfert et à l'appropriation d'habiletés personnelles et intellectuelles à travers l'acquisition des connaissances, n'est certes pas une tâche facile» (*Deketele et Parmentier, 188 : 2015*).

Pour ce faire, la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (CNRSE) a été installée le 13 mai 2000 par le président de la république Bouteflika. Sa mission ne se limitait pas aux programmes et méthodes d'enseignement, mais portait sur la totalité du monde scolaire : organisation des structures éducatives, architecture des cursus, statuts des enseignants, interactions avec l'université et la vie active, intégration au nouvel environnement économique, social et culturel, La CNRSE s'appliqua dans un premier temps à dresser un état des lieux fondé en grande partie sur des missions de terrain et des auditions des divers acteurs ou utilisateurs. Ses conclusions et recommandations ont été transmises à une nouvelle instance, la Commission nationale des programmes chargée de traduire les nouvelles orientations sous forme de programmes, d'outils pédagogiques et de manuels scolaires (Ferhani, 2006).

Avec tous ces efforts entrepris, qu'en est-il 15 ans après ?

La situation en Algérie n'a guère évolué et reste selon les observateurs pour le moins déplorable. Dans le Rapporteur Spécial des Nations Unies (ONU) sur le droit à l'éducation, Kishore Singh, a salué, le 3 février 2015, les efforts accomplis par l'Algérie pour la réalisation du droit à l'éducation comme une grande priorité, mais a exhorté le gouvernement algérien à améliorer la qualité de l'éducation, notamment en raison de la mauvaise formation des professeurs.

En vue d'améliorer la qualité de la formation et d'augmenter le taux de la réussite des apprenants. L'université en tant qu'institution a décidé de régler ses problèmes en faisant intervenir la formation continue pour pallier une déficience de la formation initiale. L'enjeu le plus important était de préparer des enseignants, aussi bien dans l'adaptation des formations initiales, que dans les formations continues.

2. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988)

Le triangle d'Houssaye, un outil des sciences de l'éducation qui propose une représentation simple mais efficace de l'enseignement et de l'apprentissage, des relations pédagogiques (voir figure 01).

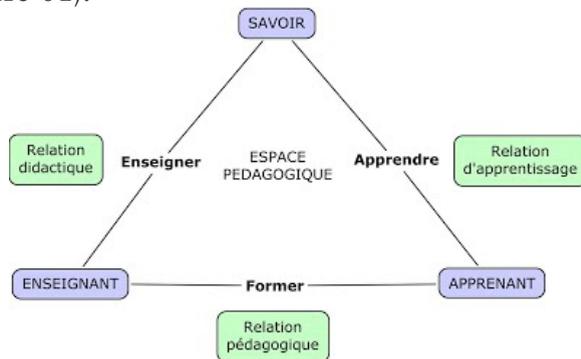


Figure 01 Le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988)

Dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'élève et le savoir.

- Le savoir c'est le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner.
- L'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir.
- L'apprenant acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir, du faire savoir... Les côtés du triangle ou les différents processus sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique :
 - La relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'ENSEIGNER ;
 - La relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'apprenant, ce qui lui permet de FORMER ;

- La relation d'apprentissage est le rapport que l'apprenant construit avec le savoir dans sa démarche pour APPRENDRE.
- Jean Houssaye fait remarquer qu'en règle générale, toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois du triangle pédagogique. Alors, le troisième fait le fou ou le mort.
- Prenons le cas de l'enseignement traditionnel (un cours magistral), il privilégie le savoir ou programme et le corps professoral avec ses charges de travail à respecter, les apprenants ne sont pas entendus et font alors le chahut ou dorment.
- De même, dans l'enseignement non-directif, la relation pédagogique est primordiale et le savoir est soit inexistant soit réinventé.

Enfin dans la FOAD et les TICE, les enseignants ont peur d'être exclus/inutiles ou surchargés de travail pour les ressources pédagogiques, car c'est la relation savoir-étudiant, APPRENDRE qui est privilégiée.

«Savoir», «Enseigner», «apprendre», «former», «éduquer» traduisent cinq postures pédagogiques possibles selon que l'on privilégie un sommet ou une relation entre deux sommets.

- La posture Savoir, le but de l'enseignant-chercheur est de produire le savoir,
- La posture Enseigner, le rôle est de transmettre le savoir. L'université a donc comme mission de diffuser le savoir, de le proposer au plus grand nombre, et de le valider par un diplôme.
- La posture Former, la mission de l'université est de former des citoyens, capables d'argumenter et de défendre démocratiquement leurs opinions.
- La posture Apprendre, le but est de fournir à la société des hommes possédant les méthodologies et les savoir-faire, fondés sur des savoirs théoriques.

- La posture Éduquer, l'important est de former des apprenants capables de travailler en commun, grâce à des outils et des moyens divers et nouveaux, et donc capables d'évoluer et de s'adapter.

En fait, la relation du triangle pédagogique de Jean Houssaye avec le métier de formateur est très intéressante.

- On peut en effet transposer ce triangle dans la formation : on parlera de support pédagogique, de formateur et d'apprenant;
- Trouver un équilibre entre ces trois processus;
- Construire un scénario pédagogique adapté.

3. La complémentarité didactique /pédagogique

Étymologiquement, le terme de pédagogie vient des mots grecs *paidós* (enfant) et *gogia* (conduire). À Rome, le *paidagôgós* était, en effet, l'esclave chargé de conduire les enfants chez le magister (Galisson et Coste, 49 : 2005).

Ainsi, le terme «didactique» vient du grec ancien, *didaktikós* (doué pour l'enseignement), lui-même dérivé du verbe *didásko* («enseigner», «instruire»). Étymologiquement, dans «didactique», l'accent est plutôt porté sur la relation au savoir en vue de l'instruction ; en revanche, «pédagogie» est davantage centrée sur la relation maître-élève en vue de l'éducation. De ce fait, «pédagogie» et «didactique» devraient être complémentaires et solidaires, d'autant que l'enseignant, dans l'exercice de son métier, doit gérer d'une part le curriculum et de l'autre le groupe classe (Germain, 2013).

En effet, un enseignement de qualité réclame des compétences d'ordre disciplinaire, mais aussi d'ordre didactique et pédagogique : il s'agit à la fois de maîtriser le contenu à enseigner mais surtout le savoir-faire et la manière de l'enseigner. Autrement dit, l'objectif de tout acte pédagogico-didactique est de transférer un savoir, de vérifier si la connaissance est construite et si la compétence est installée.

Le didacticien pose les questions suivantes :

- Quelles sont les connaissances à faire passer ?
- Comment les apprenants vont-ils les intégrer ?
- Quel est le processus d'apprentissage à mettre en œuvre ?

Tandis que le pédagogue pose les questions suivantes :

- Quelle organisation mettre en classe ?
- Quelle transmission des savoirs dans le cadre de la classe ?
- Quel enchaînement dans les applications ?

Ces deux disciplines sont complémentaires d'une même réalité : l'éducation.

4. La complémentarité de l'ingénierie pédagogique et de l'ingénierie didactique

4.1 L'ingénierie pédagogique

L'expression «ingénierie pédagogique» (*instructional engineering*) a commencé à être de plus en plus utilisée dans les années 2000 grâce aux travaux des spécialistes (Paquette, 2002; Parmentier, 2008; Stolovitch et Keeps, 2003). Lorsque le système d'apprentissage à concevoir est un environnement numérique à caractère éducatif, le terme « ingénierie » est également utilisé (Basque, 2017).

L'ingénierie pédagogique est celle que le formateur ou le professeur réalise pour optimiser sa relation avec les apprenants qu'il va former. Le programme des enseignements est réparti dans le temps des séances (séquençage des apprentissages) et chaque séance à ses propres objectifs de formation. Elle est une approche de planification d'un cours.

En effet, le modèle ADDIE est le plus reconnu des modèles de l'ingénierie pédagogique. C'est un cadre de conception de systèmes pédagogiques utilisé par de nombreux concepteurs

pédagogiques et développeurs de formation pour élaborer leurs cours (Basque, 2004). Le nom est un acronyme pour les cinq phases qu'il définit pour la création d'outils de formation et d'aide à la performance :

Analyse, Conception, Développement, Implantation, Evaluation (voir figure 2).



Figure 02 Le modèle ADDIE pour la conception d'une ingénierie pédagogique (<https://blog.ubicast.eu/methode-addie/>)

4.1.1 Les phases classiques de l'ingénierie pédagogique du modèle ADDIE

Ce cycle de vie comporte typiquement cinq phases principales, entre lesquelles on retrouve généralement une ou plusieurs boucles de rétroaction. Ces cinq phases sont les suivantes :

Analyse : étape de l'analyse des besoins de formation

- Analyse du contexte de la formation
- Analyse des besoins (définition des compétences et des objectifs de formation, contenus pédagogiques, modalités pédagogiques).
- Description du public (caractéristiques hétérogènes ou

homogènes, nombre, prérequis, besoin, localisation géographique).

- Analyse de l'existant (le matériel, les ressources).
- Analyse des moyens (budget disponible, ressources humaines)
- Analyse des contraintes (liées aux contenus, de délai, techniques, financières).

Design : étape de conception de scénario pédagogique ou *story-board* (traduction des objectifs de formation en objectifs pédagogiques).

- Définition (de la structure de la formation, des séquences pédagogiques, démarche pédagogique déductive ou inductive, modalité d'apprentissage asynchrone ou asynchrone, durée de la formation).
- Découpage (en modules, en séquences, en activités).
- Modes d'évaluation (évaluation des prérequis, évaluation formative, évaluation sommative).
- *Story-board* (définition du type d'activité et du type d'exercices, description des médias).
- Accompagnement et tutorat.

Développement : étape de réalisation «Médiatisation»

- Production (des documents pédagogiques, des médias, des contenus *e-learning*).

Implantation : étape d'implémentation, de diffusion, de mise en œuvre, installation de la plate-forme LMS (*Le learning management system*).

- La formation est diffusée sur un LMS, diffusée aux apprenants, accessible aux formateurs.

Évaluation : Cette étape consiste à porter un jugement sur différentes dimensions (qualité, efficacité, etc.) du système d'apprentissage dans le but de l'améliorer (évaluation formative) ou

de prendre une décision sur son adoption ou son retrait dans un milieu donné (évaluation sommative).

- Suivi des apprenants (nombre d'apprenants formés, pourcentage de réussite).
- Collecter des données d'évaluation.

4.2 Ingénierie didactique

Au début des années 80, l'expression «ingénierie didactique» apparaît dans la didactique des mathématiques française. Elle est progressivement devenue la méthode privilégiée par les didacticiens français des mathématiques pour organiser la confrontation de leurs constructions théoriques à la contingence de la classe. Le développement de la recherche didactique au niveau du lycée et de l'université confronte les chercheurs à de nouvelles contraintes, liées à la fois aux savoirs en jeu et à leur gestion dans le système éducatif. De ce fait, selon Chevallard (1982), l'ingénierie didactique apparaît comme un moyen de répondre à deux questions fondamentales :

- Comment prendre en compte la complexité de la classe dans les méthodologies de recherche ?
- Comment penser les relations entre recherche et action sur le système d'enseignement ? (Artigue, 2002).

Brousseau dans un texte paru en 2013 sur son site, constatait qu'une nouvelle science était nécessaire à l'étude des phénomènes liés à l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques et qu'une ingénierie didactique était indispensable à la constitution de cette science didactique et à l'origine, une ingénierie didactique avait pour objectif de produire des phénomènes didactiques, c'est-à-dire de théoriser l'enseignement. Elle faisait appel à des concepts tels que la transposition des savoirs, l'obstacle épistémologique, la situation didactique et adidactique, le contrat didactique.

4.2.1 La transposition didactique

Le thème de la transposition didactique a été introduit dans la communauté française des didacticiens des mathématiques au tout début des années 1980 par Yves Chevallard.

Les enseignants sont confrontés à deux problèmes essentiels dans leur pratique d'enseignant : la gestion du curriculum et la gestion de la classe. En fait, la construction du savoir scolaire est un processus complexe qui a comme point de départ l'ensemble du savoir scientifique et comme point final l'ensemble des connaissances acquises par les apprenants. Le savoir scientifique subit de multiples transformations afin de se constituer en tant qu'objet d'enseignement (voir figure 3).

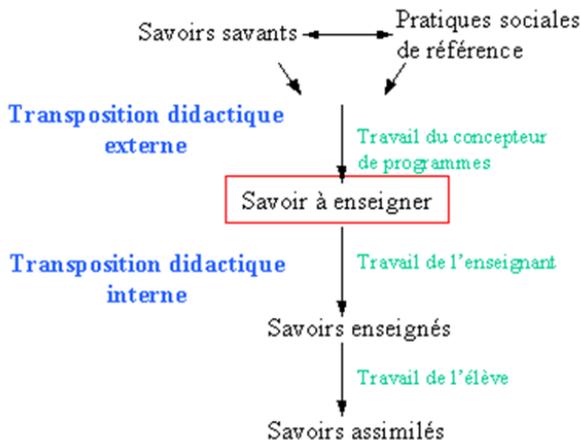


Figure 03 Schéma de la transposition didactique de Chevallard (1985)

(<https://catherineliflardafonso.weebly.com/-ingeacutenierie-didactique1.html>)

- La transposition didactique externe

«Elle représente le processus de transformation, d'interprétation et de réélaboration didactique du savoir scientifique constitué dans de différents domaines de connaissance» (Paun, 3 : 2006). Le curriculum formel constitue «le savoir à enseigner». Autrement dit, il représente une «scolarisation» du savoir savant, objectivé dans une programmation des expériences formatives significatives qui feront l'objet du processus d'enseignement et d'apprentissage à l'école (Chevallard, 1985).

- La transposition didactique interne

«Elle représente l'ensemble des transformations successives et négociées subies par le curriculum formel dans le cadre du processus d'enseignement et d'apprentissage, tout au long du parcours enseignant/ apprenant. Elle constitue l'objectivation des différences de rapport entre enseignant/ apprenant et le curriculum formel. Ce rapport, on le personnalise, on l'idéologise, on l'axiologise et on le sociologise. Il porte autant l'empreinte de la personnalité des acteurs impliqués dans l'acte éducatif.» (Paun, 8 : 2006).

4.2.2 L'obstacle épistémologique

C'est un concept inventé par le philosophe Gaston Bachelard dans *La formation de l'esprit scientifique* en 1938. Pour Bachelard, «on connaît contre une connaissance antérieure». Il est donc nécessaire d'écarter, sans nier leur existence, les différents obstacles qui nous empêchent d'accéder à la connaissance. Le plus difficile à surmonter est l'obstacle présent «dans l'acte même de connaître» (Brousseau, 1998).

4.2.3 La situation didactique et adidactique

Selon Brousseau (1998) le terme situation désigne l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des

relations qui l'unissent à son milieu. Une situation didactique est une situation où se manifeste directement ou indirectement une volonté d'enseigner. Or, la situation non didactique est la situation rencontrée par le mathématicien ou l'utilisateur des mathématiques lorsqu'il doit résoudre un problème dont la finalité première n'est pas l'apprentissage d'une quelconque notion mathématique. En s'inspirant de l'usage des connaissances mathématiques en mathématiques ou en dehors des mathématiques, Brousseau introduit la notion de situation adidactique pour l'apprenant : l'apprenant s'approprie la situation proposée par l'enseignant non pas en faisant son travail d'apprenant mais plutôt celui d'un «mathématicien en herbe» préoccupé par la seule résolution du problème posé.

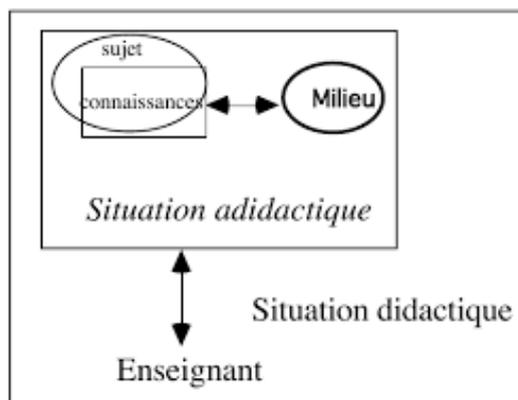


Figure 04 La situation didactique et adidactique

(<https://diu-eil.gricad-pages.univ-grenoble-alpes.fr/didactique/DIU-Strasbourg-didactique-partie3.pdf>)

4.2.4 Le contrat didactique

Pour Brousseau (1998), les habitudes (spécifiques) de l'enseignant attendues par l'apprenant et les comportements de l'apprenant attendus par l'enseignant, c'est le contrat didactique. Les différents contrats didactiques vont se déterminer par la répartition, explicite ou implicite, des responsabilités de prise

de décision par rapport à l'apprentissage entre l'enseignant et l'apprenant.

