



HAL
open science

Variabilité des apprenants et des situations d'enseignement/apprentissage : implications pour la formation des maîtres

Mohand Ouali Djebli

► **To cite this version:**

Mohand Ouali Djebli. Variabilité des apprenants et des situations d'enseignement/apprentissage : implications pour la formation des maîtres. Education. Université Nancy 2, 2000. Français. NNT : 2000NAN21031 . tel-01776288

HAL Id: tel-01776288

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01776288>

Submitted on 24 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITE NANCY II

UF.R SCIENCES DU LANGAGE

Variabilité des apprenants et des situations
d'enseignement/apprentissage.
Implications pour la formation des maîtres.

THESE DE DOCTORAT

EN SCIENCES DU LANGAGE

présentée par

Monsieur DJEBLI Mohand Ouali

Travail de recherches effectué sous la direction de

**Monsieur le Professeur
Henri HOLEC**

Sciences du Langage
Décembre 2000

*A ma mère,
A ma femme et à mes enfants.*

Remerciements

*A tous les membres du C R A P E L
Pour leur aide et leur accueil, constants depuis plusieurs années,*

A Monsieur H.HOLEC.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	P.13
PREAMBULE.....	p.14

CHAPITRE I :

LA FORMATION ACTUELLE DES ENSEIGNANTS

I - PRIORITE ACCORDEE AU PERFECTIONNEMENT LINGUISTIQUE EN FORMATION INITIALE.....	p.19
a) Durée de la formation	p.19
b) Mode de recrutement : une épreuve de langue.....	p.19
c) Le profil du stagiaire : déterminé suivant ses performances linguistiques.....	p.20
d) Des programmes consacrés en grande partie à des contenus et à des activités de langue	p.21
e) Méthodologie:	p.24
• Une méthodologie inadaptée	p.25
• Une formation théorique	p.29
• Transfert de connaissances et autonomie.....	p.30
• L'apprenant :une entité homogène.....	p.35
Conclusion.....	p.35

II-PRIORITE DONNEE AUX RECETTES EN FORMATION

CONTINUE.....	P.37
A. Orientations de la formation continue	p.37
B. Les acteurs de la formation continue	p.38
C. Les lieux de la formation	p.38
D. Principes et finalités de la formation continue	p.39
E. Les différents types de formation continue	p.39
• Les séminaires.....	p.39
• Les journées ou conférences pédagogiques	p.40
• Les journées d'étude: comprendre de nouvelles recettes... ..	p.41

• L'animation pédagogique à l'école: uniformiser la pratiques.....	p.42
F. Profils et attributions des différents acteurs de l'enseignement.....	p.44
1) L'inspecteur	p.44
• Profil de l'inspecteur : <i>un fonctionnaire formé sur le tas</i>	p.44
• Rôle de l'inspecteur :	
- <i>un formateur à la parole sacrée</i>	p.45
- <i>un contrôleur tout puissant</i>	p.47
2) L'enseignant :.....	
• <i>Profil des enseignants : des niveaux et des expériences hétérogènes</i>	p.49
• <i>Rôle de l'enseignant : un fonctionnaire discipliné</i> ...	p.50
3) Le conseiller pédagogique	
• <i>Son profil</i>	p.53
• <i>Son rôle : un initiateur expérimenté</i>	p.53
III- LES NOUVEAUX REAMENAGEMENTS	p.54
A. Les motifs :	p.52
B. Objectifs : libérer l'enseignant, autonomiser l'apprenant.....	p.55
Conclusion.....	p.56

CHAPITRE II

LA REALITE DE LA SALLE DE CLASSE ET DE L'ENSEIGNEMENT

I. DES APPRENANTS VARIABLES.....	p.59
<u>A/ Les variables communes</u>	p.60
1) Les variables internes	p.60
a) Les variables comportementales	p.60
b) La motivation	p.62
c) Les états de l'apprenant	p.66
2/ Les variables externes	p.70
a) Environnement et dimension communicative.....	p.70
b) Environnement et dimension cognitive.....	p.71
• <i>Matériau et exposition</i>	p.71
• <i>Variables liées au temps, aux lieux et aux rythmes d'apprentissage</i>	p.71
• <i>Variables liées aux types d'enseignement</i>	p.72
Conclusion.....	p.73
<u>B/ Quelques variables spécifiques à l'apprenant algérien</u>	p.74
1) La langue française : attrait ou répulsion	p.74
a) Causes de l'attrait pour la langue française.....	p.74
b) Causes de l'hostilité/démotivation	p.76
• <i>Un environnement socioculturel défavorable</i>	p.76
• <i>Un environnement scolaire laissant peu de place au français</i>	p.77
2) Incidences sur l'apprentissage et la communication	p.78
a) Incidences sur la communication.....	p.78
b) Incidences sur l'apprentissage	p.79
- <i>La T.V. est le meilleur professeur de langue étrangère.</i>	
- <i>L'apprenant entre deux philosophies de l'enseignement.</i>	
a) <i>Des finalités spécifiques</i>	p.79
b) <i>...qui ont des conséquences singulières sur l'apprentissage</i>	p.80

3) Incidences sur l'enseignement	p.82
a) des méthodes rigides et inadaptées.....	p. 82
b) Le manque de formation des maîtres.....	p.85
c)Tâches éducatives et administratives accaparantes.....	p.86
1) <i>Tâches éducatives</i>	p.86
2) <i>Tâches administratives</i>	p.86
II. DES ENSEIGNANTS VARIABLES.....	p.89
<u>A/ Les variables internes</u>	p.89
1) Les variables comportementales	p.89
2) La motivation.....	p.90
3) Les états de l'enseignant	p.91
<i>L'état physique,</i>	
<i>L'état psychologique,</i>	
<i>L'état intellectuel,</i>	
<i>L'état cognitif.</i>	
4) Les variables neurobiologiques	p.92
a) <i>Styles cognitifs et processus d'enseignement</i>	p.92
b) <i>Le choix des supports linguistiques</i>	p.94
c) <i>Variables liées aux modes d'exposition</i>	p.94
d) <i>Les exercices et les activités</i>	p.94
e) <i>Activité métalinguistique et variabilité</i>	p.94
f) <i>Styles cognitifs et perception des productions des apprenants</i>	p.95
g) <i>Variabilité des stratégies pédagogiques</i>	p.96
h) <i>Une perception diversifiée des théories de référence</i> ..	p.97
<u>B/ Les variables externes</u>	p.98
1) Les représentations de l'école et de ses finalités chez les enseignants	p.98
2) Les langues en présence : un état des lieux.....	p.99
3) Situation sociolinguistique des enseignants.....	p.102

II. DES SITUATIONS DE CLASSE VARIABLES.....	p.104
A/ L'environnement classe	p.104
B/ La variété sociolinguistique des groupes classes	p.105
C/ La variabilité des interactions en classe	p.105
1) Caractéristiques des interactions apprenants/enseignants.	p.106
2) Le mode relationnel.....	p.106
3) Les démarches d'apprentissage/antérieures	p.107
- <i>Du point de vue de l'élève</i>	
- <i>Du point de vue de l'enseignant</i>	
4) Les choix méthodologiques	p.108
5) Autres éléments de variabilité	p.110
Conclusion	p.112

CHAPITRE III

FORMES VARIABLES QUE DEVRA PRENDRE L'ENSEIGNEMENT POUR S'ADAPTER A LA VARIABILITE DE L'APPRENANT

A/ LA PREPARATION DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES: EVALUATION DIAGNOSTIQUE ET CONNAISSANCE DU MILIEU.....	p.115
a) La connaissance de l'environnement socioculturel.....	p.115
b) Evaluation de l'hétérogénéité de l'apprenant : les dimensions psychologiques et sociologiques	p.116
Au niveau psychologique.....	p.116
Au niveau sociologique.....	p.117
c) L'évaluation des acquis : l'interlangue.....	p.118
d) Les besoins	p.119
Conclusion.....	p.119
B/ LES PRATIQUES DE CLASSE : DES RESSOURCES DIDACTIQUES, METHODOLOGIQUES, TECHNOLOGIQUES, PLURIELLES.....	p.121
1- Le niveau relationnel : des modes relationnels variés.....	p.121
a) Du point de vue de l'enseignant	p.121
b) Du point de vue de l'apprenant	p.122
2- Le niveau didactique.....	p.123
a) Des objectifs variables.....	p.123
b) Nécessité d'un éclectisme « méthodique » et méthodologique.....	p.124
c) Des progressions souples.....	p.125
d) Des procédés variés pour la conduite des enseignements	p.126
3- Supports et activités.....	p.127
a) Définition des supports et des activités : des ressources didactiques, méthodologiques, technologiques plurielles.....	p.128
b) Collecte	p.129
c) Classement : le centre de ressources.....	p.129

d) Elaboration d'activités.....	p.130
<i>La perspective communicative</i>	p.130
<i>La perspective cognitiviste</i>	p.131
e) Utilisation : des textes et activités variés.....	p.132
<i>Au niveau de l'enseignement</i>	p.132
<i>Au niveau de l'acquisition</i>	p.133

C/ LE CONTROLE DES ACQUISITIONS : UNE AUTRE MANIERE D'EVALUER, DES MOYENS, DES CRITERES ET DES MODES D'EVALUATION VARIABLES..... p.135

1) L'évaluation externe	p.136
a) Rigidité et uniformité de l'évaluation externe.....	p.136
<i>Uniformisation des performances à juger</i>	p.136
<i>Uniformité des critères d'appréciation</i>	p.137
<i>Uniformité des critères d'évaluation</i>	p.137
b) Variété des aspects à évaluer	p.138
2) L'évaluation interne	p.139
a) Définition de l'évaluation interne	p.139:
b) Evaluation interne et auto-évaluation.....	p.140
c) Variabilité des paramètres de l'évaluation interne.....	p.140
<i>Variabilité des performances à juger</i>	p.140
<i>Variabilité des critères d'appréciation</i>	p.141
<i>Variabilité des seuils de réussite</i>	p.141
d) Pourquoi aider à l'auto-évaluation.....	p.141
e) Comment aider à l'évaluation interne	p.142
<i>L'axe psychologique</i>	p.142
<i>L'axe technique</i>	p.142
Conclusion	p.143

CHAPITRE IV

FORMATION A DONNER AUX ENSEIGNANTS POUR LES RENDRE CAPABLES DE FAIRE VARIER LEUR ENSEIGNEMENT

Introduction.....	p.145
I PRINCIPES GENERAUX DE LA FORMATION :.....	p.147
A/ Un profil nouveau	p.147
a) L'enseignant-entrepreneur.....	p.147
b) L'enseignant-ingénieur.....	p.148
B/ Une nouvelle conception de la formation	p.154
a) Approche cognitive.....	p.154
1. <i>Détermination du profil d'entrée ?</i>	p.155
2. <i>Définition du profil de sortie ?</i>	p.155
3. <i>Individualisation des parcours de formation</i>	p.156
4. <i>Autonomisation du stagiaire en formation initiale</i>	p.157
a) <i>Qu'est ce qu'autonomiser ?</i>	p.158
b) <i>Pourquoi autonomiser ?</i>	p.159
c) <i>Comment autonomiser ?</i>	p.160
d) <i>Autonomie et distanciation</i>	p.163
e) <i>Distanciation et transfert</i>	p.165
5. <i>Mises en œuvre de techniques particulières de type cognitif</i>	p.168
b) Approche systémique.....	p.172
1- <i>Approche systémique et pratiques de classes</i>	p.172
2- <i>Un système flexible de formation</i>	p.177
a) <i>Négocier les objectifs, établir des contrats de formation</i>	p.176
b) <i>Des programmes et des progressions variables et en continuuel réajustement</i>	p.181
Conclusion.....	p.183

II DES CONTENUS COHERENTS AVEC LA REALITE DE LA CLASSE.

<u>A/ Des savoirs théoriques</u>	p.185
a) Des savoirs à enseigner	p.185
b) Des savoirs pour enseigner	p.186
1. Une formation générale en langue	p.190
• Connaissance en langue, fonctionnement de la langue.....	p.190
• Aspects communicatifs et utilisation de la langue en situation.....	p.191
• Aspects culturels et civilisationnels.....	p.191
1. Une formation en linguistique	p.193
3. Une formation en psychologie	p.195
• La formation théorique.....	p.196
• La formation pratique	p.198
□ <i>Sensibilisation</i>	p.198
□ <i>Trois axes de formation</i>	p.199
□ <i>Orientation pour l'élaboration d'activités</i>	p.202
4. Une formation en sociologie	p.204
• Apprendre à déterminer l'apprenant du point de vue sociologique.....	p.205
• Objectifs visés par une formation en sociologie ,...	p.206
• Contenus de formation.....	p.207
• Démarches de formation en sociologie.....	p.208
5. Une formation en méthodologie : une formation à l'éclectisme	p.209
<u>2) Des savoir-faire professionnels</u>	p.215
a) L'analyse diagnostique des situations d'enseignement/apprentissage	p.216
1. Conception	p.216
2.. Buts de la formation à l'analyse des situations d'enseignement/apprentissage	p.218
3. Démarches	p.219
b) Analyse des besoins	p.220
1. Qu'est-ce qu'un besoin d'apprentissage	p.220

2. Démarches pour l'analyse des besoins.....	p.221
3. Types d'activités.....	p.223
Conclusion.....	p.225

c) Choix des supports pour la classe.....	p.226
d) Elaboration d'outils, d'activités.....	p.229
e) Le contrôle des acquisitions.....	p.230
Conclusion.....	p.231

III UNE METHODOLOGIE SOUPLE DE LA FORMATION..... P.232

A/ GENERALITES..... p.232

1) La formation initiale p.232

a) Caractéristiques.....	p.232
b) Buts de la formation initiale.....	p.233
• Un processus d'autonomisation.....	p.234
• Une initiation à l'autoformation.....	p.234
c) Démarches de formation.....	p.235
• Aspects théoriques.....	p.236
1) Définition des objectifs chez les stagiaires.....	p.235
2) Définition des contenus.....	p.236
3) Définitions des méthodes et ^{techniques} contenus	p.236
4) Détermination des lieux et des temps.....	p.237
5) Evaluation de l'acquis.....	p.237
• Aspects pratiques.....	p.238
1- Une nouvelle organisation de la formation...p.238	
2- De nouveaux rôles pour les formateurs...p.240	
3- Un nouvel outil de formation : le centre de ressources.....	p.241

2) La formation continue : p.243

a) Caractéristiques du nouveau type de formation.....	p.243
b) Activités et moyens didactiques envisageables.....	p.245
c) Programme possible.....	p.245

d) Processus d'autonomisation.....p.246

B/ L'AUTOFORMATION :.....P.249

1) **Quelques axes de l'autoformation**.....p.249

2) **Définition de l'autoformation**.....p.250

3) **Quelques caractéristiques de l'autoformation**.....p.251

 a) Justification de l'autoformation.....p.251

 b) But de l'autoformation.....p.252

 c) Atouts et limites de l'autoformation.....p.252

4) **Démarches pour l'autoformation**.....p.253

 a) Quelques principes à respecter.....p.253

 1. *Une autre conception de l'acte d'enseigner*.....p.253

 2. *L'autoformation : un effort de distanciation*.....p.254

 3. *Un cadre systémique*.....p.254

 4. *L'apprentissage de l'autoformation*.....p.256

 b) Activités favorisant l'autoformation.....p.259

 1. *Activités de prise de distance*.....p.259

 2. *Activités pour l'observation de soi*.....p.260

 3. *Activités pour l'observation des autres*.....p.251

 c) Contenus de l'autoformation.....p.262

 d) Moyens de l'autoformation.....p.263

Conclusion.....p.263

Conclusion générale.....p.265

INDEX DES NOTIONS CITEES.....p.269

BIBLIOGRAPHIE.....p.271

Annexes

INTRODUCTION

La réflexion pédagogique sur l'enseignement d'une manière générale, et sur celui des langues en particulier a toujours porté sur le savoir à transmettre ou le produit à acquérir, en l'occurrence la langue. Dans ce contexte, les pédagogues ont orienté leurs efforts vers l'organisation de la matière à enseigner pour la présenter de la manière qu'ils jugent la plus accessible pour le plus grand nombre d'apprenants. Ainsi, l'objet d'étude a été organisé suivant divers critères en rapport avec les sciences et les outils théoriques (linguistiques, psycholinguistiques) impliqués. Concernant l'enseignement des langues, l'examen des tables des matières des manuels scolaires est assez révélateur. Les progressions qui y sont proposées présentent les éléments de langue suivant divers critères :

- du plus simple au plus au plus complexe (par exemple certains manuels consacrent une première partie à la phrase simple et une seconde partie à la phrase complexe),
- du plus fréquent à l'élément le moins utilisé (pour les méthodes et les manuels basés sur le FF1 et le FF2),
- en respectant la terminologie d'une école linguistique donnée, etc.

Depuis quelques années, sans négliger le débat sur la manière dont doit être organisée la matière à transmettre, la réflexion s'oriente davantage sur le processus d'apprentissage/acquisition. Sans doute pas assez, cependant, car, quand on prend conscience de la diversité des apprenants et des situations d'enseignement /apprentissage, on ne peut que se décourager devant l'ampleur de la tâche. En fait, il est, a priori, difficile de mettre en place un enseignement qui prenne en charge cette diversité malgré quelques tentatives opérées dans le domaine de la pédagogie différenciée (Przesmicki, entre autres). Cette approche, de type cognitif, montre la nécessité de réorganiser, suivant des critères nouveaux, les savoirs mais

aussi l'exigence de doter l'enseignant de savoir-faire nouveaux (écoute « professionnelle » de l'apprenant, prise en charge de la diversité des situations d'enseignement), et de qualités et de savoir-faire transversaux (adaptabilité, autonomie, autoformation) qui transcendent les savoirs fixés par les programmes, les manuels, les organisations pédagogiques traditionnelles, la diversité des situations d'enseignement.

Aussi est-il insuffisant de d'aider les enseignants en leur proposant des fiches, des activités, des textes, à travers des guides et des manuels « prêts à l'emploi », aussi détaillés soient-ils, ni même de proposer des formes d'enseignement variables inspirées des principes de la pédagogie différenciée à des enseignants peu ou pas formés aux principes de cette même pédagogie et incapables de se renouveler.

C'est pourquoi, nous nous proposons dans le cadre de cette recherche, de recentrer la formation des enseignants. Au lieu de l'orienter comme ce fut le cas depuis des décennies vers l'objet à enseigner, il faudra former les enseignants à une meilleure gestion, dans le cadre de leur pratique, de l'élément humain : par la prise en charge, d'abord, de la variabilité des apprenants et des situations d'enseignement, ensuite de leur propre formation.

La démarche réflexive qui structure ce travail s'articule ainsi :

Les enseignants sont traditionnellement formés pour fournir aux apprenants un enseignement essentiellement fondé sur le quoi apprendre. Or la centration sur l'apprenant (orientation fondamentale en DDL actuellement) exige que l'enseignement soit fondé sur ceux à qui il s'adresse et ceux-ci ont pour caractéristique essentielle d'être variables, différenciés.

1) Quels sont ces apprenants auxquels l'enseignement s'adresse?
En quoi sont-ils variables?

2) Quelles formes variables devra prendre l'enseignement pour s'adapter à cette variabilité des apprenants?

3) Quelle doit être la formation à donner aux enseignants pour les rendre capables de faire varier leur enseignement ?

PREAMBULE

L'enseignement en Algérie, (en particulier celui des langues étrangères), ne peut se soustraire ou fonctionner indépendamment de l'évolution méthodologique vécue quasiment à l'échelle universelle. Ainsi, il a été marqué par différents courants méthodologiques dont la méthodologie audio-orale, la méthodologie SGAV et veut s'inscrire aujourd'hui dans les approches communicatives.

L'école algérienne essaie de s'adapter aux mutations socio-économiques mondiales. L'orientation vers l'économie de marché exige de l'école d'être compétitive. Ce nouvel ordre économique mondial impose à l'enseignement de faire évoluer l'Algérien de la « mentalité d'assisté » héritée du socialisme, vers un projet de société exigeant l'esprit d'initiative, la créativité, la compétitivité. C'est dans ce sens que les nouvelles orientations proposent de libérer l'enseignant, de le laisser exercer son esprit d'initiative, de s'investir dans sa classe avec toute sa personnalité, de choisir librement mais en toute responsabilité les supports, les techniques, les procédés pour faire sa classe. La seule contrainte qui lui est imposée reste le respect des objectifs généraux assignés à l'enseignement.

Or, les méthodes actuelles d'enseignement des langues étrangères en Algérie sont en inadéquation avec les réalités du terrain car les méthodologies qui les ont inspirées ne répondent plus aux objectifs de formation et aux réalités socioculturelles d'aujourd'hui. En effet, il existe une méthode nationale unique s'adressant de manière uniforme à tous les enfants scolarisés de « même niveau ». Cette méthode est caractérisée par la variété des éléments de référence auxquels elle fait appel mais cette variété et cet éclectisme, loin de libérer l'enseignant du fait qu'il peut y puiser à loisir comme d'une banque de données, est au contraire peu maîtrisée car les enseignants manquent de formation, de supports, de ressources bibliographiques et méthodologiques pour s'affranchir.

Aujourd'hui, tout en gardant les contenus, les programmes et les manuels des années 1980, une réorientation méthodologique s'opère vers les approches communicatives, qui tient compte du nouveau contexte sociopolitique caractérisé par le libéralisme. En effet, il est souhaité des enseignants une prise en charge réelle et individualisée des élèves et des contextes d'enseignement, ce qui implique la centration sur l'apprenant. Pour répondre à la diversité et à l'hétérogénéité des situations d'enseignement/apprentissage révélées par cette nouvelle conception de l'enseignement, la pratique exigera de la part des enseignants une plus grande autonomie à laquelle pour le moment ils ne sont pas préparés.

On constate cependant une inadéquation entre les recommandations officielles tendant à donner plus de liberté aux enseignants et les moyens mis en œuvre pour leur garantir une formation adéquate.

Les contradictions existent à différents niveaux.

- En premier lieu l'enseignant, habitué durant sa scolarité, sa formation initiale et sa formation continue, à appliquer de manière précise des directives ne peut, du jour au lendemain, changer de comportement face à une pratique où il n'a jamais eu à prendre d'initiatives.

- En second lieu, la volonté de changement - vers plus de liberté et d'autonomie- existe, mais les guides, les manuels qui n'ont pas été renouvelés, ne permettent pas cette liberté : ils imposent une démarche prédéterminée. Même si les enseignants sont autorisés aujourd'hui à prendre des décisions et à changer le quotidien de la classe, ils ne peuvent le faire, car, outre des habitudes professionnelles sclérosantes et un manque de formation flagrant, ils n'ont pas de possibilité de choix de textes, d'exercices... en dehors du manuel officiel.

Enfin, bien qu'ils ressentent la nécessité de faire d'autres choix méthodologiques, ils ont peu d'assurance.

Ceci est dû à la fois à leur passé scolaire et à leur formation professionnelle. En effet, leur parcours scolaire et la formation donnée dans les ITE (Instituts de Technologie de l'Education) sont de type scolastique. L'examen des programmes de formation montre qu'il n'y a aucune planification à long terme et que les enseignements dispensés sont théoriques, c'est-à-dire sans lien avec les réalités du terrain. La formation, en

effet, consiste à apprendre au stagiaire à bien utiliser la méthode en cours et à maîtriser des recettes. Une telle formation est inadaptée car les réalités du terrain, qu'elles soient psychologiques, socioculturelles ou autres, ne sont pas prises en compte.

De ce fait, l'enseignant se trouve démuni quand il aborde pour la première fois la classe. Il reste dépendant des méthodes, dépendant de ses supérieurs hiérarchiques ; il ne sait pas se documenter ; il n'éprouve pas le besoin de le faire. Il ne peut, ni ne sait, prendre d'initiatives pour sa pratique ou pour sa formation.

Que faire aujourd'hui pour former des enseignants autonomes, capables de s'adapter :

- à la diversité des situations d'enseignement/apprentissage dans le cadre de leur pratique,
- à l'évolution des méthodologies, dans le cadre de leur recyclage et de leur autoformation ?

CHAPITRE I: LA FORMATION ACTUELLE DES ENSEIGNANTS .

INTRODUCTION :

Toute formation doit, pour être efficace, être informée du profil et des caractéristiques du public (état, âge, motivation, besoins,...) auquel elle s'adresse ainsi que des conditions de son application.

Décrivons d'abord l'organisation de cette formation et ses objectifs les plus immédiatement perceptibles. Cette organisation même est révélatrice des finalités mais aussi de l'inadéquation et des faiblesses de la formation.

On distingue généralement deux types de formation: la formation initiale dispensée dans des écoles spécialisées : les I T E (Instituts de technologie de l'éducation pour les enseignants de l'Ecole Fondamentale, les ENS (Ecoles Normales Supérieures pour les professeurs des lycées des filières scientifiques, les universités pour les professeurs des filières littéraires) et la formation continue : celle dont bénéficient les enseignants sur le terrain. La formation initiale privilégie globalement, comme nous allons le voir, le perfectionnement linguistique et la formation continue consiste bien souvent à donner des recettes pédagogiques.

1/ PRIORITE DONNEE AU PERFECTIONNEMENT LINGUISTIQUE EN FORMATION INITIALE.

Depuis le mode de recrutement jusqu'aux épreuves finales sanctionnant la formation des enseignants, les institutions de formation semblent plus préoccupées par les savoirs linguistiques à transmettre que par les savoir-faire et les savoir-être pédagogiques.

a) Durée de la formation.

La durée de la formation semble avoir varié en fonction des besoins en enseignants, du niveau de ces derniers, des nécessités de l'heure et des moyens humains et matériels disponibles. Elle a été d'un an, de deux ans, elle sera peut-être de trois ans car le déficit en enseignants semble résorbé. Lorsque la formation se limitait à une année (années 1970), les stagiaires étaient recrutés avec un profil d'entrée satisfaisant du point de vue linguistique. Avec une formation en trois ans, le niveau des stagiaires issus de l'Ecole Fondamentale est médiocre et nécessite un perfectionnement important en langue.

b) Le mode de recrutement : une épreuve de langue .

Les conditions et les modalités de recrutement des MEF et PEF (Professeurs et maîtres de l'école fondamentale) sont inadéquats. Depuis les années 1970, les concours n'ont évolué ni sur le plan des modalités ni sur le plan des exigences dans le domaine de la maîtrise de la langue. Une seule épreuve de français consistant en une étude de texte, et un simple entretien de quelques minutes suffisent à juger de l'aptitude du candidat à l'enseignement. Le concours d'entrée est une simple formalité. On retient un nombre prédéterminé de candidats -en fonction des postes à pourvoir- sans tenir compte d'un niveau-seuil décrit en termes de compétences à avoir. Il suffit de s'informer à l'ITE des différents concours d'entrée et d'analyser les fiches de parcours scolaire et les relevés de notes pour se rendre compte de la réalité.

Par ailleurs, beaucoup de jeunes se destinent au métier d'enseignant sans conviction. Ils acceptent le métier par manque de débouchés, suite à l'échec scolaire ou à des contraintes sociales ou encore

parce que les portes de l'université leur sont fermées. En effet, L'inscription dans les filières universitaires est informatisée. Les lauréats sont classés par ordre de mérite suivant les notes obtenues au baccalauréat. Les meilleurs sont affectés dans les filières considérées comme prestigieuses. Ce sont les sciences exactes : médecine, architecture... Se considèrent défavorisés les étudiants affectés dans les sciences humaines, moins prestigieuses mais réputées plus "faciles". Les ITE et les ENS se présentent alors comme ultime issue pour trouver un emploi.

Dès lors qu'ils sont recrutés, les stagiaires subissent une évaluation pour la détermination de leur profil d'entrée. Ce dernier est analysé exclusivement du point de vue de leurs performances linguistiques.. En voici les caractéristiques principales.

c) Le profil du stagiaire : déterminé du point de vue de ses performances linguistiques.

Voici, à titre d'exemple, les caractéristiques des stagiaires recensés par les formateurs des ITE eux-mêmes lors du séminaire des PES/PES-formateurs organisé à Canastel (Oran) du 13 au 16 mars 1993.(Cf *Plan de Formation des M.E.F.*, document joint en annexe **A**) .

Les stagiaires admis à l'ITE ont des difficultés en expression orale; leur expression orale manque de fluidité ; ils utilisent des structures rigides, stéréotypées.

A l'écrit, ils rédigent facilement en arabe. En français, ils ne savent pas construire un paragraphe structuré. Ils disposent de structures rhétoriques et textuelles riches mais ils rencontrent des difficultés au niveau de la cohérence.

En compréhension de l'écrit, les stagiaires comprennent facilement les textes présentant des difficultés moyennes, (textes d'idées, textes littéraires); ils rencontrent des difficultés d'ordre rhétorique et de structuration du sens; ils ne distinguent pas, par exemple, l'information de l'argument; ils ne font pas de différence entre commentaire et exposition.

En vocabulaire, ils ont un lexique passif important mais ils ne savent pas s'en servir.

En grammaire, leur métalangue est hétéroclite et plutôt pauvre.

Ils empruntent à diverses écoles, ne maîtrisent pas les concepts, et leur connaissance du système verbal du français est très approximative.

En phonétique, leur prononciation est, dans l'ensemble, correcte mais leur intonation et leur débit laissent plutôt à désirer.

Toutes ces lacunes s'expliquent évidemment par la rigidité des cadres théoriques des systèmes scolaires et universitaires qui les ont formés.

Pour résumer, le profil des stagiaires demandeurs de formation d'enseignants se caractérise par :

- 1) un stock en vocabulaire important mais passif;
- 2) un stock de structures grammaticales et syntaxiques insuffisant et passif (que les stagiaires n'arrivent pas à actualiser en situation authentique).
- 3) une pratique insuffisante à l'oral et à l'écrit.
- 4) une compétence de compréhension orale supérieure à la compétence de compréhension écrite.
- 5) une compétence de compréhension supérieure à la compétence d'expression.
- 6) une compétence métalinguistique maladroite insuffisante, confuse.

Ceci étant, quels sont les contenus de la formation dispensés à ces futurs enseignants?

d) Des programmes en grande partie consacrés à des contenus et des activités de langue.

Nous avons synthétisé les éléments de contenus suivants, à partir de quatre documents portant sur les programmes et mis à la disposition des ITE par le service de la formation du MEN. (Ref. Plan de formation des PEF Direction de la Formation, 1993).

Etude du document A : (Cf. annexe n°1)

Dans le document A, la description du profil de sortie s'articule sur les quatre aptitudes (CO, CE, EO, EE) et en deux volets : maîtrise de la langue et compétence professionnelle.

Le premier volet vise essentiellement le perfectionnement

linguistique et l'homogénéisation des connaissances et du niveau. Il prend relativement beaucoup plus de place que le deuxième volet.

A titre d'exemple, voici quelques compétences à atteindre : à l'oral, l'enseignant devra être capable de solliciter les élèves en diversifiant les moyens d'expression; à l'écrit, il devra pouvoir formuler correctement des consignes pédagogiques. On constate "des recoupements constants entre les soucis de perfectionnement linguistique et de formation professionnelle" mais cela se concrétisera par l'aptitude à la communication pédagogique (prononciation, débit, intonation...).

En somme, il s'agit de faire du stagiaire un "bon" enseignant, apte à bien parler et à bien écrire en classe.

Les cours de langue sont complétés par des cours de didactique et de psychologie de l'enfant.

Etude du document B :

Dans son chapitre consacré aux buts, le document précise qu'il s'agit de former un spécialiste de l'enseignement du FLE. On y explique qu'être spécialiste du FLE suppose :

- a) la maîtrise de la langue de la communication usuelle.
- b) la maîtrise de la langue de la communication pédagogique.
- c) la maîtrise des règles de fonctionnement de la langue.

Suivent deux autres points consacrés à la formation pédagogique.

On remarque que 3 points sur 5 sont consacrés à l'étude de la langue. Le document précise d'ailleurs que pendant la formation, qui dure deux ans, l'effort portera principalement sur le perfectionnement linguistique en première année. Le profil de sortie est déterminé à partir de la taxonomie de Wilkins. Il s'agit d'amener le stagiaire à passer d'un certain niveau de connaissances (niveau 5, dans le cas de nos stagiaires : compétence moyenne) à un niveau de connaissances plus élevé (niveau 6 : niveau de connaissance étendue.)

Etude du document C : (Cf.annexe n°2)

Tout comme les documents précédents, le document C privilégie le perfectionnement linguistique. Ce document, qui prévoit une formation pédagogique en trois ans, axe presque tout le travail de la formation sur l'amélioration des compétences linguistiques avec élargissement vers une compétence socioculturelle.

La première année sera une année d'homogénéisation "car on constate, entre autres, sinon de manière générale, que la compétence de compréhension est relativement satisfaisante, plus à l'oral qu'à l'écrit d'ailleurs, et que la compétence d'expression elle-même est plus élevée que celle de la compréhension, qui est plus élevée à l'oral qu'à l'écrit" (Cf annexe 2, p4). Ce que l'on pourrait schématiser ainsi :

$$CO > CE, \quad E < C, \quad EO > EE.$$

Mais l'examen des programmes montre qu'en formation initiale, on consacre plus de temps au savoir et au savoir-faire communicatif qu'au savoir-faire pédagogique. Qu'on en juge:

Extrait des programmes officiels 1985 des PEF : (annexe n°3)

	1ere année	2eme année
Compréhension orale	2 h	2 h
Expression orale	4 h	2 h
Compréhension écrite	4 h	2 h
Expression écrite	4 h	4 h
Lexique	2 h	1 h
Grammaire	4 h	2 h
Linguistique et Phonétique	1 h + 1 h	1 h + 0 h
T P de Pédagogie spéciale	/	4 h

Extrait des programmes officiels 1985 des MEF :

	Année unique
Comp. et Exp. Orale	6 h
Comp. écrite et Exp. écrite	8 h
Grammaire	6 h
Méthodologie	3 h

On remarque que les instituteurs ne bénéficient que de trois heures de méthodologie pour vingt heures de perfectionnement linguistique.

La formation est ainsi assurée en deux temps : un premier temps pour installer des compétences linguistiques, c'est-à-dire la maîtrise des savoir à transmettre, donc l'objet d'apprentissage, un deuxième temps consacré aux compétences professionnelles, c'est-à-dire aux savoir-faire pédagogiques, au "comment enseigner?". La formation est conçue en termes de contenus et de durée et non en termes de compétences ou de capacités à installer.

Qu'attend-on du professeur de français? Qu'a-t-il à transmettre?

~~Etude du document D : voir annexe 1/2~~

trac pour le Master d-Ed.

Le document D trace un plan de formation ^{en} destiné aux professeurs de français recrutés avec un niveau de licence mais dont l'expérience professionnelle est inexistante.

~~Contrairement aux documents précédents,~~ le programme de formation, pour ce profil, a comme objectif de fournir au stagiaire une compétence professionnelle de base ; l'aspect linguistique n'est pas pris en charge car il est implicitement reconnu comme étant suffisant, les stagiaires entrant avec un niveau de licence. En fait, l'analyse du document montre que les contenus se limitent à un ensemble de recommandations.

Conclusion partielle : L'examen de ces documents montre que le souci premier des responsables de la formation est en priorité d'améliorer le niveau linguistique des enseignants. La formation professionnelle proprement dite est accessoire. La méthodologie de la formation des enseignants est donc inadaptée. Qu'en est-il de la méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues ?

e) Méthodologie de l'apprentissage des langues et formation des enseignants :

Nous essaierons de montrer dans cette partie comment la méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues, d'une part, et celle de la formation des enseignants, d'autre part, tendent presque exclusivement au respect des principes théoriques qui les fondent.

- Une méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues inadaptée :

L'école algérienne semble ignorer ← -avec la généralisation de méthodologies initialement proposées pour les déficients mentaux et les enfants à problèmes ou de méthodologies des LE appliquées ^{Cuiffai} -évolution de la recherche en matière d'enseignement des langues et tout particulièrement l'interaction entre les données sociolinguistiques, psychologiques, pédagogiques/didactiques, qui interviennent dans l'apprentissage/enseignement des langues.

Cet état de fait induit une rupture (Cf. Khaoula-Taleb Ibrahimi 1993). "Ces méthodologies rompent ainsi avec la pédagogie traditionnelle avec la conception universelle en sciences humaines à propos de la langue orale, écrite..., avec les dialectes. Ceci a pour conséquence de couper l'enfant de son passé cognitif et affectif, c'est-à-dire avec les procédures psychiques ou les stratégies d'acquisition, les procédures psychiques de perception, les représentations mentales". On constate une rupture/ dépossession à un double niveau. D'une part, la langue arabe de l'école nie le vécu et les acquis langagiers de l'écolier, ce qui explique l'indigence ou l'appauvrissement des capacités linguistiques des élèves en tant qu'apprenants mais aussi en tant qu'acteurs sociaux. D'autre part, le français enseigné à l'école n'a aucun lien avec la réalité de l'environnement puisqu'il n'est pas réalisé effectivement dans la vie quotidienne à l'oral comme à l'écrit. L'école fonctionne donc en vase clos, sans prise sur la réalité.

Par ailleurs, les méthodes globales appliquées pour l'enseignement des langues étrangères, si elles répondent et satisfont les modèles théoriques dont elles sont issues, ne tiennent pas compte pour autant des découvertes de la psycholinguistique et de la sociolinguistique.

En effet, les programmes qui sont établis sur la base d'une progression linguistique et d'une sélection de structures classées dans un certain ordre, va à l'encontre du processus naturel d'acquisition. Ainsi agencé, le programme empêche d'une part l'enfant de percevoir les faits de langue dans leur totalité et dans leur complexité; d'autre part, d'appréhender

ces mêmes faits de langue à partir de sa personnalité, de son expérience, de ses acquis, de ses stratégies spécifiques...

En d'autres termes, la construction d'une règle linguistique par l'enfant met en œuvre des mécanismes internes suivant un processus cognitif complexe, et les méthodes d'apprentissage de langues étrangères en question, de par leur programmation consacrent explicitement à chaque règle une leçon dont le déroulement s'effectue suivant un canevas invariable. Cette programmation s'oppose au processus cognitif de construction du sens, c'est-à-dire aux tâtonnements, aux essais, aux hypothèses, à la recherche de la confirmation ou de l'infirmité de l'hypothèse. Elle s'oppose aussi aux efforts diversifiés que chaque apprenant déploie, en fonction de ses spécificités pour apprendre la langue.

En effet, les programmes, les contenus et les méthodes uniformes supposent des enseignants et des publics uniformes.

Au point de vue didactique, le manuel unique impose des exercices et des simulations coupées des réalités d'utilisation du FLE.

La pédagogie du modèle laisse peu de place à l'initiative de l'enseignant, à sa créativité et celle de ses élèves. Elle serait calquée selon M. GREFFOU (1989) sur la méthode "Frère Jacques" destinée à une classe de perfectionnement pour débilés mentaux! Au point de vue linguistique, la méthode préconisée dans le 2ème palier de l'école fondamentale pour l'enseignement du FLE vise une langue standard, sans contenu culturel, par conséquent indigente. Le vocabulaire renvoie presque exclusivement à l'environnement de l'école; les exercices structuraux dominent l'étude de la syntaxe et l'expression écrite se limite à un simple exercice de copie.

Du point de vue de la pratique en salle de classe, à l'oral, les dialogues proposés à l'étude parodient des situations de communication qui frisent le ridicule; en effet, l'enseignement du français se base sur la répétition, le jeu/dramatisation de saynètes aux dialogues surfaits, au vocabulaire réduit. Ces saynètes simulent des situations idéales, quelquefois invraisemblables. Ces montages didactiques sont fabriqués à

partir de points de langue et non à partir d'objectifs de communication. En expression orale, on fait répéter des séquences de la saynète avec, pour visée, l'intériorisation des structures de la langue exclusivement.

A l'écrit, les élèves transcrivent ce qu'ils ont appris à l'oral. L'écrit, tel qu'il est enseigné, ne répond pas à un besoin de communication mais à l'évaluation de l'apprentissage et aux impératifs de mémorisation de modèles.

Du point de vue des activités proposées aux élèves, les exercices offerts par les manuels sont des exercices de calque, de reproduction, de reconstitution. Ils sont évidemment nécessaires mais pas suffisants car ils n'entraînent pas à la communication véritable.

En compréhension de l'écrit, malgré la volonté de former des lecteurs authentiques (on apprend aux élèves à lire pour le plaisir, pour agir, pour se documenter...) on continue à proposer aux élèves des textes standardisés, inauthentiques.

Ce n'est qu'en 1994 que des commissions d'évaluation du Ministère de l'Education reconnaissent enfin qu'on a enseigné le français suivant des méthodes "qui génèrent du langage à vide" (Cf document édité par l'IPN relatif aux réaménagements, annexe n°4). En effet, la langue enseignée simule des situations réelles mais les dialogues proposés pour les séances de langage sont bâties sur des structures linguistiques qui sont le véritable objet d'enseignement. Non seulement, ce procédé ne conduit pas à la communication véritable mais il donne à étudier et travailler sur des structures invraisemblables, difficilement réalisables à l'oral. Voici un exemple de fiche extraite du guide du professeur pour la classe de 7^e année fondamentale (p.22,), correspondant à la première année de collège. La fiche de préparation proposée aux professeurs présente une leçon d'expression orale qui s'articule comme suit :

A Présentation du thème : objectif : demander un objet et des renseignements sur cet objet.

- Technique d'expression : l'interrogation.
- Situations d'emploi : dans un magasin.
- situation retenue : dans un magasin de chaussures.

- supports : les photos du livre
- sujet : La fête de l'Aïd approche. Omar se rend dans un magasin de chaussures pour acheter une paire de mocassins. Imaginer le dialogue.

Déroulement de la leçon :

- 1) Observation des photos sur le livre.
- 2) Présentation et lecture du sujet.
- 3) Expression spontanée : les élèves sont invités à imaginer la scène. Accepter toutes les propositions.
- 4) Elocution dirigée.

Amener les élèves à élaborer un dialogue en insistant sur le choix des chaussures.

<ul style="list-style-type: none"> • Modèle • Couleur • • • Pointure (mimer l'action du marchand qui montre un autre modèle en noir) • Matière utilisée (mimer l'action pour montrer que les souliers serrent un peu) • Caractéristiques des souliers : • souplesse, • solidité • prix 	<p>Dialogue à titre indicatif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je voudrais les mocassins dans la vitrine à côté des boîtes noires. - Lesquels, les marron ? - Non, les noirs. Je voudrais des mocassins noirs. - Quelle pointure fais-tu ? - 16. - Je vais voir. Assieds-toi. - Sont-ils en cuir ou en simili ? - Ils sont entièrement en cuir. - Essaie-les. - Ils me serrent un peu. Vont-ils s'élargir ? - Oui. Ils prendront la forme du pied et ils ne te feront pas mal car ils sont souples. - Est-ce que la semelle ne risque pas de se décoller ? - Oh ! Non. Elle est bien collée et même cousue. - Bon. D'accord. Combien coûtent-ils ? - quatre vingt dinars.
--	--

On remarque que :

- a) Les répliques sont données dans un français correct, à la limite de l'idéal, du fait que les contraintes de toute situation de communication réelle sont gommées. Le français utilisé est sans faute ; il n'est marqué ni par les hésitations, ni par les répétitions ni par aucune faute propre aux situations d'oral...

b) L'objectif visé est explicitement le réemploi de locutions et de structures linguistiques.

Ainsi la langue enseignée est hors réalité, construite comme une entité abstraite. "Nous nous sommes ingéniés à enseigner une langue coupée de son substrat culturel, pour tenter de l'intégrer aux valeurs de la culture de nos élèves". (Cf document édité par l'IPN relatif aux réaménagements, op. cit. *annexe 4*).

En somme la langue et les méthodes pour l'enseigner restent théoriques...tout comme l'est la formation des enseignants.

• Une formation théorique :

Nous avons vu que les programmes officiels des centres de formation consacrent une grande part aux activités linguistiques. Examinons à présent l'aspect professionnel tel qu'il est proposé par ces mêmes documents. En matière de formation professionnelle, le document A se limite à des principes. Il est bien spécifié qu'au plan du savoir-être le stagiaire devra être apte à "s'informer et se dépasser pour éviter de s'enfermer dans une pratique sclérosante". Ceci semble un vœu pieux car le plan de formation effectif proposé dans le document ne propose rien de concret.

Au plan des savoir-faire, les cours de langue sont complétés par des cours de didactique, de psychologie de l'enfant, mais ces cours restent théoriques. Pour l'essentiel, la formation professionnelle a pour objectifs :

- l'aptitude à la communication pédagogique (prononciation, débit, intonation etc.) ;
- le développement de la compétence d'analyse, de synthèse, de conceptualisation ;
 - l'analyse des discours didactiques écrits, des messages oraux ;
 - l'analyse d'une situation pédagogique ;
 - la synthèse d'une conférence ;
 - l'évaluation.

De plus la coordination entre les différents enseignements reste elle-même très théorique. Les professeurs de psychologie, de

linguistique etc. travaillent en vase clos et de manière abstraite. On assiste à un cloisonnement entre, d'une part, l'enseignement de l'arabe et du français et entre les différents cycles d'autre part..

Ainsi les méthodologies diffèrent d'un cycle à un autre par manque de coordination.

C'est ce que relève J.P CUQ dans un article de ~~ELA n°24~~, intitulé "le cas algérien vue par une algérienne". Cet article est une critique de l'ouvrage de M. Greffou (1989).

Pour l'enseignement, toutes les références didactiques de la pédagogie nationale algérienne sont donc, selon GREFFOU, des références d'enseignement des langues étrangères de type structuro-global et ignorent les changements survenus depuis lors dans le domaine.

JP.CUQ signale l'éclectisme méthodologique des manuels de français algériens. Le livre de lecture de 4e AF, première année de français, ne serait pas original et ne serait pas le produit d'une pédagogie "nationale" ou "nouvelle" mais s'inscrit dans une lignée qui a son origine dans Le tour de France par deux enfants de Bruno G. paru chez Belli en 1877! et duquel ont dérivé plusieurs autres titres. On commence à peine à critiquer ce manuel et à lui reprocher de ne pas être assez "communicatif".

Au collège, on étudie "la grammaire de la phrase" et au lycée "la grammaire de textes".

Pour J.P Cuq, "la situation algérienne est marquée par un grand éclectisme, puisque les élèves passent successivement par une méthode syllabique de type français langue maternelle, à une méthode structuro-globale de type langue étrangère et enfin, à un niveau avancé, à une méthode qui se rapproche fortement d'une méthode de langue maternelle". Ainsi on "plaque" des méthodologies à des situations d'enseignement/apprentissage sans tenir compte des spécificités de ces dernières, l'essentiel étant que des connaissances objectives soient transférées.

- Transfert de connaissances et autonomie :

Ainsi envisagé, ce mode de transfert de connaissances maintient dépendants et le maître et les élèves : l'élève du maître et le maître du

système de formation. L'analyse des documents portant sur les programmes, et publiés en 1993 par les services de la formation des enseignants du Ministère de l'Éducation (documents joints en annexes) montre que le transfert des connaissances s'effectue de manière pyramidale, de haut en bas, et que l'autonomie dont on parle pourtant bien souvent, est un terme à la mode mais il reste vide de sens.

Analyse du document A (annexe 1).

Le plan de formation proposé par ce document s'articule en 4 colonnes : compétences, objectifs, situations d'apprentissage, et répercussions sur le terrain. Il montre implicitement que la méthodologie utilisée pour le perfectionnement linguistique (cf. tableau ci-dessous) est à reproduire par les stagiaires dans leurs classes. Ainsi les objectifs d'apprentissage indiqués en dernière colonne sont conçus comme « répercussions » des objectifs de formation indiqués dans les trois premières colonnes.

Compétence	Objectif	Situations d'apprentissage (sur les lieux de formation).	Répercussions sur le terrain
Compréhension écrite	Identifier les éléments significatifs pour produire du sens	Analyse de Textes écrits	Compréhension de texte
Expression écrite	Connaître et appliquer les différentes graphies	Exercices d'écriture sur cahier et tableau	Apprentissage de l'écriture

Ce tableau montre que les contenus et la méthodologie de la formation sont à transférer à la situation de classe. Cela laisse

supposer que la méthodologie de la formation des enseignants est identique à la méthodologie de l'enseignement que ces futurs enseignants auront à appliquer. Et les contenus à transmettre sont à peine revus à la baisse compte tenu de l'âge et de l'inexpérience des élèves que ces futurs enseignants auront à prendre en charge. Le mot "répercussion" traduit bien le processus de transfert de la situation de formation à la situation de classe.

D'autres documents
Notre document ~~B~~ corrobore Analyse du doc B: cette thèse. Bien que ses concepteurs préconisent une réelle ouverture sur la didactique moderne, soulignent dans leur présentation le souci de rompre avec les pratiques qui ont mené à un échec total ou relatif mais "les savoirs et les savoir-faire en langue comme ailleurs doivent pouvoir être transférés, transposés en classe", y est-il précisé, et " la formation y est définie en fonction des exigences de poste, des besoins des stagiaires, des orientations et des méthodes de l'école Fondamentale". Comme le document A, ce guide invite à une transposition des savoirs, sans aucune référence au savoir-être ou au savoir-faire d'apprentissage.

Analyse du document 3:

Le document 3 trace un plan de formation destiné aux futurs professeurs de français recrutés avec un niveau de licence et dont l'expérience professionnelle est inexistante. Le candidat n'a, à l'entrée, comme modèle d'enseignement que son vécu personnel, scolaire et universitaire, qu'il a tendance à reproduire. Le profil de sortie est ici déterminé en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir être mais cette approche ne prend en compte que les enseignants et pas ceux qui sont censés en bénéficier, c'est à dire les apprenants..

En effet, pour le savoir, la formation consistera en une réorganisation et en une consolidation des savoir antérieurs des enseignants.

Pour le savoir-être, il s'agit d'installer des aptitudes d'autonomie grâce auxquelles le maître sera capable de faire face à différentes situations. A ce niveau, on relève un paradoxe. Etre autonome signifie, en effet, décider en connaissance de cause d'un enseignement à donner qui

tient compte des ressources disponibles, des contraintes, des objectifs, des besoins et des spécificités de l'apprenant. Or, d'une part, ces spécificités sont occultées, et, d'autre part, les besoins, les objectifs, les programmes, les méthodes sont prédéterminés. Dans ces conditions, comment l'autonomie de l'enseignant peut-elle s'exercer si, d'abord, il n'a pas pris conscience des spécificités et de la variabilité de l'apprenant, et si, ensuite, il n'a pas toute latitude dans le choix des supports et des procédés d'enseignement, s'il n'a pas appris à analyser leur portée, leur impact sur l'apprenant?

L'autre reproche que l'on pourrait formuler ici est que si l'enseignant dans ces situations est amené à faire preuve d'autonomie, d'innovation, de créativité, d'esprit de décision, il rompt certes avec des pratiques révolues (c'était un simple exécutant qui se contentait d'appliquer des directives) mais son action, sa réflexion restent globalement confinées à l'acte d'enseigner comme si ce dernier était coupé du principal intéressé : l'apprenant. Les apprenants restent perçus comme un public homogène, une entité unique, stable.

Au niveau du savoir-faire enfin, le document introduit deux innovations.

a) Au chapitre premier, il préconise d'aborder la pratique professionnelle dans une optique de résolution de problème. Cette démarche, qui envisage l'appréhension du langage comme un processus de résolution de problème, proposée par Lindsay et Norman, est citée par D.Gaonac'h (1991) p.112. Pour Lindsay et Norman, en effet, l'apprenant qui s'engage dans l'apprentissage d'une langue étrangère, adopte le comportement de quelqu'un mis face à un problème. Les solutions naissent de la réflexion et de la complexité du problème. Notre document transpose cette démarche au stagiaire confronté à sa tâche. Cette conception de la pratique pédagogique est nouvelle en Algérie. Elle permet à l'enseignant d'avoir une attitude de chercheur face à son enseignement. Il va ainsi être amené à recenser, à analyser les difficultés. "Face à une situation (d'enseignement) - problème, l'enseignant aura à émettre des hypothèses, à définir des besoins, rectifier des objectifs, élaborer des outils, choisir les compétences à mesurer ou évaluer des

résultats". Cette perspective qui envisage l'enseignement/apprentissage comme un processus de résolution de problèmes permet d'initier l'enseignant à l'autonomie.

b) Dans son chapitre 2, le document mentionne une autre innovation : le concept de pédagogie différenciée. La pédagogie différenciée est nécessaire du fait de l'hétérogénéité des niveaux. De même, le document reconnaît implicitement l'existence de styles d'apprentissages différents puisqu'il recommande de travailler sur des objectifs identiques à partir d'approches différentes. Il recommande également de différencier les contenus d'apprentissage (qui peuvent être cognitifs, méthodologiques, comportementaux), les situations (organisation du travail en sous-groupes de niveaux de connaissances, de capacité, de méthodes de travail : travail en classe, en bibliothèque, à la maison, à l'extérieur, enquête, interview...)

Les enseignants auxquels cette méthode est proposée sauront-ils ou auront-ils les moyens de la proposer sur le terrain à leurs élèves ? Cette optique serait intéressante si elle donnait lieu à une expérimentation véritable, si elle n'était pas une énonciation de principes généraux.

Malgré ces griefs, ce document est le seul, à notre connaissance, qui propose d'intégrer, de prendre en compte les variables individuelles dans une démarche d'enseignement.

On retiendra à la lecture du document la remarque suivante : l'autonomie visée chez l'enseignant est celle qui consiste à lui faire prendre en charge, seul, une classe et à reproduire les comportements du maître traditionnel : savoir préparer une fiche, faire une leçon conformément à des directives et à une pédagogie données. En fait d'autonomie, l'enseignant sera amené, au plus, à confectionner des fiches qui ne soient pas des copies conformes de celles de l'IPN et à travailler seul en l'absence des maîtres d'application et des formateurs. Envisagée en termes d'aptitudes à reproduire des modèles de fiches, au mieux à créer des modèles originaux, cette autonomie n'est pas transposable aux élèves car ces derniers sont perçus comme une entité homogène.

• L'apprenant : une entité homogène .

Théoriquement, les documents analysés prévoient d'amener l'enseignant à une réflexion pédagogique et à l'autonomie. En fait, les programmes de formation visent les méthodologies d'enseignement et évacuent paradoxalement l'apprentissage. En d'autres termes, seul l'enseignant est pris en charge dans ce type de formation, l'apprenant n'intervenant qu'incidemment dans cette conception pédagogique.

Ce fait est corroboré par les objectifs assignés aux stages pratiques. Les stages fournissent la matière au module de pédagogie dont ils constituent un point de départ ou d'aboutissement et la classe servira à l'illustration ou à l'application de la théorie

Les apprenants n'apparaissent pas; ils sont considérés comme "sujets enseignés", c'est-à-dire comme des éléments passifs, interchangeables. Quels qu'ils soient, les stages ne donnent pas l'occasion d'observer l'apprenant mais le comportement des maîtres, les étapes et le déroulement des leçons.

Conclusion :

L'analyse du mode de recrutement des futurs enseignants, l'examen des programmes et des contenus de formation dans les Instituts de Technologie de l'Education laisse entrevoir une certaine représentation du métier/du profil de l'enseignant. Ce profil semble se déterminer d'après les principes suivants :

a) La priorité est accordée au niveau de connaissances en langue du candidat et du stagiaire en formation. En effet, pour l'essentiel, le recrutement s'effectue sur la base d'une épreuve de langue et les programmes et les contenus visent des activités de langue.

b) La formation est théorique puisqu'elle vise à familiariser le stagiaire à une méthodologie (voire à une méthode) donnée et, tout au plus, à manipuler des concepts sans prise avec la réalité des classes.

c) On s'efforce de former, en faisant subir au stagiaire le processus qu'il aura à appliquer/à faire subir à ses futurs élèves. En somme, on agit conformément à la fausse équation suivante :

Processus de formation = processus d'enseignement = processus d'apprentissage.

d) Les apprenants sont envisagés comme un ensemble homogène, stable.

Nous verrons que ces principes, qui sont à la base de la formation initiale, inspirent également la formation continue.

2. PRIORITE DONNEE AUX RECETTES EN FORMATION CONTINUE.

Dans cette partie, nous essayerons de définir les objectifs de la formation continue à partir de la description des lieux, des types et des acteurs de cette formation. Nous verrons que, quelles que soient les démarches, les efforts des formateurs tendent à unifier l'action des enseignants en leur donnant un maximum de recettes pour les aider à appliquer rigoureusement la méthode en vigueur.

A) Orientations de la formation continue

Si la formation continue consiste à donner au stagiaire une compétence langagière (la maîtrise de la langue française dans le cas de la formation du FLE) et une compétence professionnelle (initiation aux modes et aux procédures pédagogiques de transmission et d'utilisation de ce savoir), la formation continue est aussi une confrontation, une mise à l'épreuve de ces savoirs et savoir-faire avec les données du terrain : la classe.

D'une part, la formation continue est censée compléter, en principe, la formation initiale. Il s'agit, en effet, de concrétiser en situation de classe, les données théoriques (psychologiques, linguistiques, didactiques etc.) fournies en cours, en formation initiale. Dans ce cadre, la classe devient le lieu d'application et d'évaluation de la faisabilité des théories et des procédures pédagogiques ; d'autre part, elle est envisagée, dans le cadre de la formation permanente, comme une pratique de recyclage des enseignants, le métier d'enseignant, à l'instar de tous les autres, évoluant sans cesse.

Cependant la formation n'évolue pas, comme on pourrait le supposer, sous la houlette de la recherche mais de la volonté politique. En d'autres termes, les ressorts de la formation continue sont mus plus par le politique que par le pédagogique. Les besoins de formation sont exclusivement institutionnels et les objectifs réduits au politique.

Dans le domaine de la compétence langagière, en français, par exemple, il s'agissait de former, jusqu'à une époque récente (décennie

1990), suivant une méthode d'inspiration béhavioriste, un citoyen apte à s'exprimer (plus à l'oral qu'à l'écrit d'ailleurs) dans une langue étrangère coupée de sa culture. Le but était d'utiliser le français comme instrument d'accès à la technologie. Dans le domaine de la compétence professionnelle, on visait la formation d'enseignants capables d'appliquer de manière cohérente un ensemble de procédures pédagogiques relevant d'une méthodologie donnée.

B) Les acteurs de la formation continue.

La formation continue est programmée par ceux qui en ont la charge : les inspecteurs d'abord mais aussi les conseillers pédagogiques pour ce qui est de l'école élémentaire. Cette formation est, soit rendue nécessaire par quelque innovation pédagogique introduite à partir du sommet de la hiérarchie (réformes ministérielles, refonte de programmes, nouvelles orientations méthodologiques), soit, motivée par les observations de l'inspecteur lors de ses visites dans les classes. Ainsi, par exemple, s'il reçoit de nouvelles directives portant sur la révision du statut de la langue étrangère, il organise une réunion (ou plusieurs) pour donner une interprétation des textes ou, s'il relève, autre exemple, chez des enseignants des procédures non conformes aux directives, il les regroupe, pour leur inculquer les meilleurs moyens d'appliquer les méthodes.

La formation continue bénéficie aux enseignants qui sont en poste.

C) Les lieux de la formation continue :

Ils peuvent être ceux de la formation initiale (ITE :Instituts de Technologie de l'Education); ce sont surtout les lieux de travail qui servent à la formation, c'est-à-dire les écoles mêmes, permettant ainsi la participation des élèves, moins pour l'observation et l'analyse de leurs réactions que pour vérifier le degré d'applicabilité des théories et l'aptitude des enseignants à les appliquer.

D) principes et finalités de la formation continue :

La formation continue est structurée en entonnoir. La formation continue consiste, en fait, en une action verticale (exception faite de l'animation en cellule pédagogique), c'est-à-dire que la décision de former, l'objet, le contenu, la méthode émanent du sommet de la hiérarchie en direction de la base. Ainsi, quand une nouvelle méthode naît, elle est à peine testée que des manuels sont confectionnés et distribués à l'échelle nationale. Les premiers à bénéficier d'un recyclage sont les inspecteurs généraux auxquels on explique les grandes lignes de la nouvelle méthode, son application. A leur tour, les inspecteurs généraux réunissent les inspecteurs de l'enseignement fondamental du 2^{me} et du 3^{me} palier (enseignement primaire et moyen) pour leur transmettre les nouvelles orientations. Ces derniers sont chargés, en ce qui les concerne de l'application et du suivi au niveau des enseignants. La formation continue consiste pour l'enseignant à s'imprégner au maximum des méthodes officielles ou plus exactement de l'interprétation qu'en fait leur inspecteur. Les enseignants à leur tour transmettent, à leurs élèves, les contenus suivants des procédures pédagogiques précises.

E) Les différents types de formation :

La formation continue donne lieu à plusieurs types de sessions : les séminaires, les journées d'étude, les conférences pédagogiques, l'animation au niveau de la cellule pédagogique.

- Les séminaires : ils sont organisés de manière épisodique. Ce sont des moments de recyclage. De durée relativement longue, (leur durée moyenne est de trois jours), ils servent à informer les enseignants, par la pratique, des « nouveautés » en matière de pédagogie et fournissent l'occasion aux formateurs de présenter un courant méthodologique, une méthode, un système de procédures dans leur globalité et d'en discuter les différentes facettes. Ceci permet aux enseignants la saisie globale d'un système dans sa cohérence, d'en distinguer les différents éléments (ou séances) dans leur hiérarchie, leur complémentarité, surtout dans leur conformité avec les instructions officielles. Par exemple, on assistera à l'exécution d'un dossier complet de langue.

D'importants moyens sont relativement mobilisés à cette occasion : hébergement des enseignants, invitation d'experts etc. A l'issue de ces séminaires, une brochure regroupant sur quelques feuillets dactylographiés, l'ensemble des interventions et des travaux, est distribuée aux enseignants. Cette brochure, de qualité souvent médiocre et de diffusion restreinte, sert d'aide-mémoire qui vulgarise davantage la méthode et aide les enseignants à se recycler.

- Les journées ou conférences pédagogiques traitent d'une procédure, d'un aspect particulier de la méthode. Elles sont destinées à fournir une réponse à un problème rencontré en classe, dans la mise en application de la méthode en vigueur. Les thèmes de ces journées sont par exemple, *la lecture en 6e année, l'écriture en 1e année de français, la leçon de langage...*

La journée pédagogique comprend rituellement trois moments : un exposé généralement présenté par l'inspecteur ou quelqu'un désigné par lui, une leçon d'application suivie d'un débat et quelquefois d'exercices d'application. L'exposé réinscrit la séance dans la méthode dont elle émane; il en justifie les procédures. Il a pour but de donner une assise théorique à la pratique. En fait, l'inspecteur présente des astuces, des « trucs » pédagogiques destinés à mettre en pratique la méthode. Les « ficelles », même quand elles sont suggérées à l'inspecteur lors de ses visites dans les classes, sont surtout révélatrices de sa propre interprétation des directives, de la méthode.

La séance d'observation consiste en un cours présenté aux élèves par un enseignant en présence de ses pairs. Cette occasion permet d'une part de vérifier la « faisabilité » de la méthode du point de vue du temps prévu, des gestes du maître, des contenus, etc.. D'autre part, les enseignants reçoivent des éclaircissements et des compléments procéduraux quant à son application.

Le débat qui suit la séance d'observation a pour objet, soit l'analyse de la conformité de la démarche de l'enseignant par rapport à la méthode, soit la plus ou moins grande maîtrise des procédés pédagogiques par

l'enseignant.

Dans tous les cas, il s'agit de façonner l'enseignant et de le rapprocher au maximum de la lettre et de l'esprit de la méthode en vigueur et de l'interprétation qui en est faite par l'inspecteur. L'initiative de l'enseignant, sa créativité, ont peu de place puisque s'écarter de la méthode est l'indice d'une formation insuffisante. D'ailleurs les enseignants peu convaincus par les méthodes officielles et qui essaient d'autres procédures s'attirent les foudres des parents et de l'administration.

C'est pourquoi les enseignants s'arment de fiches de préparation qui sont des copies conformes de celles des guides de l'IPN¹. La démarche pour chaque leçon suit des étapes rigoureuses contrôlées par l'inspecteur et pas toujours comprises par les enseignants qui, pour leur part, n'éprouvent pas le besoin d'exercer leur esprit critique. Les réflexions des enseignants sont à ce sujet édifiantes : « le collègue n'a pas rigoureusement suivi les étapes de la leçon ... Il n'a pas respecté les fiches de l'IPN...Il a oublié telle étape... ». Ceci en guise de critique à la leçon d'observation.

Lorsqu'on demande à un enseignant de s'expliquer à propos d'un procédé qu'il a utilisé, des étapes suivies au cours de sa leçon ou simplement de sa façon de présenter sa fiche (ou autres documents pédagogiques), il répond qu'il ne fait que suivre les instructions de ses supérieurs hiérarchiques (l'inspecteur, le conseiller pédagogique...) et qu'il n'est pas de ses prérogatives de les discuter. Quelquefois, il ne cherche même pas à les comprendre.

En somme, il s'agit au cours des conférences pédagogiques de parfaire une pratique pour une plus grande conformité à la méthode et pour une plus grande maîtrise des procédés.

- Les journées d'étude : comprendre de nouvelles recettes.

Les journées d'étude sont ainsi appelées car elles traitent d'un sujet théorique. Les journées d'étude sont censées dégager, contrairement aux conférences pédagogiques, les enseignants de l'application à la lettre, de la

¹ Institut Pédagogique National, devenu, depuis peu, INRE : Institut National de Recherche en Education.

méthode. Qu'en est-il ?