5 Hypothèse

Compte tenu de ce qui précède, nous proposons l'hypothèse suivante :

La complémentarité de l'ingénierie pédagogique et de l'ingénierie didactique dans la formation des enseignants universitaires favoriserait l'insertion socio-professionnelle, et par conséquent, améliorerait le rendement de la formation.

6 Résultats attendus et Perspectives

Les résultats des analyses des divers travaux sur cette problématique et ces questions de recherche nous permettront ainsi de concevoir des contenus et des méthodes adaptées à la société numérique pour la formation et l'élaboration des compétences professionnelles pertinentes et qui répondent aux besoins des apprenants.

Conclusion

Les critiques formulées à l'encontre de la formation des formateurs en Algérie ont suscité maintes recherches consacrées à la formation des enseignants chercheurs visant à améliorer la qualité de l'enseignement /apprentissage, en s'appuyant sur le but essentiel de l'enseignant-chercheur à l'université celui d'aider les apprenants à apprendre en développant un système d'apprentissage.

L'analyse de la conception du triangle pédagogique de Jean d Houssaye, et l'interaction concevable de l'ingénierie didactique, domaine de conception des savoirs et l'ingénierie

pédagogique domaine d'élaboration des séquences pédagogiques nous a amené à confirmer l'importance de la complémentarité de l'ingénierie didactique et de l'ingénierie pédagogique dans l'élaboration des compétences professionnelles de l'enseignant à l'université.

On peut espérer que cette complémentarité pourra déboucher sur une véritable mise en synergie capable de provoquer une impulsion et une dynamique nouvelle dans la recherche sur l'apprentissage/enseignement en Algérie.

Références bibliographiques

- ARTIGUE Michèle, (2002), «*Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ?* », in, Les dossiers des sciences de l'éducation N°8, pp. 59-72.
- BASQUE Josiane, (2004), «*En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université ?*», in, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire N°1, pp. 7-13.
- BASQUE Josiane, (2017), «*Introduction à l'ingénierie pédagogique (4e éd.). Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives (ted6312.telug.ca)*. Montréal, Canada : Université TÉLUQ. 25 pages.
- BRAUER Markus, (2011), *Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*, Paris, Armand Colin.
- BROUSSEAU Guy, (1996), «*Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*», in, Recherches En Didactique Des Mathématiques N° 7, pp. 33–115.
- BROUSSEAU Guy, (1998), «*Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique*», in, G. Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, pp. 115-160.
- BROUSSEAU Guy, (2013), «*Introduction à l'ingénierie didac-*

- tique», Disponible sur : <http://guybrousseau.com/wp-content/uploads/2013/12/Introduction-%C3%A0-ling%C3%A9nagerie-didactique3.pdf> Consulté le 20 février 2021.
- CHEVALLARD Yves, (1982), *Sur l'ingénierie didactique*, Marseille, Preprint IREM d'Aix.
- CHEVALLARD Yves, (1985), *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Grenoble, deuxième édition augmentée, 1991.
- DE KETELE Jean-Marie et PARMENTIER Philippe, (2015), *Où va la pédagogie universitaire ?*, Belgique, Collection. « Pédagogies en développement », Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- FERHANI Fatiha Fatma, (2006), «Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme», in, *Le français aujourd'hui/3* N° 154, pp 11-18.
- GALISSON Robert et COSTE Daniel, (2005), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- GERMAIN Claude, (2013), *Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée*, <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-3-nos1-2-artgermain.pdf>, p. 27, consulté le 13/11/2020.
- HOUSSAYE Jean, (2000), *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne, (3^e Éd. , 1^{re} Éd. 1988).
- HOUSSAYE Jean, (2014), *Le triangle pédagogique, Les différentes facettes de la pédagogie*, Paris, ESF.
- ALTET Marguerite, (2001), *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université.
- PAUN Emil, (2006), «*Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire*», in, *Carrefours de l'éducation 2* N° 22, pp. 3-13.

De la formation-recherche au développement professionnel des enseignants du FLE...enjeux et perspectives

From research-training to the professional development of FFL teachers... challenges and perspectives

Ghania YAHIA

Université Abbès LAGHROUR-Khenchela / Algérie

Hacina MEZDAOUT

Université Abbès LAGHROUR-Khenchela / Algérie

Résumé :

Aujourd'hui, la montée des activités de formation des enseignants oblige de s'impliquer dans le domaine de la recherche pédagogique et ce fait à plus d'une raison. D'un côté, la nécessité d'actualiser et/ ou de faire acquérir de nouvelles connaissances pour s'adapter au développement vertigineux de la société, et d'un autre côté, le besoin de procurer des pratiques de formation plus congruentes et orientées vers le développement professionnel des enseignants par la recherche pédagogique. Par conséquent, prévoir des modules qui impliquent les enseignants dans la recherche lors d'activités de formation visant nécessairement, à articuler recherche et formation pour un développement professionnel.

Mots-clés : formation-enseignant-recherche pédagogique-développement professionnel.

Abstract:

Today, the rise in teacher training activities obliges us to get involved in the field of educational research and for more than one reason. On the one hand, the need to update and / or acquire new knowledge to adapt to the vertiginous development of society, and on the other hand, the need to provide training practices that are more congruent and oriented towards professional development of teachers through educational research. Therefore, provide modules that involve teachers in research during training activities necessarily aiming to combine research and training for professional development.

Keywords: training-teacher-educational research-professional development.

Introduction

L'école est aujourd'hui, au centre des préoccupations de notre pays, l'Algérie, vu les tâches et les responsabilités qui lui incombe pour assurer un enseignement de qualité permettant de préparer des citoyens épanouis, responsables et capable de vivre dans la société. En dépit des efforts énormes fournis par les politiques éducatives, l'école algérienne semble ne pas atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés en matière de réforme, de formation et de perfectionnement du personnel de l'éducation.

La mise en œuvre de la refonte du programme de français au primaire en 2003, a signé la naissance d'un nouveau système rénové. La mise en place d'un plan d'action de formation et de perfectionnement du personnel enseignants est devenue une urgence afin de s'adapter aux différentes exigences de la société en mutation constante. Malgré les efforts fournis par les politiques éducatives, la formation des enseignants au nouveau contexte constitue l'épine dorsale de tout changement. C'est pourquoi un groupe d'enseignants de français à Batna s'est impliqué dans un processus de recherche et de formation.

Dans ce cadre, nous avons entrepris une expérimentation afin de concevoir des pistes de formation répondant aux besoins réels des enseignants tirés de vraies situations vécues sur terrain. Le but de cette contribution est de Comprendre l'impact de la formation-recherche pédagogique sur le développement de pratiques pédagogiques chez les enseignants de français au primaire et intervenant dans le programme de formation et la conception d'un nouveau dispositif de formation ayant pour but le perfectionnement et le développement professionnel des enseignants.

Un tel objectif est porté par les questions suivantes : Toutefois, le contexte professionnel dans lequel les enseignants de la langue française au primaire exercent leur métier semble complexe. On s'interroge donc sur le rôle que peut jouer la recherche pédagogique dans la construction réflexive des connaissances et des compétences dans la formation des enseignants. De ce fait, nous sommes parvenue à formaliser les interrogations suivantes :

Dans le contexte éducatif algérien, où l'action éducative de l'enseignant constitue une activité complexe et à laquelle il doit s'intégrer harmonieusement et doit s'y adapter seul face au développement constant et dans la plupart des cas, sans aucune formation pédagogique préalable, *La recherche pédagogique et la formation des enseignants, contribuent-elles au développement professionnel des enseignants ?*

Nous voulons donc répondre à la question : quels sont les apports de la recherche pédagogique et de la formation au développement de pratiques enseignantes appropriées à l'enseignement du FLE ?

La réponse à ces questionnements, implique la formulation des hypothèses de travail suivantes : Notre recherche s'appuie sur l'hypothèse que la recherche pédagogique joue un rôle crucial dans la formation des enseignants. Elle contribue fortement à leur développement professionnel et permet de les outiller

de savoirs et de connaissances qui permettent d'assurer une meilleure maîtrise de l'action éducative. Il s'agit de construire de nouvelles compétences et pratiques pédagogiques plus appropriées en s'appuyant sur l'analyse des besoins, l'expérience, la recherche pédagogique et l'innovation.

Le contexte de l'étude

Dans le cadre d'un travail de recherche sur l'apprentissage de la langue française en Algérie, mené par quatre équipes d'enseignants de français au primaire (à El Madher, à Ain Yagout, à Timgad et à Tazoult, de la wilaya de Batna) un projet de formation-recherche est engagé dans le but de développer des modules de formation permettant de s'investir dans un processus de développement et d'amélioration de leurs pratiques pédagogiques. Ce projet est basé sur le modèle d'apprentissage 70 20 10 de Morgan McCall ; Robert W. einchinger et Michael M. Lombardo (1996). Quant au choix de ce modèle, il nous a parait approprié dans la mesure où il permet de proposer différentes sources d'apprentissage. Ce modèle rend compte de trois sources d'apprentissage : les pratiques et les expériences vécues, qui constituent 70% de notre apprentissage, l'échange avec les autres, constitue 20% et 10% constitue l'apprentissage formel provenant de formation.

Cette expérience est inspirée d'un exemple de recherche-action pour la formation des enseignants, engagé par des universitaires de cinq pays (Chypre, France, Irlande, République tchèque, Slovaquie) dans le cadre d'un projet européen sur l'enseignement des sciences (projet COMENIUS) conduit sur trois ans et débuté en 2006.

Dans la littérature, les travaux de recherche traitant de l'importance de l'introduction de la recherche pédagogique dans les pratiques de formation des enseignants entant que source d'apprentissage et de développement professionnel (Uwamariya

& Mukamurera, 2005). La recherche pédagogique permet l'acquisition de connaissances (Charles Hadji, 1998 et Benoit Gauthier, 2009), elle suscite des échanges et des collaborations entre les chercheurs et les acteurs du terrain, permet d'étudier et d'interpréter les pratiques des enseignants (Denis Simart et S. Martineau, 2010). Elle est liée au développement professionnel des enseignants selon Lieberman et Miller (1990). En outre, F. Tochon (1989) insiste sur le côté pratique de la recherche et pense que « *l'aptitude à la recherche- action en classe est un excellent moteur de perfectionnement tant en formation continue qu'en formation initiale* ». ¹⁷ De son côté, Ph. Perrenoud (1992) trouve que l'initiation des enseignants à la recherche, dès la formation initiale, constitue un élément parmi d'autres dans un dispositif de formation totalement orientée vers la maîtrise professionnelle.

1. De la recherche pédagogique au développement professionnel

Le développement professionnel est vu comme : apprentissage continu selon le (Gouvernement canadien : 2001), perfectionnement, développement pédagogique et formation continue (Lafortune, Doudin et Martin 2001 : cité par Uwamariya & Mukamurera p. 134), développement de carrière et évolution professionnelle (Huberman : 1989), Une autre vision basée sur le changement vécu par les enseignants lors des expériences et des pratiques sur terrain. Selon cette vision, le développement professionnel répond à « comment les enseignants se développent dans des conditions sociales actuelles de leurs vies et de leurs expériences, des cultures et des contextes éducationnels existants » (cité par Uwamariya & Mukamurera, 2005, p 143). Enfin, le développement professionnel est inhérent à la recherche (Lieberman et Miller : 1990).

¹⁷ TOCHON F., (1989), Recherche et formation la construction de l'expert, INRP.

Le sens de développement professionnel varie selon la vision choisie, dans une vision développementale (Christine Françoise : 2016, p 120), il est sous-entendu comme « *évolution professionnelle tout au long de la carrière* » ou comme « un processus de professionnalisation » (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Ainsi, le développement peut être la conséquence d'une formation continue qui a pour objectif le perfectionnement de l'action enseignante. Il est aussi lié à la recherche (Lieberman et Miller : 1990). Ce fait place les enseignants dans une situation d'apprentissage continu et autonome en s'appuyant sur les apports de la recherche et en analysant constamment leurs pratiques. Il est encore le fait d'innover, d'ajuster, de tester de nouveaux outils et méthodes (Christine Françoise : 2016, p 120).

Dans la perspective développementale le processus de développement professionnel de l'enseignant se ferait au fur et à mesure de ses expériences vécues sur le terrain : en classe, lors de formation, la collaboration et l'échange avec les autres enseignants. Par ailleurs, dans la perspective de professionnalisation, le développement professionnel des enseignants pourrait se réaliser à travers deux logiques complémentaires : la recherche pédagogique et la formation continue. De ce fait, on peut constater que plusieurs auteurs tels : Raymond, 1998 ; Day, 1999 ; Lieberman et Miller, 1990 ; Wells, 1993 (cité dans : Uwamariya A. et Mukamurera J., 2005) soulignent l'importance d'initier les enseignants à des travaux de recherche permettant leur développement professionnel.

2. Revoir le modèle 70 20 10 et l'élaboration de la formation à partir du nouveaumodèle 60 20 10 10

Afin de présenter une formation dynamique aux enseignants, il nous a semblé pertinent de proposer une autre source d'apprentissage qui s'ajoute à celles du *modèle 70 20 10*. Bien que l'expérience et l'échange avec les autres ainsi qu'une activité de formation régulière puissent augmenter de manière significative

l'efficacité des pratiques enseignantes, la recherche pédagogique révèle l'importance de ses apports au développement professionnel des enseignants. Certes le *modèle 70 20 10* a fait ses preuves dans le domaine de la formation mais la recherche pédagogique a sa part d'influence quant à l'apprentissage. Dans cette optique, nous proposons les proportions suivantes *60 20 10 10*, comme présenté dans la figure ci-dessous, pour répartir les pourcentages selon le degré d'implication de chaque domaine.

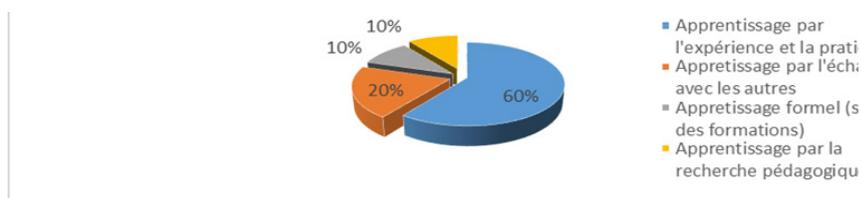


Figure 1 : Le modèle d'apprentissage 60 20 10 10

La proposition de ces proportions est basée sur un sondage réalisé auprès de 76 enseignants qui ont répondu au sondage. Ils étaient appelés à indiquer quelles sources d'apprentissage favorisant leur développement professionnel et leur acquisition des connaissances. Dans ce sondage les répondants indiquent quel pourcentage estiment-ils présenter aux différentes sources d'apprentissage suivantes : *apprentissage par la recherche, apprentissage par la formation, apprentissage par l'échange et l'interaction avec les autres, apprentissage par l'expérience et les pratiques régulières.*

Les résultats obtenus montrent que :

- 56 enseignants, soit un pourcentage de 73,68 % de l'ensemble des répondants, indiquent le pourcentage de 60 % pour l'apprentissage par l'expérience et les pratiques régulières.
- 48 enseignants, soit un pourcentage de 55,26 % de l'ensemble des répondants, indiquent le pourcentage de 20 % pour l'apprentissage par l'échange et l'interaction avec les autres.

- 67 enseignants, soit un pourcentage de 88,15% de l'ensemble des répondants, indiquent le pourcentage de 10 % pour l'apprentissage par la formation.
- 62 enseignants, soit un pourcentage de 81,57 % de l'ensemble des répondants, indiquent le pourcentage de 10 % pour l'apprentissage par la recherche.

3. Pourquoi le modèle d'apprentissage 60 20 10 10 ?

Plusieurs politiques éducatives tentent de fournir un contexte de formation plus pertinent et plus performant. Par ailleurs, les objectifs d'enseignement visés n'ont pas été atteints, pour autant d'enseignants, et ce malgré leurs expériences professionnelles et les formations pédagogiques qu'ils ont faites. Cette situation s'explique par le fait que les enseignants, malgré le savoir et le savoir-faire acquis formellement (par la formation) ou informellement (par la pratique, l'expérience et l'échange avec les autres), ne savent pas exactement comment faire pour rendre plus rentables et plus efficaces leurs pratiques enseignantes.

Cette réalité, un peu déprimante, rend nécessaire le recours à d'autres modes d'apprentissage plus pertinents et plus performants. Il est donc important de s'engager dans un processus de recherche pédagogique permettant d'établir un lien logique entre ce que les enseignants apprennent formellement et la manière d'implanter ces apprentissages dans leurs pratiques enseignantes. Dans ce cas, la recherche pédagogique vient répondre à cette problématique en offrant des réponses et des pistes d'action pour agir convenablement.

En plus, la recherche pédagogique, la réflexion, les activités intellectuelles sont des exercices qui favorisent les habiletés cognitives ((Uwamariya & Mukamurera, 2005). La construction réflexive des connaissances dans la pratique permet de réfléchir sur un fait tout en travaillant dessus. De plus, l'expérience nous procure des stratégies d'analyse et de traitement

des actions vécues dans le but d'apporter des ajustements ou des modifications. La figure n° 02 démontre les différentes sources d'apprentissage pouvant contribuer au développement professionnel des enseignants.