La différence entre la conférence pédagogique et la journée d'étude tient aux objectifs et à l'organisation de l'une et l'autre.

La journée d'étude a pour but de contribuer à la culture professionnelle de l'enseignant par une réflexion, une information théorique sur sa pratique, par un perfectionnement dans la langue étrangère qu'il enseigne et plus généralement par des exposés destinés à l'amélioration de sa culture générale et professionnelle. On comprend dès lors pourquoi la journée d'étude ne nécessite pas la présence d'élève. L'inspecteur et les enseignants n'ont pas besoin d'une séance d'observation pour un exposé ou un débat sur des éléments de théorie. Ces journées d'études, bien que rares, sont mal acceptées par les enseignants et sont considérées comme un luxe dans la mesure où les enseignants sont surtout désireux de connaître un maximum de recettes à pratiquer dans leur classe. Il faut noter que le système éducatif fait en sorte que l'enseignant est toujours en décalage par rapport à ce que l'on attend de lui, la théorie étant trop parfaite, contrairement à la pratique. Il s'ensuit psychologiquement un sentiment de frustration que l'enseignant essaye de surmonter en étant toujours à l'affût de nouvelles procédures.

Les journées d'études, quand elles portent sur la culture professionnelle de l'enseignant, servent à expliquer un procédé pédagogique. Les thèmes pouvant être inscrits à ces journées d'étude sont, par exemple: *la maîtrise de la technique d'utilisation de l'ardoise, les différents types de lecture, etc.*

La programmation des différents types d'action de formation que nous venons de présenter relèvent de l'initiative de l'inspecteur et s'inscrit dans ses activités d'inspecteur. Il existe d'autres types de formation, par exemple l'animation de la cellule pédagogique de l'école.

- L'animation pédagogique à l'école: uniformiser la pratique.

L'animation au niveau de la cellule pédagogique permet aux enseignants de se rencontrer pour débattre des meilleurs moyens d'obtenir des résultats dans le respect de la méthode. Les rencontres entre enseignants sont des moments de coordination, d'autoformation. Cette activité, qui s'intègre dans l'organisation administrative de l'école, consiste en

un regroupement périodique des enseignants de la matière. Les réunions prévues par les textes officiels mais pas toujours organisées, sont destinées dans leur principe à résoudre les problèmes spécifiques à chaque établissement: coordination de l'action pédagogique pour le respect des répartitions et de l'application des programmes etc. Le principe de ces réunions est de donner un même enseignement pour tous les élèves d'un même niveau. Les enseignants, en vue des épreuves d'examen communes, s'efforcent de choisir des procédés et des contenus communs à toute l'équipe pédagogique. La volonté d'uniformisation des contenus et des pratiques nie évidemment les spécificité des classes, des niveaux et des élèves.

La cellule pédagogique se compose de l'ensemble des enseignants de la matière. Certains d'entre eux sont plus expérimentés que d'autres, plus anciens que d'autres. Etre expérimenté signifie savoir appliquer de manière rigoureuse la méthode en vigueur, respecter plus à la lettre les instructions officielles ou les conceptions de l'inspecteur.

En somme, la cellule pédagogique fait un travail de coordination en mettant au même diapason de la méthode, des procédés, des instructions officielles ou des directives de l'inspecteur, chacun des membres qui la composent. Comme les réunions de la cellule pédagogique sont aussi une occasion de formation, le bénéfice que peuvent en tirer les enseignants les moins expérimentés est évident : apprendre au contact de leurs aînés à/et se conformer davantage aux pratiques en cours.

La cellule pédagogique donne lieu à diverses activités : la préparation en commun d'une même fiche pédagogique suivant des critères identiques considérés comme valables pour tous, à la confection ou la présentation uniformisée d'autres documents pédagogiques : répartitions, cahier-journal etc. Les enseignants évoquent à ces occasions le niveau de leurs élèves mais ils en parlent comme d'un ensemble homogène demandant un traitement pédagogique homogène. Les plus critiques d'entre eux déplorent l'inadéquation entre le niveau des élèves et celui pour lequel est conçue la méthode, mais au lieu de réfléchir et de concevoir des fiches appropriées et adaptées au niveau de leurs classes, ils préconisent et réclament dans leurs rapports une méthode et des manuels nouveaux.

La cellule pédagogique n'est pas un lieu d'échange d'expériences nées des initiatives des maîtres. Ce ne peut être un laboratoire d'où peuvent fuser des idées nouvelles. Elle offre une occasion de s'informer des nouvelles procédures. Elle est au plus un moment où l'on discute de la possibilité ou non d'appliquer des méthodes, de la justesse de certains procédés.

Dans le cadre de structures apparemment hiérarchisées (séminaires, journées d'étude, conférences pédagogiques, cellules pédagogiques), la formation semble rigoureusement organisée. Quels rôles y jouent les organisateurs de la formation (inspecteurs et conseillers pédagogiques) et ceux qui en bénéficient (les enseignants)?

F) Profils et attributions des différents acteurs :

Nous décrivons rapidement dans cette partie les profils et les rôles des formateurs qui interviennent directement en situation de classe.

1) L'inspecteur :

- Le profil de l'inspecteur : *un fonctionnaire formé « sur le tas ».*

Les inspecteurs ont pour la plupart une formation sommaire.

Le capital de savoirs et de savoir-faire qu'ils ont à transmettre est la somme de leur expérience propre en tant qu'enseignant; une expérience forcément imparfaite, éclairée dans le meilleur des cas par une théorisation autodidactique. De plus, le niveau de formation de l'inspecteur est limité, le niveau requis pour la formation, d'une durée de deux ans, est celui de terminale. Depuis quelques années, on forme, en un an, des inspecteurs pourvus d'une licence.

Il est cependant exigé de l'inspecteur une expérience de dix ans dans le profil qu'il a à superviser. Cette formation n'est pas suffisante pour lui permettre une réelle aptitude à conceptualiser. C'est pourquoi il reproduit (et demande à reproduire) scrupuleusement les savoirs qu'il a lui-même appris en se fondant sur son expérience, et des schémas rigides et indiscutables. Les enseignants les reprennent tels quels sans chercher à les comprendre et encore moins à les personnaliser.

Ces remarques sont nées de l'observation de l'inspecteur sur le terrain. Quel est son rôle au juste?

b) Le rôle de l'inspecteur :

Le rôle de l'inspecteur est double : il est chargé de former les enseignants et de contrôler leur travail en classe. Ceci peut paraître une évidence. Autant l'inspecteur est respecté pour sa première mission, autant il est craint pour la seconde. Précisons :

- *Un formateur à « la parole sacrée » :*

La perception qu'ont les enseignants de leur inspecteur dépend évidemment de leur représentations, de leur rôle et de leur place dans le système éducatif. La relation entre l'inspecteur et l'enseignant est caractérisée par le respect voué à la hiérarchie et aux détenteurs de la « lumière » et du savoir, à l'image du rapport que l'on entretient avec le sacré.

L'enseignant, nous l'avons vu, se fait une image dévalorisée de lui-même, comparativement à celle qu'il a de son inspecteur (Cf notre DEA 1994). Deux raisons à cela :

L'enseignant reconnaît à l'inspecteur une expérience et un savoir dignes de respect, et un pouvoir de décision administrative et de notation digne de crainte. La cause en est que, jusqu'aux promotions les plus récentes, les candidats aux fonctions d'inspecteur étaient recrutés parmi les enseignants les plus anciens, ceux dont l'expérience est indéniable et digne d'éloges. L'enseignant perçoit lui-même l'expérience de l'inspecteur comme un héritage qui doit être transmis dans son intégralité sans souffrir la moindre critique.

Quant à l'inspecteur, dont la place est légitimée par l'ancienneté et l'expérience, son incompétence est souvent compensée par un autoritarisme de mauvais aloi.

Généralement la relation inspecteur-enseignant reproduit la relation traditionnelle maître-élève, c'est-à-dire que le premier est un sage et le second un ignorant qui lui doit tout. Cette représentation à peine caricaturale aurait une double origine.

D'une part elle, est due aux méthodologies en vigueur depuis 1962, aux conditions de recrutement et à la médiocrité du niveau des enseignants au lendemain de l'indépendance. En effet, on ne pouvait exiger d'eux plus que de poser des questions et reproduire des gestes donnés dans le détail

dans les fiches pédagogiques officielles. Ces fiches sur lesquelles étaient consignées ce que devait dire les maîtres et les élèves ont fini par rendre les efforts des enseignants abrutissants du fait qu'il leur était ôté toute initiative, toute prise de décision, tout esprit critique. Les enseignants chargés de reproduire, de « jouer » les fiches, le faisaient (et le font encore parfois) scrupuleusement, sans réfléchir aux conséquences de leur action ni aux motifs de leur démarche. Il ne leur était réservé, d'ailleurs, aucun moment pour se poser des questions sur les tenants et les aboutissants de la méthode.

D'autre part, l'inspecteur, placé hiérarchiquement entre les concepteurs des méthodes -l'IPN- et les enseignants, en principe chargé d'expliquer et de vulgariser la méthode, impose cette dernière de manière dogmatique, reprenant ainsi les principes et la démarche mêmes des concepteurs. Le rôle de l'inspecteur consiste ainsi à familiariser les enseignants avec des procédés pédagogiques susceptibles de les rapprocher de la méthode en cours. En réalité, l'inspecteur impose ces procédés comme s'il s'agissait d'une panacée. Le verbe devoir est le verbe qui revient souvent dans le discours de l'inspecteur : « Vous devez faire ceci...Vous ne devez pas... » Ces termes sont réfléchis dans le discours de l'enseignant comme en témoignent des expressions telles que : « l'inspecteur a dit... il faut...Qu'en pensera l'inspecteur si... »

Ces comportements tiennent de « l'esprit de mosquée ». La parole religieuse s'octroie une grande part à l'école qui hérite d'ailleurs de certains principes de l'école coranique.

En premier lieu, on note la crainte et le respect dus aux détenteurs de savoir. L'inspecteur profite du respect que l'on doit à l'imam. Il est alors respecté pour ce qu'il sait et pas seulement pour la fonction qu'il assume ou ce qu'il est.

De même qu'en religion les vérités sont toutes faites, invérifiables, non démontrées, de même, les procédés pédagogiques et les directives restent, dans l'esprit de bon nombre d'enseignants, des énoncés qu'on n'a pas à justifier. La parole religieuse est dogmatique et ne souffre aucune remise en cause. La parole de l'inspecteur, relais de la parole officielle, ne peut être discutée.

L'influence du religieux est certaine. L'absence d'esprit critique transforme les enseignants en « esclaves », en simples exécutants. Mais comme en religion, ne peuvent croire à la méthode que ceux qui sont convaincus d'avance. Le refus de ceux qui ne le sont pas ne peut être levé ni par une méthode dogmatique ni par une parole autoritaire.

- L'inspecteur : un contrôleur tout puissant.

L'inspecteur de rang hiérarchique plus élevé a un pouvoir de décision et de notation. Il peut donc influencer sur le devenir professionnel du maître, c'est pourquoi il est craint et respecté.

Les méthodologies nationales, qui ne pouvaient pourtant s'élaborer sans apport extérieur, n'ont pas su se débarrasser ni des représentations héritées du système socioculturel traditionnel ni des séquelles de plus de vingt ans de socialisme.

En effet, l'organisation sociale et la cohésion du groupe proche du type tribal repose sur le respect de l'aîné censé être le plus expérimenté. Il en découle un sentiment de dépendance pour les plus jeunes qu'il leur est difficile d'éliminer, même si, concrètement, ils ont acquis un savoir plus important.

En outre, le système socialiste, dont les principes les plus pernicioseux sont répercutés dans et par le système éducatif ont maintenu le « sujet », tout individu à quelque niveau qu'il soit, dépendant par rapport à un individu de niveau supérieur. Ce qui a conduit à la mentalité d'« assisté », caractéristique de notre société. Ainsi l'élève attend tout de son « maître » : qu'il lui dise s'il doit utiliser un cahier de couleur bleue ou jaune, s'il doit passer une ligne etc... Dans la vie active, l'élève devenu adulte reconduit le même comportement vis-à-vis de ses chefs. Il en est de même de l'enseignant qui doit se référer à son inspecteur, sinon à sa méthode pour savoir s'il doit utiliser des fiches cartonnées ou un classeur pour ses préparations!...

La configuration scolaire, à l'image du système social dans son ensemble, est telle que la possibilité de décision chez les uns et l'abus de pouvoir chez les autres conduit à une certaine démobilité des élèves et des maîtres.

Les enseignants évoluent dans un climat quasi-répressif. D'une part, ils interviennent sur un milieu complexe aux données multiples et fluctuantes : élèves, classes, environnement...D'autre part, ils utilisent une méthode unique formant système. Comme tout système, elle paraît parfaite et a réponse à tout problème pouvant surgir lors de son application. Les enseignants pris entre les imperfections du système auquel ils s'adressent (ou sa complexité) et la perfection de la méthode se sentent incompetents parce qu'ils ne peuvent appliquer cette dernière dans son intégralité. Aussi cultivent-ils un sentiment de culpabilité. Quand ils reçoivent un inspecteur, ils ont, malgré tous leurs efforts, l'impression d'avoir failli quelque peu à leur mission. Etant donné la difficulté de leur art, la critique de l'inspecteur s'avère aisée.

En classe, l'inspecteur contrôle les documents du maître : le cahier-journal, les registres. Les fiches de préparation doivent être à jour et les répartitions et emplois du temps doivent être affichés. Tous ces documents doivent être présentés de manière uniforme, conformément aux vœux de l'inspecteur.

Au plan de la pratique pédagogique, l'observation de la leçon ne s'opère pas selon des critères ou des grilles précises (malgré quelques tentatives ça et là). Elle se base sur des *a priori* et des critères plus ou moins personnels de l'inspecteur. Ceci aggrave davantage l'incertitude de l'enseignant qui ne sait quel axe privilégier. L'enseignant est ainsi soumis à l'appréciation d'un inspecteur tout puissant.

En conséquence, l'enseignant ne travaille pas pour répondre à des objectifs ni aux besoins des apprenants en matière de communication en langue étrangère mais pour avoir l'aval de l'inspecteur. Pour preuve, dès qu'ils changent d'inspecteur, les enseignants s'inquiètent des exigences du nouvel inspecteur et tentent de deviner par avance ce qu'il souhaiterait leur voir faire en classe. Quand on les interroge, ils ont des remarques du type : « je travaille comme me l'a appris l'inspecteur. Que dirait-il si je devais déroger à ce qu'il a demandé?...C'est lui qui a exigé que nous lui présentions le cahier-journal comme cela... »

En somme, l'inspecteur, généralement peu formé, projette ses propres représentations à travers son action de formation. Lors de ses

visites, il essaie de retrouver sa propre vision de l'enseignement. Le bon enseignant est, dans ces conditions, celui qui s'adapte non à la méthode mais à l'inspecteur. Malgré la volonté de moderniser les méthodes, l'enseignant restera inefficace tant que ses efforts resteront tournés vers l'ombre menaçante de l'inspecteur planant sur sa pratique, tant qu'il ne lui sera pas donné la possibilité d'exercer pleinement son esprit critique et, dans une certaine mesure, son pouvoir de décision, c'est-à-dire tant qu'il ne lui sera pas permis d'être autonome.

2) L'enseignant :

- *Profil des enseignants : des niveaux et des expériences hétérogènes*

Les enseignants de français ont, dans l'ensemble, les mêmes tâches mais pas les mêmes profils. Dans l'enseignement fondamental, divisé en trois paliers de trois ans chacun, l'enseignant de français intervient à partir de la quatrième année. Dans le deuxième palier, il existe trois profils d'enseignants désignés MEF1 (Maîtres de l'Enseignement Fondamental), MEF2, et MEF3. Le corps des MEF1, appelé aussi le corps des moniteurs est celui des enseignants recrutés avec un niveau de fin d'études primaires. Ce corps a permis en 1962 de faire fonctionner l'école algérienne désertée par les enseignants français au lendemain de l'indépendance. Les enseignants de ce profil qui constituaient un effectif relativement élevé jusqu'aux années 1980 a pratiquement disparu aujourd'hui, notamment du fait de l'encouragement de la promotion interne.

Les MEF2 sont les instructeurs recrutés avec un niveau de fin des collèges. Ces enseignants titulaires du diplôme du BEG ou BEM¹ (équivalent du BEPC) bénéficiaient d'une année de formation initiale avant d'être chargés des classes. Certains d'entre eux, une minorité, ont été formés par les anciennes Ecoles Normales d'Instructeurs. L'effectif des MEF2 est très réduit aujourd'hui.

Les MEF3 sont les instituteurs. Ils sont recrutés avec le niveau de

¹ Brevet d'enseignement général ou Brevet d'enseignement Moyen

la classe terminale des lycées. Les plus anciens ont été formés par les Ecoles Normales d'Instituteurs (avant 1970) et les autres par les instituts de Technologie de l'Education. Certains d'entre eux ~~de~~ deviennent, après quelques années d'expérience Maîtres Spécialisés, ou Maîtres d'Application. Les conseillers pédagogiques sont recrutés parmi les maîtres spécialisés.

Les enseignants du troisième palier (c'est à dire ceux des collèges) sont appelés PEF (Professeurs d'Enseignement Fondamental). Ils sont formés en un an par les Instituts de technologie de l'Education.

Enfin, au lycée, les PES (Professeurs d'enseignement Secondaire) sont pourvus d'une licence. Certains d'entre eux sont formés par l'ENS (Ecole Normale Supérieure). En réalité, peu de PES de français sont titulaires d'une licence de Lettres. La majorité des PES viennent d'autres filières universitaires et ont des lacunes importantes en langue. Contrairement aux MEF et aux PEF, les PES ont une formation sommaire en pédagogie.

Venus d'horizons divers, recrutés à partir de critères qui ont varié en fonction des exigences du lieu ou du moment, les enseignants ont un niveau linguistique et professionnel hétérogène.

Pour améliorer le niveau des enseignants pour les années à venir, les décideurs ont mis en place des critères de recrutement rigoureux et pensent à des formations de plus longue durée. Par exemple, les enseignants de lycée seront recrutés avec un baccalauréat plus cinq années universitaires.

- *Rôle de l'enseignant : un fonctionnaire discipliné.*

L'enseignant a devoir d'obéissance, qu'il soit en formation initiale, en classe avec ses élèves ou en formation continue. Nous rappelons dans ce chapitre rapidement le rôle de l'enseignant en formation initiale et en classe ; nous nous attarderons davantage sur son rôle en formation continue.

En formation initiale, l'enseignant a pour rôle, d'assimiler quelques éléments de théories linguistiques, didactiques, psychologiques etc. mais sans prise directe sur la pratique, de comprendre la cohérence de la méthode officielle pour mieux lui être fidèle quand il aura à l'appliquer dans l'exercice de sa fonction. L'enseignant se heurte à une difficulté dont il n'a pas toujours pleinement conscience : celle d'être obligé de respecter une

pratique qu'on lui impose de manière rigide.

En formation continue, le rôle des enseignants est légèrement différent selon qu'ils sont convoqués à une conférence pédagogique, à une journée d'étude ou à une séance de travail en cellule pédagogique.

En conférence pédagogique, qui débute par un exposé, ils prennent des notes (ils ont d'ailleurs un cahier de formation réservé à cet usage) en vue d'une application ultérieure rigoureuse. On ne prend pas de notes parce qu'on est convaincu des dires du conférencier mais on essaie de se souvenir des propositions avancées parce qu'on se croit obligé de les restituer en cas de visite de l'inspecteur. D'ailleurs les enseignants sont persuadés que les orientations de l'inspecteur n'engagent que lui et que tout ce qu'il dit sera remis en cause si un autre inspecteur venait à prendre sa place.

Durant la leçon « modèle » qui suit traditionnellement l'exposé, les enseignants observent le comportement du maître d'application, sa « fidélité » à la méthode officielle et à la ligne de l'inspecteur, sa compétence linguistique. Toute initiative de la part de l'enseignant qui présente la leçon modèle peut-être prise pour un écart par rapport aux directives, aussi l'enseignant se garde-t-il de toute initiative, de tout engagement personnel.

Le « débat » qui suit tourne autour des questions telles que « Le maître n'a pas respecté les étapes de la leçon (entendre: les étapes préconisées par la méthode officielle)... Il a fait passer telle étape avant telle autre... Il n'a pas fait tel geste... ».

Pendant la leçon modèle, les enseignants surveillent les faits et gestes de leur collègue, leur conformité par rapport aux prescriptions, le rapport de la leçon à la théorie, notamment à l'exposé présenté par l'inspecteur. Exposé et leçon d'application sont suivis d'un travail de « réflexion » individuel ou collectif consistant généralement en la confection de fiches conformes à l'optique de l'exposé et qui rendent au mieux la méthode. Les expressions « Leçon modèle », « leçon d'application » sont révélatrices de l'état d'esprit et des représentations des acteurs de l'enseignement des Langues Etrangères.

Pour réussir la leçon, le maître chargé de la leçon modèle créera les conditions idéales d'enseignement. La préparation de la leçon d'application s'effectue avec le plus grand soin. Le maître consulte pour cette

occasion exceptionnelle ses collègues qui l'aident à élaborer sa fiche. Il sélectionne soigneusement le matériel que requiert la classe. (Ceci n'est pas le cas quand l'enseignant est seul dans sa classe de tous les jours). Il réduit le nombre d'élèves pour s'assurer ainsi de « réussir » la leçon et de sauver son prestige devant son chef et devant ses pairs. Dans cette perspective, l'enseignant ne convoque à cette occasion exceptionnelle que les meilleurs élèves, comme s'il ne s'agissait que de prouver qu'il est apte à restituer dans les faits ce que la méthode prévoit dans l'esprit.

En journée d'étude, les enseignants sont censés améliorer leur culture professionnelle. En fait, c'est une occasion supplémentaire de saisir les tendances professionnelles de l'inspecteur (ou plus précisément ses principes méthodologiques) en vue de les satisfaire ultérieurement.

En cellule pédagogique, le rôle des enseignants est double. Il s'agit d'une part de trouver en commun la meilleure voie pour appliquer les directives officielles relayées par celles de l'inspecteur, d'autre part, d'uniformiser la pratique pédagogique par la mise en commun de leurs expériences, de leurs efforts pour réaliser une fiche de préparation commune. Ceci exclut bien évidemment la prise en compte des spécificités (niveaux, tendances personnelles, psychologie des individus et des groupes) des élèves qui leur sont confiés. Ce qui guide l'action des cellules pédagogiques, ce sont les examens à préparer qui nécessitent un travail commun dans les classes.

Quant aux préparations quotidiennes, l'enseignant copie intégralement (ou en simplifiant un peu) les fiches de l'IPN. Un paradoxe est à relever: d'une part, tout (méthode, guide, manuel, inspecteur) l'invite à ne prendre aucune initiative. D'autre part, on lui demande de préparer des fiches personnelles pour faire sa classe. Pour surmonter la contradiction, il recopie intégralement les fiches existantes. Quelquefois, la même fiche lui sert pendant plusieurs années.

Au cours des différentes actions de formation, l'enseignant demeure assoiffé de « recettes ». Sa première préoccupation est de se couler au mieux dans le moule de la méthode dont l'inspecteur est le gardien.

Un autre acteur du système d'enseignement, le conseiller

pédagogique, a pour mission de l'y aider.

3) Le conseiller pédagogique :

- *Le profil du conseiller pédagogique :*

Les conseillers pédagogiques sont recrutés parmi les instituteurs ayant fait leurs preuves en qualité de maîtres d'application ou de maîtres spécialisés. Les conseillers pédagogiques interviennent exclusivement dans le deuxième palier. Ils n'ont pas un niveau d'études supérieur aux enseignants qu'ils ont à aider mais ils ont une expérience professionnelle plus longue. Le corps des conseillers pédagogiques est en voie de disparition. En fait, les conseillers pédagogiques qui atteignent l'âge de la retraite ne seront pas remplacés.

- *Le rôle du conseiller pédagogique: un initiateur expérimenté.*

Si le rôle de l'inspecteur paraît autoritaire et répressif, le rôle du conseiller est, comme son nom l'indique, strictement formateur et pédagogique. Sa première tâche est de préparer l'instituteur-stagiaire à l'épreuve de la titularisation. L'examen pratique consiste en la présentation de deux leçons (ex: lecture et grammaire), conformément à la procédure préconisée par l'IPN. Il s'agit, pour le conseiller, d'inculquer une pratique à l'enseignant, de le familiariser avec la méthode, en l'accompagnant, pendant une période - le temps d'un dossier par exemple - dans ses préparations, ses leçons et éventuellement les évaluations qu'il en fait et ce, par des « conseils éclairés ».

Il peut, par ailleurs, être délégué pour une action de formation par son inspecteur, si ce dernier constate lors de ses visites dans les classes des insuffisances chez les enseignants.

Enfin, il est le porte-parole pédagogique de l'inspecteur lors des journées pédagogiques qu'il peut être amené à organiser, à animer. Dans tous les cas, le conseiller pédagogique aide à rapprocher l'enseignant de la norme pédagogique, qu'elle soit celle de la méthode ou de l'inspecteur.

III - LES NOUVEAUX REAMENAGEMENTS :

Que sont-ils? Comment sont-ils perçus et pris en charge (par les enseignants, les inspecteurs, les élèves)? Peuvent-ils être efficaces?

Ces nouveaux réaménagements ont été ^(annexe 1A) élaborés sur la base des critiques portées à l'encontre de la méthode en vigueur depuis l'institution de l'Ecole Fondamentale au début des années 1980. Ils viennent apporter des correctifs à cette méthode par une légère réorientation méthodologique. Ils sont consignés dans différentes brochures ayant fait l'objet de plusieurs versions depuis 1993.

Avant d'exposer les visées de ces nouveaux réaménagements, il y a lieu d'expliquer, ne serait-ce que brièvement, les motifs qui ont été à leur origine.

A/ Les motifs :

Les motifs qui peuvent justifier les réaménagements sont de deux ordres : ils tiennent, d'une part, au fait que la méthodologie utilisée pour l'enseignement des langues étrangères est inadaptée au regard de l'évolution sociale, politique, culturelle etc., et qu'elle ne répond pas aux exigences de la communication d'aujourd'hui, ce qui a eu pour conséquence de susciter un malaise, un sentiment d'échec unanimement ressenti par les enseignants ; ils relèvent, d'autre part, du fait que l'enseignant n'est pas apte, n'est pas préparé à s'adapter aux changements méthodologiques. En effet, l'enseignant n'a jamais eu à prendre d'initiative, ni dans sa carrière d'enseignant, ni durant son cursus d'élève. Confronté à une situation d'enseignement dans laquelle sa pratique est devenue désuète, il se voit incapable de prendre la moindre décision qui sorte du cadre des directives pédagogiques ou des procédures d'enseignement officielles.

Les programmes et les méthodes qui ne répondent plus aux attentes des apprenants, des enseignants et de la société en général, ont rendu nécessaires les réaménagements de 1993.

Ainsi, des rencontres-débats ont permis l'expression du malaise professionnel et une confrontation d'idées entre les éléments des divers corps des métiers de l'enseignement. Ces regroupements ont été initiés par

le Ministère de l'Education Nationale à divers niveaux de la hiérarchie du système éducatif. Des propositions de réaménagements ont été formulées après les rapports-bilans établis par certains enseignants et inspecteurs qui ont essayé d'attirer l'attention des responsables du ministère de l'Education Nationale sur le caractère factice, artificiel de la méthode au regard des objectifs assignés à l'enseignement du FLE. Ils s'appuient sur les rapports spontanés de tous les acteurs de l'enseignement/apprentissage puis sur l'opération d'évaluation organisée de manière systématique à l'échelle nationale. Les réaménagements sont censés remédier à toutes les imperfections constatées.

B/ Objectifs : libérer l'enseignant, autonomiser l'apprenant..

C'est ce que propose la brochure élaborée et éditée par les concepteurs et distribuée dans les écoles. Ce document a connu deux éditions (1995 et 1997, annexe N°6). Il s'articule en trois parties. La première est consacrée à la justification du projet. Les concepteurs y soulignent la caducité de la méthode en vigueur et la nécessité de procéder à des réaménagements qui tiennent compte des nouvelles données sociales, politiques, pédagogiques.

La seconde partie indique les objectifs à atteindre à long terme, conformément au statut supposé de l'enseignement du français en Algérie ainsi que les objectifs détaillés par cycle et par année et dans chacune des sous-matières : oral, lecture, écriture...(compris au sens large).

La troisième partie enfin, est la plus réduite. Elle suggère quelques procédures et porte sur la méthodologie de l'enseignement du FLE. Elle indique en fait comment l'enseignant peut récupérer les anciens manuels et les utiliser dans le cadre des nouvelles orientations. Ainsi, au lieu de proposer des contenus d'enseignement, la brochure fournit à l'enseignant des indications quant aux objectifs à atteindre. Ces objectifs ne sont plus exprimés en termes de notions linguistiques à maîtriser mais en termes de compétences à acquérir pour la communication.

Une lecture attentive du document autorise quelques remarques:

a)Le concept d'autonomie a bien été introduit. La volonté

d'autonomiser les apprenants et les maîtres est manifeste. La réduction de l'épaisseur des guides et des manuels est significative. En effet, ces documents ne proposent plus des activités avec des consignes à suivre à la lettre mais seulement des directives, des objectifs et des orientations globales à respecter. Ainsi, et peut-être à cause de cela, le document proposé reste théorique.

b) Le document mentionne les nouvelles conduites professionnelles à tenir, les nouveaux rôles des enseignants mais à aucun moment, il n'est fait mention de la formation à leur donner pour les mettre à même d'adopter ces conduites. En fait, le document n'est même pas accessible aux enseignants. Habités à suivre littéralement leur « guide », les enseignants ne peuvent à partir des seules indications théoriques qui leur sont données dans le document portant réaménagements, être créatifs, prendre des initiatives et construire seuls leurs leçons. Il ne suffit en effet pas de dire aux enseignants qu'ils sont désormais libres de prendre des décisions dans leurs classes ; il faut encore qu'il aient été formés pour cela. Trop longtemps confinés dans leur rôle d'exécutants, les enseignants ne peuvent du jour au lendemain devenir autonomes s'ils n'ont pas appris à l'être. Outre une résistance au changement, due à leur formation et, dans une moindre mesure à l'âge, les enseignants sont inaptes à l'autonomie. Ils doivent être formés à le devenir.

Conclusion :

Ce qui semble primordial dans la formation des enseignants telle qu'elle est vécue jusqu'à ce jour, c'est la volonté de ses différents acteurs de privilégier l'acquisition de savoirs linguistiques plus que celle des savoir-faire professionnels.

Ces orientations méthodologiques pourraient s'expliquer par le contexte politique. En effet, au lendemain de l'indépendance du pays, les décideurs se sont trouvés dans l'urgence de combler le déficit en personnel enseignant créé par le départ de nombreux enseignants, pour la plupart français. La demande était telle que les exigences et les conditions de recrutement étaient réduites à leur plus simple expression : on a recruté des enseignants qui avaient à peine le niveau de fin d'études primaires. On

comprend dès lors pourquoi l'accent était mis depuis sur le perfectionnement linguistique.

Au niveau des savoir-faire, le plus simple était de dicter aux enseignants les faits et gestes à accomplir en classe, pour enseigner, sans avoir à les discuter. Former ce type d'enseignants aux méthodes, leur faire analyser leur pratique était un luxe, une ambition qui était au-dessus de leurs compétences. Ce système de formation a perduré ; il est devenu tradition.

En effet, du point de vue de la formation professionnelle, aucun des documents que nous avons consultés, ne propose de méthode de formation qui sorte les maîtres de l'ornière traditionnelle. La méthodologie, souvent directive, consiste à familiariser les enseignants à une méthode : celle en vigueur, véhiculée par les guides et les manuels officiels. Les contenus, les textes et les activités sont imposés par le guide du maître et le manuel unique de l'élève. Ainsi, les progressions, les contenus sont fixés de manière rigide par le concepteur. Une très petite marge de manœuvre était laissée à l'enseignant qui ne se sentait pas le droit de changer le moindre exemple donné dans le manuel. Les contenus constituent un simple stock d'éléments de langue. Ils ne sont pas agencés de manière à induire des comportements car seuls les savoirs sont visés. D'ailleurs, à force de recourir aux mêmes textes et aux mêmes activités, les enseignants et les élèves finissent par croire que ces supports sont incontournables et qu'il n'y a pas d'autres possibilités pour l'apprentissage de la langue.

Mais les profondes mutations de tous ordres (social, politique, économique et culturel) qu'a connues l'Algérie depuis la dernière décennie ont obligé les responsables du système éducatif, sous la pression sociale d'une manière générale mais surtout à la demande des enseignants, à réfléchir aux réaménagements que nous évoquions ci-dessus quant aux objectifs, aux contenus, à la méthodologie et à la formation des enseignants. En effet, depuis l'indépendance, l'enseignement a fait siens les slogans du socialisme : démocratisation, égalité de chances pour tous, uniformisation des méthodes, des programmes, des contenus. Le système éducatif s'était donné alors comme priorité le transfert des savoirs. En somme, le souci des concepteurs de parfaire le niveau des futurs

enseignants en langue était légitime eu égard à la baisse générale du niveau en langue française. Mais, ce faisant, la place laissée à la formation professionnelle est trop réduite. En effet, la formation dispensée semble avoir eu pour but de familiariser les enseignants à une méthode (celle en cours). Elle ne fait pas cas des apprenants, de leurs besoins réels en langue, des situations d'apprentissage, sinon de manière abstraite et secondaire.

Aujourd'hui, la société dominée par le libéralisme économique et l'économie de marché exige du système éducatif qu'il compose avec l'esprit de compétitivité qui la caractérise. Il y a donc lieu de focaliser davantage sur les savoir-faire plutôt que sur les savoirs. L'orientation vers des objectifs linguistiques doit céder le pas à la centration sur l'apprenant : la formation aux savoirs doit être complétée par une formation aux savoir-faire.

Ce n'est qu'à cette condition que la formation des enseignants peut répondre à la réalité de la classe telle qu'on la connaît aujourd'hui.

CHAPITRE II : LA REALITE DE LA SALLE DE CLASSE ET DE L'ENSEIGNEMENT

L'étude qui précède montre que, du point de vue de la formation, il est peu fait cas des enseignants et encore moins des apprenants, que les apprenants sont appréhendés comme un tout homogène, un objet quasi-passif de la pratique enseignante, et ce, aussi bien au niveau des programmes que des méthodes ou des activités proposées. Or les apprenants et les enseignants viennent à la langue étrangère avec un passé, un vécu personnel, des attentes, des motivations différentes et variables. Du fait de la spécificité des apprenants et des enseignants, les situations de classe ne sont jamais identiques.

Dans le présent chapitre, nous nous efforcerons de montrer que les apprenants, les enseignants et les situations de classe sont variables et toujours « renouvelés ».

I. DES APPRENANTS VARIABLES

Dans cette première partie, nous allons analyser cette variabilité pour montrer que des éléments nombreux et fluctuants qui tiennent au social, au psychologique, au biologique et au cognitif s'influencent réciproquement et font de chaque apprenant un être unique qu'aucune pédagogie n'a pu, jusqu'à présent, prendre en charge.

On distinguera les variables communes à tous les apprenants des variables spécifiques à l'apprenant algérien.

A/ Les variables communes

Les variables communes peuvent être classées en deux catégories:

- les variables internes, qui sont liées aux caractéristiques psychologiques, biologiques, cognitives... de l'apprenant.
- les variables externes, qui relèvent de la société, de la culture.

1) Les variables internes

Nous examinons, dans cette partie, les caractéristiques variables qui différencient les individus par rapport à l'apprentissage. Ces caractéristiques peuvent être classées en trois sous-catégories : on distinguera :

- *les variables comportementales* qui ont trait au comportement – observable- de l'apprenant, en situation de classe ;
- *la motivation*
- *les états de l'apprenant,*

a) Les variables comportementales

Les variables de comportement étant nombreuses, nous développerons ci-dessous celles qui intéressent de près le processus d'enseignement/apprentissage.

En ce qui concerne cette première catégorie de variables, des caractéristiques répertoriées par certains auteurs, à partir d'un certain nombre d'indices, permettent de répartir les individus, les éléments d'un groupe-classe, par exemple, en « bons » ou en « mauvais » apprenants à partir de l'observation de leurs comportements. Ces caractéristiques, non exhaustives, se manifestent à des degrés divers et se conjuguent différemment en fonction de chaque apprenant. A titre d'illustration, Stern définit le « bon » apprenant à partir de certains aspects observables de comportement. Le bon apprenant se caractérise, de ce fait par :

- sa volonté d'apprendre,
- son enthousiasme,
- sa tolérance,
- son degré d'empathie,
- son ouverture aux expériences nouvelles.
- son attitude positive face à l'échec,
- son exigence vis-à-vis de lui-même.

Les caractéristiques du bon apprenant telles que décrites par Stern ne relèvent pas du seul apprenant, mais sont stimulées par l'environnement de l'apprenant. En outre, elles ne peuvent être réunies toutes ensemble et en qualité chez le même apprenant. Comme tous les traits qui caractérisent l'être humain, elles sont variables et se traduisent par des comportements

variés.

Toutes ces « qualités », en particulièrement l'« empathie », se forment au niveau de la cellule sociofamiliale. Les parents qui ont des éléments de culture de la langue étrangère les inculquent consciemment à leurs enfants avant même que ceux-ci aient l'âge scolaire. Nous avons eu l'expérience, dans notre carrière d'enseignant de FLE, d'enfants totalement allergiques à l'apprentissage de la langue. Cela s'explique par le fait que ces apprenants étaient complètement « fermés » (volontairement d'ailleurs) à la culture française.

A l'opposé du bon apprenant, le « mauvais » apprenant se caractérise entre autres, par des *paramètres plus internes* de la dimension affective, notamment le *refus* de jouer à l'élève.

Le *refus* de participer à la classe peut avoir des origines diverses. Il se manifeste de diverses façons : l'enfant peut être agressif (par exemple, il chahute, il critique intempestivement la matière, l'enseignant, il ne rend pas ses travaux). Le refus peut être passif : l'enfant est alors absent (A. Coianiz et JM Prieur (1991)). Dans le même ordre d'idées, la docilité apparente de l'élève ne doit pas toujours être perçue comme un bon signe : ce peut être une marque d'indifférence. Le refus peut, à la limite, être inconscient. Il se manifeste alors chez certains apprenants, sans qu'ils sachent pourquoi, par un manque de volonté pour mener leurs études à terme. Ces apprenants se croient peu doués pour l'apprentissage des langues étrangères. L'expérience d'apprentissage, le vécu scolaire, a son importance et peut expliquer ce comportement. En effet, cette expérience, selon qu'elle a été efficace ou non, éprouvante ou non, détermine la qualité de l'apprentissage. Un apprenant soumis à un enseignant ou à une méthode qui ont laissé des traces négatives dans sa mémoire peut être rebuté à jamais par l'apprentissage d'une langue car cet apprentissage est, pour lui, difficilement dissociable de ce passé.

Outre le refus, on citera, parmi les *paramètres internes* de la dimension affective, la peur, le découragement, l'insécurité devant l'inconnu (surtout chez les petits), une frustration inhérente aux caractéristiques de l'objet complexe d'apprentissage qu'est la langue, le manque de motivation. On a remarqué, en effet que, chez certains apprenants, apprendre une

nouvelle langue, c'est s'exposer à l'inconnu. D'autant plus que, pour nos enfants, il y a peu d'affinités entre la langue française et les deux langues déjà apprises à l'école (l'arabe classique) et en dehors (la langue maternelle). Les enfants s'engagent alors avec beaucoup d'appréhension, les représentations négatives aidant, dans l'apprentissage de la langue française. Cette appréhension démotive l'élève et se traduit en classe par un manque de participation, le mutisme.

b) La motivation :

La motivation a une telle importance et une telle influence sur la réussite de l'acquisition, qu'elle peut parfois conditionner l'ensemble de l'apprentissage. Les progrès dans l'apprentissage ne peuvent ainsi être effectifs que s'ils sont dynamisés par une motivation profonde. La motivation est connue comme étant une somme de mobiles qui peuvent pousser un individu à agir, qui le stimulent et le conduisent à avoir un comportement déterminé.

La motivation peut être interne ou externe.

La motivation interne

Elle est à inscrire dans l'effort d'apprentissage. La motivation instrumentale pour l'apprentissage du français nous intéresse particulièrement. En fait, nombreux sont les jeunes apprenants qui, ambitieux et rêvant d'embrasser des carrières prestigieuses, sont, d'emblée, motivés pour l'apprentissage du français, non pour la langue elle-même ou sa culture, mais parce qu'ils sont convaincus que c'est à travers ce moyen linguistique/langagier qu'ils peuvent réaliser leurs ambitions, le français demeurant encore la langue d'enseignement conditionnant des études supérieures de qualité.

La motivation externe

Elle est mue, entre autres, par la qualité des représentations de l'apprenant sur la langue, la culture et la civilisation, les personnes qui utilisent la langue à apprendre et qui servent de modèles à imiter. La motivation est liée à l'environnement ; le responsable peut en être la famille, l'école, le maître. Cette motivation externe permet à un apprenant de mieux s'intégrer dans la culture et la civilisation dont il apprend la langue.

L'environnement exerce une pression sur la motivation des apprenants. Les pressions de l'environnement, celles qui sont à l'origine des motivations individuelles et qui les orientent sont d'ordre historique, politique, socioculturel, familial ou scolaire ou géographique.

- Pressions d'ordre historique

L'histoire d'un pays influe beaucoup sur le choix d'une langue vivante et sur la motivation pour son apprentissage. On comprend pourquoi un égyptien opterait par exemple pour l'anglais et un tunisien pour le français. Les langues installées depuis longtemps, parlées déjà par un grand nombre, motivent davantage pour l'apprentissage.

Ensuite, à l'intérieur d'un même pays, le rapport aux langues utilisées est plus ou moins neutre selon la place occupée historiquement par ces langues. Ainsi l'apprenant français sera plus motivé par l'apprentissage de l'anglais, car, plus que pour des raisons de promiscuité, il existe des liens étroits entre la France et l'Angleterre.

- Pressions d'ordre socioculturel

Les langues n'ayant pas la même importance à l'échelle universelle, on comprend que l'on puisse être attiré par l'anglais plutôt que par le portugais, par exemple, car on fait l'hypothèse que l'anglais plus généralisé nous sera plus utile et qu'on aura plus d'occasions d'être confronté à l'une qu'à l'autre langue.

- Pressions d'ordre politique

Si l'histoire impose un état de fait, une configuration linguistique comme un fait accompli, la Politique dont la principale raison d'être est de tracer des projets de société oriente les choix linguistiques. Ainsi, dans l'Algérie des années 1920, on apprenait le français juste assez pour comprendre les ordres du colon. Puis, on a appris le français dans sa dimension humaniste car l'arrière-fond politique était à l'égalitarisme, à l'assimilationnisme. Lorsque la langue française était enseigné comme une langue maternelle, elle était aussi un instrument de promotion sociale. La motivation pour son apprentissage était alors d'autant plus grande. Depuis

1962, et de manière plus franche depuis 1980, le français devient langue seconde puis langue étrangère. La motivation pour son apprentissage s'est amoindrie en même temps que l'importance qui lui est accordée dans l'enseignement et dans la société. En effet, les études en français semblent ne plus offrir plus les mêmes, ni autant de débouchés qu'avant la généralisation de l'enseignement et de l'utilisation de la langue arabe. Ainsi la motivation est stimulée par le milieu socio-politique et/ou culturel de l'apprenant. Si la situation socioculturelle ou économique fait ressentir le besoin d'apprendre, directement ou indirectement par les avantages et la réputation qu'acquièrent ceux qui utilisent la langue étrangère l'apprenant fait des progrès rapides dans son apprentissage. Si au contraire, le climat socio-politique relayé par le système éducatif, minimise le statut des langues étrangères comme c'est le cas du français en Algérie, l'apprenant travaille sans entrain.

Pressions d'ordre familial

L'entourage compte pour une grande part dans la motivation pour l'apprentissage d'une langue. La famille, en premier lieu à une importance décisive. Un apprenant, dont aucun des proches n'utilise la langue française, n'a que des possibilités restreintes pour apprendre la langue, même s'il a un penchant pour cette langue, particulièrement quand il est jeune. Au contraire, quand un apprenant trouve une bibliothèque et des documents en langue étrangère dans son environnement, il peut-être plus disposé à connaître la langue étrangère. Cet environnement qui motive pour l'apprentissage ne se restreint pas à la cellule familiale mais au quartier, à la ville, voire au pays où il évolue.

Le rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère est fonction du milieu géographique

On aime plus le français quand on habite certain quartier ou certaine ville favorable au français. Diverses catégories d'apprenants peuvent ainsi se dessiner. En Algérie, les gens du Sud ont la réputation de mal maîtriser le français et les habitants de certains quartiers de la capitale l'utilisent mieux que d'autres. Quelquefois, la motivation naît pour une raison pratique. Ainsi les habitants de la côte ouest algérienne qui reçoivent les chaînes T.V. espagnoles ont pour la plupart acheté des méthodes d'espagnol pour suivre et comprendre ces émissions.

Milieu scolaire et motivation

Nous avons remarqué, lors d'une enquête (DJEBLI, 1994) que les résultats scolaires dépendent, d'une part de l'importance qui est donnée à la langue étrangère, par l'administration officielle ; d'autre part par l'importance du nombre de francophones (francophiles?) au niveau de chaque établissement scolaire. Ainsi le rapport à l'apprentissage dépend du coefficient attribué à la matière.

Il dépend aussi de ce que l'équipe pédagogique veut qu'il soit. Nous ne reprendrons pas ce que ROSENTHAL appelle l'effet Pygmalion. Nous voudrions évoquer la relation de confiance et son contraire. Quand la relation est basée sur une estime et une confiance véritable, l'enseignement et l'apprentissage sont stimulés.

Cette relation est aussi, mais dans une moindre mesure, fonction de la configuration de la classe. Certains élèves, surtout à l'adolescence, se regroupent par affinités. En fonction des groupes créés, des relations personnelles, les classes varient. Des meneurs s'affirment. Autour de ces meneurs se rattachent des groupes. La participation à la classe de langue est fonction de l'ambiance ainsi créée. Le groupe le plus influent peut, s'il affiche son hostilité au professeur ou à la matière freiner la participation des élèves, les démobiliser. Le groupe a donc une influence non négligeable sur chacun de ses éléments. Ainsi, tel élève au comportement inhibé, qui ne participe pas dans un groupe-classe peut, s'il est placé dans d'autres conditions (un autre groupe-classe par exemple), se libérer et acquérir davantage. Par conséquent, lorsque le contact avec le groupe-classe est

mal vécu, l'apprenant peut-être bloqué pour un temps plus ou moins long dans son apprentissage. Pensons à tous ces enfants que les parents pourtant bien intentionnés placent dans des écoles réputées pour la sévérité (que l'on confond souvent avec le sérieux!) de leur personnel. Ils finissent quelquefois l'année scolaire (quand ils ne fuguent pas!) avec des résultats scolaires catastrophiques.

La motivation externe dépend donc des rapports qui s'établissent entre, d'une part l'environnement - historique, géographique, politique, familial, scolaire,...- et l'apprenant, d'autre part entre cet environnement et l'objet d'apprentissage.

c) Les états de l'apprenant :

Outre les paramètres liés à l'affectivité cités ci-dessus, on peut envisager d'autres variables relatives à l'état physique, psychologique, cognitif, etc...de l'apprenant. (Cf. H.HOLEC, ELA n°64).

L'état physique de l'apprenant varie (c'est une évidence) et influe sur sa disponibilité cognitive. Si l'apprenant est dans de bonnes dispositions physiques, l'apprenant a de meilleures chances d'apprendre. Il suffit qu'une perturbation se produise (maladie affectant l'ouïe ou la vue, par exemple) pour que la qualité de l'apprentissage s'en ressente. La fatigue, (ou la faim, la soif etc.) conduit à l'inattention qui induit l'inaptitude à construire le moindre raisonnement.

L'état psychologique : L'apprenant n'a pas toujours les mêmes dispositions pour l'apprentissage. L'envie d'apprendre dépend de l'humeur du jour. L'état psychologique dépend aussi de la motivation, des attitudes et des représentations, que nous développerons plus loin.

L'état culturel : il varie, chez chaque apprenant, en fonction des connaissances culturelles qu'il possède ou croit posséder en rapport avec les langues apprises ou à apprendre.

L'état intellectuel : c'est la somme des connaissances générales

intériorisées par l'individu, notamment dans le domaine des langues (connaissances des langues et connaissances sur les langues) et dans le domaine de l'apprentissage de ces langues. L'activité d'apprentissage, en effet, ne s'opère pas sur un terrain vierge. Lorsque l'élève aborde sa première année de français, il a déjà certaines "habitudes intellectuelles", il a déjà assimilé certaines procédures d'intériorisation des connaissances. Il a été également en contact avec certaines méthodes d'enseignement. De plus, l'apprenant de FLE aborde l'apprentissage avec une vision du monde influencée par ses acquis antérieurs en arabe.

Cet état intellectuel est, bien sûr, tributaire de l'état cognitif de l'apprenant.

L'état cognitif et les styles d'apprentissage :

- *L'état cognitif* est la caractéristique la plus importante parce qu'elle intervient prioritairement dans l'apprentissage, mais elle est l'élément le plus difficile à cerner tant les opérations sont abstraites et complexes. En effet, comment savoir quelles capacités générales possède l'apprenant : son aptitude à mémoriser, son intelligence, ses stratégies pour apprendre?

- *Les styles d'apprentissage :*

Ce sont, chez un apprenant, les procédures d'appropriation, la manière dont il est programmé pour apprendre. JP Narcy, in DUDA et RILEY (1990) parle de préférences méthodologiques d'apprentissage. Ces préférences sont variables et spécifiques à chaque apprenant. La notion de spécificité, de spécialisation des hémisphères a fait l'objet de nombreux travaux. TROCME –FABRE H.(1989). La variabilité s'explique par le fait que certains individus utilisent préférentiellement tel hémisphère plutôt que tel autre. Cette variabilité montre une multiplicité d'approches, de démarches dans le traitement de l'information. Les variables, dépendant des styles cognitifs interviennent dans le processus d'acquisition et relativisent les schémas proposés par R.PORQUIER et H.HOLEC. (Voir plus loin l'influence de l'environnement (langagier) sur le processus d'acquisition).

Le schéma d'acquisition tel qu'il a été formalisé par R.PORQUIER et H.HOLEC(1984) :

ENVIRONNEMENT LANGAGIER ==> saisie- traitement-mémorisation
==>savoir langagier stocké ==>mise en pratique->stockage ==>savoir faire
stocké/acquisition .

...ne se reproduit pas de manière identique pour chaque apprenant. En effet, si l'environnement langagier ou l'objet d'apprentissage auquel sont exposés les apprenants est un, la saisie qu'en fait chaque apprenant est différente et varie selon son état, ses acquis antérieurs, ses représentations, ses convictions, son style cognitif etc...Le même environnement est « activé » différemment, prend du sens de manière personnalisée.

Cette variabilité dans les démarches cognitives s'expliquent par le fait que les apprenants auraient des synapses et des cheminements nerveux différents, c'est à dire plus rapides et plus efficaces que d'autres. Dans la littérature scientifique, les spécialistes des neurosciences classent les styles cognitifs généralement par paires :

- dépendant/indépendant,
- analytique/synthétique,
- serialiste/globaliste,
- réfléchi/impulsif,
- tolérant/intolérant de l'ambigu,
- auditif/visuel/kinesthésique.

Mais pour l'enseignement/apprentissage, on ne prend en considération, généralement, que l'aspect auditif/ visuel, sans doute parce qu'il intervient directement dans le processus d'enseignement/apprentissage tel qu'il est vécu en classe.

Pour apprendre, les élèves développent des stratégies. Il ne faudra pas confondre les stratégies d'apprentissage avec les techniques d'apprentissage. Les premières ne sont pas conscientes alors que les secondes sont volontaires. Parmi ces stratégies, on trouve :

- le transfert,
- l'interférence,
- la simplification,
- la généralisation,
- l'induction,
- la déduction etc.

Parmi les techniques, on peut citer :

- l'apprentissage « par cœur »,
- la copie ou la traduction pour retenir un mot,
- le recours à une multiplicité d'exercices pour assimiler une notion.

Les techniques sont celles que s'impose l'apprenant ou qu'utilise l'enseignant. Stratégies et techniques varient d'un apprenant à l'autre.

Les styles d'apprentissage sont variés. Malheureusement, pour présenter une notion, l'enseignant ou le méthodologue ne tient pas toujours compte de la spécificité neurobiologique de l'apprenant; il travaille en reproduisant des schémas pédagogiques/sociaux légués par la tradition dans le domaine de la transmission des connaissances. On a, pour preuve, tout le système coercitif dont a usé longtemps l'éducation religieuse.

Sinclair et Ellis (1983), s'appuyant sur les styles cognitifs, définissent l'apprenant « idéal » comme celui qui utiliserait à la fois tous les styles cognitifs sans exclusive.

L'état cognitif et les stratégies de perception

L'acquisition de savoirs, de savoir-faire, d'habiletés diverses relève d'un entraînement continu fait d'essais, d'erreurs, de comparaisons, de distinctions et de réajustements successifs qui réduisent au fur et à mesure les erreurs. « Le coup d'œil » du spécialiste n'a pu s'acquérir qu'à force d'expérience. Les perceptions les plus familières, qu'elles soient visuelles, auditives etc... et les distinctions qu'elle permettent relèvent d'expériences inconscientes mille fois répétées.

Il en est de même de la perception dans le domaine de l'apprentissage des langues. Nous rapportons à notre expérience linguistique tous les éléments de langue que nous percevons. Nous reconnaissons les éléments que nous avons « déjà entendu » et nous rejetons provisoirement les autres jusqu'à ce qu'on puisse les relier à une autre expérience. Cette conception de la perception constitue le fondement essentiel de la phonologie (Troubetskoy 1949). Troubetskoy compare ce processus perceptif à un crible : « L'homme s'approprie sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend « le crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est

familier »(repris par Gaonach,1991). Cette conception du crible ou du filtre n'est pas seulement valable dans le domaine phonologique. Nous analyserions toutes nos perceptions, tout ce qui nous parvient de notre environnement, à partir de notre expérience. A l'instar du « crible phonologique », il y aurait un crible syntaxique, sémantique, et de manière plus générale, un crible socioculturel. Comme l'expérience du monde est différente d'un individu à un autre, on peut supposer que les stratégies de perception, bien qu'inconscientes, sont variables et spécifiques à chaque personne puisque chaque personne utilise un crible différent.

2/ Les variables externes

L'individu est, comme nous venons de le voir, en continuelle interaction avec le milieu socioculturel. Sa manière d'être, ses opinions, ses croyances, son comportement dépendent du milieu social dans lequel il évolue, qui l'influence et qu'il modifie à son tour. L'environnement social est variable et multiforme. Il forge des représentations variables qui, à leur tour induisent des comportements, des réactions, des attitudes, variables. L'apprenant de langue, en contact avec son environnement, y puise un comportement, des attitudes, des réactions marquées par les spécificités de cet environnement. Comment l'environnement forge-t-il les attitudes par rapport à l'apprentissage ? Quelles contraintes fait peser cet environnement sur le processus d'apprentissage/acquisition ? Nous y répondrons en évoquant deux dimensions.

a) Environnement et dimension communicative

Voyons les variables exogènes, tributaires de l'environnement de l'apprenant dans leur dimension communicative.

Nous avons montré que le rapport à la langue française et fonction du milieu géographique, - On aime plus le français quand on habite certains quartiers (ex: Hydra), certaines villes (ex: Oran) - et du milieu socio-économique. On a remarqué que des apprenants de milieux modestes sont peu motivés et peu favorables à l'apprentissage de la langue étrangère.

Les enfants de l'école fondamentale peuvent dans ce contexte être classés en deux catégories :

1) Ceux qui n'ont pas appris la langue étrangère à l'école, c'est-à-dire ceux dont les parents s'intéressent à la langue française, qui la parlent en famille et qui suivent les émissions dans la langue étrangère à la télévision; ces enfants ne doivent presque rien à l'école en ce qui concerne l'apprentissage de la langue étrangère. Souvent même, ils peuvent être en avance par rapport à ce que leur apportent les programmes scolaires officiels.

2) Ceux qui n'ont de contact avec la langue française qu'à l'école. Ceux-là sont évidemment les plus faibles et leurs progrès - quand ils en font - sont à peine perceptibles.

L'environnement est ainsi facteur d'inégalité face à l'apprentissage/acquisition d'une langue dans une perspective communicative.

b) Environnement et dimension cognitive.

Nous avons évoqué, dans la première partie de ce chapitre, la dimension cognitive du point de vue intérieur à l'apprenant. Comment est-elle influencée par l'extérieur, par l'environnement?

- *Matériau et exposition.*

L'apprenant est soumis naturellement ou artificiellement à l'apprentissage. Dans ce dernier cas, autrement dit en situation d'enseignement en classe, on sélectionne pour lui les matériaux de LE qu'on croit utiles de lui faire acquérir et on les lui présente dans un ordre et une approche choisie pour lui mais sans lui. Ainsi l'apprentissage dépend de variables extérieures, indépendantes de l'apprenant.

- *Variables liées au temps, aux lieux et aux rythmes d'apprentissage :*

L'apprentissage scolaire est évidemment plus contraignant que tout autre. En effet, en situation naturelle, l'apprenant puise son apprentissage en des temps et des lieux variés et suivant un rythme approprié. L'efficacité de l'apprentissage dépend de l'importance et de la combinaison judicieuse et personnalisée de ces paramètres. Par contre, en contexte scolaire, les horaires, les rythmes et les styles d'apprentissage sont imposés par l'institution qui décide en combien de temps (exprimé en heures/an), en quel lieu (le lieu unique est la classe) et à quel rythme (exprimé uniformément en heures/semaines), on apprend la langue étrangère. Ils ne tiennent pas compte des particularités des apprenants mais des contraintes matérielles des établissements scolaires. Les contraintes ainsi imposées conviennent-elles à la majorité des élèves ?

- *Variables liées aux types d'enseignement :*

Les méthodes et les types d'enseignement influent sur le comportement de l'apprenant d'une manière générale. Ils induisent des habitudes et parfois une manière d'être et de penser que l'apprenant adopte pour la vie. Ainsi l'écolier algérien pris dans un système scolaire où il ne décide ni des contenus ni de la manière de se les approprier, reste un étudiant "assisté" et dépendant même à l'université. De plus, l'apprenant de langue étrangère aborde l'apprentissage avec une vision du monde influencée par ses acquis antérieurs en langue maternelle. En dehors de l'école, et si l'on considère que le contact avec l'environnement est un mode d'enseignement, d'autres formes d'enseignement forgées par l'expérience extra-scolaire interviennent. On peut en citer de nombreux exemples : les jeux vidéo, les stratégies dans les relations au groupe, à la famille, etc. Ces expériences variées, qui sont autant de formes d'enseignement, influent sur les apprentissages/acquisitions des apprenants.

Conclusion

Les paramètres qui différencient les apprenants les uns des autres sont nombreux. Les variables internes sont en fait indissociables des variables externes et ne sont que les deux faces d'une même réalité ; la distinction est une question de point de vue. Concernant les variables externes, nous avons volontairement réduit le champ des variables aux domaines qui concernent directement l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère, c'est à dire aux dimensions communicative et cognitive. On remarquera que malgré la rigidité des systèmes d'enseignement, les apprenants vivent différemment leurs parcours scolaires, d'autant plus que cette rigidité des systèmes d'enseignement est de principe et non de fait.

B) Quelques variables spécifiques à l'apprenant

algérien :

Nous avons vu l'interdépendance et l'interaction entre le milieu et l'apprenant ou plus exactement la pression du premier sur le second et la réaction de ce dernier.

Dans cette partie, nous mettrons en avant les spécificités des apprenants algériens. Nous éclairerons d'abord les caractéristiques de nos apprenants en rappelant l'élément environnemental qui potentiellement pourrait être à leur origine, à savoir le rapport « non neutre » à la langue française. Nous indiquerons ensuite les conséquences de cet état de faits, d'une part, sur l'apprentissage et la communication, d'autre part sur l'enseignement.

1) La langue française : attrait ou répulsion

Les élèves abordent l'apprentissage du français avec des dispositions d'esprit très variées, pouvant aller **de la fascination à l'hostilité, de l'attirance à la répulsion**. Pour des raisons diverses mais facilement analysables, les apprenants peuvent éprouver un grand intérêt pour la langue ou, au contraire, éprouver presque de l'aversion pour son apprentissage. Quelles sont les causes et les conséquences de cette orientation?

a) Causes de l'attrait pour la langue française.

La fascination pour la langue française a plusieurs causes. On peut en citer au moins trois : l'attitude favorable des parents, l'impact des médias (de l'audiovisuel en particulier) et enfin les possibilités qu'offrent la maîtrise du français.

L'attitude favorable des parents peut expliquer la fascination dont la langue française fait l'objet chez les plus jeunes. Pour les jeunes enfants qui attendent avec impatience leurs premiers cours de français, la langue

française n'est pas tout à fait étrangère puisqu'ils la parlent bien avant qu'elle fasse partie de leur cursus scolaire. En effet, le cours de français assuré par l'école vient parfaire ce que les parents ont mis en place de façon naturelle et désordonnée. Les résultats faciles enthousiasment élèves et maîtres qui sont alors encouragés et progressent vite.

L'impact des médias étrangers, particulièrement la télévision, expliquerait aussi cette envie d'apprendre. En effet, les conditions socioculturelles particulières ont induit divers comportements. La télévision par satellite a envahi les foyers. La soif d'une information de qualité et plus objective, croit-on, a fait que les antennes de réception de télévisions lointaines se sont multipliées sur les toits. De ce fait, et pour éviter d'être en marge de l'ouverture culturelle inévitable du fait du développement des médias, l'Algérien croit devoir apprendre le français. La télévision reçue grâce au satellite constitue un formidable bain culturel et linguistique. Son impact est d'autant plus grand qu'elle occupe le vide culturel d'une société en pleine mutation. En effet, la télévision peut être un support, une source privilégiée, un adjuvant pour l'apprentissage des langues étrangères et ce, aussi bien en ce qui concerne l'oral que l'écrit. Les supports audiovisuels tels que les publicités, les films, permettent une imprégnation à l'apprentissage des langues vivantes, utile au renforcement des acquisitions. Dans ces conditions, l'élève est désireux d'accéder au savoir en langue de ses parents ou même aux performances des natifs dont les exemples sont fournis par la T.V. L'apprentissage scolaire et l'apprentissage par les médias et par la famille se consolident mutuellement comme un puzzle et assurent une formation solide à l'élève. Il est cependant dommage que les méthodes actuelles, trop rigides, ne permettent pas l'intégration de ces médias, pourtant disponibles et gratuits.

Par ailleurs, les possibilités d'accès à une situation enviable et les nombreux débouchés offerts à ceux qui maîtrisent le français incitent une catégorie d'élèves à apprendre cette langue étrangère. Si, dans les petites classes, la motivation pour l'apprentissage du français a pour origine la cellule familiale, au niveau des grandes classes, cette motivation est d'ordre

instrumental. Les lycéens par exemple, étudient le français pour s'en servir éventuellement s'ils accèdent à l'université. En effet, ils savent que le lycée ne prépare pas aux études universitaires alors qu'à l'université, la langue d'enseignement dans les filières de qualité, est le français.

b) Causes de l'hostilité/démotivation :

Les causes de l'hostilité et de la démotivation sont liées tant à l'environnement social et plus restrictivement à la famille qu'à l'institution scolaire proprement dite.

Un environnement socioculturel défavorable

On constate, dans l'environnement médiatique auquel sont exposés les apprenants, un *déséquilibre quant à la disponibilité des supports*. Si les supports télévisuels ont submergé les foyers, les supports écrits sont inexistantes ou de qualité médiocre : *les rares enseignes en caractères latins sont quelquefois bien calligraphiées mais sans aucun respect de l'orthographe*. Les journaux en français sont de moins en moins lus par les jeunes ayant fréquenté l'école fondamentale.

A l'oral, l'unique radio francophone n'est souvent écoutée que pour les succès musicaux internationaux diffusés pour une grande part en... anglais.

L'environnement socioculturel dans lequel baigne l'apprenant algérien ne facilite pas l'apprentissage du français. L'animation culturelle, outre qu'elle est réduite à sa plus simple expression depuis les événements de 1988, n'est autorisée que si elle s'«*exprime*» en arabe. La communication en public, les conférences et les spectacles et l'animation en général sont donnés en arabe classique ou, dans une moindre mesure, en dialecte et ce, pour deux raisons : d'abord, cet état de fait répond à la volonté politique de promouvoir l'arabisation, ensuite les jeunes générations ont une formation insuffisante en français. Leur niveau ne leur permet pas de suivre avec intérêt une communication en français, quel qu'en soit le type (publicité, annonce de spectacle, etc..). Ils n'ont donc pas l'occasion d'utiliser le français à l'oral. On note les mêmes remarques pour l'écrit. En effet, l'apprenant algérien n'a presque pas l'occasion d'écrire en français,

l'administration étant arabisée depuis plusieurs années.

A cela s'ajoute le fait que le pays s'est refermé sur lui-même. Les étrangers sont rares en Algérie et les algériens sortent relativement peu du pays. Cette situation n'incite pas à l'utilisation du français et à l'apprentissage des langues étrangères en général.