Figure 2: Les différentes sources d'apprentissage

De ce fait, la recherche pédagogique constitue une véritable source d'apprentissage qui s'ajoute à l'apprentissage par l'expérience, l'échange et la formation. Or pour que la recherche pédagogique puisse contribuer véritablement au développement professionnel des enseignants, il est nécessaire de les inciter à participer régulièrement à des activités de recherche en étroite relation avec leur centre d'intérêt.

4. Déroulement de l'expérimentation

Dans le but de soutenir le développement professionnel des enseignants, nous avons proposé une expérience qui présente une formation-recherche de deux jours animée par un inspecteur pédagogique. Le principe de cette formation est d'inciter les enseignants à réfléchir à partir d'un problème rencontré par eux –mêmes, rechercher les dispositifs pédagogiques, échanger avec les autres enseignants, choisir le plan d'action et le tester dans le but de le maintenir ou de le rejeter. Ainsi, les enseignants ont appuyé sur des savoirs théoriques acquis au préalable, sur leurs expériences vécues et sur l'expérience et l'expertise de l'inspecteur chargé de leur encadrement. Les modules proposés par ces enseignants, doivent permettre le

perfectionnement de leurs pratiques pédagogiques. Notons que ces modules de formation doivent se spécialiser dans des matières disciplinaires précises en relation avec le domaine de l'enseignement de la langue française.

La première journée était au mois de novembre 2017 et ayant pour thématique « La remédiation dans une classe de FLE ». La formation est dispensée sous forme de cours magistral suivi d'une discussion riche où l'inspecteur agit comme un animateur qui tente d'apporter des éclaircissements et des réponses aux différentes problématiques soulevées par les participants.

La deuxième journée était en mois de Janvier 2018, et porte sur la conception de modules de formation qualifiée qui doit s'inscrire dans un travail de groupe permettant une élaboration collective des modules. En effet, la conception de modules de formation s'appuie sur l'analyse des pratiques enseignantes vécues dans la classe. Dans ce sens, chaque enseignant est appelé à revivre son action et à essayer de la décrire et de l'interpréter de manière à dégager les lacunes et les insuffisances touchant ses pratiques. Ainsi, ils apprennent par eux-mêmes et dans un climat de coopération et de recherche qui leur permet de porter un regard réflexif sur leur action.

En effet, les activités proposées se sont appuyées sur le modèle d'apprentissage 70 20 10 de Morgan McCall et all. Ce modèle constitue un dispositif d'apprentissage s'appuyant sur plusieurs sources d'apprentissage : les pratiques et les expériences vécues (70%), l'échange avec les autres (20%) et la formation (10%). Outre ces trois sources d'apprentissage, nous avons proposé une autre piste pour l'apprentissage qui est la recherche pédagogique. Cela est dans le but d'interpréter les constituants d'un dispositif de formation plus performant. Le contenu de la première version a fait l'objet de discussion entre les différents participants en vue de le réadapter aux besoins réels des enseignants. C'est donc la mise en place d'un espace dans lequel peut se nouer un dialogue constructif entre les différents participants. Certes, c'est la situation de communi-

cation et d'échange que la recherche pédagogique privilégiera dans cette perspective.

Au terme de cette formation-recherche, les groupes participants, après avoir peaufiné la conception des modules, ont remis la version finale des modules qui restent ouverts donc améliorables et perfectibles.

5. La conception de modules de formation par les enseignants

Les enseignants des quatre villes de la willaya de Batna (El Madher, Ain Yagout, Timgad et Tazoult) ont contribué fortement à l'élaboration des modules de formation répondant à leurs besoins réels, en s'appuyant sur des travaux de recherche et sur l'analyse de leurs pratiques de classe. Les trois groupes constitués aléatoirement, ont participé activement à ce travail de recherche et ont pu définir précisément le contenu des modules de formation. Les différents groupes se sont trouvés devant la diversité des situations problèmes rencontrées dans leurs classes. Cette diversité permet d'ouvrir le champ pour la créativité et la richesse des pistes à proposer. De ce fait, l'élaboration des modules se fait en fonction des différentes situations rencontrées pour mieux répondre à la diversité du terrain pédagogique et aux attentes des enseignants dans différents contextes.

L'évaluation de ces modules sera réalisée par l'équipe de recherche sous l'encadrement de l'inspecteur pédagogique. Dans ce qui suit, nous allons tenter de décrire brièvement les actions conduites par les enseignants des différents groupes :

L'équipe d'El Madher a proposé trois modules qui touchent de près des réalités vécues dans la classe « la question de la gestion de la classe » « l'intégration des nouvelles technologies dans le système éducatif » « l'évolution des nouvelles approches d'enseignement ».

L'équipe d'Ain Yagout a travaillé sur le thème de « l'interactivité dans les classes de FLE » « la gestion de la classe »

L'équipe de Timgad et Tazoult a élaboré les modules suivants « les pratiques de classe » « améliorer les pratiques des enseignants par des recherches ».

Après discussion et évaluation des modules proposés par les groupes, un tableau récapitulatif est mis en œuvre afin de dresser une liste de modules susceptibles de développer la qualité de la formation des enseignants de la langue française.

Intitulé des modules	Contenus des modules	Objectifs visés
Perfectionnement de la maîtrise de la langue française	Cours de grammaire-cours de conjugaison et d'orthographeactivités de production orale et écrite	Améliorer ses connaissances grammaticales, syntaxiques, lexicales, développer les bases fondamentales pour une communication en langue française
Approfondissement et renforcement linguistique et phonétique	Des séances régulières en laboratoire de langue et en laboratoire phonétique avec un enseignant expérimenté	Voir ou revoir certains points de langue, corriger ses erreurs fossilisées, travailler sa prononciation en améliorant sa prosodie et son intonation,- Développer et perfectionner ses compétences linguistique et phonétique,
Connaissance et maîtrise des principes généraux de la pédagogie	Les notions de base (le triangle pédagogique, la compétence, le savoir, le savoir-faire et le savoir agir,...) • L'application des nouvelles approches par compétence (l'approche par compétence, l'approche actionnelle,...)	Doter les enseignants de connaissances pédagogiques pratiques essentielles pour l'enseignement de la langue française • Diversifier ses pratiques de classe • Approfondir ses connaissances pratiques dans un contexte thématique

Micro enseignement	Leçons tirées du programme	Se familiariser avec la situation classe acquérir des pratiques pédagogiques facilitant la gestion de la classe
L'intégration des TICE dans l'enseignement	Quel outil utiliser ? comment questionner une base de données- comment concevoir un scénario pédagogique ?	Développer le savoir agir de l'enseignant à travers des activités d'innovation, de créativité et d'interactivité • Créer un matériel pédagogique via internet • Accéder à de nombreuses sources d'activités dans tous les domaines

Tableau 1 : Les modules de formation

De ce qui précède, on constate que les difficultés réelles rencontrées proviennent du fait que l'intervention des enseignants est souvent limitée à des pratiques marginales (ce qui ne veut pas dire une conséquence marginale), par exemple : la correction des cahiers, le volume horaire, le nombre d'élèves par classe,... ce qui a poussé à procéder à une approche plus motivante et plus stimulante qui permet d'inciter chaque enseignant dans le groupe à pointer clairement ses besoins.

Dans la plupart des cas, où les pratiques de recherche sont gérées par le travail collectif, nous avons constaté une forte participation des enseignants à la prise de décision portant sur la conception de modules de formation qui répondent le plus à leur besoins. D'ailleurs, le produit de ce travail collaboratif, donne à admettre que les enseignants ont pris conscience du rôle qui leur incombe en participant activement à cette formation et en essayant de proposer des modules de formation qui portent entre autre sur : le contenu de la formation, les activités d'apprentissage, les méthodes utilisées.

À la fin de cette expérience portant sur l'élaboration de modules de formation susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé par les enseignants de la langue française au primaire dans la willaya de Batna, nous proposons également d'autres pistes de formation capables d'atteindre les mêmes objectifs :

Faire des stages de formation à l'étranger, cela assure un contact direct avec la langue. Un bain linguistique naturel permet de se familiariser avec la langue et de comprendre certains usages particuliers de la langue française en relation avec leur culture. Les stages de formation, exclusivement pédagogiques, sont axés sur les pratiques de la classe et l'acquisition de compétences, de savoirs-faire, de techniques et méthodes pédagogiques testés pendant les stages pour une meilleure employabilité dans les classes ;

Prévoir des ateliers de la langue française en petits groupes pour son apprentissage en favorisant les échanges à l'oral et l'interactivité entre les enseignants. En plus, assurer un suivi et un encadrement personnalisés pour chaque enseignant afin d'orienter leurs apprentissages ;

Collaborer et échanger avec d'autres enseignants du monde sur des problématiques touchant le cœur de cette fonction : motivation des apprenants, l'utilisation des TICE, intégrer une séance de phonétique en classe, etc

L'accompagnement professionnel : il s'avère nécessaire de faire entrer, dans le dispositif de formation des pratiques d'accompagnement pour les enseignants débutants. Cette action doit permettre un suivi assuré, durant toute une année, par un enseignant formateur expérimenté auprès d'un enseignant novice (peu expérimenté ou stagiaire). Dans une telle situation, l'enseignant accompagné, devient auteur et acteur de son développement. L'apprentissage par la pratique a fait ses preuves dans les différentes actions de formation.

Toutefois, une évaluation de la formation dispensée permet de faire des actes de recul sur les dispositifs de formation et leurs répercussions sur l'apprentissage des enseignants.

6. L'urgence besoin de l'évaluation de la formation et ses objectifs

L'évaluation de la qualité d'une formation est une tâche difficile à réaliser. Or, cette pratique est rarement appliquée dans le système éducatif algérien. Elle est limitée à de simples observations des pratiques enseignantes par les inspecteurs dans le but de remédier au cas échéant.

L'évaluation de la formation a pour objectif principal de savoir l'impact de la formation sur l'amélioration des pratiques enseignantes. L'important est de savoir si les pratiques de la formation ont permis d'atteindre les conséquences espérées sur le terrain en favorisant le développement des compétences professionnelles des enseignants. De ce fait, le rôle de l'évaluation de la formation est de contribuer à combler l'écart entre l'acquisition des compétences requises pour l'exercice de ce métier et les compétences réelles des enseignants. L'identification du niveau d'acquisition s'effectue généralement par l'intermédiaire de questionnaires visant à mesurer le degré d'apprentissage. Trois objectifs majeurs de l'évaluation de la formation :

- *Améliorer le programme de la formation.*
- *Optimiser le transfert des connaissances et des résultats de la formation pour une meilleure élaboration et application de nouveaux plans de formation plus appropriés.*
- *Démontrer la valeur de la formation dispensée*

Au cours de cette évaluation, nous allons tenter de répondre à la question : est- ce que la formation dispensée est en mesure

d'outiller les enseignants de français de connaissances et de compétences nécessaires pour exercer leur métier ?

7. Méthodologie

Notre recherche s'appuie sur une démarche évaluative qualitative privilégiant l'utilisation de questionnaire comme moyen de collecte de données. Elle consiste à expliquer et à analyser la qualité des pratiques de formation en évaluant sa pertinence et sa rigueur pour permettre son amélioration et sa promotion.

7.1 Évaluation de la formation selon le modèle Kirkpatrick

Nous avons choisi d'évaluer cette formation, relative au domaine éducatif, en se basant sur le modèle Kirkpatrick, conçu généralement pour l'évaluation des systèmes de formation professionnelle en relation avec l'entreprise. Notre choix consiste à considérer le système de formation en éducation comme un système de production tout comme l'entreprise, même si d'autres pensent le contraire, et peut être évalué en adoptant le même modèle et en l'adaptant selon les spécificités et les caractéristiques de ce système.

Le modèle Kirkpatrick est considéré comme une référence incontournable quant à l'évaluation de la pratique de formation. Ce modèle synthétique est le plus adopté car, il est plus rationnel et répond suffisamment aux attentes des acteurs de l'éducation. Il est constitué de quatre niveaux : la réaction (concerne la satisfaction des participants), l'apprentissage (concerne l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires), les changements comportementaux (concerne la capacité des participants à réutiliser et à réintégrer les connaissances acquises dans leurs pratiques enseignantes), le dernier niveau, qui ne concerne pas directement les participants, mais plutôt l'apport de la formation à l'éducation (Gilibert. D et Gillet I : 2010).

7.2 Pourquoi le modèle d'évaluation de la formation Kirkpatrick ?

Notre choix de ce modèle n'est pas dans le but de présenter ces plus-values, mais plutôt, de démontrer les répercussions des pratiques de formation sur le développement professionnel des enseignants et de « *savoir dans quelle mesure cette formation a permis d'atteindre sur le terrain les résultats escomptés* » (F.M. Gérard. 2001).

Certes, ce modèle ne permet pas d'évaluer la formation sous ses différents aspects et ne traite pas suffisamment le contexte vrai de la formation. Néanmoins, il serait utile de faire des actes de recul afin de déterminer le dysfonctionnement de certaines pratiques de formation.

De ce fait, nous pouvons accréditer l'idée qu'il existe une symétrie spontanée entre la satisfaction des enseignants, leur apprentissage, leur réaction et comportement et les résultats de leur enseignement. En effet, plus les enseignants sont motivés et satisfaits de la formation plus ils sont capables d'apprendre et d'acquérir des nouvelles compétences, plus ils sont aptes à changer leur comportement en intégrant les nouvelles connaissances dans leurs pratiques de classe, plus ils sont inventifs et agissant efficacement.

Notre travail vise à mieux interpréter la qualité de la formation dispensée aux enseignants de français au primaire. Pour y parvenir, nous avons opté pour l'évaluation, à chaud et à froid, de la formation dispensée dans le but d'améliorer sa qualité et de fournir des pistes de formation plus appropriées. Ainsi, cette évaluation comportait deux étapes de collectes de données :

À *chaud* : le questionnaire (annexe n° 1) est distribué juste après la formation dispensée portant sur (la remédiation) et les enseignants sont invités à répondre directement aux questions portant sur leur degré de satisfaction (Questions : 1, 2, 7 et 8).

À froid : trois mois après la session de formation, les enseignants sont appelés une deuxième fois, lors d'une session de formation pédagogique, à répondre à froid au reste du questionnaire pour renseigner leur degré d'acquisition de connaissances et leurs comportements après cette formation (questions : 3, 4, 5, 6).

8. Processus de collecte de données

Pour cette phase, nous avons choisi d'utiliser le questionnaire d'évaluation comme outil de collecte de données. Nos principales sources d'informations étaient l'inspecteur et les enseignants, en plus des documents de natures différentes (livres, brochures, documents d'accompagnement, etc.). Le questionnaire a été administré en présentiel à la suite de la session de formation de novembre 2017, pour répondre à la première partie qui concerne le degré de satisfaction des enseignants. En janvier 2018, les enseignants sont invités à répondre au reste du questionnaire qui concerne leurs apprentissages et le changement de comportements après la session de formation.

Les participants

Le questionnaire d'évaluation a concerné les enseignants de français de la ville de Batna, qui ont participé à la formation (42 enseignants sur environ 100 ont participé à l'évaluation de la formation).

9. Discussion des résultats

Il est à noter que l'analyse des données montre d'abord, que la formation (son contenu, sa durée, son rythme, sa qualité, la qualité de l'encadrement, la manière dont le contenu est livré aux formés) influence directement sur la motivation ainsi que la satisfaction des participants (niveau 1) et leur apprentissage (niveau 2) qui sont liés à l'application de ces acquis dans le cadre du travail (niveau 3). En effet, ces trois niveaux sont interdé-

pendants et agissant l'un sur l'autre. Or, un degré de satisfaction élevé permet un apprentissage efficace et par conséquent, une application rentable du contenu acquis dans les pratiques sur terrain. Toutefois, ces niveaux ne constituent pas les seuls facteurs agissant sur les résultats d'une formation et sur sa rentabilité. D'autres facteurs, en l'occurrence, les activités de recherche pédagogiques qui peuvent servir de source d'acquisition de boîtes à outils servant de référence pour l'enseignant.

Au niveau de la satisfaction

Les différentes lectures des résultats obtenus ont permis de percevoir un degré de satisfaction très important. L'évaluation du degré de satisfaction des enseignants « à chaud » juste après la session de formation était très satisfaisante. Cependant, l'évaluation de la satisfaction des participants revêt un aspect subjectif et pourrait introduire des biais, par exemple un enseignant qui veut donner une image favorable à son inspecteur.

9.1 Au niveau de l'acquisition

Toute formation a pour objectif de doter les enseignants d'un ensemble de savoirs et de compétences qui leur permettent d'exercer efficacement leur fonction. Lors de l'analyse des données inhérentes à l'acquisition des compétences, fort est de constater que les pourcentages les plus élevés sont ceux de « *Acquis et en cours d'acquisition* » ce qui explique le fait que l'acquisition formel de savoir et son accumulation est une opération différente et moins complexe que le transfert et la mise en application de ces savoirs. De plus, les connaissances et les compétences acquises formellement risquent de se perdre à mesure que le temps passe et qu'aucun effort n'est fourni pour maintenir ou actualiser ces savoirs soumis à des changements et à des transformations constants. Certes, la formation aurait tendance à outiller les enseignants de savoirs et de compétences appropriés, mais la recherche permet le maintien et la mise à jour de ces savoirs dans le but de tirer le meilleur profit de la

formation suivie et être, par conséquent, capable de proposer plusieurs plans d'action et en choisir le plus performant et le plus adéquat à l'exploitation efficace des connaissances acquises.

9.2 Au niveau des comportements (le transfert des connaissances)

La notion de transfert, dans notre cas, renvoie à la mise en pratique, dans un contexte de travail, des connaissances et des compétences acquises lors d'une formation. En effet, ces savoirs et compétences doivent être transférés et exploités dans des situations d'enseignement. Cependant, on s'interroge sur la capacité des enseignants, participant à la formation, à effectuer le transfert des connaissances et leur application sur terrain. Car, nombreux sont les enseignants qui éprouvent des difficultés à réemployer les savoirs acquis dans leurs pratiques de classe et demandent de réorganiser plus de journées de formation autour du même thème.

9.3 Au niveau de l'impact de la formation

L'évaluation de l'impact de la formation sur la gestion des pratiques de la classe revêt une grande importance car, on souhaitait atteindre les résultats estimés au départ. En effet, nul ne peut ignorer la difficulté et même la complexité d'une telle action inhérente au domaine de l'éducation et ce pour différentes raisons :

Plusieurs enseignants suivent des formations pour la simple raison se former pour se former, ou bien, puisque l'inspecteur a l'habitude d'organiser de telles formations, ou parce que la tutelle l'a demandée pour informer ou sensibiliser les enseignants. Dans de telles situations, les enseignants ne sont pas considérés comme une partie prenante de leur formation, ils ne sont pas conscients du rôle qu'ils doivent accomplir et agissent passivement devant les mutations qui touchent le système éducatif. L'exemple des enseignants qui proposent, pour la question n°

13 du questionnaire, les pourcentages : 100-30-10, 10-20-00 alors qu'il fallait vérifier la somme des pourcentages qui doit être égale à 100. En effet, ces cas invitent à se demander si la consigne était claire ou si les enseignants répondaient machinalement sans y réfléchir et parce qu'on leur a demandé de répondre.

On a tendance à croire que les enseignants sont des adultes responsables de leur apprentissage et suffisamment conscients afin de tirer profit des pratiques de formation et de recherche qu'on leur propose. En réalité, ce constat est malheureusement faux car, les pratiques de formation traditionnelles, qui se font à chaque fois de la même manière, ne suscitent pas l'intérêt et la motivation des enseignants. Ils sentent bien que cela ne peut servir à rien de participer à des formations sans avoir véritablement mis les enseignants dans des contextes proches de la réalité vécue dans la classe. De plus, les enseignants sont considérés comme des exécutants qui doivent répondre strictement aux décisions prises par les politiques éducatives. Cette situation démotivante pousse les enseignants à agir sans pouvoir penser à une construction méthodique et réflexive de leur apprentissage. Il est à noter qu'une pratique de formation motivante revêt une grande importance et pourrait être source de satisfaction et de productivité.

Certes, l'apprentissage formel (via une formation) n'est pas toujours source de motivation et ne couvre pas la totalité des problèmes de compétence. Fort est de constater que la formation ne constitue qu'un aspect du développement professionnel de l'enseignant et que le reste de l'apprentissage se produit via les pratiques et les expériences vécues, l'échanges avec les autres et la recherche. De ce fait, la seule formation, qui a pour objectif la transmission de connaissances théoriques, ne peut assurer un apprentissage performant. Ainsi, le modèle d'apprentissage 60 20 10 10 offre un éventail plus large d'apprentissage en permettant aux enseignants de s'imprégner dans des pratiques de recherche qui assurent une exploitation réflexive de toutes

les sources d'apprentissage. Les enseignants, ainsi, arrivent à résoudre des situations problème tout en travaillant dessus.

10. Pistes et perspectives

Il est clair que le rôle des décideurs du changement est important pour rassurer tous les acteurs et les collaborateurs de l'éducation face à ce changement et donner du sens à leurs actions de formation. Trois facteurs importants peuvent conduire à un accompagnement plus efficace des enseignants et de justifier les raisons de ces formations :

Facteur 1 : expliquer ce qui doit être fait et pourquoi

Lors des formations pédagogiques des enseignants, nombreux sont les enseignants qui regrettent l'absence totale de la clarté des politiques éducatives. Il est essentiel de définir clairement les objectifs, les exigences et les finalités des pratiques de formation à ouvrir en expliquant l'ampleur de ce changement afin d'inciter tous les enseignants à participer efficacement à l'action. Les inspecteurs doivent, ainsi, être des chefs de file qui inspirent les enseignants. Ils sont appelés donc à expliquer le pourquoi des choses pour permettre de créer un climat dans lequel tous les enseignants se sentent impliqués dans l'action et agissent avec passion. Simon Sinek (2013), dans son livre « commencer par le pourquoi », a écrit :

Il y a des leaders et il y a des chefs de file Les leaders occupent une position de pouvoir ou d'influence. Les chefs de file nous inspirent. Qu'il s'agisse de d'individu ou d'organisation, nous suivons les chefs de file. Non pas parce que nous y sommes obligés, Mais parce que nous le voulons. Nous suivons les chefs de file non pas pour eux, mais pour nous.

De ce fait, impliquer les enseignants dans des pratiques de formations-recherche peut favoriser le passage de la recherche

à la pratique sur terrain. Car, le partage des idées consiste à mobiliser toutes les capacités dans le but d'atteindre les objectifs fixés. Par ailleurs, l'inspecteur pédagogique doit favoriser la motivation des enseignants en adoptant un style d'animation qui oriente, stimule et motive les enseignants sans leur imposer. Ceci permet d'engager les enseignants et de susciter leur contribution au développement permanent de leurs compétences et par conséquent, le développement du système éducatif.

Facteur 2 : consacrer les ressources suffisantes et adaptées à la formation-recherche

Les activités de formation et de recherche pédagogique nécessitent d'allouer toutes les ressources humaines, économiques et sociales suffisantes pour cette pratique et d'exploiter les nouvelles énergies des jeunes enseignants chercheurs, ambitieux et ayant des idées novatrices.

Facteur 3 : former le personnel enseignant dans un contexte algérien

Il est important que les enseignants suivent des formations afin de s'adapter aux nouvelles exigences imposées par les politiques éducatives. Cette formation doit être au service du changement, doit s'ajuster aux objectifs et aux contraintes du changement et en particulier, doit répondre aux besoins réels des enseignants. Dans le contexte de l'action formative, menée en Algérie ces dernières années, on a tendance à recourir à des recherches sur terrain ou souvent à rapporter des théories qui peuvent servir de modèles répondant à tel ou tel problème de l'environnement éducatif. Il arrive parfois qu'une théorie puisse répondre partiellement à une question touchant l'éducation. Alors que la plupart de ces théories ne sont pas conçues ni pour notre environnement éducatif, ni pour nos enseignants et apprenants.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons retenir que l'action de formation et son évaluation tient compte de plusieurs facteurs autres que la classe ou l'école (l'état psychique de l'enseignant, sa prédisposition à participer à la formation, le côté financier, son expériences personnelle dans le domaine,...). Il importe donc de signaler que la participation à cette formation-recherche ne peut, selon nous, signifier que le modèle d'apprentissage proposé puisse assurer un apprentissage et une maîtrise des acquis de la formation. Certes, son objectif est de faire participer les enseignants dans la construction réflexive de leurs apprentissages grâce à des activités de recherche, collectives ou individuelles. Le modèle d'apprentissage 60 20 10 10, que nous proposons, nous semble atteindre ce but pour autant que les enseignants se rendent compte qu'ils sont responsables de leur propre apprentissages, qu'ils doivent prendre, eux-mêmes, des initiatives pour mener des recherches pédagogiques afin d'acquérir ou d'actualiser des connaissances et particulièrement, ils doivent savoir qu'ils sont le principal acteur de leur développement professionnel.

Références bibliographiques

- BEN BOUZID B., (2005), L'approche par compétences dans l'école algérienne. UNESCO. ONPS.
- GAUTHIER B., (2009), Recherche sociale de la problématique à la collecte de données, Presse de l'Université de Québec, Canada.
- Groupe interuniversitaire projet Sophia, « Formation des enseignants : un exemple de recherche-action: Chypre, France, Irlande, République tchèque, Slovénie », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 51 | septembre 2009, mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté le 02 août 2016. URL : <http://ries.revues.org/660> ; DOI : 10.4000/ries.660
- GOYETTE. G et M. Lessard-Hébert (1987), La recherche-action - Ses fonctions, ses fondements et son instrumentation, Hors collection, Presse de l'Université du Québec, Canada,
- HADJI Ch., (1998), Recherche et éducation, De Boeck Université, Bruxelles.
- JAMES D. and W. KIRKPATRICK, (2016), Four levels of training evaluation, atd press, USA.
- LIEBERMAN A. et L. MILLER, Teacher development in professional practice. Teachers College Record, 92(1), 1990, 105-121. En ligne <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.6897&rep=rep1&type=pdf>
- LECUYER Arnaud, (2016), Le modèle 70 20 10, Pédagogie Le Quartier Générale des Super Teacher, en ligne : <https://www.padagogie.fr/blog/post/display/le-modle-70-20-10> (consulté le 17/ 09/ 2017).
- PERRENOUD Ph., (1992), Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_13.html#copyright (consulté le 16/ 7/ 2017)

- SIMARD D et S. MARTINEAU, Recherche en éducation. La culture professionnelle des enseignants : entre savoirs, recherches et pratiques. Hors-Série n° 2 - Octobre 2010.
- TOCHON F., (1989), Recherche et formation la construction de l'expert, INRP.
- MATSUURA K. et B. BEN BOUZID, (2005), la refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation, UNESCO-OPNS.
- UWAMARIYA A. & J. MUKAMURERA, (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. Revue des sciences de l'éducation, 31(1), 133–155. doi:10.7202/012361ar

Formation des futurs enseignants de FLE à l'enseignement des contes littéraires

Training of future FLE teachers in the teaching of literary tales

Salah ARRAR

*Ecole Normale Supérieure de Sétif / Algérie
Laboratoire SELNOM, Université Batna 2/ Algérie*

Résumé

La présente contribution vise à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques sur lesquelles il est possible de prendre appui dans le cadre de la formation des futurs enseignants de français. Elle mise plus particulièrement sur les contes littéraires en vue d'initier les formateurs à concevoir des dispositifs didactiques susceptibles de faire surgir les capacités lectorales et scripturales des apprenants en classe de langue. Par le biais d'une pédagogisation de ces textes avec des étudiants de l'Ecole Normale Supérieure de Sétif, nous avons abouti à des résultats qui soutiennent la nécessité de rénover les pratiques enseignantes en vue de redonner aux enseignants le goût de lire et d'enseigner efficacement la littérature à leurs futurs élèves.

Mots-clés : formation-littérature-contes-FLE-didactique

Abstract

This contribution aims to implement pedagogical practices on which it is possible to build in the framework of the training

of future French teachers. It focuses more particularly on literary tales in order to initiate trainers to design didactic devices likely to bring out the reading and writing skills of learners in language class. Through teaching these texts with students from the Ecole Normale Supérieure de Sétif, we have achieved results that support the need to renovate teaching practices in order to give teachers back the taste for reading and effectively teach literature to their future students.

Keywords: training-literature-tals-FLE-didactic

Introduction

Objet tant valorisé dans les pratiques scolaires et longtemps perçu comme étant un médium culturel, la littérature vit, au tournant de ces dernières années, une crise d'enseignement sans précédent. De nombreuses recherches en didactiques de français (Daunay, 2007) dressent régulièrement des bilans alarmants qui témoignent du dédain manifesté à l'égard de la lecture par des apprenants de tous niveaux : « *le contexte actuel est celui d'une baisse générale de la lecture, tous âges, tous milieux et tous niveaux scolaires confondus, chez les bons élèves que chez les moins bons* ». (Léon, 5 : 2004).

En effet, nous constatons que le temps réservé auparavant à lire s'amenuise au profit d'autres activités sportives et culturelles. Ces constats ont amené des auteurs tels que Sonya Florey, Christophe Ronveaux et Noël Cordonier (9 : 2015) à avancer qu'à l'heure actuelle, l'enseignement de la littérature « *évolue donc dans un contexte d'interrogations, voire de résistances relatives aux valeurs portées par le texte littéraire, aux contenus à transmettre, aux dispositifs didactiques et à la formation des étudiant.e.s et des enseignants de littérature* ».

Dans cette perspective, nous nous intéressons, dans le cadre de la présente contribution, aux modalités de sa pédagogisation

des contes en contexte universitaire algérien en vue de former des futurs enseignants de français qui soient outillés et dotés de savoir-faire de mise en œuvre de dispositifs diversifiés articulés autour de la lecture des textes littéraires en prenant en compte les besoins réels et le niveau du public auquel l'enseignement sera dispensé. Ceci dit, nous reformulons notre problématique de recherche en ces termes : comment former des enseignants de français à enseigner des contes littéraires de manière efficace et attractive ?

En vue d'apporter des éléments de réponse à une telle interrogation, nous tenons à déplier une intervention menée au sein de l'Ecole Normale Supérieure de Sétif. Nous cherchons par là à démontrer l'impact de dispositifs novateurs sur les futurs enseignants de français.

1. De la lecture littéraire à la pratique scripturale et orale

Pour placer les étudiants dans des situations de lecture active et de construction de sens de texte, il serait important de concevoir des pratiques pédagogiques innovantes en adéquation avec les avancées théoriques en théories de lecture, les théories de la réception en l'occurrence (Eco, 1985 ; Jaus, 1978 ; Iser, 1985). Nous proposons dans ce qui suit quelques modalités de lecture applicables en contexte éducatif et susceptibles de mobiliser simultanément les habiletés des apprenants.

Dans cette perspective, il est important de prendre appui sur la catégorisation de Karl Canvat (2002) de la compétence littéraire en trois composantes essentielles, à savoir, l'appropriation lectorale, scripturale et orale. De là, il est possible d'articuler plusieurs activités scolaires envisagées autour de ces domaines communicationnels fondamentaux qui servent de référence pour l'enseignement-apprentissage de la littérature ;

- Des activités de lecture : les habiletés liées à la lecture constituent un aboutissement de la didactique des textes littéraires. Aussi, paraît-il pertinent de valoriser les pratiques lectorales scolaires pour former un sujet-lecteur conscient de l'importance de son activité et de son implication dans son propre apprentissage. A titre illustratif, il est préconisé de recourir à la mise en pratique de la technique de lecture par dévoilement progressif dont les bases sont définies par Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur (2015) dans leur ouvrage collectif « *Pour une lecture littéraire* ». Les auteurs recommandent aux enseignants de découper le texte en plusieurs morceaux à livrer progressivement aux apprenants avec consigne d'anticiper le déroulement des événements à suivre de telle sorte qu'ils soient plus actifs dans le processus de construction des sens.
- Des activités d'écriture : elles sont complémentaires aux pratiques de lecture car elles contribuent à l'appropriation des connaissances par les étudiants et au développement de leurs facultés de création et d'expression. Ils devraient donc être initiés à différentes modalités d'écrire (parodie, pastiche, résumé, écritures créatives, ...) et connaître les codes d'écriture qui les régissent.
- Des activités orales : elles tournent autour des deux compétences de compréhension et de production orales. Elles aident les étudiants à développer leurs capacités d'écoute, de prise de parole et à acquérir des habiletés métacognitives et métalangagières. Dans cette optique, la tenue de débats interprétatifs à la suite de lecture et/ de spectature de discours littéraires favorise la prise de parole et les échanges au sein de la classe.

Sur la base de ces différents types d'activités, nous avons conçu la structure architecturale d'une séquence didactique qui inclut des séances de compréhension et de production écrite et orale à partir de plusieurs contes littéraires.

2. Pédagogisation des contes et scénarisation didactique

La pédagogisation des dispositifs de formation axés sur la littérature a été effectuée auprès des étudiants de français de deuxième année à l'Ecole Normale Supérieure de Sétif qui forme des enseignants pour les trois paliers de l'éducation nationale (primaire, collègue et lycée). Notre expérimentation a été menée avec deux groupes distincts : le premier groupe est un dit témoin qui poursuit un enseignement traditionnel selon le modèle de l'explication de texte à l'aide de questionnaire de compréhension alors que le second est un groupe expérimental auquel nous avons proposé de nouveaux dispositifs didactiques.