Les familles peu favorables au français appartiennent aux milieux défavorisés. Elles sont plus nombreuses à l'intérieur du pays. Les enfants issus de ces familles grandissent avec les représentations hostiles au français tissées par les parents. Lorsque le milieu familial n'est pas favorable au français, l'enfant ne « rencontre » la langue étrangère que sur les bancs de l'école, ce qui est largement insuffisant pour une véritable maîtrise de la langue.

Un environnement scolaire laissant peu de place au français.

L'environnement scolaire reflète l'environnement social. Il est peu favorable au français pour plusieurs raisons :

a) l'organisation officielle des enseignements donne peu d'importance au français. Le français ne représente qu'une matière complémentaire tout à fait accessoire parmi quatorze autres ;

b) les apprentissages de français ne sont en général pas évalués. La mesure des progrès ne se faisant réellement que pour les matières enseignées en arabe, l'apprenant peut faire des progrès et les apprécier dans toutes les matières sauf en français. Il traîne alors des lacunes (des insuffisances) graves. Ceci dévalorise encore plus le statut du français. En effet, le français n'est pas une langue entrant en ligne de compte dans les examens. Il a longtemps été supprimé au baccalauréat. Il sera de moins en moins langue d'enseignement à l'université.

c) Enfin, nos élèves, surtout les plus jeunes, ceux issus de l'Ecole Fondamentale, ayant peu accès à la langue française, bien plus exposés à la langue arabe et encore plus aux cours d'éducation islamique (mal conçus et politiquement et idéologiquement très marqués) ne peuvent qu'être hostiles à la langue française. Du fait qu'un enseignement religieux prédomine dans l'école algérienne, des mentalités hostiles et des représentations défavorables à l'enseignement du français se sont formées.

2) Incidences sur l'apprentissage et la communication.

Cet environnement particulier a une incidence sur l'apprentissage et sur la communication.

a) Incidences sur la communication

La langue enseignée à l'école est dépourvue de sa dimension culturelle. Comme le stipule l'Ordonnance du 16/4/76, la langue française dispensée officiellement par l'institution éducative est envisagée comme instrument d'accès à la technologie. Dans cette perspective, l'école a greffé le français sur la société algérienne indépendamment de la culture qu'il véhicule et en occultant les données de l'histoire. **Le français parlé en Algérie « dit » la société et la culture algérienne.** Il n'est pas véritablement le premier vecteur de la culture occidentale.

Le français scolaire, coupé de son substrat culturel devient de ce fait fictif et ne ressemble pas à la langue authentique telle qu'elle est entendue, par exemple à la télévision. (Cf. notre chapitre : les nouveaux réaménagements). La langue française, ainsi « privée de ses racines », induit chez nos apprenants un comportement pour le moins ridicule et ce, à un double niveau. D'une part, le français tend à prendre tous les accents du terroir. Mais ceci n'est pas important en soi du fait qu'il n'y a pas n'a pas d'incidence sur la communication. D'autre part, cette langue apprise « à vide » et utilisée dans un contexte qui n'est pas le sien **produit des situations de communication plutôt cocasses.** En effet, tout se passe comme si une langue pouvait remplacer une autre sans influencer sur la culture véhiculée par cette dernière. Les comportements propres à la culture locale sont reproduits avec l'emploi de la langue française. **Cela produit un déphasage nuisible à la communication.** Par exemple, pour souhaiter la bienvenue à une personne étrangère qui entre en classe, les élèves restent assis et disent en chœur et en chantonnant : « Bonjour Monsieur! » **Ainsi ils utilisent une langue bien française, à travers un comportement et un code culturel bien algérien (très influencé par le religieux).**

Et l'élève en classe (et l'enseignant souvent) n'a pas conscience qu'il apprend une langue neutre et appauvrie.

b) Incidences sur l'apprentissage

Nous avons montré comment l'environnement fait que les disparités de toutes sortes (familiales, régionales, sociales, culturelles, personnelles etc...) influent sur les résultats scolaires et expliquent l'hétérogénéité des niveaux.

Nous avons expliqué, dans ce contexte, que les progrès constatés en français sont plus le fait des médias que de l'école proprement dite. Considérons plus attentivement l'environnement scolaire. La médiocrité des résultats ne doit pas être attribuée seulement au fait qu'il est accordé peu de considération à l'enseignement du français; elle s'explique aussi par la situation de l'apprenant pris entre deux philosophies de l'enseignement/apprentissage.

La T.V. est le meilleur professeur de langue étrangère. Depuis l'avènement de la télédiffusion par satellite, **les enfants** algériens qui suivent les « dessins animés » français chez eux, « **aident** » **bien leurs enseignants** dans leur travail. En effet, à l'oral, les réponses des élèves aux questions du maître sont plus élaborées que celles prévues dans les fiches pédagogiques. Le français scolaire proposé par l'école manque d'intérêt. Il est peu imagé, artificiel, inauthentique. Les thèmes prétextes à l'étude du français paraissent naïfs et la langue pour en traiter est plutôt simpliste. On est surpris de constater que certains enfants proposent (au cours des séances d'expression orale surtout), une langue plus vivante, plus en rapport avec la langue réelle. Ceci s'explique par le fait que beaucoup d'entre eux suivent les programmes des télévisions étrangères et en adoptent le parler. A l'écrit, par contre, on constate peu de progrès car ils n'ont pas l'occasion de lire ni d'écrire en dehors de ce que proposent les enseignants.

L'apprenant pris entre deux philosophies de l'enseignement

Les finalités assignées à l'enseignement du français, différentes de celles de l'arabe, ont des conséquences sur l'apprentissage.

a) Des finalités spécifiques ...

La langue arabe est enseignée dans une perspective humaniste. Elle

est le ferment de l'identité et de la culture originelle, disent les directives officielles. L'élève doit l'apprendre pour s'inscrire dans une sphère socioculturelle particulière. Elle est non seulement l'instrument d'instruction mais aussi le moyen d'entrer dans le système social. Elle est étudiée aussi en tant que véhicule et support de la religion. Elle est envisagée dans ses aspects littéraires et pratiques.

Par contre, l'enseignement du français est perçu, dans une perspective technologique, comme un complément utile sans être indispensable pour l'insertion sociale. La vision politique traduite au niveau des manuels par les concepteurs est plutôt réductrice puisqu'elle limite l'enseignement /apprentissage de la langue française à son aspect instrumental.

b)...qui ont des conséquences singulières sur l'apprentissage :

Les finalités différentes des deux enseignements de langue **induisent nécessairement des habitudes d'apprentissage différentes.** En arabe, il s'agit souvent d'apprendre par cœur une grande quantité d'informations; en français, il s'agit de se servir d'un minimum de notions en vue de la communication....

Les apprenants des premiers cycles ne vivent pas toujours très heureusement le passage de l'optique humaniste et culturelle de l'enseignement de l'arabe à l'optique technologique (neutre culturellement) de l'enseignement du français.

Cette variation n'est pas prise en charge par l'enseignement. Jusqu'à présent, les enseignants, peu formés aux méthodes des langues étrangères, sont eux-mêmes le produit d'un enseignement aseptisé, standardisé. Ils ont eux-mêmes appris un français dépourvu de ses valeurs culturelles. Ils ne peuvent enseigner à leur tour qu'un français pauvre de ce point de vue. C'est pourquoi, pour combler le vide culturel, ils remplacent les réactions, les habitudes culturelles que devrait induire tel ou tel acte de parole par les réactions que susciterait le même acte de parole en arabe. Le résultat est des plus décevants. En effet, pour les plus jeunes, le français ainsi enseigné ressemble à un jeu dans lequel le passage de l'arabe au français se limiterait à une simple substitution de codes. **Le français apparaît alors comme un**

corps étranger et sans âme « greffé » sur un support sur lequel il a du mal à s'adapter. Dans ces conditions élèves et maîtres ne peuvent produire qu'un français standardisé et sans vie.

Les différences au niveau des conceptions et des finalités de l'enseignement de l'arabe et du français **valorisent de fait, l'apprentissage d'une langue au détriment de l'autre.**

Les différences ne sont pas seulement au niveau abstrait des finalités. Elles sont de tous ordres. Citons, à titre d'exemple, quelques difficultés rencontrées par les apprenants.

- *En écriture* : Ce qui pose certainement problème à l'apprenant algérien, c'est sans doute le passage de la graphie arabe (alphabet arabe) à la graphie française (alphabet latin). Les caractères arabes étant très différents des caractères latins, le passage d'une langue à l'autre requiert un effort cognitif et intellectuel plus grand. Les deux langues n'ont aucun point commun, de ce point de vue. Le sens même de l'écriture est opposé. On écrit de gauche à droite en arabe et de droite à gauche en français. En fait, après trois ans de scolarité en arabe, les enfants qui entrent pour la première fois en classe de français (4^{me} année) forment les lettres de l'alphabet en les commençant par la droite. Les boucles des a, o, b, d...sont dessinées à partir de la droite. Le maître est chargé de contrôler les gestes et d'inculquer des habitudes nouvelles d'écriture.

- *En lecture* : Les élèves ont été habitués pendant trois années à lire en arabe de droite à gauche ; à partir de la quatrième année, ils apprennent en français à lire dans le sens opposé, de gauche à droite. Résultat : **pour lire les nombres, les élèves confondent la place des unités, des dizaines, des centaines** ...Au lieu de lire 12, certains y voient 21. Cette difficulté est censée être prise en charge en première année de français puisqu'il est demandé aux enseignants de tenir compte des habitudes d'écriture prises en arabe.

- *La spécialisation des langues* : l'examen des supports et des activités d'apprentissage montre que les textes choisis pour l'enseignement de l'arabe ont une visée culturelle et littéraire. En 1^e année de lycée, par exemple, les apprenants se familiarisent avec la littérature de la période anté islamique et étudient des auteurs tels que El Khansa (5^e siècle) et Oumrou El

Qais. Les textes proposés dans la méthode de français sont à caractère pragmatique et scientifique. En classe terminale, par exemple, la matrice du programme de français propose une initiation à la grammaire de textes. Les textes qui meublent le programme sont à caractère scientifique. Ce sont entre autres, des extraits d'articles de revues telles que LA RECHERCHE (Livre de l'élève, IPN, 1990, p.61) ou des « morceaux choisis » d'œuvres jugées comme étant les moins marquées sur le plan culturel. Par exemple, en 6^e année de l'Ecole Fondamentale (3^e année de français), les thèmes sont à dominante scientifique. Les textes décrivent, par exemple, les exploits de Gagarine dans l'espace, ou la découverte du radium par Pierre et Marie Curie. Ce sont aussi des extraits adaptés d'œuvres telles que Cinq semaines en ballon de Jules Verne. **On inculque** de ce fait aux élèves, dès le deuxième palier, **une vision et une représentation exagérément scientifique du français**. On leur fait croire en effet, à partir d'enquêtes, de thèmes et de textes bien choisis que le français est la langue de la science.

3) Incidences sur l'enseignement :

La conséquence majeure de cette vision dirigiste et politisée de l'enseignement du français est le manque d'autonomie. Elèves et maîtres manquent d'autonomie pour les raisons suivantes.

a) Des méthodes rigides et inadaptées

A l'école fondamentale, les activités restent très scolaires malgré une tendance aujourd'hui sensible vers les approches communicatives avec un déséquilibre **quant à l'enseignement des différentes aptitudes** .

En effet, les leçons se déroulent invariablement sur le même rythme, avec le même volume horaire. Toutes respectent la même démarche, les mêmes étapes. Il s'ensuit qu'au bout d'un temps relativement court, l'élève s'habitue aux procédures et aux démarches. Il finit ainsi par prévoir la suite de chaque leçon.

Ainsi, en *compréhension de l'écrit*, la lecture magistrale est suivie canoniquement par la lecture individuelle. L'élève sait par avance qu'après la lecture magistrale, il doit s'attendre à la lecture individuelle à haute voix. L'élève connaît intuitivement les étapes invariables qu'il doit traverser en vue

de son apprentissage mais il ne lui est pas donné l'occasion de changer les procédures d'apprentissage et encore moins d'être associé à l'enseignement. Les enseignants ne donnent pas de travail à domicile conformément à la méthode en vigueur. **Ceci prive l'apprenant de l'occasion d'apprendre suivant ses dispositions, son temps et son rythme propre.**

En compréhension orale, la méthode ne prévoit pas de leçon pour développer cette aptitude.

Et, *en expression orale*, bien que la priorité soit donnée à l'enseignement de l'oral, **l'élève algérien dans l'ensemble ne sait pas s'exprimer à l'oral car il a peu l'occasion d'exercer cette aptitude.** L'effort à fournir se limite à la classe. **L'absence de réutilisation rend factice l'enseignement de l'oral.**

Le discours pédagogique fait mention, dans les guides et les directives, des concepts de l'approche communicative, notamment ceux de compréhension de l'écrit, de l'oral, d'expression écrite et orale. Mais, dans la pratique, ces quatre aptitudes ne sont pas inscrites dans une approche cognitive et appréhendées dans leurs difficultés spécifiques ; elles ne sont donc pas séparées. Ceci s'explique par le fait qu'on fait l'amalgame entre deux méthodes. En effet, chaque unité didactique ou chaque dossier de langue s'organise autour d'un type de texte à étudier qui sert de trame à tout le dossier, conformément aux principes de la méthodologie SGAV. Toutes les leçons d'un dossier sont intégrées et interdépendantes : le texte de lecture propose un type de texte à étudier au point de vue de sa structure, avec des éléments de vocabulaire et de grammaire qui lui sont propres. Il est prétexte à toutes les autres leçons du dossier : il sert de support à la leçon de vocabulaire, à celle de grammaire ; il donne le thème de la leçon d'expression orale et sert de modèle à imiter en expression écrite. Ainsi, lorsque l'enseignant présente une leçon de lecture, il se soucie plus de préparer les autres leçons du dossier, en mettant en relief la structure à retrouver en expression écrite, en mettant l'accent sur les éléments de syntaxe de vocabulaire, objets des futures leçons, que d'apprendre à ses élèves à construire du sens. La leçon d'expression orale est un moment charnière entre le texte de lecture et le texte à produire en expression écrite.

La leçon d'expression orale consiste essentiellement à mémoriser le texte de lecture (en le résumant, en le paraphrasant etc.). L'effort d'expression, collectif, qui consiste à « redire » le texte de lecture avec d'autres mots tout en lui gardant ses caractéristiques aboutit ainsi à la rédaction en commun d'un texte. On comprend dès lors pourquoi la leçon d'expression orale est également appelée « expression orale de synthèse » ou encore « préparation à la rédaction ». Au terme du dossier, l'apprenant est censé avoir tous les ingrédients devant lui permettre de rédiger un texte sur le modèle de celui étudié en lecture. La méthode ne fait pas de différence entre l'oral et l'écrit. Tout se passe comme si les facultés mobilisées à l'oral sont les mêmes que celles nécessitées par l'écrit; comme si les processus et les comportements à l'oral et à l'écrit étaient identiques. Si l'on juge par les activités proposées, les guides ne préparent pas l'enfant à un comportement de scripteur, de communicateur par écrit. Les élèves devraient, dès le deuxième palier de l'Ecole Fondamentale, être préparés à « cogiter » devant la page blanche. *En expression écrite*, l'élève est enfermé, sa scolarité durant, dans des grilles : par exemple, il n'apprend à rédiger que des textes répondant à la typologie étudiée, typologie fondée souvent sur la structure des textes) ; il apprend ainsi à rédiger des textes expositifs, des textes narratifs etc.. et à respecter leurs caractéristiques, comme si cette typologie était rigoureusement fiable et la seule possible. Il reproduit des modèles. Il ne peut ainsi être créatif et s'exprimer véritablement. **il est incapable de faire face à une situation authentique.**

Les exercices de langue

Les exercices de langue du manuel ne sont pas variés. Les enseignants se sentent obligés de les proposer intégralement aux élèves. Mais, faute de temps, ils opèrent des coupes dans le manuel et n'en proposent que quelques-uns. **Les enseignants choisissent au hasard, sans discernement quels exercices soumettre à leurs élèves.** Il arrive que, pour un dossier, les élèves ne réalisent que l'exercice de grammaire, et pour un autre dossier, ils ne fassent que l'exercice de vocabulaire. Le maître, mal informé, peu habitué à l'autonomie, est incapable de créer lui-même ses propres exercices.

Ces incohérences s'expliquent, répétons-le, d'une part, par le fait que des concepts qui appartiennent à une méthodologie récente: l'approche communicative, sont « plaqués » sur une pratique ancienne (inspirée de la méthodologie SGAV), d'autre part par le manque de formation des maîtres.

b) Le manque de formation des maîtres,

Les maîtres n'ont pas de formation théorique. Ils ne savent pas dans quelles perspectives méthodologiques s'inscrit leur pratique. Leur culture professionnelle est insuffisante et ne leur permet pas le recul nécessaire à une pratique intelligente de leur métier. De ce fait, les plus consciencieux s'efforcent de respecter les programmes officiels et les contenus des manuels. Ils sont incapables de concevoir d'autres objectifs, d'autres démarches que celles apprises dans les centres de formation. En effet, les enseignants n'ont pas appris à évaluer les enjeux liés au choix des textes, la portée exacte des exercices, tout comme ils ne connaissent pas la logique qui organise les différentes étapes des leçons.

Par exemple, pour l'enseignement de l'oral, les enseignants maîtrisent parfaitement les dialogues qui leur sont proposés par l'IPN. Ils les « jouent » à la perfection puisqu'ils les ont souvent « répétés ». Ces séances de langage, avec les saynètes du manuel, sont bâties autour de points de langue et non dans une perspective communicative. L'enseignant est incapable d'élaborer une fiche de langage avec pour objectif d'inculquer par exemple un acte de parole ou même de préparer lui-même une leçon de langage à partir d'un point de langue qui ne lui est pas donné dans le guide de l'IPN.

En lecture, l'IPN propose d'enseigner suivant la méthode dite mixte, la phrase à lire globalement et de laquelle doit être extrait le son du jour. l'enseignant pour sortir de la routine peut prendre l'initiative de remplacer la phrase « officielle » par une autre phrase. **Les textes de lecture étudiés depuis une quinzaine d'années sont connus par cœur par les enseignants** comme si, seuls ces « morceaux choisis » exclusivement, pouvaient servir de supports à l'apprentissage de la lecture.

L'enseignant contraint de respecter des grilles n'est pas autonome. Pour le devenir, il doit être mis dans des conditions qui l'obligent d'une part à

une attitude réflexive par rapport à sa pratique et qui, d'autre part, libèrent son initiative.

Aujourd'hui, la nécessité de l'autonomie se fait sentir de plus en plus. **Pour l'heure, les enseignants n'ont ni le loisir ni les compétences pour être autonomes.** A peine leur est-il possible, à travers des procédures et des canevas répétitifs de changer une phrase !

Mais les enseignants ont-ils le temps et les moyens de se donner cette formation ?

c)Tâches éducatives et administratives accaparantes.

Nous avons vu que les démarches et les procédures sont réglées d'avance par l'administration et la hiérarchie. De plus, le contrôle exercé sur l'enseignant semble plus administratif que pédagogique. L'activité est d'autant plus contraignante qu'elle est balisée, inscrite dans le moule de grilles, de documents administratifs officiels, quasi- immuables.

1)Tâches éducatives

En plus de l'enseignement de sa spécialité, l'enseignant de langue étrangère doit aussi s'occuper de tâches éducatives. Rappelons que l'école algérienne se subdivise en trois paliers de trois ans chacun et que le français y est enseigné à partir de la 4e AF. Le premier palier a en principe pour objectif de socialiser l'enfant et de lui inculquer certaines habitudes scolaires : comment se tenir droit en classe, comment être discipliné, respecter l'enseignant etc. L'enseignant de français devrait en principe être déchargé de cet aspect éducatif. En réalité, *il lui reste à parfaire des comportements. Et seule l'intuition et la nécessité lui font prendre en charge ce volet de la pratique*, les élèves n'étant encore pas bien socialisés.

2)Tâches administratives :

Les enseignants travaillent dans un environnement contrôlé de manière rigide par l'administration. Leur action doit s'inscrire dans un système de grilles qu'ils doivent impérativement respecter. La pratique pédagogique semble manquer de souplesse du fait qu'elle se soumet aux exigences administratives. Situation aberrante : c'est la pédagogie qui est au service de l'administration et non l'inverse. Ainsi, les finalités et les objectifs officiels du FLE sont interprétés par les programmes non moins officiels diffusés par l'IPN. Les contenus de ces programmes doivent figurer dans une

première grille qu'on appelle « répartitions annuelles » censée servir de garde fou à l'enseignant. Celui-ci et ses supérieurs hiérarchiques savent à tout moment s'il est en avance ou en retard par rapport au programme et quand il peut éventuellement ralentir ou accélérer son programme. Cette répartition annuelle est corrigée tous les mois par une répartition mensuelle. L'inspecteur vérifie le travail de l'enseignant en confrontant les prévisions mensuelles aux prévisions annuelles. L'écart constaté dans les documents est significatif. Si l'enseignant est en retard par rapport aux prévisions, cela pourrait signifier :

- 1) qu'il a été absent pendant le mois .
- 2) qu'il a consacré plus de temps à certaines leçons qu'à d'autres.

Les répartitions mensuelles sont complétées par le cahier-journal sur lequel figurent dans le détail horaire, les séances effectivement réalisées par l'enseignant. **Les tâches administratives et pédagogiques trop contraignantes laissent peu de temps et surtout peu d'initiative à l'enseignant.** Dans ces conditions, l'enseignant efficace est celui qui tient à jour les divers documents. **Les acquisitions et la formation des apprenants deviennent secondaires.**

Conclusion partielle

De tous temps, les systèmes scolaires ont catégorisé les élèves par « classes », par groupe d'âge, de niveaux etc. en référence à l'organisation scolaire, certainement parce qu'il est plus commode de considérer les apprenants comme des entités homogènes. On s'est aperçu, depuis des décennies déjà, avec l'école libre de Freinet et les conceptions de De la Garanderie ou Rogers et plus encore avec l'approche cognitive contemporaine que les apprenants sont variables.

Nous avons distingué dans cette partie, les variables internes des variables externes. En réalité, les deux types de variables ne sont que les deux faces indissociables d'un même phénomène.

L'opposition variables internes/variables externes à laquelle nous avons procédé dans ce chapitre, montre que de nombreux paramètres interviennent pour caractériser les apprenants. Ceux-ci sont, d'une part, très différents les uns des autres et forment des classes hétérogènes, d'autre

part, les caractéristiques de chaque apprenant ne sont pas stables dans le temps et dans l'espace et varient car l'être humain est, par définition, changeant. Les variables internes sont celles qui ont un rapport avec la personnalité profonde de l'apprenant, sa psychologie, ses caractéristiques cognitives et métacognitives. Les variables externes trouvent leur justification dans l'environnement social dans lequel a évolué ou évolue l'apprenant. Cependant, les unes et les autres ne sont pas directement observables en classe. C'est leur impact qui est décelable en classe notamment au niveau des réactions, de la motivation et de l'affectivité de l'apprenant. L'identité d'un apprenant se définit par la somme des variables qui le caractérisent. Le comportement de l'apprenant doit être compris comme la résultante de ces différentes variables.

Par conséquent, on admet que les apprenants sont des êtres sociaux qui sont les produits d'une époque et d'un espace donné ; nous pouvons dégager des variables spécifiques à un groupe social particulier.

Nous avons aussi essayé de dégager les spécificités de l'apprenant algérien. Dans ce cadre, nous avons montré que l'apprenant algérien ne peut avoir de rapport neutre vis à vis du français et que cet état de fait a une incidence sur l'enseignement du français et sur les stratégies de son enseignement et de son apprentissage.

Enfin, la centration sur l'apprenant ne doit pas nous faire perdre de vue l'enseignant. Comme l'apprenant, l'enseignant est aussi un être variable dont la formation professionnelle doit être conçue autrement.

II.2 DES ENSEIGNANTS VARIABLES

L'institution, par souci de rigueur, organise l'enseignement en unités homogènes : l'effectif des classes est de 40 élèves. L'organisation de la classe suit toujours le même rituel : des pupitres alignés en rangées face à un tableau et un bureau du maître surélevé sur une estrade. La durée de la leçon est d'une heure. Cette homogénéité apparente cache une dynamique, des relations, des tensions variables liées aux acteurs de l'enseignement/apprentissage.

Nous avons étudié la variabilité de l'apprenant et les spécificités de l'apprenant algérien. Nous examinons à présent la variabilité de l'enseignant. Comme dans le chapitre qui précède, nous mettrons en relief les traits internes et externes de cette variabilité.

A/ Les variables internes

Les variables internes sont nombreuses. Pour notre part, nous restreignons notre description aux variables que nous avons déjà décrites chez l'apprenant et que fait intervenir l'enseignant directement dans sa pratique professionnelle. Ces variables sont celles qui ont trait à son comportement, sa motivation, son état physique, psychologique, intellectuel, cognitif. Nous développerons particulièrement les variables neurobiologiques et leurs influences sur la pratique pédagogique.

1) Les variables comportementales

Les caractéristiques de l'apprenant recensées par STERN peuvent être transposées à l'enseignant. Ainsi, les enseignants se distinguent les uns des autres par leur volonté d'apprendre et de se perfectionner dans leur métier, leur enthousiasme et leur amour du métier, leur tolérance vis-à-vis des apprenants, leur degré d'empathie, leur ouverture aux expériences nouvelles; le degré d'encouragement/de découragement face à l'ingratitude du métier, c'est-à-dire au fait que les résultats ne soient pas tout de suite tangibles; leur rigueur et leurs exigences vis-à-vis d'eux-mêmes.

A ces caractéristiques, peuvent s'adjoindre le tempérament de l'enseignant qui pourrait être plus ou moins proche des apprenants, son degré d'agressivité ou d'amitié (ou d'affection); sa propension au bavardage ou son mutisme etc... En un mot, tout le profil de sa personnalité intervient pleinement dans sa pratique.

Comme pour l'apprenant, le degré de motivation, pour l'enseignement d'une langue donnée, entre pour une grande part dans l'efficacité de l'enseignant. En fait, si l'enseignant exerce son métier par nécessité, pour gagner sa vie, la tâche peut lui paraître monotone. Il se contente alors d'appliquer machinalement des directives. La tâche n'étant pas renouvelée, l'enseignant agit alors de manière routinière comme un simple fonctionnaire. Il s'ensuit une lassitude qu'il communique vite à ses élèves. Si, par contre, l'enseignant aime son métier, il le perçoit avec le plaisir du chercheur ou de l'artiste pour qui l'action et les résultats sont toujours perfectibles; il trouve alors son métier exaltant. Bien évidemment, le rapport à la langue enseignée et à tout ce qu'elle véhicule du point de vue économique/technologique et socioculturel est un paramètre qui induit également un changement dans la pratique.

2) La motivation

Deux types de motivation doivent être distingués ici : la motivation pour l'enseignement d'une manière générale et la motivation pour l'enseignement du FLE.

D'une part, la motivation pour l'enseignement module la relation du maître à toutes les composantes du système éducatif : l'organisation des cours, examens, l'application des directives, son rôle de dispensateur de savoir ou de toutes les représentations qu'il peut en avoir, et surtout de sa relation aux élèves, dans les représentations qu'il a de sa place dans la société. D'autre part, la motivation pour l'enseignement du français dépend de l'expérience vécue par l'enseignant dans la langue à enseigner. Cette expérience dépend de la manière dont il a vécu l'apprentissage lui-même. Cet apprentissage a-t-il été motivant pour l'enseignant? lui a-t-il apporté sur le plan humain? sur d'autres plans? La motivation est en relation aussi avec l'expérience sociolinguistique, culturelle de l'enseignant dans

cette langue. L'importance des acquisitions et le degré de maîtrise de la langue est en lien avec la motivation. Si l'enseignant a des connaissances importantes dans la langue étrangère, il est plus enclin à aimer son métier.

Ces variables sont influencées par la relation cognitive, socioculturelle et affective du sujet à la langue. Ces variables agissent avec d'autres qui tiennent à la personne même de l'enseignant.

3) Les états de l'enseignant

Nous considérerons dans les lignes qui suivent, les « états » de l'enseignant qui interviennent directement dans sa pratique.

L'état physique, comme pour l'apprenant, varie d'un enseignant à un autre et influe sur la pratique enseignante. Cette donnée est négligée. Elle n'est pas du tout prise en charge par l'institution. La fatigue, par exemple, influe grandement sur la qualité d'un cours quel qu'il soit, tout comme par ailleurs la nervosité et les traits caractériels d'une manière générale.

L'état psychologique peut faciliter ou rendre difficile l'apprentissage. Les maîtres sereins, patients, compréhensifs favorisent davantage les apprentissages. Il suffit pour s'en convaincre d'entendre les réflexions d'apprenants à ce sujet : « Je ne veux pas suivre tel cours, le prof m'énerve ! » ou bien : « J'adore suivre le cours de ... quand il est donné par M. ou Mme Untel ! ». Inversement, la pratique enseignante peut avoir des répercussions sur le plan neurophysiologique. Des statistiques ont montré que le taux des malades mentaux parmi les professionnels de l'enseignement est plus élevé que dans les autres professions.

L'état intellectuel de l'enseignant est également très important. Les habitudes intellectuelles, les procédures d'appropriation des connaissances acquises depuis l'enfance « télescopent » et modifient les modes d'acquisition et de (re)transmission des savoirs et de la formation. Les procédures d'un enseignant sont en fait le produit de ses acquis (savoirs, savoir-faire et savoir-être) antérieurs, de sa formation...

L'état cognitif, pour l'enseignant comme pour l'apprenant, intervient pour une grande part dans sa pratique. La manière de conceptualiser, d'argumenter, d'imager diverge d'un enseignant à un autre. Cet aspect mérite d'être développé.

4) Les variables neurobiologiques

Les styles cognitifs sont propres à chaque personne. Pour l'enseignant, ils sont déductibles de l'observation des actes pédagogiques. On peut les entrevoir à travers le choix des supports linguistiques, les modes d'expression, le choix des exercices et des activités, le métalangage utilisé, la manière d'évaluer. Ils s'expriment aussi à travers les stratégies pédagogiques des enseignants et leur perception des théories de référence.

a) Styles cognitifs et processus d'enseignement

Nous ne reviendrons pas sur les styles cognitifs et la spécialisation des hémisphères cérébraux. Comme pour l'apprentissage, les styles d'enseignement sont variés mais ils n'interviennent pas au même niveau du processus d'enseignement/apprentissage. En effet, si nous reprenons le schéma d'acquisition que nous avons donné en page 56, tel que formalisé par H. Holec et R. Porquier...

Environnement langagier --> saisie ---> traitement ---->
mémorisation ---> savoir langagier stocké----> **mise en pratique**---->
stockage ---> SF stocké/acquisition.

et que nous l'envisageons du point de vue de l'enseignant, on s'aperçoit que les styles cognitifs de l'enseignant interviennent au moins à quatre niveaux (mis en gras dans ce schéma) : l'environnement langagier, la saisie, le traitement, la mise en pratique. En situation de classe, l'environnement langagier est l'ensemble des supports linguistiques auxquels est confronté l'apprenant; les modes de saisie dépendent du mode d'exposition de l'enseignant; le traitement des données linguistiques par l'apprenant dépend des types d'activités qui lui sont proposées; enfin, la mise en pratique varie en fonction de l'évaluation du professeur.

Reprenons le schéma et mettons en parallèle processus d'apprentissage/acquisition et processus d'enseignement :

Processus d'apprentissage/acquisition----→	Processus d'enseignement
Environnement langagier ---- --→	Supports linguistiques choisis
saisie (stratégies de perception des apprenants)----- -----→	Modes d'exposition des savoirs linguistiques par l'enseignant
traitement ----- →	Exercices et activités organisés (découverte des savoirs)
mémorisation----- →	(Impossibilité d'intervenir à ce niveau si ce n'est pour indiquer des stratégies de mémorisation)
savoir langagier stocké ----- --→	(Impossibilité d'intervenir à ce niveau)
mise en pratique ----- →	Evaluation des savoir-faire par l'enseignant (rôle de juge linguistique)
Savoir-faire stockés/acquisit.. →	Evaluation des savoirs

Le schéma montre (à droite) les interventions du professeur (processus d'enseignement) à chacun des moments du processus d'apprentissage/acquisition (à gauche). Ces interventions varient en fonction du style cognitif de l'enseignant. L'enseignant fait des choix dans les matériaux linguistiques, dans les supports d'apprentissage, dans les exercices et les activités d'apprentissage, dans les moyens et les critères d'évaluation des productions langagières.

b) Le choix des supports linguistiques

Pour peu qu'il ait la possibilité de les choisir, l'enseignant le fait en fonction de son style cognitif et de sa relation à ces supports. En effet, pour bâtir son cours, un enseignant choisira des textes plutôt poétiques, un autre des textes plutôt scientifiques, certains enseignants développeront davantage les images (au propre et au figuré), d'autres s'appuieront plus sur les textes à visée argumentative et ce, indépendamment des nécessités du cours. Des enseignants reconnaissent, quand ils ont à faire un choix de textes que certains extraits leur « plaisent » plus que d'autres sans pour autant pouvoir donner d'explication.

c) Variables liées aux modes d'exposition

Elles font pendant aux stratégies de perception des apprenants. Les modes d'exposition à la langue dépendent de la manière dont sont présentées les particularités de langue : le professeur se sert-il d'exemples? de démonstrations? de comparaisons ? d'images? quelle part de son cours réserve-t-il au savoir sur la langue? à la langue elle-même? Quel est son degré d'implication dans le cours ?...

d) Les exercices et les activités

Ils dépendent également du style cognitif de l'enseignant. Gaonac'h (1989) a dressé une typologie des exercices et activités proposés dans les manuels de langue en fonction des facultés intellectuelles interpellées chez l'apprenant. L'enseignant préférera tel type d'exercice et usera de telle activité en fonction de son style cognitif propre. Ainsi, les « globalistes » aiment bien proposer des exercices de synthèse. Pendant leurs cours, ils recourent à des schémas. Certains enseignants parlent beaucoup et écrivent peu; d'autres, au contraire, peu bavards, écrivent beaucoup au tableau pour accompagner leur démonstration.

e) Activité métalinguistique et variabilité

L'activité métalinguistique est propre à l'enseignement des langues. L'enseignant utilise la langue pour décrire la langue. L'analyse de l'activité métalinguistique montre que le phénomène n'emprunte pas ses outils

seulement à la linguistique comme on pourrait le croire. Comme toute intervention pédagogique, cette activité est marquée par la personnalité des locuteurs.

L'enseignant a pour rôle, certes, de mettre en contact l'apprenant avec la langue, de la lui faire pratiquer. Il a aussi pour tâche de la décrire et d'expliquer son fonctionnement et de faire réfléchir sur ses structures.

La métalangue qu'utilise l'enseignant appartient :

- soit à un modèle de description linguistique théorique. A ce sujet, certains enseignants formés à la linguistique structurale useront de la terminologie propre à cette linguistique. D'autres formés à la grammaire traditionnelle, emploieront des termes propres à cette grammaire. Souvent, les maîtres peu formés mélangent plus ou moins les concepts. Par exemple, ils ne verront pas la différence entre les termes *déterminant* et *article*, *complément mobile* et *complément circonstanciel* etc...

- soit au vocabulaire courant : souvent l'enseignant donne d'un terme une définition académique qu'il éprouvera plus ou moins la nécessité de reformuler, de redire selon ses propres termes en la paraphrasant (: on dira..., c'est-à-dire...,) donnant ainsi sa propre vision des choses. C'est dire à quel point cet aspect métalinguistique est variable. L'enseignant se réfère aussi à un métalangage et des conventions propres à lui et au groupe classe. Par exemple, dans certaines classes de langue, on décide que le verbe doit toujours être souligné de deux traits; dans d'autres, les enseignants exigeront qu'il soit toujours encadré.

Par ailleurs, il faut voir à quel niveau intervient le métalangage dans un cours de langue : intervient-il en phase d'observation, se limite-t-il à l'analyse ? persiste-t-il au niveau de la systématisation ?

f) Styles cognitifs et perception des productions des apprenants

Les styles cognitifs des enseignants sont en lien avec la fonction de juge linguistique et avec les représentations.

L'exercice de la fonction de juge linguistique dépend de l'expérience de l'enseignant dans le domaine de la pratique de la langue étrangère. Lors de la mise en pratique des savoirs et des savoir-faire par l'apprenant, l'enseignant est le seul juge des productions des apprenants. Il évalue les

résultats des apprentissages en fonction de la perception personnelle qu'il en a. Tous les apprenants connaissent la subjectivité avec laquelle sont appréciées leurs productions langagières (en expression écrite notamment).

La pratique enseignante est marquée, certes, par cette relation de partenariat avec l'apprenant mais elle trahit avant tout les représentations de l'enseignant. En effet, l'enseignant adapte intuitivement le mode d'exposition des savoirs aux stratégies de perception qu'il suppose chez les apprenants. Aussi choisit-il les textes et les exercices, quand il en a la latitude, au niveau qu'il se représente chez ses élèves. De même, il construit la présentation des notions à inculquer en tenant compte des stratégies d'apprentissage qu'il suppose chez ses élèves. Il cherche alors l'exemple qu'il croit le plus frappant, l'image qui lui semble la plus suggestive; il organise l'argumentation en fonction de la logique qu'il imagine chez ses élèves.

Ces choix, opérés à partir du style cognitif de l'enseignant influencent certaines zones du processus d'acquisition (voir notre tableau). Ces choix et ce comportement sont décrits quelque peu dans les grilles d'observation et d'évaluation des enseignants. Voici, par exemple, quelques questions que l'on rencontre dans ces grilles (destinées en réalité à évaluer son degré d'adhésion à une méthode) :

- Comment l'enseignant utilise-t-il le tableau?
- Recourt-il à des schémas, des dessins, des images, pour expliquer des notions, des phénomènes? ou donne-t-il des explications abstraites?

Ces variables qui tiennent de la personne même de l'enseignant, se conjuguent avec les variables sociologiques.

g) Variabilité des stratégies pédagogiques :

Ali Bouacha (1984) cite les stratégies pédagogiques de communication qu'utilise l'enseignant dans son intervention pédagogique. Il s'agit :

- d'annoncer ce qu'on fait.
- de faire référence aux connaissances antérieures des apprenants,
- de souligner ce qu'il est important d'apprendre,
- de récapituler,
- de gérer les prises de parole.

Nous voudrions souligner que chacun de ces moments de la classe varie d'un enseignant à l'autre. D'abord, les éléments donnés par Bouachane ne s'organisent pas toujours dans cet ordre. En fait, les méthodes qui préconisent un éveil d'intérêt ou une révision avant le cours proprement dit feraient d'abord référence aux connaissances antérieures des apprenants pour avoir une base sur laquelle construire le cours du jour ; ensuite viendrait l'annonce du travail du jour. Et l'enseignant ne souligne pas toujours, à moins qu'il soit directif, ce qu'il y a à retenir.

Enfin, au niveau de la gestion des prises de parole, les pratiques de classe sont variables. Le maître est-il directif ? Monopolise-t-il la parole dans un cours explicite au cours duquel les élèves n'ont pas droit d'exprimer le moindre avis. L'enseignant se veut-il animateur ? Et gère-t-il les prises de parole de manière équitable et qui permette à chaque apprenant de s'exercer à pratiquer la langue ? La gestion des prises de parole n'est pas aisée par le fait que certains apprenants (sans doute moins timides que d'autres) s'imposent et sollicitent la parole de manière insistante alors que d'autres apprenants (souvent ceux qui en ont besoin justement) s'effacent et ne sont que rarement interrogés pour peu que l'enseignant n'ait pas assez de recul par rapport à sa pratique.

h) Une perception diversifiée des théories de référence :

L'enseignant, malgré les balises méthodologiques et institutionnelles, ne donne pas de prestations standardisées : il aborde sa pratique avec tout le poids de sa PERSONNE. Ainsi :

a) il enseigne la langue, un bien appartenant à la communauté, avec son interprétation, ses normes et ses exigences personnelles. Mais étant juge de la norme, jusqu'à quel point acceptera-t-il les écarts par rapport à la norme ? Les écarts linguistiques par rapport à la norme sont variables d'un enseignant à un autre et sont fonction de la formation reçue, certains enseignants étant, pour ne citer qu'un aspect, plus « puristes » que d'autres.

b) il agit comme un linguiste puisqu'il donne une description de la langue. La description que donnent à apprendre les enseignants dépend de l'école à laquelle ils ont eux-mêmes été formés .

Le travail de l'enseignant dépend de son degré d'investissement dans

les méthodes en cours, de son « obéissance » aux directives et autres Instructions Officielles, de sa manière d'interpréter, de percevoir sa pratique.. Certains enseignants pratiquent à la lettre les programmes qui leur sont confiés. D'autres s'en passent entièrement. En conséquence, la variabilité de la mise en place des processus pédagogiques du savoir dépend du degré d'implication du professeur dans son métier.

B/ Les variables externes

Nous allons examiner, dans cette partie, les variables sociologiques sous trois aspects en rapport avec l'enseignant et l'acte pédagogique :

- Les représentations de l'école et de ses finalités chez les enseignants.
- Les langues en présence : un état des lieux.(dont l'enseignant doit tenir compte).
- La situation sociolinguistique des enseignants.

1) Les représentations de l'école et de ses finalités chez les enseignants.

Elles varient d'un enseignant à un autre et dépendent de l'âge de l'enseignant, de sa formation, de son origine socioculturelle. Pour les plus âgés, l'école a pour vocation de faire accéder l'apprenant à l'érudition, aux Belles Lettres, à la culture. Aussi ont-ils tendance, malgré l'orientation technologique de l'enseignement des langues étrangères, à réintroduire dans leurs cours des textes d'auteurs reconnus pour leur valeur littéraire. Même s'ils adhèrent aux approches modernes qui visent plutôt la communication, les enseignants se soucient encore beaucoup de la norme et gardent une attitude de puristes vis-à-vis de la langue. Les plus anciens, qui sont aussi les plus nostalgiques, regrettent qu'on ne puisse enseigner les Belles Lettres et que les apprenants à un niveau élevé n'aient pas été préparés à la littérature.

Les plus jeunes, peu ouverts à la culture véhiculée par la langue qu'ils enseignent, se contentent de l'orientation technologique actuellement assignée à l'enseignement. Pour ceux-là, l'enseignement du français n'ayant

qu'un objectif utilitaire, ils ne trouvent alors pas utile de donner des notions approfondies en langue. Ils sont généralement plus indulgents dans leur évaluation.

2) Les langues en présence : un état des lieux.

En Algérie, plusieurs systèmes linguistiques entrent en concurrence, dans la communication, avec les langues étrangères (principalement avec le français). Décrivons rapidement la situation linguistique en Algérie. Deux familles de dialectes sont utilisées : ceux dérivant de l'arabe et ceux issus du berbère. Les dialectes arabes sont si proches les uns les autres que ce sont plutôt des variantes. Les dialectes berbères sont parfois si différents que les locuteurs issus de ces dialectes doivent recourir à l'arabe dialectal ou au français pour communiquer. Le kabyle ne comprend pas le chaoui, les touaregs éprouvent des difficultés à communiquer avec les habitants du Chenoua (région de Cherchel)... Dans certaines régions berbères, fortement arabisées, on n'éprouve pas le besoin de recourir au français car l'arabe sert de lien entre les populations des différents dialectes. C'est le cas des habitants de la région des Aurès. En Kabylie, par contre, peu arabisée et plus imprégnée par l'école coloniale, la langue vernaculaire est le français. Ceci explique le niveau hétérogène relevé dans les classes et pourquoi le français semble plus admis dans certaines régions que d'autres. Ce qui est vrai pour les régions et les ethnies l'est aussi pour certains quartiers des grandes villes. On ne peut le démontrer ici. Aussi nous contenterons-nous d'un constat : les quartiers les plus défavorisés du point de vue économique et socioculturel rejettent le français et les plus « huppés » s'en servent dans leurs échanges communicatifs quotidiens. Nous avons là une situation spécifique, variable en fonction de l'origine géographique, historique, culturelle, économique des locuteurs. Cette variété des situations explique aussi l'hétérogénéité des classes, des niveaux et de la motivation des apprenants.

Les enseignants s'étonnent quelquefois que les enfants du même âge aient un niveau hétérogène en français, des motivations différentes. Le vécu sociolinguistique explique cette hétérogénéité. Les trois langues en présence sont concurrentes. La variabilité des situations d'enseignement dépend pour une grande part des paramètres linguistiques. Nous allons donc examiner les

situations d'enseignement par rapport à la situation linguistique et plus particulièrement par rapport à l'emploi du français.

Le français est plus ou moins employé selon les régions, le degré d'affinité culturelle de ces régions avec la culture française (en lien évidemment avec l'histoire coloniale), le statut des langues avec lesquelles il entre en concurrence, la plus ou moins grande nécessité de recourir à la langue étrangère. Le français est plus répandu dans les régions qui ont le plus subi la colonisation et dans les localités où le dialecte est minoritaire. C'est le cas de la Kabylie mais aussi des régions côtières comme, par exemple, la banlieue ouest d'Alger ou Cherchell. Par contre, dans certaines régions du Sud qui n'ont pratiquement pas connu la colonisation, les populations n'ont pas eu à se servir du français. Aujourd'hui, les jeunes issus d'El Oued, de Mascara par exemple, très peu stimulés par l'environnement socioculturel et familial restent réfractaires à l'apprentissage du français.

L'arabe est langue nationale et officielle. Les arguments en faveur de cette orientation politique sont nombreux. Les populations en majorité arabophones, rappelons-le, parlent un dialecte proche de l'arabe classique. Le poids socioculturel de l'arabe et son pouvoir unificateur pendant la guerre d'indépendance explique l'accueil très favorable qui lui est réservé aujourd'hui. Le français aurait probablement été mis à mal si les populations berbérophones ne s'étaient pas senties menacées de déculturation par l'entreprise d'arabisation à outrance menée en Algérie dans les années 1970. En effet, l'enseignement de l'arabe avait pour finalité d'une part de retrouver une identité arabo-musulmane spoliée, d'autre part d'en finir radicalement avec les valeurs coloniales. Les berbères, les kabyles en particulier, ne se reconnaissaient pas dans ce nouveau système. Ils avaient le sentiment qu'ils n'avaient pas leur place. Ils refusaient surtout une identité et une culture d'emprunt alors que leur culture et leur langue propre sont présentes et ne demandent qu'à être promues, développées. Aussi, forcés d'apprendre l'arabe qui risque de leur faire perdre leurs repères culturels, ils ne rejettent pas le français qui ne présente aucune menace de ce point de vue.

3) Situation sociolinguistique des enseignants :

La qualité d'un enseignement de langue dépend du rapport de l'enseignant à cette langue étrangère, c'est-à-dire du degré de maîtrise qu'il en a, de son âge, de sa formation etc... Les enseignants qui ont fréquenté l'école coloniale ont en général une bonne formation littéraire. Ils n'ont pas de difficultés à l'oral, ni à l'écrit, bien que leur niveau soit meilleur dans bien des cas à l'écrit. Ils sont pour la plupart monolingues, c'est à dire qu'ils ne maîtrisent que le français.. Ils maîtrisent dans l'ensemble la littérature et la civilisation française. Les générations d'enseignants qui ont fréquenté l'école de la post-indépendance restent littéraires mais ils n'ont pas les repères historiques, philologiques dont ont bénéficié les plus anciens. Les enseignants qui ont fréquenté l'école des années 1970 sont marqués par la méthode béhavioriste et les exercices structuraux. Ils ont en général peu lu. Leur niveau reste cependant acceptable. Enfin les jeunes enseignants qui ont fréquenté l'Ecole Fondamentale ont un niveau de français approximatif. Outre l'insuffisance de leur expérience, il leur manque les repères nécessaires à une réelle maîtrise de la langue. En revanche, ils ont l'avantage d'être bilingues, c'est à dire qu'ils arrivent à utiliser plus ou moins bien le français et l'arabe.. Excepté la génération des enseignants de l'école coloniale, tous les autres ont des difficultés à évoluer dans l'univers communicatif de la langue étrangère. Il leur manque souvent les repères culturels nécessaires à une communication véritable. La somme et la variété des possibles langagiers (ou linguistiques) à maîtriser leur confère un sentiment d'insécurité linguistique que la faiblesse de leur niveau et conséquemment, la marge de manœuvre dont ils disposent ne leur permet pas de combler. Par ailleurs, la spécialisation, en l'occurrence l'orientation technologique et l'effort d'enseigner une langue indépendamment de la culture qu'elle véhicule, a conduit à un manque de maîtrise de la langue et de son aspect pragmatique. Dans certains cas, les élèves produisent des énoncés que le maître, par incompetence, ne peut accepter comme corrects et qui le sont pourtant. Il arrive également que l'enseignant inculque à ses élèves des notions fausses, des expressions incorrectes et ce, en toute innocence. Et, élèves et maîtres n'ont aucun moyen de vérification ou de confrontation.

Comme les apprenants , les enseignants sont différents les uns des autres. Ils sont variables d'une part, du fait qu'ils ont des comportements, des motivations, des « états » (psychologiques, physique, intellectuels, etc.) des styles d'enseignement variables. Contrairement à d'autres corps de métier, l'enseignement engage la totalité de la personne dans la pratique professionnelle. C'est pourquoi des prestations pédagogiques fournies par deux enseignants ne peuvent se ressembler, pas même si les objectifs et les contenus sont identiques.

III. DES SITUATIONS DE CLASSE VARIABLES.

Les situations de classe dans lesquelles se réalisent l'enseignement/apprentissage ne sont pas uniformisées et ceci pour diverses raisons liées ::

- à l'environnement de la classe,
- à la variété des procédés d'enseignement,
- aux interactions en classe,
- aux choix méthodologiques,

Nous les examinons ci-après en privilégiant le dernier point.

A/ L'environnement classe

Des paramètres a priori anodins jouent un rôle important dans la pratique enseignante. Il en est ainsi des conditions spatio-temporelles qui modifient de manière sensible la relation maître-élèves. Les enseignants qui dispensent des cours en fin de journée, par exemple, connaissent les difficultés à attirer l'attention des élèves. La baisse d'intérêt et d'attention oblige les maîtres à modifier leurs procédés d'enseignement, à proposer des activités « faciles » et ludiques pour maintenir un minimum d'intérêt chez leurs élèves. Au contraire, les heures de la matinée sont réputées pour leur efficacité quant à la réceptivité des élèves. Les élèves arrivent « frais » en classe et sont capables de prêter attention et de s'adonner à des activités intellectuelles complexes. On comprend pourquoi les directeurs d'établissement réservent, lors de la confection de leurs emplois du temps, les heures de la matinée aux sciences « dures » comme les mathématiques, la physique, la chimie etc...même si ces aménagements s'opèrent intuitivement.

A ces conditions temporelles variables, s'adjoignent les conditions spatiales. Les classes citadines et les classes rurales, par exemple, pour ne citer que cette catégorisation, ne présentent pas les mêmes commodités. Les classes citadines fonctionnent en général avec un seuil de bruit élevé par rapport aux classes de la campagne. Elèves et maître sont obligés d'élever la voix. Il en résulte une baisse d'efficacité au niveau de l'interaction. De même, l'environnement extérieur - l'environnement trépidant et pollué de la ville- diffère de celui, calme et tranquille, de la campagne. Enfin, les objets

concrets de la vie sociale que le maître fait entrer en classe pour « faire sa leçon » n'ont pas les mêmes valeurs selon que l'on exerce dans une région ou dans une autre.

A l'instar du bruit, la lumière, la disposition des tables etc... influent sur la pratique pédagogique et les résultats.

Par ailleurs, les effectifs sont variables ainsi que les réactions des groupes d'élèves. On rencontre des classes chargées ou non, des groupes plus dociles, plus « maniables » que d'autres, ou moins bruyants, plus ou moins rebelles etc...

Ceci doit obliger les enseignants et autres acteurs de l'enseignement à travailler différemment.

B/ La variété sociolinguistique des groupes classes

L'apprentissage de la langue dépend de l'appartenance du groupe classe à l'un ou à l'autre des dialectes parlés en Algérie. On a constaté que les élèves appartenant aux dialectes minoritaires (kabyle par ex.) apprennent vite le dialecte de la majorité (en l'occurrence l'arabe dialectal) pour communiquer. Plusieurs communautés linguistiques dessinent ainsi des groupes classes variés, hétérogènes. L'environnement linguistique sur lequel se greffe l'enseignement du français ~~se greffe sur~~^{en} un terrain riche et complexe, rendant la tâche de l'enseignant encore plus difficile. Comment en effet peut-il comprendre les interférences et y remédier s'il ne maîtrise pas la « carte » (la répartition linguistique) linguistique de sa classe ? Comment appliquer les programmes scolaires officiels prévus pour des enfants ne connaissant pas du tout la langue française à des élèves qui bénéficient aujourd'hui de « l'acquis informel » dû à l'environnement (famille, médias) ?

C/ La variabilité des interactions en classe :

Les interactions en salle de classe sont celles qui lient enseignants et apprenants. La variabilité de ces interactions dépend :

- des *caractéristiques de ces interactions*,
- du *mode relationnel* instauré par la tradition socio-scolaire,
- des *démarches d'enseignement et d'apprentissage antérieures*,
- des *choix méthodologiques* officiels ou choisis par l'enseignant,

- d'autres éléments de variabilité que nous ne pouvons classer dans les points ci-dessus.

1) Caractéristiques des interactions apprenants/enseignants :

Elles sont envisageables sous trois angles.

Du point de vue de l'enseignant, l'interaction est fonction du rôle que l'enseignant s'attribue : se veut-il un transmetteur de savoir ? Un entrepreneur qui aide à résoudre les problèmes d'apprentissage (H. HOLEC « apprendre à apprendre ») ? Un guide vers les « chemins inconnus » de la langue étrangère ? Un animateur de groupe ? Un conseiller ? etc... Sa mission de transmetteur de savoir s'accompagne-t-elle d'une mission éducative ? culturelle ? socialisatrice?... (1990)

Du point de vue de l'apprenant, l'interaction dépend des habitudes sociales en ce domaine, en particulier du degré d'autonomie permis à l'apprenant. En effet, l'activité autonome, remarque L. Dabène, « va à l'encontre, dans notre société, du fait que l'apprenant est très soumis à la hiérarchie tribale, familiale ». On voue encore un grand respect à l'aîné qu'il soit père, grand-père, enseignant... Ce rapport varie selon que l'on vit à la campagne ou à la ville où, comme chacun sait, ces valeurs tendent à disparaître. (1990)

Du point de vue de l'environnement socioculturel, l'importance accordée à l'enseignement/apprentissage varie également d'une famille à une autre. Dans certaines familles, on sacralise l'école comme la seule issue pour la promotion sociale. Dans certains milieux, l'école apporte peu et ne sert qu'à apprendre à lire et écrire et son importance est minimisée.

2) Le mode relationnel : il varie suivant les individus et les communautés. Les classes rurales sont réputées pour être plus respectueuses du professeur et les classes citadines plus difficiles à « gérer », moins dociles car, par exemple, on n'attache pas au professeur la même valeur qu'à la campagne. Dans une même classe, les rapports avec l'enseignant varient d'un apprenant à l'autre en fonction de l'expérience scolaire, socioculturelle de chacun.

3) Les démarches d'apprentissage antérieures :

Les interactions en salle de classe sont fonction, d'une part de l'expérience d'apprentissage antérieure des élèves et, d'autre part, de l'expérience professionnelle et d'apprentissage de l'enseignant.

- Du point de vue de l'élève :

L'élève algérien est plus ou moins marqué par son apprentissage en arabe. Sachant la rigueur, l'importance attachée à la norme dans le cadre de l'enseignement de l'arabe (règle de grammaire, de prononciation etc...), l'apprenant se représente les mêmes exigences chez son professeur de français. Aussi s'efforce-t-il de reproduire le même comportement avec son professeur de français. Si en arabe, l'écrit et la norme sont prioritaires, en français, il a tendance à négliger l'oral. Chaque apprenant transfère différemment les expériences d'apprentissage antérieures en fonction des représentations que ces expériences ont permis d'élaborer :

a) la représentation et le but de l'apprentissage de la langue étrangère n'est pas le même pour tous les apprenants. Selon que l'on se propose d'apprendre la langue étrangère pour les besoins scolaires institutionnels, pour en faire l'instrument de son futur métier, pour bien comprendre les programmes de la TV ou ses chanteurs préférés, l'apprenant sollicite différemment l'enseignant.

b) La représentation du professeur par l'élève module le comportement de l'élève en classe. Pour certains élèves, le professeur, représentant du savoir, supérieur parce qu'il « sait » plus de choses, est digne de respect. Pour d'autres, il n'est qu'un fonctionnaire qui, souvent, n'est qu'un exemple d'échec social. Entre ces perceptions extrêmes, on rencontre différentes représentations du professeur en classe. Ce ne sont pas les représentations en elles-mêmes qui sont intéressantes, mais les comportements qui en sont issus.

- Du point de vue de l'enseignant :

Il en est de même des facteurs qui entrent en jeu dans la variabilité interactionnelle envisagée du point de vue de l'enseignant. L'enseignant rompu à une méthode de travail, (et on sait à quel point certaines méthodes sont rigides et laissent peu d'initiative au pédagogue) éprouve des difficultés

à se recycler. Même quand il y arrive, son intervention reste marquée par sa pratique, son expérience, sa culture d'apprentissage. Il s'inspire des comportements des enseignants qu'il a connus et demande à reproduire le comportement des élève qu'il a eus. La marge d'initiative dont il dispose dépend des contraintes pédagogiques imposées par les programmes et la méthode officiels. L'expérience pédagogique entre pour une large part dans la qualité de la relation du professeur au groupe classe. L'enseignant prévoit les réactions de ses élèves, contrôle plus ou moins leur degré d'attention, de motivation. La différence d'âge entre l'enseignant et ses élèves, liée à l'expérience peut-être un facteur favorisant ou non de la qualité relationnelle. Autant les professeurs jeunes se sentent proches des élèves, et commettent des maladresses parce qu'ils ne savent pas reconnaître et interpréter les réactions des élèves, autant les professeurs âgés peuvent comprendre les réactions et ne pas s'adapter aux préoccupations des jeunes.

- Le degré de maîtrise de la langue influe sur la relation maître-élève. Dès lors que l'enseignant a le sentiment de maîtriser la langue, il prend de l'assurance et sa relation avec les élèves s'en ressent. Il les laisse alors s'exprimer librement car il sait qu'il peut corriger les énoncés faux quelques imprévisibles qu'ils soient. Au contraire, les enseignants qui ne maîtrisent pas la langue s'en tiennent aux activités prévues par le manuel pour ne pas risquer de se trouver face à des productions d'élèves qu'ils ne peuvent pas contrôler. Enfin et d'une manière générale, le manque de maîtrise de la langue entraîne un manque d'assurance. Cela influe sur le respect et la confiance dû à l'enseignant.

4) Les choix méthodologiques

Les interactions apprenants/enseignants dépendent aussi des choix méthodologiques officiels ou non officiels. L'enseignement de la langue passe de l'explicitation directive au processus de recherche. (L. Dabir G.)

4

L'enseignement des langues, en fonction des méthodes et des styles, selon qu'il s'inscrit dans la tradition ou la modernité, se situe entre deux extrêmes : la langue étrangère est présentée de manière explicite et directive dans ses régularités et ses exceptions ; ceci est caractéristique de la méthode traditionnelle. Au contraire, elle peut être enseignée par des déductions successives, l'enseignant laissant à ses élèves le soin de découvrir eux-mêmes le fonctionnement de la langue. Dans ce cas, l'enseignant ne donne pas de métalangage savant mais guide par des mots simples l'apprenant vers l'objet d'étude. Il dira, par exemple : *ce n'est pas tout à fait cela, il y a un terme meilleur pour le dire etc...* De plus, le groupe classe et les enseignants sont modelés par les méthodes et les méthodologies subies antérieurement dans l'enseignement/apprentissage de l'une ou l'autre langue. A titre d'exemple, dans le cas algérien, on insiste davantage, dans le cadre de l'enseignement de l'arabe, sur l'aspect normatif ou littéraire de la langue et la méthodologie semble interpeller davantage la mémoire. En français, par contre, on axe plus sur l'aspect communicatif et pragmatique de la langue et la dimension puriste est évacuée. De plus, le passage d'un système d'enseignement/apprentissage à un autre, demande une faculté d'adaptation qui n'est évidente ni pour les enseignants ni pour les apprenants.

Enfin, l'intervention de l'enseignant dépend de sa formation malgré la tentative institutionnelle d'uniformisation des méthodes et des programmes. Ainsi certains enseignants continuent à privilégier l'exercice structural de la méthodologie behavioriste, d'autres l'analyse logique de la grammaire traditionnelle. Certains centrent leur enseignement sur une thématique, d'autres sur un contenu linguistique, enfin une infime minorité sur un contenu communicatif. On constate donc de la part des enseignants des modes d'intervention variés, variables.

Les pratiques de classe se caractérisent par la variété des procédés d'enseignement qui dépendent aussi bien des contraintes institutionnelles et de la classe mais aussi du profil psychologique et de la formation des enseignants. L'enseignant imprime sa personnalité à son cours dès la phase de préparation de la classe. Son choix des textes est révélateur. Quand il n'a pas le loisir de choisir les supports pédagogiques, le questionnement qu'il propose à ses élèves trahit « sa » méthode et sa propre interprétation des textes. De même qu'il se trahit dans le choix des exercices. Propose-t-il plus d'exercices de transposition, de simple imitation, de réflexion, etc... ? Est-il trop autoritaire ? directif ? Comment évalue-t-il ? comment sanctionne-t-il ? est-il sévère ? la variabilité des situations d'enseignement relève tant des choix méthodologiques, des choix d'objectifs, de contenus ou de programmes mais aussi des traits de la personnalité et de certains aspects de la formation des enseignants..

L'enseignement de la langue peut passer par le moyen du métalangage explicite, donné de manière dogmatique et directive à une pratique l'envisageant comme processus de guidage. Entre ces extrêmes, c'est toute la personnalité, la formation de l'enseignant et les procédures qui lui sont imposées, ou choisies par lui, qui entrent en jeu.

5) Autres éléments de variabilité :

Citons enfin quelques éléments de variabilité de moindre importance :

a) l'imprévisibilité des productions langagières, que ce soit en classe ou en situation authentique se caractérise, par définition, par sa variabilité puisque tributaire de paramètres psychologiques, cognitifs, sociologiques de l'apprenant, de l'enseignant et de la situation de classe. (Nous les avons analysées).

b) L'échange langagier en classe de langue a pour but la production de la langue pour elle-même alors que l'échange langagier en communication authentique a pour but, par le biais de la langue, de produire du sens. Le rôle de l'enseignant est d'entraîner les élèves, à travers les échanges didactiques à se préparer aux échanges authentiques, à la communication réelle. Ce qui est variable, c'est la volonté ou la capacité à mettre en place les conditions qui, en classe, simuleraient les vrais

échanges. En d'autres termes, ce qui est variable, c'est l'aptitude de l'enseignant à se rapprocher par l'échange didactique de l'échange authentique. L'enseignant ne s'en tient pas toujours à son rôle de « dispensateur » objectif de savoirs. Il ne résiste pas toujours à l'envie de commenter, de donner une interprétation personnelle à propos d'un élément de cours. Cela conduit d'ailleurs à des écarts dangereux car au lieu par exemple d'expliquer un texte, les enseignants en donnent une interprétation à partir de leurs convictions politiques, religieuses etc ...

Ce qui change, c'est aussi la volonté chez l'élève d'accepter son rôle d'apprenant, de simulateur. En effet, jusqu'à quel point un apprenant peut-il accepter de jouer un personnage ? Quel type d'apprenant s'y prête volontiers ? L. Dabène ⁽¹⁹⁹²⁾ rapporte le cas d'apprenants « refusant le jeu » de la communication didactique. En somme, la variabilité réside dans le glissement de l'échange didactique à l'échange authentique. Le passage de l'un à l'autre se mesurant en fonction du degré de simplification linguistique et culturelle (Moirand 1985) et interactionnel caractérisant cet échange.

Par ailleurs, les méthodes proposent souvent des jeux de rôles, des simulations de personnages étrangers. Des ambiguïtés se produisent au niveau des saynètes proposés aux apprenants : l'apprenant, au lieu de répondre à partir du rôle qui lui est confié, répond à partir de son statut personnel.

Ainsi, apprenants et enseignants interagissent et passent plus ou moins, consciemment ou non, du statut personnel à celui que leur confère la situation de classe : élève ou professeur.

La variabilité que prend l'un ou l'autre partenaire de la pratique pédagogique dépend du sujet traité, du degré d'implication par rapport aux autres partenaires. Par exemple, l'apprenant accepte certaines sanctions lorsqu'il les juge objectives (une mauvaise note par exemple) et ne sort pas de son statut d'élève. Il change de rôle et devient une « personne » agressive ayant à défendre ses droits d'être s'il juge que le comportement de l'enseignant sort du cadre pédagogique.

Conclusion

En somme, l'enseignant et l'apprenant interagissent à partir de l'ensemble des variables qui les caractérisent. Ces variables se résument dans les catégories recensées par Porcher (~~Cf. Verbum n°1~~). Selon cet auteur, l'apprenant et l'enseignant ont un double capital : un capital culturel et un capital social ; c'est un habitus, une « espérance pratique » ; ils occupent chacun une position ; ils ont des représentations de l'étranger. Le capital culturel est « l'ensemble des savoirs, savoir-faire, compétences, connaissances, d'un individu » ; Le capital social est « l'ensemble des personnes ou des institutions qu'un individu connaît et dont il est connu ». A ce double capital s'ajoute pour l'enseignant le capital pédagogique, c'est-à-dire l'expérience acquise. L'habitus est l'identité même de l'apprenant ou de l'enseignant, sa personnalité. L'habitus «...est la clef qui, en nous, guide nos choix, structure nos préférences, construit notre vision du monde». (p.6).