Le module qui a constitué le cadre dans lequel s'inscrit notre étude est celui de l'Approche textuelle II consacré à la lecture et à l'analyse de discours narratifs. En effet, notre travail est orienté vers la mise en œuvre d'une séquence d'apprentissage visant à lire un ensemble de contes ayant comme caractéristique commune la mise en scène d'héroïnes confrontées à des situations embarrassantes et qui se trouvent ainsi contraintes d'agir pour améliorer leurs conditions de vie. Ce thème correspond à notre public constitué majoritairement de filles susceptibles d'être attirées par des histoires qui les concernent de plus près. Cette séquence vise à atteindre les objectifs suivants :

- Découvrir les contes classiques et leurs pastiches.
- Apprendre à pasticher les contes de Charles Perrault.
- Enrichir les compétences de lecture d'œuvres intégrales.
- Adopter des attitudes d'écoute attentive pour saisir l'essentiel des histoires écoutées en classe.

Le tableau ci-après expose les quatre étapes du déroulement de la séquence :

Séquence	Combat au féminin		
Etape 01	Cours magistraux	Travaux dirigés	
		Groupe expérimental	Groupe témoin
Etape 01	Cours 01 : définition et caractéristiques du conte	Compréhension de l'écrit du conte de Tahar Ben Jelloun <i>la Petite à la burqua rouge</i>	Séance 01 : lecture du conte de Tahar Ben Jelloun <i>la petite à la burqua rouge</i>
Etape 02	Cours 02 : historique du genre	Spectature de l'adaptation de <i>la chèvre de Monsieur Seguin</i>	Séance 02 : lecture de <i>la chèvre de Monsieur Seguin</i>
Etape 03	Cours 03 : classification des contes	Séance 01 : Atelier d'écriture : réécriture de l'œuvre de Charles Perrault Séance 02 : lecture des contes rédigés	Séance 03 : lecture de <i>la belle au bois dormant</i> de Charles Perrault Séance 04 : suite de la lecture de <i>la belle au bois dormant</i>
Etape 04	Evaluation	<i>La petite marchande d'allumettes</i>	

Tableau 1. Etapes de la séquence pédagogique

Nous apportons dans les pages qui suivent les modalités de mise en œuvre de chaque dispositif mentionné dans le tableau.

3. Lecture par dévoilement progressif

Le nouveau sous-genre narratif à aborder tout au long de la séquence a été d'abord défini lors d'un cours où les étudiants se sont approprié ses caractéristiques qui le distinguent des autres genres textuels.

Le premier conte à lire est une réécriture du *Petit Chaperon rouge* de Charles Perrault faite par l'écrivain marocain Tahar

Ben Jelloun sous le titre *La petite à la burqua rouge*. Le texte est travaillé en classe en raison de sa richesse d'aspects culturels et intertextuels : il est ancré dans un cadre socioculturel arabo-musulman marqué par la montée effrayante des sectes religieuses fanatiques et radicalisées. C'est à l'un des membres de ces groupes prétendant tenir la parole divine que Soukaina, jeune fille pleine de perspicacité et de sang-froid, devait faire face. Elle arrive à se libérer de la monstruosité de cet homme qui essaye de la violer. Elle réussit à lui tendre un piège et à informer les autorités pour le sanctionner comme il le mérite. C'est ainsi qu'elle devient le symbole de la femme révoltée contre toutes formes d'exploitation et d'asservissement de la gente féminine.

Avant de commencer la lecture, nous avons tout d'abord invité les étudiants à proposer des hypothèses de sens à partir du titre et du nom de l'auteur. Ils ont tout de suite établi des liens entre le texte et le conte de Charles Perrault en disant qu'il pourrait s'agir d'une réécriture de l'histoire originale dans un contexte différent.

Dans le but de les impliquer davantage dans l'élaboration du sens de ce conte, nous avons opté pour la technique du dévoilement progressif. A cet effet, nous avons découpé le texte en trois parties à des endroits qui laissent le lecteur perplexe et curieux de découvrir la suite du récit.

Placés en sous-groupes dont le nombre varie entre cinq et six, les étudiants ont suivi le parcours suivant de lecture :

- Lecture du premier fragment [*Il était une fois une petite paysanne... Mais lorsqu'elle parvint à l'orée du bois qui menait vers la maison de sa grand-mère...*] afin d'émettre des hypothèses possibles sur ce qui pourrait entraver la petite fille de poursuivre paisiblement son chemin. Les hypothèses notées au tableau sont les suivantes :

Arrivée des terroristes pour détruire la région.

Rencontre avec un groupe de barbus dont l'un fait tomber son drap.

Rencontre avec un prince charmant.

Elle est kidnappée par un groupe.

Perception d'une fille battue et elle arrive à s'enfuir.

Tombée du drap lorsqu'elle s'enfuit, puis un jeune l'entend pleurer.

La maison est encerclée des terroristes dont l'un est son voisin.

Rencontre d'un barbu pacifique.

– Lecture du deuxième fragment [*Mais lorsqu'elle parvint à l'orée du bois qui menait vers la maison de sa grand-mère, un jeune barbu, hirsute, et entreprenant, lui barra le chemin ... A ce moment, ...*] pour vérifier leurs hypothèses premières et s'appuyer sur les péripéties racontées dans cette partie afin d'avancer d'autres propositions sur l'évènement soudain qui se produirait. Les différents groupes ont proposé les éléments suivants :

Elle est tuée.

Au moment où il raconte l'histoire, elle téléphone à sa mère.

Elle l'assomme et s'enfuit.

Il prend la fuite.

Le grand les rejoint mais les deux sont tués.

Elle réussit à le mettre hors d'état de nuire.

– Lecture du dernier fragment [*A ce moment, le barbu, qui n'en pouvait plus, se souleva comme un tigre et sauta sur Soukaïna ... dotée d'une sagesse et d'un bon sens qu'il admirait.*] dans le but de confirmer ou d'infirmer les hypothèses notées et de découvrir la fin de l'histoire.

– Un débat sur la morale du texte est le dernier moment qui clôt la séance.

Le conte de Ben Jelloun a été proposé à l'analyse aux étudiants du groupe témoin dans le but de dégager son schéma quinaire et de trouver sa morale.

4. Spectature d'un conte et débat interprétatif

En deuxième lieu, les étudiants du groupe expérimental ont assisté à une activité de compréhension orale réalisée sur la base d'un support multimodal qui raconte l'histoire de *La chèvre de Monsieur Seguin* d'Alphonse Daudet. Le récit parle de Blanquette tant aimée par son éleveur qui l'entoure avec tous les soins pour qu'elle ne subisse pas le même sort mortel que les autres chèvres échappées avant elle. Mais, celle-ci ne tarde pas à envier la bruyère de la montagne. En dépit des supplications de Monsieur Seguin et de l'enfermement, elle arrive à quitter son enclos. Elle passe une journée admirable mais finit par être dévorée par le loup après une lutte acharnée qui a duré toute la nuit.

Pendant la séance, deux projections du document sont réalisées. Au cours de la première, il est demandé aux apprenants de prendre des notes pour récapituler l'essentiel de la trame narrative et d'identifier l'intention communicative de l'auteur. Cette dernière consigne a pour but de les amener à se rendre compte de l'aspect épistolaire du conte présenté sous forme d'une lettre adressée à un personnage fictif nommé Gringoire pour le convaincre d'accepter d'être chroniqueur. Le récit de Blanquette équivaut alors à une leçon de morale ou à un conseil d'ami.

La deuxième projection propose aux lecteurs quelques axes de réflexion autour desquels un débat interprétatif est mené après quelques minutes de préparation en sous-groupes. Les différentes pistes de réflexion sont les suivantes :

- Sélection d'un passage jugé le plus représentatif de l'histoire : chaque groupe a choisi un court énoncé qu'il lui semble le mieux représentatif du récit. Parmi les passages les plus cités :

Les chèvres ne tuent pas le loup

Blanquette redoubla de coups de cornes, le loup de coups de dents

Alors le loup se jeta sur la petite chèvre et la mangea.

– Juger les choix de Blanquette : cette question a constitué la majeure partie du débat puisqu'elle a suscité des réactions controversées et a divisé la classe en deux camps : le premier voit que le personnage est un symbole de liberté et d'émancipation. Il justifie ce positionnement par des arguments tels que :

La chèvre refuse la soumission et cherche à se débarrasser de toute sorte de contrainte.

Elle lutte pour son désir et brave toutes les tourmentes, ce qui est signe de témérité et de rare audace.

Même si elle est morte à la fin, elle est quand même arrivée à vivre des instants de bonheur qu'elle n'aurait jamais vécu si elle était restée à l'étable. Elle a aussi atteint son objectif de se battre jusqu'à l'aube pour égaler la vieille Renaude.

Toutefois, le second camp se lève contre cette vision et voit plutôt dans la chèvre un exemple de contestation de l'ordre établi à ne pas suivre pour plusieurs raisons :

La chèvre ne manque de rien chez Monsieur Seguin.

Elle s'expose inutilement au risque.

Quoiqu'elle fasse, elle sera incapable de se défendre et de tuer le loup.

En effet, les deux interprétations du conte par les étudiants renvoient à la situation de l'individu dans la société entre la soumission et la liberté d'agir : la chèvre représente le choix d'être libre en s'opposant à l'ordre représenté par M. Seguin et le loup.

Le conte a été aussi lu par les étudiants du groupe témoin mais sous sa version écrite et par le truchement d'un ques-

tionnaire composé de trois parties fondamentales : dégager les caractéristiques du conte, faire son schéma actanciel et dégager sa morale.

5. Détournement de l'œuvre de Charles Perrault

Pour permettre aux étudiants de distinguer les différents types des contes, un cours sur leur classification internationale faite par Aarne-Thompson (1961) est assuré au début de la troisième étape.

En plus, cette phase est le moment de tenir des ateliers d'écriture littéraire. Ils portent sur la mise en pratique du détournement de l'œuvre de Charles Perrault *Les contes de ma mère l'Oye*. C'est un recueil de contes merveilleux racontant des histoires féériques inspirées de récits populaires qui ont marqué la culture enfantine par leur universalité et leurs valeurs symboliques. Le déroulement des ateliers s'est étalé sur deux séances :

- Durant la première séance, les étudiants sont répartis en six groupes en fonction des contes à détourner. Chaque groupe tente de lire et de comprendre les péripéties de son texte afin d'en écrire un autre.
- La deuxième séance est consacrée à la lecture des contes détournés suivie des débats sur les éléments sauvegardés et modifiés par rapport au texte source.

Le tableau ci-après présente les titres des contes rédigés par les différents groupes :

	Conte de Perrault	Conte détourné
Groupe 01	Les fées	Même titre
Groupe 02	Le chat botté	Même titre
Groupe 03	Barbe-bleue	Bleu mystérieux

Groupe 04	Peau d'âne	Même titre
Groupe 05	La belle au bois dormant	La belle sans péché dormant
Groupe 06	Le Petit Poucet	La petite poucette

Tableau 2. Contes détournés

Parallèlement à ces deux séances d'écriture, les étudiants du groupe témoin sont sollicités à lire le conte de *La belle au bois dormant* afin de dégager les trente et une fonctions établies par Vladimir Propp.

6. Evaluation des acquis

Dans le but de mesurer le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage fixés au début de la séquence, nous avons soumis l'ensemble des étudiants à un test d'évaluation sommative. Le support proposé à la lecture est le conte de *La petite marchande d'allumettes* écrit par Hans-Christian Andersen et traduit du Danois par Pierre Georget La Chesnais. L'histoire nous plonge dans une soirée enneigée du nouvel an et nous présente comme protagoniste une petite marchande d'allumettes qui erre affreusement dans les rues à la recherche d'acheteurs qu'elle ne trouve pas. Traumatisée par l'image d'un père violent qui la battrait si elle rentre à la maison sans rien vendre, elle décide de passer la nuit dans la rue. Le froid glacial la pousse à craquer ses allumettes, l'une après l'autre, pour se réchauffer. A chaque fois qu'une lumière jaillit au milieu des ténèbres, elle se voit emportée dans un monde où ses rêves deviennent réalités. Le matin, les habitants découvrent le cadavre de la fillette qui n'a pas pu résister au froid d'hiver.

Ce texte est accompagné de questionnaires que nous reprenons dans le tableau ci-après :

Questionnaire du groupe témoin	Questionnaire du groupe expérimental
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier le genre du texte 2. Compléter un tableau pour dégager le portrait de la fille, ses actions et ses impressions. 3. Identifier le cadre temporel du récit. 4. Trouver les raisons qui ont empêché la fille de rentrer chez elle. 5. Trouver à quoi renvoie l'expression « cette parure » dans le texte. 6. Relever des éléments qui renvoient à ce que la fillette vit réellement et à ce qu'elle imagine et les classer dans un tableau. 7. Expliquer pourquoi la fille voit une oie rôtie en craquant la deuxième allumette. 8. Résumer le texte au quart de sa longueur. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compléter un tableau pour dégager le portrait de la fille, ses actions et ses impressions. 2. Interpréter la symbolique du cadre temporel de l'histoire. 3. Relever deux éléments qui renvoient au merveilleux. 4. Relever des éléments qui renvoient à ce que la fillette vit réellement et à ce qu'elle imagine et les classer dans un tableau. 5. Donner son avis sur la raison pour laquelle l'auteur n'a pas donné un prénom à la fille. 6. Exprimer ses sentiments suscités à la suite de la lecture du conte. 7. Dégager les valeurs véhiculées par le texte. 8. Rédiger un paragraphe pour imaginer d'autres rêves de la petite marchande avec d'autres allumettes

Tableau 3. Questionnaires de la troisième évaluation

Les réponses données par les étudiants à toutes ces questions nous informeront sur le degré des progrès réalisés en cette étape.

L'objectif de l'évaluation effectuée au terme de la séquence consiste à mesurer, en termes quantitatifs, les éventuels effets que pouvait avoir les différents dispositifs d'apprentissage sur les performances des apprenants. Pour ce faire, nous procédons à une comparaison notes obtenues par chacun des membres du groupe expérimental (codé E) et du groupe témoin (codé T).

Etudiant	Note		Etudiant	Note
T1	5		15.5	16.5
T2	8		10	13.5
T3	11.5		13	14
T4	10.5		13	15.5
T5	5.5		11	13.5
T6	12.5		6	10.5
T7	11		14	13
T8	10		10.5	12
T9	11.5		11.5	11
T10	10		11	14.5
T11	10		10	10.5
T12	12		10,5	11
T13	8.5		13.5	12.5
T14	10.5		15	16.6
T15	7.5		14	15.5
T16	12		10	15.5
T17	11.5		14	16
T18	9		16.5	17
T19	14		13	15
T20	10.5		10	11.5
T21	10		11.5	9
T22	13		11.5	9
T23	11		10,5	11

T24	11.5		10	9
T25	9		10,5	11
T26	11.5		11	10
T27	11.5		10	13
T28	8		13.5	14
T29	10		12.5	14
T30	14		12	15
T31	9		7	8
T32	12		7	8
T33	12		14.5	13
T34	12		11	13.5
T35	11		16	17
T36	9		10	9.5
Moyenne	10.43		Moyenne	11.85

Tableau 04. Comparaison des résultats

La lecture du tableau statistique ci-dessus nous permet de procéder à une analyse comparative qui se fera sur la base des résultats obtenus par les deux groupes. De prime abord, force est de constater, d'une manière globale, que la moyenne générale du groupe expérimental estimée à 11.85 dépasse celle du groupe témoin qui est autour de 10 sur 20. Par ailleurs, nous remarquons que le tiers des membres de ce groupe (27,87%) n'a pas eu note égale ou supérieure à 10 comparativement au premier groupe où 91,67% de l'ensemble des sujets ont obtenu des notes supérieures à la moyenne.

Nous pouvons avancer, à la suite de l'exposition de tous ces résultats, que les performances des étudiants du groupe expérimental sont meilleures par rapport à ceux du groupé témoin, ce qui signifie que les dispositifs novateurs impliqués dans le cadre de la présente recherche contribuent significativement à améliorer les capacités lectorales et scripturales des étudiants.

Conclusion

Au vu des résultats obtenus à la suite du croisement des données recueillies dans le cadre de cette recherche, nous pouvons avancer qu'il est impératif de repenser la formation des enseignants de français pour qu'ils soient aptes à enseigner de manière efficiente les textes littéraires à leurs futurs apprenants. A cet effet, il convient d'envisager le processus d'enseigner les contes littéraires comme une activité dynamique et pluridimensionnelle réclamant un traitement spécifique voué à explorer ses multiples aspects à travers des tâches permettant le dépoilement de la sensibilité et de la réflexivité du sujet-lecteur. Cet objectif ne serait véritablement atteint si l'on ne s'inscrit pas dans une logique pragmatique de renouvellement des pratiques enseignantes inhérentes à la littérature en mettant en œuvre des dispositifs didactiques propices au développement des compétences, à la fois lectorales et scripturales et orales, des étudiants.

Références bibliographiques

- ANDERSEN H, (1999), *La petite marchande d'allumettes*, traduit du Danois par Pierre Georget La Chesnais, Paris, Nathan.
- BEN JELLOUN T, (2014). *Mes contes de Perrault*, Paris, Seuil.
- CANVAT K, (2002), « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs aux compétences » , in, *Revue Tréma*, (n°19). Montpellier, OpenEdition, pp. 77-92.
- DAUDET A, (2005), *Lettres de mon moulin*, Paris, Pocket.
- DAUNAY B, (2007), « Etat des recherches en didactique de la littérature », in, *Revue française de pédagogie*, (n°59), pp.139-189.
- DUFAYS J, LEDUR D et GEMENNE L, (2015), *Pour une lecture littéraire*. (3^e éd.), Bruxelles, Editions De Boeck Supérieur sa.
- ECO U. (1985), *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes littéraires*, Paris, Grasset.
- FLOREY S, CORDONIER N et RONVEAUX C, (2015), *Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle. Enjeux, pratiques, formation*, Bruxelles, Peter Lang.
- ISER W (1985), *L'acte de la lecture, théorie de l'effet esthétique* (traduit de l'allemand par Evelyne Sznycer), Munich, Pierre Mrdaga Editeur.
- JAUSS H (1978), *Pour une esthétique de la réception* (traduction de Claude Maillard), Paris, Gallimard.
- PERRAULT C. (2016), *Contes*, Bejaïa, Editions Talantikit.

Adopting Technological Methods in the Algerian Higher Education: Challenges and Recommendations

Abdelbasset DOU
Mostaganem University / Algeria

Abstract

This work attempts to discuss the challenges that the Algerian educational system encounters while keeping pace with the modern approaches of teaching. It further provides some recommendations to teachers, learners, educators and policy-makers. In order to spotlight the major obstacles in the road of technology-assisted courses, the researcher has used the interview as a tool of investigation with ten teachers from Mostaganem university. In addition, the interview aims at reflecting on teachers' opinions and beliefs through sharing some implications and offering relevant recommendations. The findings have showed that there are two major sources of challenges facing the implementation of technology: the syllabus quality and quantity, and the imbalance of practical and theoretical sides of tutoring. Despite the economic factor, some technological techniques that go through simple stages of preparation, presentation, follow-up and finally evaluation are inexpensive and could not be reflecting the information divide effect.

Keywords: The Algerian higher education, technological methods, challenges, recommendations.

1. Introduction

Any working educational system relies on certain methods that ensure their success and contribute to improving the teaching

and learning process. Any method used to serve education is considered an educational medium. The effectiveness of such methods depends on providing sensory perception, stimulating the learner, and providing concrete realistic experiences. In this respect, the implementation of modern and technological methods in higher education has widely been adopted by the leading educational systems in the world. However, such implementation in the Algerian context is still challenged with several factors.

Classification of societies has globally been measured on the basis of the quality and intensity of scientific production and the use of knowledge as a criterion for the development of society (Al Badri, 2009). The use of knowledge has become a measure of new wealth, as the material and financial concepts have become as criteria for the growth and supremacy of countries. Further, there is a consensus that true wealth lies in the creative ability of individuals and that science and knowledge act as the basic elements for their measurement. From the premise that knowledge has become an important strategic resource that is inexhaustible and not implemented but rather increased by practice and use, which is what made developed countries occupy the center of power and lead in the world, because it already realized that knowledge is the most powerful tool of production, and that scientific progress, civilized advancement and human well-being are based mainly on knowledge and science. (Williams, Jones and Bunting, 2000)

Recently, Badran, Baydoun and Hillman (2019) have reviewed the major challenges facing higher education in different Arab countries including Algeria. Previous research works that targeted the Algerian case are counted. For instance, Benziane (2004) studied the influence of economic reforms in Algeria on the higher education sector. Moreover, Benouar (2013) described the elements of research and practice in the Algerian educational experiences. Other studies linked the challenges to historical or external factors.

Indeed, there are always opportunities for countries like Algeria to follow new visions in its various strategic policies and the accompanying positive effects to support its economy and lead the country to international scientific competitions. On this basis, Algeria is trying to adopt a clear national strategy and adopt scientific solutions in order to support the process of scientific research and development, and to activate the path aiming to create the ingredients for the take-off in the field of science and modern technologies. The sector of higher education in all countries attempts to adapt to the developments taking place in the global arena, enabling it to catch up with scientific and technological progress. (Stein, Ginns and McRobbie, 2002)

This study derives its importance from the critical importance of scientific research and development due to its active role in scientific and societal development and solving problems that people face in all fields of life. Merrill (2004) argues that the need for studies and research is more severe today than ever before, and the world is in a race to the largest possible amount of knowledge, so we find that developed countries attach great importance to scientific research and development because research is considered a main pillar of its economy, development and civilization, thus, achieving the welfare of their people and maintaining their international status.

The challenges and difficulties facing Algeria today lie not only in the urgent need to participate in the knowledge society, but also in how to effectively and efficiently apply information and communication technology (ICT) and control how it is used to narrow the development gap between developed and backward countries. These aspirations can only be achieved through the development of education in general and university education in particular. For that, this paper addresses the challenges facing higher education in Algeria and the efforts made by the state represented in its official institutions in order to give a strong impetus to higher education and keep pace with global developments.

2. Methodology

The researcher targets the Algerian university teachers in order to check their opinions about the effective methods to be implemented for objectives like providing sensory perception, stimulating the learner, and providing concrete realistic experiences. Thus, the study has been qualitatively triggered, and the chosen tool for investigation is the semi-structured interview. Since quality has featured the study, the number of participants is limited to only ten university teachers working in Abdelhamid Ibn Badis University, Mostaganem.

The interview consists of seven (7) open-ended questions. The main questions require explanations and clarifications from teachers about the challenges that the Algerian educational system encounters and whether modern approaches of teaching have been -or are being- implemented in the higher education sector. Interviewees, in addition, are required to provide some recommendations to instructors, learners, educators and policymakers. They are also requested to present further viewpoints on the major obstacles in the road of technology-assisted courses, enhancing English as a language of instruction and scientific publications.

3. Results and Discussions

After interviewing teachers, the researcher collected their answers and analyzed them through, first, classifying the challenges according to their sources and natures; second, highlighting the major and common opinions; third, revising the answers to extract the most relevant suggestions.

The findings indicated that there are several obstacles and challenges, be them serious or unseen. Detailed answers from teachers showed that there are different sources of challenges that face the implementation of technology: syllabi-related,

economic, practical and technological sources. Mainly, the qualities of the syllabi in almost all fields of study are still poor; moreover, latest educational reforms could have made them ever poorer. As for the quantity of syllabi in terms of contents, textbooks, assignments and curricula, respondents have agreed on the lengthy and heavy contents that do not mostly seem appropriate for the target students' levels.

Furthermore, the economic status of the country is improving whereas less financial support is provided to the sector of higher education. Teachers agreed on the status of research laboratories as an important challenge for both teachers and researchers. However, some teachers contended that some technologies are more expensive to be adopted and applied in all the Algerian universities, especially the online platforms for instructions and electronic assessment. This can also be reflected in the imbalance of practical and theoretical sides of tutoring. To clarify, teachers are not supported by sufficient and quality technologies, others have anxieties of using ICTs when tutoring, and others depend only on traditional, manual and classical methods in all areas of learning. Such an obstacle may not stop the teaching / learning processes, but the dependency on theory and ignoring the practical side would create academic and scientific shocks for learners in their professional experiences. Thus, when they attempt to cope with modern and new strategies of tutoring or research, they will find it more difficult.

Challenges and Obstacles	Quality	Quantity
Syllabi-related	- Poor quality in contents.	- Long syllabi.
Financial and Economic	- Quality of research laboratories. - Priorities of region, university, and / or faculty, in financial support.	- Implementing expensive technologies in all universities. - Low budgets for higher education sector.

Theory and Practice in Tutoring	- Old resources in theory and old materials for practice.	- More theoretical than practical.
Implementation of ICTs	- Poor national ICT-assisted engines, repositories and online platforms. - The information divide effect.	- Dependency on limited technological methods. - Class size and requirements.

Table 1. The Major Challenges of Implementing New Technological Methods

The table summarizes the major obstacles of new technological methods' implementation provided by interviewees. Despite the economic status in Algeria, some technology-based or -assisted classrooms and platforms have been described as the result of the information divide effect. That is, Algeria, as a developing country, still cannot manage to create technologically-equipped environments for university learners and teachers. The social factor, moreover, intervenes to make the obstacle even more serious and financially challenging. For instance, issues like the class size and the socio-economic background of teachers and learners would prevent the realization of any policy regarding the implementation of technological strategies in the target sector.

Through the results, university teachers seemed complaining about the tutoring aspects which are based on indoctrination. That is, doors are not open for creativity and individual innovation, and if this exists, it remains individual attempts and not an educational policy. For that, the rates of the brain drain is increasing, otherwise national human capacities can contribute to the framing, formation and development of the country.

Some results have correlationally occurred in some other relevant research works. However, the theoretical or practical

frameworks are different. Notably, Benchicou, Aichouni and Nehari (2010) tackled some of these challenges in engineering education in accordance with empirical e-learning practices in the Algerian higher education.

4. Recommendations

Based on the results of the present study, and in the light of the participants' opinions, some suggestions are highly necessary for university teachers, educationalists, and policy-makers. Inescapably, teachers are required to be well aware of new technologies and well trained on using them. As for policymakers, a process of in-depth reform of higher education is needed in order to create curricula of a global framework and standards that are compatible with new concepts of the era of technological development.

The Algerian government should announce a plan to develop and increase the use of technology in higher education through university mechanization. Such a plan should intend to develop higher education technology and to increase the speed of the internet in universities. That would develop data centers for universities, and help establish electronic course and test centers. Indeed, a well-studied plan will develop the education system in accordance with the requirements of the technological revolution, advanced technology, digital transformation and mechanization of all university services by electronically enrolling students, and collecting expenses with the technological infrastructure.

It is undoubtedly required from researchers to review the role of higher education and scientific research as a public sector in dealing with knowledge, and its production institutions, which are universities and research centers in all scientific, technical, social fields and humanities. That should be conducted through a strategic vision, clear and specific priorities, and precise mechanisms that show how to use ICTs to solve dilemmas and crises. With providing the necessary conditions, a technology-

assisted system will lead to an information society based on knowledge and optimal investment in modern technologies.

Briefly, teachers are required to be well aware of new technologies and well trained on using them. As for policymakers, a process of in-depth reform of higher education is needed in order to create curricula of a global framework and standards that are compatible with new concepts of the era of technological development.

Conclusion

Indeed, implementing modern and technological methods in higher education has widely been adopted by the leading educational systems all over the world. By contrast, the backward countries -like Algeria- are still encountering various challenges.

From the foregoing, universities are currently considered one of the most important institutions of knowledge production, and today they are the key to progress and growth in any country. This calls for a serious consideration to develop the capabilities of universities and higher education institutions in Algeria, update educational curricula, and pedagogical methods, in order to transform from mere institutions transferring knowledge to institutions producing them. That would actively lead to the participation in the production of knowledge in general, and scientific knowledge in particular. Thus, the implementation of any new useful methods would increase the national scientific productivity.

The Algerian policymakers and experts are aware of the need to develop and improve higher education and bring it in line with the global developments. As it is known that education affects the various aspects of human life, countries -like Algeria- are still striving to achieve qualitative and quantitative progress at the academic and scientific international levels.

Références Bibliographiques

- AL BADRI, K.H. (2009). *Technology Higher Education between Reality Obstacles and Improvement Necessity*. Beirut: Dar Al-Alamia.
- BADRAN, A., BAYDOUN, E., & HILLMAN, J. R. (Eds.). (2019). Major challenges facing higher education in the Arab world: Quality assurance and relevance. Springer.
- BENCHICOU, S., AICHOUNI, M., & NEHARI, D. (2010). E-learning in engineering education: a theoretical and empirical study of the Algerian higher education institution. *European journal of engineering education*, 35(3), 325-343.
- BENOUAR, D. (2013). Algerian experience in education, research and practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 102, 361-367.
- BENZIANE, A. (2004). Economic reforms in Algeria and their impact on higher education and student benefits. *The Journal of North African Studies*, 9(2), 102-114.
- MERRILL, C. (2004). Action Research and Technology Education. *The Technology Teacher*, 63 (8), 6-8.
- STEIN, S.J., GINNS, I.S., & MCROBBIE, C.J. (2002). An Integrated Approach to Describing Technology Education Classrooms. Paper presented at the 2nd Biennial International Conference on Technology Education Research *Learning in Technology Education: Challenges for the 21st Century*, 192-201. Gold Coast: Centre for Technology Education Research Griffith University.
- WILLIAMS, J., JONES, A., & BUNTTING, C. (2015). *The Future of Technology Education*. Springer: Singapore.

Appendix

Interview with Mostaganem University Teachers

Dear teacher,

You are kindly requested to participate in a study that explores the challenges that the Algerian higher education encounter in relation to improving the system with new technological methods. Your participation is valuable in order to help the researchers provide and work on the relevant recommendations which, in turn, will lead to practical improvements that leverage the Algerian university.

Q1. What do you think of the current realities of higher education and scientific research in Algeria?

Q2. To what extent are the material and human capabilities in the Algerian universities sufficient to improve the use of ICTs in higher education

Q3. In your opinion, what are the major obstacles, limitations and challenges that stand against the higher education improvement?

Q4. How does the higher education and scientific research sector contribute to setting a national policy in developing the modern and technological methodologies of instruction and research in Algeria?

Q5. What are the ways and strategies to step over the traditional systems starting from the class and ending with the policy-making?

Q6. As a researcher, what recommendations can you suggest for the realization of Algerian research visibility at the international level?

Q7. What should policy-makers and experts work on for the coming years in order to reduce the challenges and to enhance adopting new technological methods in higher education?

Facteurs contribuant à l'adoption des TICE par les enseignants

Factors contributing to the adoption of ICTs by teachers

Dalila YAMANI
ENS de Kouba / Algérie
Ali MOUHOUCHE
ENSA d'El Harrach / Algérie
Amal AIT EL DJOUDI
ENS de Kouba / Algérie

Résumé:

Nous présentons les résultats d'une étude que nous avons menée sur trois dispositifs de formation aux usages des TICE. Nous avons analysé l'impact de chaque dispositif sur les pratiques pédagogiques des enseignants et tenté d'expliquer cet impact en fonction des caractéristiques du dispositif. Les résultats obtenus montrent que l'acquisition de compétences techniques et pédagogiques d'usage des TICE ne suffit pas pour adopter ces outils dans les pratiques d'enseignement. Il est nécessaire que l'enseignant perçoive leur utilité et ait une attitude positive envers leur utilisation.

Mots-clés: TICE - perception d'utilité - attitude -formation-enseignement.

Introduction

Depuis les deux dernières décennies, les actions de formation des enseignants aux usages pédagogiques des Technologies de l'Information et de la Communication (TICE) se sont multipliées ces derniers temps. Représentant surtout des projets

menés par les tutelles dans l'éducation ou l'enseignement supérieur, l'objectif principal de ces formations est de permettre aux enseignants un changement des pratiques pédagogiques vers un usage efficient et réfléchi de ces outils. Elles visent de les doter de compétences techniques et pédagogiques qui leur permettront de concevoir et de mettre en œuvre des dispositifs d'enseignement et de formation utilisant les TICE, entre autres les plateformes d'enseignement à distance. Toutefois, les études d'états des lieux sur l'usage des TICE par les enseignants montrent un taux d'utilisation faible du à plusieurs facteurs. L'insuffisance quantitative mais surtout qualitative de la formation représente l'un des facteurs dont plusieurs travaux ont soulignés (El Abboud, 2015; Karsenti, 2013; Mastafi, 2015).

Nous nous sommes basés dans notre étude sur le modèle d'acceptation d'une technologie de Davis (1989) et sur l'approche instrumentale de Rabardel (1995) pour tenter d'identifier les facteurs dans un dispositif de formation en usage des TICE qui peuvent développer chez les formés une attitude positive envers ces outils et une intention de les adopter dans leurs pratiques pédagogiques.

1. Cadre théorique

1.1 Modèle d'Acceptation d'une Technologie (ATM) de Davis (1989)

Le modèle postule que l'acceptabilité d'une technologie et par conséquent l'intention de son usage est conditionnée par l'attitude de l'individu envers cette technologie. Selon Davis, une attitude positive envers l'utilisation d'un système technologique est suscitée par la perception de son utilité et la perception de la facilité de son usage.