L'apprenant et l'enseignant ont, chacun de son côté, une « espérance pratique » en ce sens que leur présence en classe, leur attention, leurs efforts sont tournés vers un but pratique : l'usage social qu'ils envisagent de la langue à apprendre/à enseigner. Chacun d'eux occupe une position en ce sens que ce sont des acteurs sociaux. C'est à partir de sa position que chacun d'eux voit le monde, qu'il parle, qu'il agit. Enfin, c'est à partir de leurs représentations qu'ils appréhendent la langue étrangère objet d'apprentissage pour l'un et d'enseignement pour l'autre.

Nous avons vu dans notre première partie que l'institution envisage l'enseignement / apprentissage, le planifie comme si son principal bénéficiaire était une entité homogène quasi-passive. Or, les apprenants, les enseignants et les situations de classe sont fluctuantes, variables comme tout ce qui caractérise l'humain.

Nous avons essayé de dresser le portrait de l'apprenant algérien, de mettre en relief ses caractéristiques. C'est en quelque sorte à une espèce d'« arrêt sur image » que nous avons procédé, c'est-à-dire que nous avons emprunté à cette variabilité humaine universelle, *hic et nunc*, en un espace défini (l'Algérie) et à un moment défini (la dernière décennie), les spécificités de l'apprenant, de l'enseignant et des situations de classe algériens. Nous avons décrit les caractéristiques de l'apprenant et de l'enseignant algériens

fréquentant l'Ecole Fondamentale des années 80.

Enfin, nous avons essayé de montrer qu'apprenants, enseignants et situations de classe sont différents, peu stables.

Il s'agit à présent de montrer à quoi devrait ressembler une formation qui prépare l'enseignant à son vrai travail : un enseignement variable destiné à des apprenants variables dans des situations de classe variables.

<p>CHAPITRE III</p> <p>FORMES VARIABLES QUE DEVRA PRENDRE L'ENSEIGNEMENT POUR S'ADAPTER A LA VARIABILITE DE L'APPRENANT</p>

L'enseignement des langues étrangères évolue et passe progressivement d'une *pratique pédagogique centrée sur l'enseignement* (au niveau des contenus, des théories et des pratiques) à *une pratique pédagogique multiforme centrée sur l'apprentissage*. La centration sur l'apprentissage, qui induit la prise en compte des apprenants, impose des pratiques, des formes d'enseignement variables.

Quelles formes variables devra prendre l'enseignement pour s'adapter à la variabilité des apprenants ? C'est précisément ce que nous examinons dans le présent chapitre. Nous reprenons pour cela les grandes phases de tout processus d'enseignement, c'est-à-dire :

- 1) la préparation des interventions pédagogiques.
- 2) les pratiques de classe.
- 3) le contrôle des acquisitions.

A/ LA PREPARATION DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES: EVALUATION DIAGNOSTIQUE ET CONNAISSANCE DU MILIEU.

La préparation consiste traditionnellement à prévoir les objectifs, les matériaux (textes, activités et supports divers), le type de questionnement et la structuration de l'enseignement à dispenser, conformément à des concepts linguistiques et méthodologiques dans le cadre d'une méthodologie donnée. Ce type de préparation s'adresse traditionnellement à des classes « standard », considérées comme homogènes. Mais comme nous l'avons vu, toutes les classes se composent de groupes d'apprenants dont les besoins, les motivations, les intérêts, les réactions sont différentes et variables (voir notre second chapitre). L'enseignant se doit donc d'en recueillir les données, de les analyser, pour bien connaître les spécificités de ses apprenants (et/ou de ses groupes d'apprenants).

Avant de « dispenser un cours », c'est à dire avant de proposer quelque activité que ce soit, l'enseignant doit se poser la question : à quel(s) apprenant(s) ai-je affaire ?

Pour cela, une évaluation diagnostique de la situation d'enseignement/apprentissage est nécessaire. Elle portera sur les aspects suivants :

- a) la connaissance de l'environnement socioculturel.
- b) l'hétérogénéité des apprenants : dimensions psychologique et sociologique.
- c) les acquis.
- d) les besoins.

Cette quadruple évaluation doit être effectuée dans la perspective de la définition ultérieure d'objectifs, négociés ou non avec l'apprenant.

a) La connaissance de l'environnement socioculturel.

Pour l'enseignant, l'évaluation diagnostique de la situation d'enseignement/apprentissage a pour but de comprendre l'environnement dans lequel il a à travailler. Cette évaluation, qui ne perdra pas de vue les objectifs à réaliser, les intentions pédagogiques, portera sur tous ou quelques uns seulement des aspects suivants de l'environnement socioculturel et scolaire:

- milieu social (existence de bibliothèques, de centres culturels, analyse du niveau économique et socioculturel, analyse des représentations et des attitudes des parents par rapport à l'enseignement/apprentissage de la langue objet d'étude)

- établissement, classe, intérêt accordé à la langue-cible, moyens mis en œuvre ;

- apprenants : niveau général en langue, motivations etc.

Pour réaliser cette évaluation, l'enseignant s'informer^{à travers}era par tous les moyens possibles auprès de toute personne susceptible de lui apporter de l'information (parents, enfants, voisins, médias, autres). Il notera toutes les observations susceptibles de l'aider à cerner le rapport de l'environnement à l'apprenant et à la langue-cible. Cette évaluation n'a pas à être exhaustive ni rigoureusement scientifique. De plus, il n'est pas nécessaire d'évaluer tous les aspects simultanément. On peut, en effet, le faire en cours d'enseignement/apprentissage. Cette approche globale de la situation d'enseignement/apprentissage doit être affinée par une analyse centrée sur l'apprenant.

b) Évaluation de l'hétérogénéité de l'apprenant : les dimensions psychologiques et sociologiques :

De même qu'il « s'approprie » le milieu, l'enseignant doit connaître les spécificités (psychologiques et sociologiques) de l'apprenant.

- Au niveau psychologique :

Une évaluation idéale devrait, en premier lieu, révéler les représentations, les motivations et les attitudes concernant la langue ~~et la~~ langue et la manière de l'apprendre.

En ce qui concerne les représentations, elles constituent la culture langagière et à la culture d'apprentissage de l'apprenant.

• la culture langagière est l'« ensemble des représentations dans le domaine de la compétence langagière ». (Cf H. Holec *Verbum* n°1 p.97) → La tâche de l'enseignant dans ce cadre consiste à mettre au jour les représentations des apprenants sur la langue et son fonctionnement. Les représentations erronées sont autant d'aspects sur lesquels peut intervenir l'enseignant.

• la culture d'apprentissage : Les apprenants ont des représentations différentes sur ce que sont apprendre et acquérir. L'enseignant devra les « révéler », par l'observation des apprenants au travail pour analyser comment ils « s'y prennent » pour apprendre. L'enseignant cerner ainsi les représentations qui sont à l'origine de démarches d'apprentissage infructueuses, trop coûteuses ou trop lentes. Ces particularités entreront en ligne de compte dans l'élaboration des activités : il s'agit de rendre les processus, les démarches d'apprentissage plus performantes.

Quant aux attitudes et aux motivations, elles se mesureraient en termes d'intérêt pour l'apprentissage de la langue tout autant que d'attraction/répulsion pour cette langue/objet d'étude et ce qu'elle représente.

En second lieu, elle devrait permettre de déterminer :

- la perception qu'ont les apprenants sur la langue,
 - les rythmes d'apprentissage différents,
 - les styles d'apprentissage différents, c'est à dire les stratégies
- ← déployées consciemment ou non par l'apprenant pour apprendre,
- la diversité des motivations pour l'apprentissage,
 - la diversité de gestion des images mentales.(Cf.

← H.TROCME,1989)

Quel est (L'appréciation même approximative de cette diversité chez les apprenants devrait permettre en principe de construire des enseignements sur mesure.

- Au niveau sociologique :

La pression qu'exerce l'environnement sur les représentations (notre premier chapitre), rend pertinente l'analyse sociologique de l'hétérogénéité des apprenants. C'est une analyse qui doit couvrir plusieurs aspects :

- Aspects socio-économiques : La connaissance du statut et de la profession des parents, de leurs revenus, des moyens matériels (moyens audiovisuels, lectures, sorties)....sont autant d'éléments sur lesquels peut s'appuyer l'enseignant pour élaborer des activités. Certains de ces aspects sont des adjuvants, d'autres des contraintes.)

- Aspects sociopolitiques : la place et le statut assignés à la langue étrangère dans le discours politique, répercuté ou non au niveau de la cellule familiale, forment les attitudes des apprenants en ce qui concerne cette

langue étrangère, et, par conséquent, influent directement sur la motivation pour son apprentissage.

- Aspects socioculturels : la connaissance de l'environnement socioculturel, qui peut être hostile ou, au contraire favorable à l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, aidera l'enseignant dans sa stratégie pour motiver les apprenants.

c) L'évaluation des acquis : l'interlangue

Les acquis - instables, faut-il le rappeler - dont il est question, sont principalement les savoirs et les savoir-faire en langue, c'est à dire l'interlangue de l'apprenant. L'interlangue est, selon H. Besse et R. Porquier (1991) le niveau de compétence en langue étrangère d'un apprenant à un moment donné de son apprentissage. L'interlangue est un « système approximatif, (une) compétence transitoire, (un) dialecte idiosyncrasique, (un) système approximatif de communication. » (H.Besse et R. Porquier, 1991, p.216). Ce niveau de compétence n'est accessible, n'est évaluable qu'à travers les performances observables des apprenants. « L'étude des interlangues porte non seulement sur les performances mais surtout sur les compétences sous-jacentes et sur la façon dont elles sont activées dans les performances ». Son principal objectif est en effet de décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent pour en caractériser les spécificités, les propriétés et les modalités de leur développement » (H.Besse et R. Porquier, 1991, p.216).

L'enseignant, à travers l'analyse des interlangues, procède en fait à l'évaluation des acquis linguistiques de l'apprenant, c'est à dire au système de la langue étrangère que l'apprenant s'est construit et qu'il a intériorisé et aussi au processus qui a permis à ce même apprenant d'élaborer ce système intériorisé. Cette investigation met l'enseignant à même de comprendre les lacunes à combler tant dans le domaine linguistique que dans le domaine de l'apprentissage.

L'analyse de l'interlangue de l'apprenant en début d'apprentissage ne règle pas de manière définitive la question de l'évaluation des acquisitions. En fait, nous savons que l'interlangue est par définition instable, variable. Si cette analyse d'interlangue préalable permet la mise en place, en regard des

objectifs, un programme d'enseignement/apprentissage, des analyses d'interlangues ultérieures mesureront le chemin parcouru.

d) Les besoins :

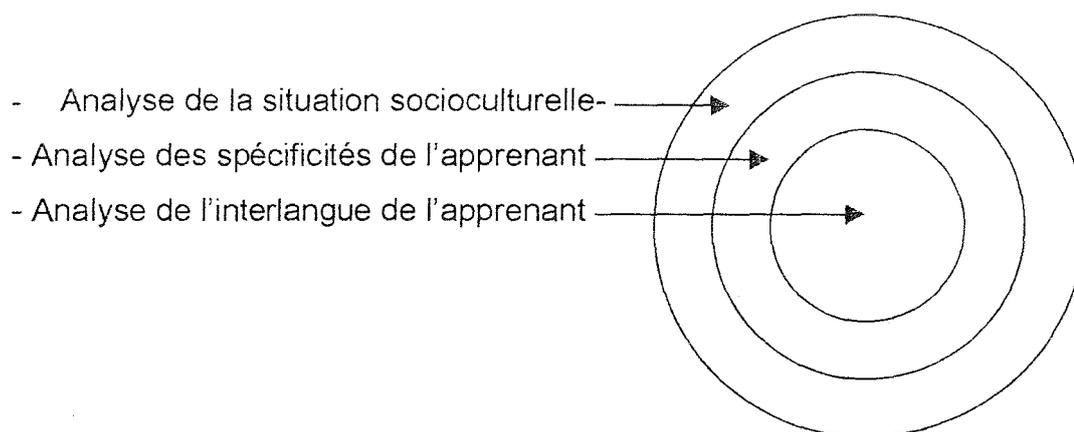
On peut les évaluer à l'aide de questionnaires. Richerich (1980) a dressé un inventaire assez complet des questions destinées à montrer les besoins langagiers en contexte scolaire.

L'évaluation de tous les aspects évoqués fera mieux connaître les apprenants et aidera l'enseignant à choisir les formes d'enseignement qui conviennent le mieux aux spécificités des apprenants. Mais la tâche paraît énorme car les critères et les paramètres de cette évaluation sont nombreux, et l'enseignant n'a pas le temps ni les moyens de mener des enquêtes exhaustives. Aussi doit-il sélectionner les points pertinents sur lesquels cette évaluation des besoins peut porter.

Conclusion

Pour préparer efficacement ses interventions pédagogiques, c'est à dire pour dispenser un enseignement qui cible les attentes des apprenants et qui tienne compte de leur tempérament et de leurs habitudes d'apprentissage, l'enseignant doit connaître à la fois l'apprenant dans son hétérogénéité et le milieu dans lequel il évolue. L'évaluation de l'hétérogénéité de l'apprenant passe, d'une part, par l'évaluation du milieu socioculturel dans lequel évolue l'apprenant, d'autre part, par celle du milieu scolaire dans lequel va se dérouler l'enseignement/apprentissage. En effet, la connaissance de l'environnement socioculturel d'une manière générale et du milieu scolaire de manière plus restreinte permettent de mieux comprendre l'apprenant dans ses représentations, ses réactions, ses stratégies, sa motivation, ses besoins. En outre, la connaissance de l'environnement facilite une mise au jour et une compréhension optimale des acquis de l'apprenant, de « ses états », notamment de son interlangue. Dans une optique d'enseignement qui considère les situations de classe comme des situations de résolution de problèmes, cette phase de la pratique pédagogique constitue la mise en place ou l'inventaire des éléments de la situation-problème. Cette démarche évaluative cerne des champs de plus en

plus restreints de la situation d'enseignement/apprentissage. Le processus touche d'abord de manière large à l'environnement socioculturel. Elle s'intéresse ensuite à l'apprenant dans ses spécificités psychologiques et sociologiques. Elle décrit enfin de manière détaillée l'interlangue de l'apprenant. Cette investigation de proche en proche pourrait être schématisée ainsi :



Ces évaluations permettent de faire « l'état des lieux » et de voir quels objectifs d'enseignement sont possibles, ceux qu'on peut raisonnablement tracer et quels processus on peut concrètement mettre en place. Mais étant donné, les fluctuations des situations d'apprentissage, notamment l'évolution des savoirs et des savoir-faire sous l'effet de l'enseignement/apprentissage, des réévaluations sont nécessaires .

B/ LES PRATIQUES DE CLASSE : DES RESSOURCES DIDACTIQUES, METHODOLOGIQUES, TECHNOLOGIQUES, PLURIELLES.

Ce sont les démarches, les activités que l'enseignant propose à l'apprenant pour le rendre capable de découvrir (activités d'observation), de retenir (activités de mémorisation) et de mettre en pratique (activités de mise en pratique systématique et non systématique) des aspects de la langue-cible envisagés dans une perspective **communicative**, par une démarche d'enseignement/ apprentissage de type **cognitiviste**.

Les pratiques de classe, si elles tiennent compte des spécificités des situations d'enseignement et des apprenants dégagées par une évaluation diagnostique adéquate, sont variables, tant au niveau relationnel, au niveau didactique qu'au niveau des supports et des activités.

1) Le niveau relationnel : des modes relationnels variés

Nous entendons par niveau relationnel le rôle et le statut que prennent les principaux partenaires dans toute situation d'apprentissage. La pratique pédagogique se déroule suivant des modes relationnels variés.

En effet, si, traditionnellement, la relation maître-élève est programmée et consignée dans les fiches de préparation, les pratiques de classe nouvelles qui intègrent de nombreuses variables impliquent de la part des enseignants et des apprenants un comportement nouveau qui se caractérisera par plus de convivialité. La relation d'autorité notamment doit laisser place à la relation d'aide. Quelles autres types de relations peuvent s'établir entre l'enseignant et l'apprenant ? Plaçons-nous d'abord du côté de l'enseignant puis du côté de l'apprenant.

a) Du point de vue de l'enseignant :

L'enseignant sera plutôt :

- *un animateur de groupes* :

dans le cadre de la pédagogie de projet, l'intervention du maître consistera à aider les apprenants à définir un projet cohérent, à suggérer les moyens matériels pour le réaliser, à organiser les groupes en fonction des tâches à réaliser, à suivre les groupes dans leurs travaux, à les guider au besoin.

- *un conseiller, un guide vers l'autonomie.*

son rôle consiste alors à observer comment l'apprenant procède pour apprendre, à faire prendre conscience à l'apprenant de ses procédures d'apprentissage (qui ne sont pas toujours conscientes), à l'aider à trouver, à travers des documents et des activités, les procédures d'apprentissage qui lui conviendraient le mieux.

- *un locuteur-témoin :*

l'enseignant a le même rôle que le document de confrontation. L'apprenant recourt à l'enseignant, en phase finale d'apprentissage, pour la mise en œuvre/l'utilisation des savoirs et des savoir-faire acquis antérieurement dans le domaine de l'expression. Cette confrontation avec la « réalité » de la communication est une mise à l'épreuve des compétences *appries*. Nous n'écrivons pas acquises car c'est seulement après cette mise à l'épreuve que l'on peut effectivement mesurer les acquis.

b) Du point de vue de l'apprenant :

De manière corollaire, l'apprenant sera plutôt :

- *membre d'un groupe interactif ;* c'est à dire qu'il apprend au contact de pairs avec lesquels :

- il décide/définit les objectifs d'apprentissage à réaliser,
- il choisit des activités avec ou sans l'aide de l'enseignant.
- il s'entraîne et teste ou confronte ses possibilités dans le

cadre d'échanges non hiérarchisés,

- il intègre ses propres erreurs dans le processus d'apprentissage

- il profite des essais et des erreurs de ses camarades...

- *un « auto-apprenant »*, qui, à travers des activités métacognitives, non seulement apprend une langue étrangère, mais améliore sa façon d'apprendre en choisissant les méthodes, les activités, les procédures qui conviennent le mieux à son style d'apprentissage.

- *un auto-évaluateur de son apprentissage*, par le fait qu'il définit seul les critères de réussite de l'apprentissage, qu'il prend conscience du niveau atteint et qu'il décide en toute responsabilité s'il faut ou non poursuivre l'apprentissage.

2) Le niveau didactique :

Il concerne l'organisation des savoirs à transmettre. Traditionnellement, l'enseignant était chargé d'appliquer un programme organisé suivant le type de notions à inculquer : programme fondé sur des contenus linguistiques (énoncés dans une terminologie donnée), ou thématiques (en accord avec la philosophie politique du moment : on a, par exemple, multiplié les textes vantant les mérites du socialisme dans les années 1970) etc. Aujourd'hui, la variabilité des apprenants impose aux enseignants la visée *d'objectifs variables* en accord non exclusivement avec une politique ou une philosophie donnée mais qui tiennent compte également des aptitudes et des ambitions des apprenants. Pour satisfaire la diversité des publics, c'est à dire pour centrer leur action sur les apprenants, les enseignants doivent recourir à des *progressions souples* et à un *éclectisme méthodologique*. Quel eclectisme méthodologique et quelles progressions pour quels objectifs ?

a) Des objectifs variables :

Contrairement aux objectifs communs, uniformes, quasi-immuables, définis par l'Institution dans ses programmes officiels d'enseignement, les objectifs d'apprentissage sont multiples, variables, évolutifs car ils sont définis, conçus à partir des préoccupations des apprenants et des enseignants et ils dépendent des caractéristiques de la situation d'enseignement, particulièrement des spécificités des uns et des autres. Du point de vue de l'apprenant, les objectifs d'apprentissage se caractérisent par un seuil d'exigence qui diffère d'un apprenant à l'autre. En effet, les niveaux de compétence visés en langue ne sont pas les mêmes chez les apprenants. Ils dépendent de l'ambition, de la motivation de chaque apprenant. Du point de vue de l'enseignant, la participation de ce dernier à la définition du projet s'opère à partir de son expérience de la langue étrangère, de ses savoirs et de ses savoir-faire linguistiques, communicatifs et didactiques, des contraintes de la situation d'enseignement/apprentissage. Mais il faut rappeler que les savoirs et les savoir-faire linguistiques ou communicatifs sont moins importants que les savoirs et savoir-faire méthodologiques, didactiques, le rôle de l'enseignant étant d'orienter vers l'acquisition de ces savoirs et non de donner ces savoirs.

b) Nécessité d'un éclectisme « méthodique » et méthodologique :

Généralement les décideurs créent ou adaptent une méthode que les enseignants appliquent, à l'échelle nationale, « uniformément » à l'ensemble des apprenants d'un niveau scolaire donné. Ces méthodes, même si elles répondent d'une manière générale à des spécificités socioculturelles, politiques, nationales, ne peuvent convenir à tous les apprenants dans leurs différences du point de vue de leurs acquis, de leurs spécificités, de leurs stratégies d'apprentissage, de leurs motivations, de leurs besoins et des objectifs qu'ils se fixent. Aussi les enseignants doivent-ils recourir de façon éclectique à différentes méthodologies, emprunter des outils à différentes méthodes en fonction des besoins de chaque situation d'enseignement/apprentissage. Encore faut-il que les enseignants sachent quelle méthode présente mieux une notion ou propose les meilleurs exercices pour une situation d'apprentissage donnée. Deux conditions à cela :

- l'enseignant doit s'imprégner des courants méthodologiques majeurs et connaître le plus de méthodes possible, dans leurs points forts et leurs points faibles.

- Il doit réagir de manière opportune pour faire le bon choix (de procédures pédagogiques et d'activités) au bon moment en fonction des situations et des publics d'apprenants.

Il existe en effet, plusieurs méthodologies et un éventail encore plus large de méthodes, qui développent chacune de manière différente et l'objet et le processus d'enseignement/apprentissage. Prenons quelques exemples.

En ce qui concerne la langue objet d'apprentissage ; certaines méthodes, parce qu'elles recourent à la grammaire traditionnelle, présentent la langue en focalisant sur le sens des mots et sur une norme; d'autres, du fait qu'elles font appel à certains courants de la grammaire structurale, décrivent la langue en privilégiant la forme. D'autres encore, parce qu'elles envisagent l'apprentissage de la langue dans une perspective communicative, privilégient l'échange verbal ou scriptural authentique au détriment de la forme et/ou de la norme.

En ce qui concerne le processus d'apprentissage : les méthodes d'inspiration behavioriste, proposeront une grande quantité d'exercices structuraux et les méthodes fondées sur l'approche gestaltiste, pour nous en tenir à ces deux exemples, offriront plus d'exercices de synthèse.

L'enseignant averti est celui qui, en fonction d'une situation spécifique d'enseignement (outre qu'il sait créer ses activités):

- sait puiser, en connaissance de cause, tout ou partie d'une méthode ;
- peut , en fonction des besoins, combiner si nécessaire une démarche empruntée à une méthode *a*, à une activité proposée par une méthode *b*,

c) des progressions souples

La progression d'enseignement est l'organisation dans le temps des éléments d'un programme. Les programmes sont conçus suivant une thématique particulière, un modèle linguistique, des choix méthodologiques. Les progressions sont traditionnellement immuables et réglées une fois pour toutes pour un niveau d'études considéré. En d'autres termes, programmes et progressions se conçoivent jusqu'ici, indépendamment de ceux qui sont censés en bénéficier. De sorte que les enseignants confondent les progressions d'enseignement (rigides et élaborées théoriquement dans les bureaux des concepteurs) et les progressions d'apprentissage (censées suivre les progrès des élèves et correspondre à leurs démarches d'apprentissage). Ces dernières doivent être privilégiées car elles suivent le rythme d'acquisition des apprenants et focalisent sur les difficultés réelles qu'ils rencontrent.. Dans le cadre d'une démarche d'enseignement centrée sur l'apprenant, la progression doit être souple, c'est à dire que l'enseignant doit :

- la modifier en y intégrant des activités de renforcement s'il juge qu'un objectif, un élément n'est pas encore bien maîtrisé,
- supprimer des activités prévues si nécessaire,
- revoir le mode d'exposition ou de traitement des supports et des activités au besoin...

Les progressions doivent être constamment réajustées en fonction des progrès dans l'apprentissage.

d) Des procédés variés pour la conduite des enseignements :

A l'heure où la D L E se centre sur l'apprenant, les procédés d'enseignement doivent être choisis ou élaborés sur la base des stratégies utilisées par l'apprenant. L'évaluation diagnostique et l'inventaire des besoins par rapport aux objectifs devrait permettre de situer ces *stratégies. Il s'agit là non de procédés à mettre en œuvre par l'enseignant mais de moyens à mettre à la disposition des apprenants. Ces procédés seront choisis en fonction des caractéristiques des apprenants, d'une part, et des contraintes de la situation d'enseignement/apprentissage d'autre part.

Ainsi, en ce qui concerne les caractéristiques des apprenants :

- pour améliorer leurs connaissances antérieures, l'enseignant choisira des procédés qui privilégient des contenus. Si un apprenant manifeste des lacunes en orthographe par exemple, et si l'enseignant juge que cet apprenant est suffisamment exposé à la langue, il pourrait lui suggérer de lire plus et lui indiquer d'autres activités adéquates ;

- pour améliorer leurs démarches d'apprentissage : parfois les apprenants ne savent pas apprendre parce qu'ils recourent toujours aux mêmes procédés ; ils ne maîtrisent pas certaines démarches. Il revient alors aux enseignants de leur faire tester, découvrir d'autres pratiques d'apprentissage, de les y initier.

- pour changer leurs représentations : si l'on s'aperçoit que les représentations des apprenants sont éloignées des réalités, il faudra œuvrer par des activités appropriées à les mettre au jour pour mieux les évaluer et les changer. Ainsi, si l'apprenant s'imagine, comme c'est le cas en Algérie, que la langue étrangère ne sert qu'à exprimer la technologie (opinion recueillie dans le cadre d'une enquête sociologique), il y a lieu de prévoir des activités qui montrent concrètement d'autres visions de l'objet d'étude. Dans un second temps, il faudra donner à l'apprenant des supports, des activités variées dont l'objectif serait de lui offrir une vision objective de la langue. Cela est possible en particulier à travers des activités de compréhension.

En ce qui concerne les contraintes de la situation d'enseignement/apprentissage, il faut :

- tenir compte des contraintes spatio-temporelles : ces contraintes peuvent être prises en considération dans les activités d'apprentissage. Ainsi lorsque le temps officiel d'apprentissage est limité, il faudra proposer des activités d'apprentissage qui ne soient pas contraignantes et que l'apprenant peut réaliser en dehors de la classe : écoute de cassettes par exemple. Certaines autres activités permettent de s'affranchir du temps et de l'espace de la classe ;

- tenir compte des réactions des apprenants : certaines activités correspondent aux motivations et aux intérêts des apprenants, d'autres moins. L'enseignant devra être sensibilisé à cet aspect de sa pratique et passer en temps utile à une activité de rechange lorsque celle en cours commence à ennuyer les apprenants. On ne peut pas apprendre le lexique par le jeu des mots croisés si ce jeu n'intéresse manifestement pas les apprenants.

En somme, les apprenants et les situations de classe diversifiées doivent amener les enseignants à moduler leur pratique en fonction des difficultés, des lacunes et des réactions des apprenants.

3) supports et activités

La diversité des projets et des processus d'enseignement/apprentissage requiert l'utilisation de ressources didactiques, méthodologiques, technologiques plurielles, des supports et des activités variés.

Quels supports et quelles activités conviennent à la diversité des apprentissages ? Comment recueillir ces matériaux ? Comment les classer ? Comment les utiliser de manière optimale ?

Nous répondrons à ces questions en cinq points ?

- a) Définition.
- b) Collecte.
- c) Classement.
- d) Elaboration d'activités
- e) Utilisation.

a) Définition des supports et des activités : des ressources didactiques, méthodologiques, technologiques plurielles.

Ce sont, en effet, tous les objets : manuels, textes, activités, outils (tableau, ardoise, craie...), appareils (rétroprojecteurs, magnétoscopes, magnétophones, TV, vidéo, radio, micro-ordinateur...) publications diverses qui servent à faire la classe. Parmi ces matériels, figurent les documents fabriqués et les documents authentiques.

- *Les documents fabriqués :*

Nous appelons documents fabriqués les méthodes, les manuels et les matériels (tels que les tableaux, les cassettes, les films etc.) qui les accompagnent. et qui servent exclusivement à l'enseignement/apprentissage. Ces documents sont fabriqués spécialement pour un niveau, une classe donnée :(exemple : livre de lecture de 4^e année). Font partie de ce matériel tous les groupements de textes, toutes les batteries d'exercices, réunis dans le but de servir à l'enseignement/apprentissage et destinés à un groupe d'apprenants donné.

Jusqu'à ce jour, la plupart des manuels sont élaborés à partir de présupposés méthodologiques, idéologiques, psychologiques, de principes théoriques et s'adressent à des groupes d'apprenants considérés comme homogènes, dont le profil est déterminé de manière théorique du point de vue de l'âge, des acquis, des représentations, des motivations, des stratégies d'apprentissage etc.

- *Les documents authentiques :*

Ce sont tous les supports non destinés spécialement à l'enseignement que l'on peut classer en deux catégories :

- *Les documents écrits* tels que les recueils de textes, les anthologies, les images, les photos, les illustrations et les dessins de toutes les provenances ; les périodiques de toutes sortes : journaux, revues, hebdomadaires, BD, publicités ; les ouvrages de toute nature : les dictionnaires, les encyclopédies, les atlas, les romans etc.

- *les documents audio-visuels* tels que les cassettes vidéo (films, reportages, séquences télévisuelles diverses), les cassettes audio (chansons, conférences, interviews etc.), les CD, les CDI, les CD-ROM...

Comment recueillir des documents aussi variés ?

b) Collecte .

Nous ne traitons pas, dans cette partie, du matériel traditionnel qui fait partie de la classe (manuels de l'élève, guides du maître, livrets d'exercices...) parce qu'il est fourni généralement par l'Etat ; nous ne parlons pas non plus de l'appareillage lourd (apport de nouvelles technologies à l'enseignement contemporain des langues, c'est à dire le laboratoire de langues, le rétroprojecteur, le micro...) car l'intervention du maître n'est pas tant dans l'acquisition de ce matériel que dans son utilisation et sa rentabilisation. Nous voudrions surtout insister sur la constitution des supports indispensables à l'enseignement/apprentissage directement utilisables en classe, c'est à dire les textes (documents écrits ou sonores), les exercices.

Enseignants et apprenants doivent contribuer à la collecte des documents. La collecte s'effectuera au hasard des lectures, des émissions de télévision et de radio. On peut ainsi créer une banque de textes et d'activités au niveau de chaque établissement ou de chaque classe. A l'échelle d'un établissement, la bibliothèque scolaire peut servir de centre de ressources.

c) Classement : le centre de ressources

La variété et la multiplicité des documents à recueillir nécessitent la création et une organisation dynamique d'un centre de ressources. Le centre de ressources est un espace de documentation dans lequel enseignants et apprenants peuvent trouver toutes sortes de documents écrits et audiovisuels utiles à l'enseignement ou à l'apprentissage d'une langue. Les documents collectés patiemment, recueillis au fur et à mesure de leur parution, doivent être répertoriés en fonction de leurs spécificités et de paramètres multiples; ils présentent une langue particulière, une variété d'écrit, un type de locuteur etc., en fonction des activités dont ils sont susceptibles d'être les supports, en fonction des objectifs d'acquisition... exemple : documents pour la compréhension orale, documents pour la compréhension écrite etc. Dans chacune de ces catégories, le classement est affiné : exemple : les séquences de radio en expression orale seraient réparties en séquences où l'on parle un français familier, académique etc.

d) Elaboration d'activités :

Quand l'enseignant ne trouve pas d'activités « prêtes à l'emploi », il doit pouvoir les créer lui-même, en travaillant dans une double perspective : communicative et cognitive.

- La perspective communicative :

Les activités que l'enseignant peut élaborer sont des activités d'apprentissage qui préparent à l'acquisition d'un savoir linguistique et de savoir-faire communicatifs. Exemple : s'entraîner, en compréhension écrite à chercher une information dans un texte. Dans cette optique, l'enseignant a à formuler la consigne qui convient à la réalisation de ce type d'exercices, à trouver si nécessaire le support adéquat (ici, un texte).

Il s'agit :

- de bien définir l'objectif à atteindre.
- de choisir, si l'objectif (l'aptitude visée) le nécessite, le document approprié.
- de proposer une activité qui ne vise que cet objectif exclusivement.