La perception de la facilité d'usage est définie par le degré auquel une personne croit que l'utilisation du système sera dénuée d'efforts. Selon Davis (1989), elle influencerait de

manière significative l'attitude d'un individu à travers deux mécanismes : l'autoefficacité et l'instrumentalité. En effet, plus un système est facile à utiliser, plus l'utilisateur aura un sentiment d'autoefficacité (Bandura, 1986). De même, la facilité d'usage d'un outil donnerait à l'utilisateur la sensation d'avoir un contrôle sur ce qu'il fait (Lepper, 1988) et mènerait à une amélioration du résultat de l'action ce qui laisserait l'individu percevoir l'utilité du système (Davis, 1989) . La perception de l'utilité est ainsi définie comme étant le degré auquel une personne croit que l'utilisation du système technologique améliorera ses performances(ibid.).

1.2 L'approche instrumentale dans l'appropriation des objets d'apprentissage

Dans un dispositif de formation, les interactions qui peuvent avoir lieu entre l'apprenant et les éléments du dispositif peuvent être régies par les processus d'instrumentation et d'instrumentalisation des artefacts matériels et symboliques du dispositif dans le sens de (Rabardel, 1995; Rabardel & Samurçay, 2001). Nous envisageons ainsi que les médiations instrumentales susceptibles d'avoir lieu peuvent conduire au développement, de la part du sujet, d'instruments subjectifs (Rabardel, 1995 ; Vergnaud, 1997). Ces instruments sont le résultat d'appropriation d'artefacts représentant les objets d'apprentissage. Nous pensons que ces instruments puissent être intériorisés selon Vause (2010) qui s'appuie sur la thèse de Vygotski concernant le développement de la pensée des enseignants. Cette intériorisation peut perdurer dans le temps et se transformer en pratiques réelles dans des situations d'enseignement.

2. Question de recherche et hypothèses

Sur la base de notre cadre théorique, nous avons tenté de répondre à la question : quels sont les facteurs dans un dispositif de formation en usage des TICE qui développent chez les

enseignants formés une perception d'utilité des technologies et orientent positivement leur attitude envers ces outils ?

Selon le modèle ATM et l'approche instrumentale nous avons émis l'hypothèse que les composantes du dispositif de formation peuvent développer chez les formés une perception d'utilité des technologies dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage et donc une attitude positive envers l'usage de ces outils si une intériorisation d'instruments subjectifs représentant les objets d'apprentissage ait lieu. Cette intériorisation peut être repérée dans les nouvelles pratiques pédagogiques de l'enseignant.

3. Méthode

3.1 Approche

C'est une approche qualitative qui vise à interroger l'attitude d'enseignants ayant suivi une formation en usage des TICE avant et après la formation ainsi que leurs pratiques pédagogiques. Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs d'environ 1h30 de durée avec chaque enseignant et ce avant et après la formation.

3.2 L'échantillon d'étude

Il est constitué de trois groupes d'enseignants à l'université qui ont suivi trois formations différentes sur l'usage des TICE :

- Groupe 1 (G1) : 14 enseignants de spécialités différentes ont suivi la formation Ide@,
- Groupe 2 (G2) : 20 enseignants de différentes disciplines ont suivi la formation TICE et Pratiques Pédagogiques,
- Groupe 3 (G3) : 15 enseignants de différentes disciplines ont suivi une formation sous forme d'ateliers sur l'usage des technologies.

3.3 Analyse des données

Les réponses des enseignants ont été transcrites et les données sont obtenues à partir d'un codage sémantique de ces réponses. Le codage est basé sur des systèmes catégoriels définissant les indicateurs de nos variables.

3.4 Les variables de recherche

Variables dépendantes : perception d'utilité des TICE (Vd1), attitude de l'enseignant (Vd2), usages pédagogiques des TICE (Vd3).

Variables indépendantes : composantes du dispositif de formation.

4. Description des dispositifs de formation

- Ide@: formation professionnalisante destinée aux enseignants de l'université en Algérie, s'étale sur 18 mois et sanctionnée d'un diplôme de post-graduation spécialisée. Elle vise à doter les formés de compétences qui leur permettront d'organiser, de concevoir et d'accompagner la mise en œuvre de dispositifs de formation et d'enseignement utilisant les TICE. Elle se déroule à distance sur la plateforme Acolad et repose sur le travail collaboratif.
- TICE et pratiques pédagogiques : c'est une formation professionnalisante, destinée aux enseignants de l'université, s'étale sur 6 mois et sanctionnée d'une attestation de participation. Elle vise à développer chez l'enseignant des compétences en technologies éducatives en lui fournissant les démarches adéquates pour intégrer les TICE dans les pratiques pédagogiques. Elle se déroule à distance sur la plateforme Moodle.
- Ateliers de formation sur les usages des TICE : destinés aux enseignants de l'université et visent à doter les par-

participants de savoirs techniques et pédagogiques sur les usages des TICE. La formation se déroule en présentiel sous forme d'ateliers dont la durée de chacun est de trois à quatre jours. Le contenu de chaque atelier est consacré à la prise en main d'un outil technologique avec quelques applications pédagogiques.

5. Présentation des résultats et discussion

L'analyse des réponses nous montre un changement remarquable de l'attitude des enseignants du groupe 1 avant et après la formation envers l'usage des TICE dans l'enseignement, ce qui n'est pas le cas pour ceux des groupes 2 et 3. L'étude des changements avant et après la formation pour les trois groupes sera présentée dans un autre article, nous nous intéressons dans cette présentation uniquement aux résultats obtenus après la formation.

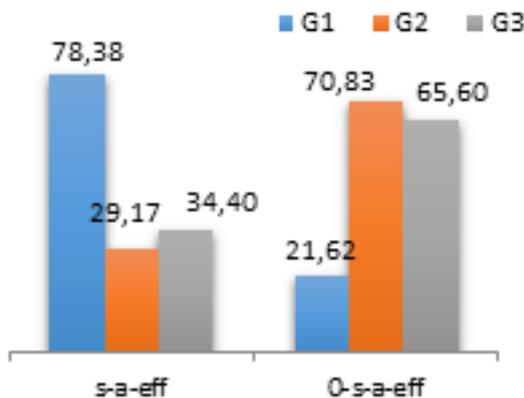


Figure 01: Fréquence en pourcentage des propositions des enseignants indiquant un sentiment d'autoefficacité en usage des TICE ou non.

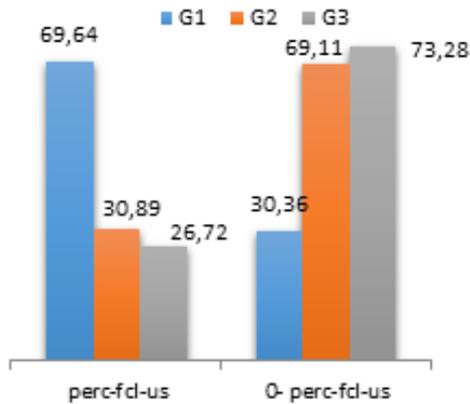


Figure 02: Fréquence en pourcentage des propositions des enseignants indiquant la perception de la facilité d'usage des TICE ou non.

Les figures 1 et 2 montrent des taux importants du sentiment d'autoefficacité en usage des TICE et la perception de leur facilité d'usage chez les enseignants du groupe 1. Ces derniers affirment qu'après la formation, ils utilisent fréquemment la plateforme Moodle, conçoivent leurs cours sur supports numériques différents et ne trouvent aucune difficultés, la qualité de leurs supports est nettement meilleure. Nous notons que la majorité de ces enseignants parlent de leurs nouvelles pratiques avec un grand enthousiasme et satisfaction. Quant aux groupes 2 et 3, nous notons de faibles taux et la majorité des enseignants de ces deux groupes affirment qu'ils trouvent toujours des difficultés dans l'usage des technologies qu'ils ont vues durant leur formation telles que la plateforme MOODLE et l'éditeur OPALE.

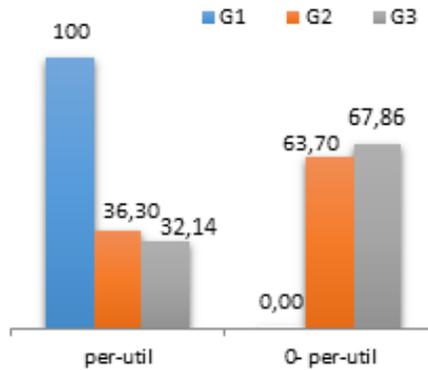


Figure 03: Fréquence en pourcentage des propositions des enseignants indiquant la perception de l'utilité des TICE ou non.

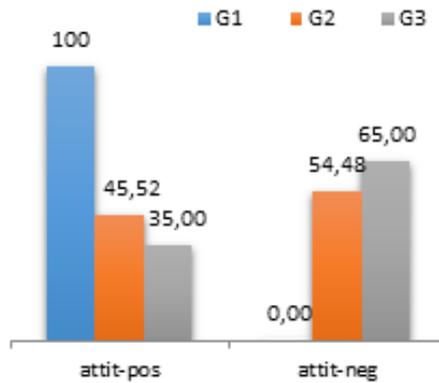


Figure 04 : Fréquence en pourcentage des propositions des enseignants indiquant leur attitude envers l'usage des TICE.

La figure 3 montre que tous les enseignants du groupe 1, après la formation, pensent que les TICE sont très utiles dans leurs pratiques d'enseignement et également pour les étudiants. Ils trouvent par exemple que l'usage de la plateforme Moodle leur a facilité beaucoup les tâches d'enseignement : le dépôt des

ressources du cours et des activités avec un accès rapide et directe de la part des étudiants, la diversification des ressources sur la plateforme telles que les vidéo, les simulations, les liens vers des sites sur internet, a permis une amélioration considérable de la qualité d'apprentissage chez les étudiants, les activités interactives diversifiées ont également permis l'enrichissement des cours et l'amélioration de la compréhension chez les étudiants, la restauration du cours pour de nouvelles promotions facilite aux enseignants l'amélioration et l'enrichissement du contenu. Ce sont des exemples des plus-values ajoutées par l'usage des TICE que les enseignants du groupe 1 ont mentionnées ce qui affirme pour nous leur perception d'utilité de ces outils dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Le graphe 3 montre par contre de faibles taux de perception d'utilité des TICE chez les enseignants des groupes G2 et G3 après la formation. La majorité trouve que les cours classiques ont toujours réussi, le contact physique entre enseignant et étudiants est très important et avec le nombre important des étudiants à l'université et le manque des moyens matériels, on ne peut utiliser des méthodes pédagogiques basées sur l'usage des TICE. Nous pensons que par ces croyances justificatrices (Crahay et al., 2010), ces enseignants tentent de surpasser les difficultés qu'ils ont montrées concernant l'usage des technologies pour se contenter des méthodes classiques.

Les résultats dans la figure 4 sont en cohérence avec ceux des graphes précédents et approuvent le modèle ATM. Tous les enseignants du groupe G1 montrent une attitude positive envers l'usage des TICE et une majorité des enseignants des groupes 2 et 3 trouve que les TICE sont difficiles à introduire dans l'enseignement notamment à l'université, ils rendent la tâche plus difficile à l'enseignant et nécessitent beaucoup de temps et d'efforts.

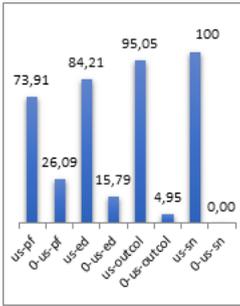


Figure 05a : fréquence en pourcentage des propositions des enseignants de G1 indiquant l'usage des TICE

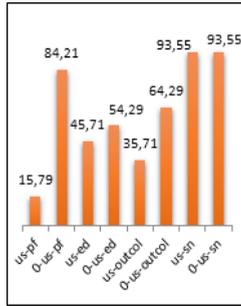


Figure05b : fréquence en pourcentage des propositions des enseignants de G2 indiquant l'usage des TICE

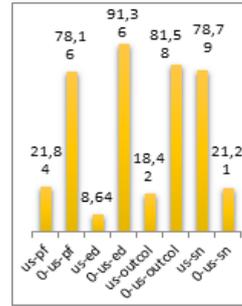


Figure 05c : fréquence en pourcentage des propositions des enseignants de G3 indiquant l'usage des TICE

Les figures 5 a, b et c montrent les usages pédagogiques des TICE par les enseignants des trois groupes après la formation. Nous notons un usage considérable de la part du groupe 1. De plus, l'analyse des réponses de ces enseignants nous a permis de repérer des pratiques pédagogiques basées sur les TICE que les enseignants ont intériorisées grâce à la formation telles que le modèle pédagogique des situations problèmes, le travail collaboratif, l'usage du forum pour l'échange entre pairs, les réunions synchrones entre enseignant et étudiants via la plateforme ou autres applications comme Skype. Ces pratiques transférées sont déjà utilisées dans le dispositif de formation Ide@ et les formés se sont appropriées et intériorisées par constitution d'instruments subjectifs dans le sens de Rabardel (1995) ce qui est approuvé par les résultats positifs obtenus pour le groupe 1 concernant la perception d'utilité des TICE et l'attitude envers leur usage dans l'enseignement. Nous pensons que ces résultats sont dus, non seulement aux contenus de formation, mais également et surtout au modèle pédagogique utilisé, à l'accompagnement tutoral et à la durée de la formation. Ide@ est structurée autour de séminaires virtuels tutorés, basés sur l'approche socioconstructiviste et la résolution de problèmes.

Une fois la partie théorique validée, l'apprenant doit collaborer avec ses pairs pour réaliser un projet collectif d'ingénierie pédagogique sous la direction d'un tuteur. Cette première phase est préparatoire à l'élaboration d'un projet personnel consistant à concevoir et expérimenter avec les étudiants un dispositif de formation à distance. Le formé dans Ide@ utilise fortement les TICE et vit des situations d'apprentissage transférables aux situations réelles, ce qui permet l'appropriation et l'intériorisation des objets d'apprentissages choses que nous ne trouvons pas dans les deux autres dispositifs.

Conclusion

A travers cette étude, nous avons pu identifier certains facteurs dans un dispositif de formation en usage pédagogique des TICE qui sont susceptibles de développer chez le formé une attitude positive envers ces outils et donc le suscitent à les adopter dans ses pratiques pédagogiques. Le dispositif de formation doit présenter lui-même un modèle de situations réelles d'enseignement et d'apprentissage utilisant les TICE. Il doit placer le formé au centre des actions en le suscitant à construire par la collaboration avec ses pairs les savoirs, il doit les approprier par des processus d'instrumentation et d'instrumentalisation pour en faire ses propres instruments qu'il mobilisera après. La durée de la formation est aussi importante car l'attitude d'un individu nécessite une temporalité considérable pour se réorienter ou changer.

Références Bibliographiques

- Bandura, A. (1986). From Thought to Action: Mechanisms of Personal Agency. *New Zealand Journal of Psychology*, 15(1). <https://www.psychology.org.nz/wp-content/uploads/NZJP-Vol151-1986-1-Bandura.pdf>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 85–129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Davis. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use and User Acceptance of Information Technology. <https://pdfs.semanticscholar.org/3969/e582e68e418a2b79c604cd35d5d81de9b35d.pdf>
- Lepper, M. R. (1988). Motivational Considerations in the Study of Instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289–309. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0504_3
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains. Université de Paris 8, 1995. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/>
- Rabardel, P., & Samurçay, R. (2001). From artifact to instrument-mediated learning. *Symposium on New Challenges to Research on Learning*, 21–23.
- Vause, A. (2010). L'approche vygotskienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00557041/>

La formation de l'enseignant en Algérie : Entre importance et nécessité

Teacher training in Algeria: Between importance and necessity

Naouel BOUBIR
Université Badji Mokhtar Annaba / Algérie

Résumé

Cette contribution attire l'attention sur l'importance de la formation des maitres en Algérie. Initiale ou continue, la formation est devenue nécessaire pour que l'enseignant puisse améliorer ses pratiques. En effet, l'objectif de ce travail est de s'interroger sur la formation des enseignants du primaire en mettant l'accent sur le rôle de l'inspecteur d'éducation de l'école primaire dans l'amélioration des pratiques enseignantes.

Mots-clés: formation – enseignant – importance - spécialiste.

Abstract

This contribution draws attention to the importance of teacher training in Algeria. Initial or continuing training has become necessary for teachers to improve their practices. Indeed, the objective of this work is to examine the training of primary school teachers by focusing on the role of the primary school education inspector in improving teaching practices.

Kerywords: training – teacher – importance - specialist.

Introduction

En s'intéressant au contexte algérien, nous avons choisi de mettre l'accent sur la formation des enseignants du primaire qui constitue un facteur très important pour mener à bien la mission de l'enseignant. Une thématique qui pourrait être développée dans une autre publication en comparant la situation de la formation en Algérie à d'autres contextes. De même, la carrière enseignante reste un métier complexe nécessitant non seulement des compétences au niveau des pratiques de classe mais aussi l'obligation de s'instruire afin de pouvoir former les apprenants. Dans ce sens, nous partageons le même avis que Brigitte Marin (275 : 2017) qui confirme qu'«*enseigner n'est pas un métier facile et nécessite une formation plus solide.* » Dans ce sens, la formation pourrait améliorer les compétences des enseignants pour que ces derniers puissent adapter le contenu avec « *les connaissances réelles des élèves.*» (Marin, 278 : Idem)

Si la mise en place d'une formation (initiale ou continue) est considérée comme indispensable pour exercer le métier d'enseignant, se poser des questions sur les moyens mis à la disposition des enseignants et favorisant les pratiques enseignantes nous permettent de lever le voile sur :

a - L'état de la formation des enseignants du primaire en Algérie.

b - Le rôle de l'inspecteur de l'éducation comme acteur principal de la formation des enseignants.

A travers cette contribution, nous voudrions mener une réflexion sur le rôle essentiel de la formation et son impact sur le métier de l'enseignant du primaire en Algérie.

1. L'enseignement : un métier en évolution

Le système éducatif en Algérie a connu ces dernières années des réformes profondes (notamment celle lancée en 2003) et

l'enseignant de l'école primaire y faisait partie de cette évolution touchant le processus enseignement/ apprentissage. Dans un effort continu d'assurer l'apprentissage, l'enseignant est censé faire appel à un nombre important de connaissances multidisciplinaires ce qui rend son métier très complexe. Dans le même sens, l'évolution permanente des connaissances explique l'importance d'une formation continue afin d'aider l'enseignant à mieux répondre aux exigences de son métier.

C'est pourquoi, le ministère de l'éducation nationale en Algérie entreprend une stratégie valorisant la formation des enseignants. Si ces derniers sont recrutés à la base d'une formation universitaire, leur entrée dans la carrière enseignante nécessite une formation supplémentaire contribuant à actualiser leurs connaissances. Surtout avec l'innovation continue dans les contenus de programmes, la formation devient à la fois nécessaire et prolongée. Cela justifie peut être l'importance à installer « *la formation des enseignants pour la professionnaliser et faire des enseignants de véritables spécialistes, maîtrisant toutes les facettes d'un métier complexe.* » (Marin, 275 : Op. Cit)

Donc, si l'école vise la formation des futurs citoyens, la formation des enseignants ne peut être efficace sans la prise en considération des nouveaux domaines de connaissances en éducation. Raison pour laquelle, aujourd'hui, on parle plutôt d'un « *enseignant professionnel des langues* » (Sowa, 138 : 2016)

Le professionnel n'est pas un simple spécialiste car il ne se limite pas seulement à l'exécution des activités mais il peut les entreprendre, agir et réagir efficacement en soyant capable de s'adapter dans des situations diverses et dépasser par-là ce qui est prescrit (Le Boterf, 2009 ; Sowa, Idem) à travers le développement de plusieurs compétences qui dépassent celles liées au savoir pour toucher « *les compétences pratiques, comportements et valeur du professionnel.* » (Cristol, 33 : 2006)

En effet, en consultant le bulletin officiel de l'éducation nationale n°555 (publié en 2012), nous constatons que la direction

de la formation présente tout ce qui concerne la formation pédagogique préparatoire de l'enseignant du primaire en donnant des précisions sur (son organisation, sa durée, son lieu, ses acteurs et son programme). Il s'agit d'une formation initiale destinée aux enseignants stagiaires dans le but d'actualiser leurs connaissances, de développer leurs compétences, de les adapter aux nouveaux programmes et d'obtenir un diplôme à la fin du stage de formation. Les enseignants sont généralement convoqués à passer leurs stages pendant les vacances dans l'un des établissements scolaires de la wilaya.

Dans la plupart des cas, on programme deux stages de 15 jours pour chacun pour atteindre 140 heures de formations dont le contenu est centré sur l'étude de la psychologie et les sciences de l'éducation, la didactique de la matière à enseigner, la législation scolaire et l'informatique. La formation est en général assurée par des inspecteurs d'éducation, des enseignants formateurs, des enseignants expérimentés et des ingénieurs en informatique.

L'année scolaire se caractérise aussi par une formation continue généralement programmée samedi après-midi ou mardi après-midi. En fait, la formation permanente des enseignants et personnels d'éducation reste l'un des moyens assurant « la qualité du système scolaire et d'une politique de réduction d'inégalités d'apprentissage et des sorties du système éducatif sans qualification. » (Marin, 23 : Op. cit)

2. L'état de la formation à l'école primaire algérienne

Afin de mieux s'informer sur la réalité de la formation des enseignants du primaire, nous avons demandé aux enseignants d'écoles différentes à Annaba de répondre au mois de mars 2020 à notre questionnaire (annexe n°1) dont les axes sont les suivants :

- a. Les types de formation (stages de formation, journée pédagogique, etc.) ;
- b. L'importance de la formation et son contenu ;
- c. Les acteurs de la formation ;
- d. Le rôle des inspecteurs d'éducation dans la formation des enseignants.

Il est important à dire que nous avons donné un questionnaire en français pour les enseignants de français et nous avons fourni le même questionnaire en arabe pour les enseignants d'arabe. Plusieurs enseignants ont rendu le questionnaire après avoir donné des précisions sur les axes déjà cités plus haut. En effet, nous avons pu récupérer 34 questionnaires dont 9 en français et 26 en arabe. Si nous avons choisi d'interroger les enseignants du primaire sur leur stage de formation, 32 enseignants nous informent qu'ils ont déjà bénéficié des stages de formation tandis que les 2 qui restent sont des enseignants remplaçant d'autres enseignants en congé. Cette raison semble justifier pourquoi ces deux enseignants n'ont pas bénéficié d'une formation. L'analyse des questionnaires nous a permis d'obtenir aussi des explications sur :

2.1 La période de la formation

Pour ce qui est de la période de la formation, les réponses des enseignants révèlent que dans la majorité des cas, les stages de la formation initiale sont programmés avant de commencer la carrière enseignante (13 enseignants) ou encore coïncident avec le début de la carrière enseignante (14 enseignants) tandis que seulement 5 enseignants précisent qu'ils étaient formés après le début des cours. Beaucoup d'enseignants précisent que ces formations sont programmées le plus souvent pendant les vacances et témoignent également qu'ils assistent de 2 à 3 fois par an à des journées pédagogiques attestant ainsi de la mise en place d'une formation continue.

2.2 Le contenu de la formation

Selon les réponses des enseignants, la formation est basée généralement sur :

- La préparation des cours et le déroulement des séances pédagogiques (beaucoup d'enseignants citent l'activité de remédiation comme exemple) (22 réponses) ;
- Des éléments théoriques nécessaires à l'acte éducatif (18 réponses);
- La préparation des examens et le procédé d'évaluation (14 réponses);
- Le choix des supports et les outils pédagogiques (4 réponses).

Sur la même idée, certains enseignants reprochent aux acteurs de la formation de s'appuyer sur des éléments théoriques plus que sur les éléments pratiques.

2.3 Les acteurs de la formation

Les enseignants attirent l'attention sur deux catégories d'acteurs de la formation : D'abord, les inspecteurs de l'éducation qui sont rattachés directement à l'inspecteur de l'académie d'éducation. Pour mieux connaître le fonctionnement de l'inspection générale, il faut consulter le décret exécutif du 2 octobre 2010. A l'origine, ils étaient des enseignants expérimentés et ils ont pu être nommés inspecteurs après avoir été admis suite à un concours. Les inspecteurs d'éducation sont chargés de tâches multiples : leurs rôles varient entre le contrôle et la formation, par exemple:

- Ils veillent sur le bon déroulement des activités pédagogiques ;
- Ils observent les classes et évaluent le travail des enseignants en leurs attribuant une note pédagogique ;
- Ils proposent le contenu des programmes et contribuent à l'élaboration des sujets d'examens ;

- Ils assurent la formation (initiale et/ ou continue), la coordination inspecteur – enseignants et enseignants -enseignants.

A travers son rôle pluriel, l'inspecteur de l'éducation devient le principal acteur dans la formation des enseignants mais il n'est pas seul à l'être.

Dans leurs réponses au questionnaire, les enseignants citent le rôle important des enseignants – formateurs: Il s'agit d'enseignants ayant au moins 20 ans d'expérience. Ils jouent un rôle très important dans la mesure où ils s'entraident avec les inspecteurs de l'éducation dans les périodes de formation, assurent la coordination enseignant- enseignant dans les établissements scolaires et reçoivent les enseignants stagiaires pour assister aux leçons en classe.

Dans le même contexte, 26 enseignants estiment que la formation consolide leurs compétences en justifiant leurs réponses par le fait qu'elle permet :

- de maintenir le contact avec d'autres enseignants et d'échanger les idées surtout pour les enseignants moins expérimentés ;
- d'exposer à l'inspecteur les problèmes rencontrés dans leurs pratiques de classe et ce pour trouver des solutions ;
- de connaître les méthodes d'enseignement surtout si elles sont démontrées à l'aide de leçons modèles ;
- de savoir comment utiliser le nouveau manuel scolaire de la 2^{ème} génération ;
- de comprendre le déroulement des activités pédagogiques.

Le rôle de l'inspecteur formateur ne se limite pas aux stages et aux journées pédagogiques mais il programme aussi des visites d'inspection dans lesquelles il conseille l'enseignant et lui oriente vers les bonnes pratiques enseignantes. Cette occasion lui permet également de répondre aux différentes questions de l'enseignant et de connaître ses difficultés de terrain.

Pour trouver des solutions liées au terrain, 26 enseignants préfèrent demander de l'aide à leurs collègues de la même école ou des écoles les plus proches. De même, 16 enseignants d'entre eux choisissent contacter d'autres collègues intégrés dans des groupes facebook. Cependant, 7 enseignants seulement préfèrent contacter directement l'inspecteur pour discuter à propos de difficultés liées à leur métier.

Dans leurs réponses, certains enseignants démontrent leur mauvaise relation avec leur inspecteur d'éducation en écrivant, par exemple, que :

- « *C'est un dérangement qui prend beaucoup de temps, les visites d'inspection jouent un rôle dégradant que bénéfique.* » (Réponse de l'un des enseignants)
- « *La majorité des inspecteurs sont autoritaires. Ils n'aident ni orientent l'enseignant en aucune difficulté.* » (Réponse de l'un des enseignants)

Conclusion

Les dernières réformes en éducation nécessitent une formation pour s'adapter aux nouveaux contenus et aux nouvelles mesures. Seul, l'enseignant ne peut pas surmonter la complexité de son métier, raison pour laquelle, nous avons évoqué dans le cadre de cette communication le rôle important des différents types de formation pour l'aider à mieux gérer un contenu diversifié et évolutif. En fait, ces formations constituent une occasion pour outiller l'enseignant de moyens pédagogiques d'un côté et de lui permettre de coordonner avec ses collègues de l'autre côté. Après toute cette présentation, nous encourageons les enseignants du primaire à associer cette formation à une auto-formation pour élargir leurs sources de formation. Nous les invitons aussi à profiter des groupes d'enseignants sur facebook qui sont devenus un moyen professionnel à l'aide duquel beaucoup d'enseignants partagent leurs expériences, et leurs documents pédagogiques. (Boubir, 2020)

Références Bibliographiques

- BOUBIR Naouel, (2020), « Impact du numérique dans l'enseignement de la langue arabe en Algérie » ouvrage collectif sur la linguistique cognitive, Projet international Rissala, laboratoire langue et communication Relizane, Constantine, Algérie, Ed. Alpha Doc, PP. 279-299.
- Bulletin officiel de l'éducation nationale, (2012), en ligne, [<https://www.education.gov.dz/wp-content/textes-legislatifs/cd%20nachra/boe%202012/boe555.pdf>], consulté le 1 mars 2020 à 10h.
- CHAIF, Imane. (2015), « L'enseignant du français langue étrangère dans le cycle primaire algérien : stratégies et difficultés d'apprentissage », Synergies Algérie, n°22, pp. 171-177.
- COSACEANU Anca. (2009), « Formation initiale des formateurs : la didactique du FLE dans les universités romaines », Synergies Roumanie, n°4, pp. 23-28.
- CRISTOL Denis. (2006), « L'ingénierie de la professionnalisation », Actualité de la formation permanente, n°200, pp. 32-35.
- Ministère de l'éducation nationale, décret exécutif n°10-229 du 2 octobre 2010 fixant l'organisation et le fonctionnement de l'inspection générale de la pédagogie du ministère de l'éducation nationale, en ligne, [www.education.gov.dz], consulté le 26-02-2020 à 19h12mn.
- EL MISTARI Habib, (2013), « L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ? », Synergies Algérie, n°18, pp.39-51.
- GILBERT Roger. (1980), Bon pour enseigner ?, Bruxelles : Pierre Mardaga.
- LE BOTERF Guy. (2009), construire les compétences individuelles en collectives. Paris : Eyrolles.
- MARIN Brigitte. (2017), La formation, In L'essentiel de la pédagogie, sous la dir. De BENTOLILA, Alain, France : Nathan, pp. 275-290.
- SOWA Magdalena. (2016), « La formation des formateurs FLE face à la professionnalisation du travail », Synergies Chine, n°11, pp.137-147.

Annexe n°1

Questionnaire

Nous vous remercions d'avance sur les réponses de ce questionnaire destiné aux enseignants du primaire et ce dans le cadre d'une enquête sur le rôle des inspecteurs d'enseignement et leurs impacts sur la formation des enseignants en Algérie.

1-Prénom (facultatif) : Age : Femme Homme

2-Je suis enseignante à l'école primaire à la wilaya de :
.....

3-Nombre d'années d'expérience.....

4-Vous avez bénéficié d'un stage de formation : oui non
Si votre réponse est oui, le stage de formation était programmé :

avant de commencer ma carrière enseignante

en parallèle (en même temps) avec le début de ma carrière enseignante

Après le début des cours

Autres :
.....

5- Cette formation était assurée par :

L'inspecteur de l'enseignement

Autres :
.....

6-Cette formation était basée sur :

La préparation des cours et le déroulement des séances

Le choix des supports et les outils pédagogiques

La préparation des examens et le procédé d'évaluation

Des éléments théoriques nécessaires à l'acte éducatif

Autres

.....
.....

7-Votre inspecteur d'enseignement organise des journées de formation durant l'année scolaire :

Jamais Souvent Toujours

Autres :

.....

8-Vous considérez que les journées de formation avec votre inspecteur contribuent à consolider votre formation en tant qu'enseignant : Oui Non

Si votre réponse est oui, expliquez les éléments contribuant à cette amélioration:

.....
.....

9-Quand vous rencontrez des difficultés liées aux pratiques enseignantes :

Vous contactez votre inspecteur pour lui demander de vous proposer des solutions

Vous demandez de l'aide à vos collègues de la même école ou des écoles proches

Vous cherchez des solutions au sein des groupes d'enseignants sur facebook

Autres :

.....

10-Vous appréciez les visites de votre inspecteur :

Oui , pourquoi ?

.....

Non , pourquoi ?

.....

11-Le métier d'enseignant est en évolution continue, comment vous faites pour actualiser vos connaissances en dehors des formations proposées par votre inspecteur ?

.....

.....

.....

.....

Nous vous remercions vivement pour votre collaboration !

LA FORMATION ENTRE PROBLEMATIQUES & PERSPECTIVES

Les travaux présentés dans cet ouvrage, qui gravitent autour de la Formation des Formateurs et les perspectives de l'innovation, sont le fruit des interventions scientifiques du colloque international, organisé grâce à la collaboration de l'université cote d'azur de Nice, l'INSPE et son laboratoire d'innovation et numérique pour l'éducation (LINE), et l'ENS d'Oran 2.

Partant du postulat que L'évolution de l'école et de la pratique de l'enseignement requiert une formation permanente des enseignants, la formation des enseignants dans les ENS en Algérie s'inscrit dans une double visée de professionnalisation et de formation scientifique universitaire. Ce principe d'alternance légitime une véritable professionnalisation de l'enseignement où le savoir dépasse le savoir disciplinaire pour englober toutes les dimensions de l'acte d'enseigner.

Pour une Formation des Formateurs efficace, et vu les perspectives de l'ouverture de l'homme vers un monde de par ses similitudes, ses différences, ses ressemblances et ses contraintes, on se sent obligé de s'arrêter devant des évidences toutes simples pour réfléchir à une nouvelle profilation du futur enseignant.

Ce fut l'objectif de cette rencontre scientifique, qui a bravé, la conjoncture sanitaire et qui mérite d'être saluée et encouragée.

Nous remercions les organisateurs et les initiateurs qui ont permis de réaliser ce projet pluriel, qui confirme un partenariat prometteur entre l'INSPE de Nice et ENS Oran. Nos projets se tisseront de plus en plus notamment dans l'implication de la formation aux compétences de l'enseignant du 21^{ème} siècle et ce dans toutes les disciplines.

Pr. N. Guendouz Benamar

Didactique du FLE/FOS

Ecole Normale Supérieure d'Oran



Nouvelle Publications Universitaire

N° 2, local N° 1, les dahlias - El kiffane
Tlemcen - Algérie
Courriel : npu_editions@yahoo.fr
Fax: +213(0)43 27 76 87

ISBN: 978-9947-76-226-2