Remarque : Si l'objectif est l'acquisition du code linguistique, l'enseignant qui n'est pas satisfait des exercices pré-adaptés des méthodes peut en créer au besoin. S'agissant de viser la capacité à se servir de la langue en situation (approche communicative), il convient de proposer des activités qui entraînent l'apprenant à :

- comprendre plus efficacement les documents écrits, à partir de documents authentiques, par une approche réaliste, non scolaire du texte.
- mieux comprendre les locuteurs de la langue-cible à l'oral : l'idéal serait de mettre les apprenants en lien avec les locuteurs de la langue cible ; à défaut, on utilisera, par exemple, des séquences de télévision ou de radio.

Dans cette optique, l'enseignant pourrait s'inspirer, en ce qui concerne les activités de compréhension orale ou écrite, du modèle proposé par Grémmo et Holec (1990). La démarche consiste globalement à demander aux apprenants d'établir des hypothèses de sens quant au contenu du document, de vérifier leurs hypothèses par la recherche/prise d'indices.

- s'exprimer à l'oral de façon plus intelligible :

L'enseignant ne fera plus répéter, ou mémoriser des dialogues fabriqués. Il aidera plutôt l'apprenant à s'approprier les stratégies du locuteur en situation authentique. Il fera en sorte que l'apprenant apprenne à prendre spontanément la parole, et à réagir verbalement dans toute situation d'échange sans passer par un processus de traduction. Les consignes à formuler prendraient alors en charge les différentes possibilités linguistiques d'exprimer le même acte de parole, les stratégies de contournement etc.

- s'exprimer à l'écrit d'une manière que les destinataires reconnaissent comme acceptable.

L'enseignant devra prendre en charge, pour l'élaboration des activités d'expression, des problèmes divers : linguistiques (lexique, syntaxe), textuels (cohérence/cohésion), discursifs, pragmatiques, socioculturels etc.

En fait, l'enseignant devra amener l'apprenant, en compréhension, à suivre le processus réel de traitement des documents et en expression, à avoir des stratégies adéquates de prise de parole et d'écriture.

- La perspective cognitiviste :

Les supports et les activités doivent être choisis/élaborés en tenant compte des expériences d'apprentissage de l'apprenant (analytique, synthétique...), des contraintes diverses de la situation d'apprentissage (temps disponible, possibilité ou non de travailler en groupe etc.). (Holec 1981).

L'enseignant doit pouvoir mettre à la disposition des apprenants un large éventail d'activités et de supports. Il ne s'agit pas de passer d'une activité linguistique à une autre, d'un exercice visant telle aptitude à une autre ; il faut des activités qui mettent en œuvre des styles cognitifs différents. Ainsi, un même objectif linguistique ou communicatif peut être atteint à l'aide de plusieurs types d'exercices.

Pour s'adapter aux diverses situations de classe, l'enseignant devra connaître « les secrets de fabrication » des activités, c'est à dire les théories linguistiques, psychocognitives, métalinguistiques et méthodologiques qui lui permettront de les élaborer ou de les choisir à bon escient. Il doit donc savoir quel support, quelle activité convient à quel apprenant à quel moment pour quel objectif ?

e) Utilisation : des textes et activités variés

Ils doivent être disponibles pour les apprenants et les enseignants à toutes les étapes du processus pédagogique.

Au niveau de l'enseignement : ils accompagnent le maître dans sa pratique.

Pour l'étape d'observation, les documents pré-adaptés ou non, sont un stock brut dans lequel on puise :

-pour illustrer une notion donnée explicitement.

-pour exposer les apprenants à une langue naturelle utilisée en situation réelle.

-pour servir de supports à l'analyse et à la découverte par recoupements, mise en parallèle, comparaison etc. des règles de fonctionnement d'une langue.

-comme support sur lequel les apprenants sont invités à infirmer/confirmer ou échafauder des hypothèses.

-pour servir de prétexte au développement des savoirs et des savoir-faire.

-comme éléments-clefs pour une mise en situation.

Pour l'étape de systématisation : dans le cadre de la mise en pratique systématique, les activités à proposer à partir de documents fabriqués doivent faire l'objet d'un examen minutieux de la part de l'enseignant et cibler des difficultés ponctuelles rencontrées par l'apprenant. Dans le cadre de la mise en pratique non systématique, le document authentique est plus indiqué car il présente des situations plausibles et donne l'occasion à l'apprenant de replacer et de tester les acquisitions ponctuelles qui ont fait l'objet de l'étape précédente dans un contexte plus global.

Pour l'étape d'utilisation, ce sont les supports qui permettront de confronter l'apprenant à la réalité de la langue et de la communication..

Remarque : L'utilisation du document authentique est délicate. Les enseignants peu au fait de la dimension communicative de l'enseignement des langues ont recours au document authentique par effet de mode et l'utilisent comme un document fabriqué dans le cadre d'une approche traditionnelle. Nous avons vu dans les classes des enseignants demander

aux élèves de souligner des propositions subordonnées relatives de temps dans un article de journal alors que le but de l'exercice n'était pas la reconnaissance d'éléments de syntaxe ; et cet article n'était utilisé que pour cela. Le document authentique n'aide à l'acquisition de savoir-faire langagier que s'il est accompagné de consignes d'utilisation adéquates. En fait, la consigne doit correspondre à l'utilisation dont tel document authentique est susceptible de faire l'objet dans la vie courante.

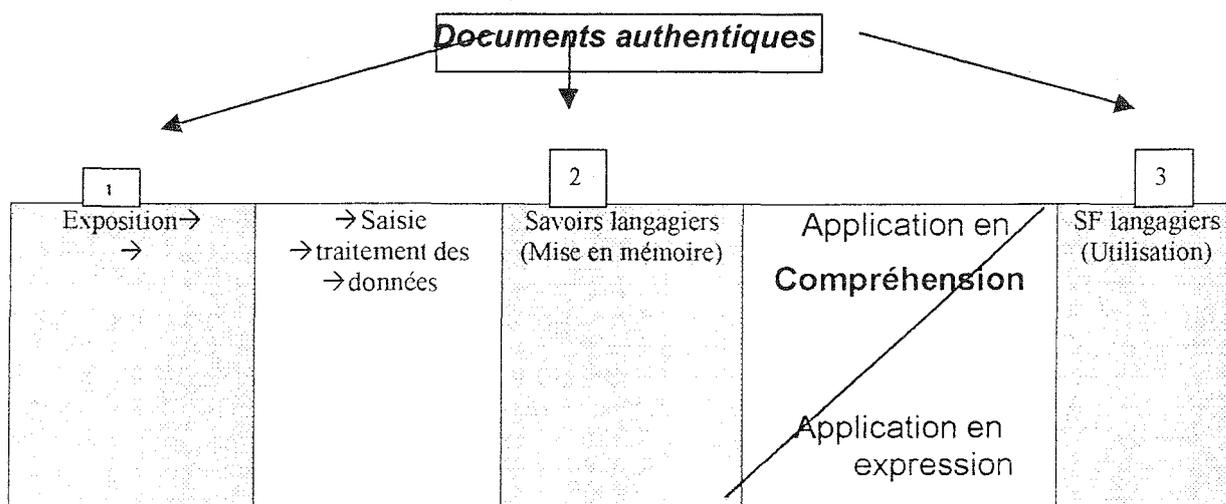
Conclusion : l'enseignant doit recourir, en fonction des objectifs, des besoins et des contraintes à des documents fabriqués ou authentiques. Il suffit qu'il connaisse les limites du document fabriqué et les difficultés inhérentes à l'emploi du document authentique.

Au niveau de l'acquisition :

Les documents interviennent dans plusieurs étapes du processus..

« au niveau de l'acquisition, on distingue deux étapes :

- l'acquisition de savoirs langagiers,
- l'acquisition de savoir-faire ou de comportements ou de capacité de mise en œuvre des savoirs acquis ». Selon qu'ils interviennent à l'un ou à l'autre moment du processus d'acquisition, les documents sont appelés documents d'exposition, de découverte, documents de confrontation.



1= documents d'observation

2= documents d'analyse

3= documents de confrontation

Les documents d'observation : ils présentent la langue en fonctionnement. Les documents permettent l'observation des faits de langue, les régularités, les exceptions dans les dimensions grammaticales, lexicale, phonétique/phonologique, discursive etc.

Les documents d'analyse : le document est, à cette étape du processus d'apprentissage, un support à des activités de découverte qui permettent à l'apprenant de construire des connaissances de la langue et de son fonctionnement : découverte des formes, du sens et du fonctionnement des éléments linguistiques. Cette phase de découverte emploie le document authentique dans la cadre d'opérations consistant à comparer , analyser, synthétiser les faits de langue.

Les documents de confrontation : le support de confrontation, nécessairement document authentique, met l'apprenant en situation d'utilisation réelle de la langue. A cette occasion, l'apprenant mobilise toutes ses connaissances pragmatiques, culturelles, discursives et ses savoirs langagiers pour comprendre et produire du sens. En d'autres termes, les savoirs langagiers sont mobilisables au moment de l'acquisition des savoir-faire langagiers. « les savoir-faire langagiers sont catégorisés en savoir-faire d'expression orale, savoir-faire de compréhension orale, savoir-faire d'expression écrite et savoir-faire de compréhension écrite ». cependant, si en compréhension orale et écrite, il faut impérativement un document sonore ou écrit, en expression le document authentique n'est pas indispensable.

Conclusion :

L'enseignant peut « faire feu de tout bois ». Il doit être en mesure d'utiliser des documents de toutes sortes : manuels, guides, exercices et supports divers : livres, documents, bandes sonores et vidéo, disques, informatique etc. il doit s'appuyer sur des concepts linguistiques, méthodologiques de diverses origines.

C/ LE CONTROLE DES ACQUISITIONS : UNE AUTRE MANIERE D'EVALUER, DES MOYENS, DES CRITERES ET DES MODES D'EVALUATION VARIABLES.

Toute initiative en matière de finalités, d'objectifs, de contenus d'enseignement, émane souvent de l'institution à l'un ou l'autre de ses niveaux. Dans ce cadre, le contrôle, dont la responsabilité est confiée aux agents de cette institution, doit nécessairement porter sur l'adéquation des contenus et la conformité des objectifs aux finalités... Depuis que l'enseignement prend en compte l'apprenant et ses modes d'approche de l'objet à apprendre, il devient indispensable de confier à l'apprenant toutes les phases de l'apprentissage, y compris l'évaluation.

Depuis longtemps déjà, les professionnels de l'enseignement distinguent différents types d'évaluation :

- a) l'évaluation externe, l'évaluation sommative, l'évaluation certificative.
- b) l'évaluation interne, l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative.
- c) l'auto-évaluation.

Dans le présent chapitre, nous définirons ces différents types d'évaluation pour insister, dans le cadre de notre problématique sur l'évaluation interne. Plusieurs éléments militent pour le développement d'une évaluation interne : la centration sur l'apprenant et la variabilité et la complexité des paramètres qui interviennent dans toute situation d'apprentissage. Nous décrirons ces divers aspects et nous suggérerons des pistes susceptibles d'aider l'enseignant à la pratique de divers types d'évaluation en fonction des diverses situations de classe qu'il aura à gérer.

Nous développerons les principaux types d'évaluation, à savoir l'évaluation externe, l'évaluation interne et l'autoévaluation. Dans le cadre de l'approche cognitive de l'apprentissage, nous insisterons particulièrement sur l'évaluation interne qui fait partie intégrante du processus d'apprentissage.

1) L'évaluation externe

Selon H.Holec(1990) « L'évaluation externe est celle par laquelle, en fin d'apprentissage (...), les acquisitions de l'apprenant sont appréciées en fonction de critères, valables pour tous, qui permettent de situer les acquisitions par rapport à une norme, définie en termes de matière à apprendre, ou de situer l'apprenant par rapport aux autres apprenants ».

On retiendra de cette définition l'idée d'uniformité et de référence à une norme extérieure à l'apprenant.

L'évaluation externe se caractérise par *l'uniformité* des procédures et des moyens de contrôle d'une part, par la *variété* des aspects à évaluer, d'autre part.

a) Rigidité et uniformité de l'évaluation externe

Par souci d'objectivité, on doit, en évaluation externe, poser des critères, des balises du fait que les données à évaluer sont fluctuantes et d'une grande diversité. L'évaluation passe donc par la critériation. « Critérier, c'est (selon JC Meyer et JL Phelut p.72 in C. Delorme,1988), saisir, caractériser à l'aide de paramètres stables, des situations plus ou moins complexes ». La rigidité des paramètres en évaluation externe, due à des raisons socioculturelles, professionnelles et économiques compréhensibles concerne les performances à juger, les critères d'appréciation, les seuils de référence.

Uniformisation des performances à juger

Les performances à juger chez les apprenants sont institutionnellement ramenées à un même niveau d'exigence. De nombreux termes usités dans l'enseignement témoignent de ce souci d'uniformisation. Ainsi, on passe d'un niveau, d'une classe, d'un cycle, ou d'un palier à un autre. Les épreuves, les contenus, les exercices proposés sont identiques et les résultats attendus sont codifiés. Si les performances diffèrent du résultat attendu, si ces performances sont en deçà ou au delà des résultats escomptés, l'apprenant est pénalisé. Ainsi, l'apprenant zélé qui fournit une réponse plus riche ou plus détaillée que celle prévue, risque de voir sa note diminuée.

Uniformité des critères d'appréciation :

Par ailleurs, seules les performances « réalisées au cours de l'apprentissage » servent pour l'évaluation. Les performances réalisées « aux cours d'activités de l'utilisation de l'acquis » ne sont pas prises en compte, car produites dans des situations variées. En fait, seules les performances qui permettent de vérifier les résultats requis, c'est à dire les résultats codifiés, normés, uniformes, attendus sont pris en compte.

Sont également uniformes les choix des performances de référence, les lieux d'évaluation, les situations d'évaluation.

Les critères d'évaluation du processus d'apprentissage en termes de satisfaisant/insatisfaisant appartiennent au formateur.

L'appréciation (en termes de correct/incorrect) des productions dépend des objectifs linguistiques et/ou communicatifs arrêtés unilatéralement/uniformément par l'institution scolaire et/ou l'enseignant. Souvent d'ailleurs, la difficulté d'évaluer une production d'apprenant est inhérente non aux objectifs qui sont homogénéisés puisque décrits dans un programme, mais à l'interprétation variable que se font les enseignants de ces objectifs.

Uniformité des critères d'évaluation :

Les critères d'évaluation sont de 3 ordres. Ils portent sur la forme linguistique, sur le contenu, sur l'aspect communicatif.

- *Uniformité des critères relatifs à la forme linguistique :* Le nombre de critères à prendre en charge pour évaluer une production d'apprenants sont en général décrits et fixés institutionnellement. Ainsi, une production en langue peut être jugée d'un point de vue phonétique, phonologique, grammatical, lexical... Cependant, devant l'imprécision des descriptions officielles et les consignes données à l'enseignant à ce sujet, l'enseignant interprète selon des exigences qui lui sont propres, les paramètres à prendre en charge. Ainsi, par exemple tel enseignant dira : « ce qui compte pour moi, c'est ...l'aspect grammatical » ; un autre pensera que l'orthographe est primordiale etc. Les critères, même s'ils sont traités de

manière variable et personnalisée par l'enseignant, sont conçus pour être appliqués de manière uniformisée à l'apprenant.

- *Uniformité des critères portant sur le contenu* : Les contenus sont fixés indépendamment de l'apprenant. La marge de manœuvre permise à l'enseignant et à l'apprenant pour modifier ces contenus est réduite.

- *Uniformité des critères portant sur l'aspect communicatif*. Jusqu'à l'avènement récent des approches communicatives, cet aspect n'était pas pris en charge du fait de la complexité et de la variabilité des situations de communication. Aussi les enseignants se réfugiaient-ils, par souci de rigueur, dans des pratiques et des exercices scolaires uniformisants. « respectez les règles que je vous donne ; vous ferez comme vous voudrez en dehors de la classe, quand vous serez confrontés à la réalité de la communication » semblent prescrire les enseignants à leurs apprenants.

L'uniformisation de l'évaluation des productions caractérise également le processus d'apprentissage. En fait, l'enseignant se soucie rarement du processus d'apprentissage; ce qui compte pour lui, c'est le résultat, en termes de savoirs, de cet apprentissage. En somme, l'évaluation externe se caractérise par la rigidité et l'uniformité des paramètres et des critères pris en charge par l'évaluateur, rigidité exigée dans un souci de rigueur et d'équité.

b) Variété des aspects à évaluer :

Si les procédures d'évaluation sont uniformisées, les problèmes à évaluer sont divers. En effet, les questions que pose l'évaluation: quoi évaluer ? pourquoi ? quand ? comment ? qui évaluer ?... sont nombreuses et découragent, chez les enseignants les meilleures volontés. A titre d'exemple et pour répondre seulement à la première question : quoi évaluer, A. De Perretti (1991) a recensé un nombre important de variables. L'évaluation dans ce cadre, peut toucher aux savoirs, aux savoir-faire, aux savoir-être.

Dans le champ des savoirs, par exemple, on peut évaluer :

- la mise en œuvre des savoirs,
- le domaine de l'organisation de la pensée,
- le domaine de l'imagination et de la créativité.

La tentation de vouloir tout évaluer guette les enseignants qui, dans un souci de rigueur multiplient les observations, les aspects à évaluer et affinent des grilles qui deviennent ainsi de plus en plus complexes, ramassant de plus en plus d'informations qui, en fin de compte, deviennent non seulement inutiles mais font perdre de vue aux enseignants leur raison d'exister en tant qu'enseignant, c'est à dire leur rôle de formateur. Les enseignants encourent le risque de devenir des machines à évaluer.

2) L'évaluation interne

Contrairement à l'évaluation externe, souvent institutionnelle, dont les paramètres se caractérisent par la rigidité, l'uniformisation, la normativité, l'évaluation interne se distingue par la souplesse et la variabilité de ses paramètres. C'est ce que nous montrerons dans les lignes qui suivent après une brève définition de l'évaluation interne.

a) Définition de l'évaluation interne

« L'évaluation interne est celle au cours de laquelle est déterminé le degré de conformité des résultats d'un apprentissage par rapport à son objectif » H. Holec (19..). L'évaluation interne ne se fait donc pas par rapport à un objectif d'apprentissage dont les « contours » sont définis par rapport à une norme (sociale ou autre), externe à l'apprenant. L'évaluation interne est plutôt la mesure de l'efficacité de l'apprentissage par la mise en relation des résultats atteints et de l'objectif initialement fixé par l'apprenant avec ou sans l'aide de l'enseignant.

b) Evaluation interne et auto-évaluation

L'évaluation interne peut être menée par l'enseignant ou par l'apprenant. Quand elle est menée par l'enseignant, celui-ci jouant le rôle de guide de l'apprentissage, elle a pour objectif de faire prendre conscience à l'apprenant des limites ou de l'opportunité des procédures utilisées pour apprendre. Quand elle est prise en charge par l'apprenant lui-même, elle est appelée « auto-évaluation ».

c) Variabilité des paramètres caractérisant l'évaluation interne

L'évaluation interne se caractérise par la variabilité du nombre et de la qualité des paramètres pris en charge. Elle se démarque de l'évaluation externe par le fait que les paramètres sont variables en quantité et en qualité et surtout décidés par l'apprenant lui-même.

Nous rappelons que les paramètres principaux de toute évaluation sont :

- les performances à juger,
- les critères d'appréciation,
- les seuils de référence.

Variabilité des performances à juger :

Les performances à juger sont les activités linguistique et/ou métalinguistiques pratiquées en classe au cours d'exercices d'apprentissage ou au cours d'activités d'utilisation de l'acquis. Les performances à évaluer par l'apprenant lui-même ne se limitent pas à celles produites en classe mais elles peuvent être celles produites en situation de communication réelle.

En tant que produit, toutes les performances sont jugées en termes de correct/incorrect. En tant que résultat d'un processus d'apprentissage, certaines performances seulement sont prises en compte pour juger en termes de satisfaisant/insatisfaisant du résultat de l'apprentissage. Les critères de choix de ces performances pour juger du résultat de l'apprentissage sont du ressort de l'apprenant. Ces critères sont relatifs à la difficulté de la tâche, l'état dans lequel se trouve l'apprenant au moment de l'apprentissage, les conditions extérieures... L'apprenant peut

être indulgent vis à vis de lui-même en invoquant des justifications ou alors être sévère vis-à-vis de lui-même. Ces critères sont donc variables.

Variabilité des critères d'appréciation :

Les critères d'appréciation varient en fonction de l'objectif visé. L'appréciation en termes de correct/incorrect est variable et ne vaut pour chaque apprenant que par rapport à divers types d'objectifs qu'il peut se fixer : les objectifs sont de type linguistique, type expression de contenus ou d'idées, de type compétence de communication.

Variabilité des seuils de réussite :

Les seuils de réussite sont variables, différents chez chaque apprenant. Ils dépendent du niveau de perfectionnement et d'exigence, de rigueur etc. que chaque apprenant se fixe. Ainsi, un apprenant pourra dire, par exemple, d'un énoncé grammaticalement faux mais intelligible qu'il est satisfaisant s'il ne prend en compte que l'intelligibilité. Un autre apprenant jugera cet énoncé insatisfaisant s'il prend en compte aussi sa grammaticalité. Celui-ci peut-être indulgent vis-à-vis de son apprentissage au début de son apprentissage et être plus exigeant au fur et à mesure qu'il fait des progrès.

On aura remarqué, au terme de ce bref exposé, la nécessaire *rigidité* de l'évaluation externe, comme on aura compris les raisons de la *variabilité* de l'évaluation interne. L'enseignant doit pouvoir passer d'un type d'évaluation à l'autre en fonction des situations d'enseignement/apprentissage. Il faut qu'il vive les différents types d'évaluation en formation et qu'il soit capable de transférer cette expérience dans sa pratique professionnelle. Il doit être capable d'aider l'apprenant à la pratique de l'évaluation interne.

d) Pourquoi aider à l'auto-évaluation :

Devant la difficulté et la variété des paramètres à gérer, il paraît pratiquement impossible à l'enseignant d'aller au devant des attentes de l'apprenant et de répondre à la diversité des ambitions de chacun d'eux. Aussi, plutôt que d'évaluer collectivement une classe suivant des critères posés artificiellement, il vaut mieux apprendre à l'apprenant à évaluer lui-

même son apprentissage en posant ses propres critères d'appréciation de ses productions et d'interprétation du processus d'apprentissage. Par ailleurs, la centration sur l'apprenant et la prise en charge de ses spécificités impose que l'évaluation du processus d'apprentissage et du produit de cet apprentissage soit confié aux apprenants.

e) Comment aider à l'évaluation interne :

La formation à l'évaluation interne comporte deux axes : un axe psychologique et un axe technique.

L'axe psychologique :

Jusqu'à l'avènement de l'approche cognitive, l'apprenant a joué un rôle passif dans l'apprentissage en ce sens que c'est l'institution, à travers l'enseignant, qui dicte ce qu'il y a à apprendre et comment l'apprendre. L'évolution de l'apprenant vers un rôle plus actif, une prise en charge non seulement de l'objet de l'apprentissage mais aussi du processus doit induire un rôle également actif tant dans l'évaluation des performances produites que des processus d'apprentissage. Ainsi, tout comme la détermination des objectifs, l'évaluation (ses critères, ses modalités) doit appartenir à l'apprenant. Mais pour que ce rôle lui revienne pleinement, il faut changer ses représentations de l'apprentissage, lui faire admettre notamment qu'il existe des procédures, des styles, des rythmes d'apprentissage propre à chaque apprenant et qu'il peut, prendre la responsabilité du contrôle de son apprentissage dans toutes les phases du processus.

L'axe technique :

Il convient de donner aussi une formation technique à l'enseignant. Il doit savoir pratiquer aussi bien l'évaluation externe qu'aider à l'évaluation interne. Il doit connaître le caractère relatif de l'erreur dans l'apprentissage et dans la communication.

L'autoévaluation ne peut s'acquérir de manière spontanée ni autonome mais de manière progressive avec l'aide d'un formateur. Tout en poursuivant un objectif d'apprentissage donné, l'apprenant peut apprendre parallèlement l'évaluation interne.

Conclusion

L'action de l'enseignant s'exerce avant, pendant et après la classe.

Avant la classe, l'enseignant devra savoir à quel profil d'apprenant il a affaire. La centration sur l'apprenant nécessite la connaissance non seulement de cet apprenant mais aussi de l'influence de l'environnement sur l'apprentissage. Aussi l'enseignant doit-il relever par une analyse diagnostique les spécificités tant de l'apprenant dans ses dimensions psychologiques et sociologiques, cognitives (y relever son interlangue) que des situations d'enseignement pour une intervention pédagogique ciblée. La variabilité et l'hétérogénéité des situations d'enseignement/apprentissage que ne manquera pas de révéler l'analyse diagnostique demanderont des réponses pédagogiques adaptées.

Pendant la classe, les pratiques mobiliseront alors des ressources didactiques, méthodologiques, technologiques, plurielles. En fonction des profils auxquels les enseignants auront à faire, ils feront preuve d'éclectisme en faisant appel par exemple à divers procédés, aux techniques pédagogiques les plus hétérogènes mais aussi les plus adéquates. Au niveau relationnel, l'enseignant adoptera un comportement approprié à chaque cas d'apprenant, à chaque situation d'apprentissage. Bien évidemment, la variabilité et l'éclectisme attendu de l'enseignant pour répondre à la diversité des situations d'enseignement/apprentissage exigeront des conditions de travail particulières. On devra mettre à la disposition des enseignants les ressources documentaires les plus diversifiées possible pour qu'ils y puisent (ainsi que leurs apprenants) les supports nécessaires à l'objet d'étude, la langue. Ces ressources doivent être agencées dans un espace de travail modulable. Elles doivent être accessibles et pouvoir être utilisées à la carte. A défaut de trouver le document « prêt à l'emploi », l'enseignant doit pouvoir le construire à partir des ressources textuelles, audio-visuelles ... et/ou théoriques disponibles.

Compte tenu de la diversité des situations d'enseignement/apprentissage, de la diversité des objectifs d'une part, de la variété des approches et des moyens pédagogiques à mettre en œuvre, d'autre part, le contrôle des acquisitions devra s'effectuer sur des modes, des moyens et des critères d'évaluation multiples.

Si l'exercice de l'évaluation est dévolu à l'apprenant, le rôle de l'enseignant devient alors d'aider l'apprenant à s'autoévaluer, de lui apprendre à le faire. Il s'agit, comme dans toute situation d'enseignement centrée sur l'apprenant, de confier la responsabilité de l'évaluation à l'apprenant. Quant à l'apprenant, de même qu'il lui incombe le soin de définir les objectifs d'apprentissage, de choisir les contenus et les moyens d'y parvenir, de même il doit savoir fixer ses propres critères d'évaluation et arrêter les seuils de référence.

La tâche de l'enseignant consiste donc, en matière d'évaluation à apprendre à l'apprenant à se passer de lui, sans pour autant abandonner les pratiques traditionnelles d'évaluation. En fait, les diverses situations d'évaluation auxquelles il peut être confronté nécessitent qu'il soit à même de pratiquer tant l'évaluation externe que l'évaluation interne. Dans ces conditions, l'enseignant doit être responsable, autonome, pour faire des choix pertinents, tant au niveau de la préparation (de l'analyse diagnostique), de la pratique de classe que de l'évaluation des acquisitions.

La tâche de l'enseignant devient ainsi plus complexe. Sa pratique, pour « coller » aux réalités de la classe exige de lui, outre une culture professionnelle conséquente, sens des responsabilités, autonomie, adaptabilité. A quoi devrait une formation qui prépare l'enseignant à son vrai travail : un enseignement variable destiné à des apprenants variables ?

CHAPITRE IV

FORMATION A DONNER AUX ENSEIGNANTS POUR LES RENDRE CAPABLES DE FAIRE VARIER LEUR ENSEIGNEMENT

Nous avons décrit dans notre premier chapitre **la rigidité du système de formation des enseignants** en Algérie. Nous avons montré ensuite que les apprenants, les enseignants, les situations de classe sont caractérisées par leur **variabilité**. Nous avons expliqué enfin que la prise en charge de cette variabilité nécessite la **mise en œuvre de démarches d'enseignement variables** (notre chapitre 3) ; encore faut-il que le système de formation prépare l'enseignant à s'adapter, à composer avec un environnement variable, à apporter des réponses adéquates à des situations d'enseignement singulières. Il faut donc envisager une formation qui rende les enseignants capables de faire varier leur enseignement. L'objectif majeur de ce type de formation sera, compte tenu des multiples paramètres des situations d'enseignement/apprentissage évoqués, de **favoriser chez l'enseignant une adaptabilité maximale** ; adaptabilité tant du point de vue de la pratique pédagogique, avant, pendant et après la classe mais aussi adaptabilité du point de vue de la formation personnelle, adaptabilité verticale, dans le temps : ouverture pour l'enseignant à l'évolution pédagogique, aux expériences nouvelles.

En fait, si enseigner consistait à transmettre un savoir, "des connaissances, de façon magistrale à un public volontairement captif", il suffirait de réactualiser périodiquement les connaissances générales et les savoirs professionnels nécessaires à son enseignement. Mais le métier d'enseignant, à l'instar de tous les métiers dans lesquelles la relation humaine prédomine, doit au contraire :

- s'adapter à des contextes sociopolitiques et à des systèmes éducatifs changeants et variés ;
- s'exercer dans le cadre de relations intersubjectives et de rapports sociaux qui les infléchissent,

- autoriser une marge importante qui fait dépendre l'action des convictions, du niveau de compétence, aussi bien que des caractéristiques de son environnement immédiat. (PERRENOUD et al.,1996).

Dans le même ordre d'idées, C. PUREN (1994) écrit :« L'enseignement est à la croisée des méthodes du fait de la « multiplication, la diversification, la variation, la différenciation ou encore l'adaptation des modes d'enseignement/apprentissage » L'auteur, reprenant Monique CALLAMANT, signale que les enseignants doivent adapter leur enseignement aux situations d'enseignement/apprentissage. Certaines propositions devront être modulées en fonction des objectifs d'apprentissage visés et des conditions d'enseignement, en fonction aussi de la langue maternelle des élèves et de leur spécificité socio-culturelle ».

L'enseignant **doit donc continuellement s'adapter** du fait qu'il doit lier les paramètres variables de l'apprentissage à des paramètres également variables de l'enseignement, ces deux types de données étant tributaires de l'environnement socio-culturel, politique etc.

Concrètement, lorsque des stagiaires, comme n'importe quels apprenants, désirent suivre une formation, ils se présentent avec des besoins, des objectifs, un niveau et des caractéristiques singulières qui correspondent en fait à des *demandes* précises -et **nécessairement différentes-** de formation. Le formateur doit analyser ces paramètres de l'apprentissage, à l'aide d'outils fournis par diverses sciences (psychologie, sociologie,...) pour mettre en place un programme approprié. Le formateur doit, parallèlement tenir compte des paramètres de l'enseignement (son style propre, ses ressources...) et déterminer quelles marges de manœuvre ils permettent. L'analyse des paramètres de l'enseignement permet de mesurer les possibilités objectives d'*offre* et de mettre en place un programme réaliste de formation adapté à la *demande*.

Cette conception de la formation qui rompt radicalement avec la rigidité de la formation traditionnelle commande un nouveau regard, une redéfinition des principes généraux, des contenus et de la méthodologie de la formation.

1/ PRINCIPES GENERAUX DE LA FORMATION :

Toute formation se définit, pour ses organisateurs, dans la réponse à ces deux questions qui déterminent à la fois un objectif et un plan d'action :

- Quel profil d'enseignant doit-on viser ?
- Quelles stratégies mettre en œuvre pour y parvenir ?

A/ Un profil nouveau :

a) L'enseignant – entrepreneur

Plutôt que de former un enseignant qui exécute et qui applique scrupuleusement des directives et des canevas élaborés selon des théories qu'il ne maîtrise pas, l'enseignant doit être formé à **être un décideur** à part entière pour ce qui concerne les objectifs, la méthodologie, le type d'initiative, et donc à entreprendre pour faire face à certaines demandes d'élèves (psychologiques, affectives, intellectuelles) et à certaines situations de classe. Entreprendre, c'est être à mi chemin entre la théorie et la pratique, entre la réflexion et le terrain pédagogique. **Etre un entrepreneur**, c'est répondre à une demande ponctuelle, étudier le terrain et, en fonction des contraintes présentes et des ressources disponibles, élaborer des stratégies appropriées, les mettre en pratique, en évaluer pas à pas les résultats et les corriger au besoin. Le travail de l'entrepreneur est tout à la fois conceptuel et pratique.

La dimension conceptuelle devrait prendre une place importante dans l'enseignement. La profession d'enseignant est d'abord une " activité " :

- intellectuelle qui engage la responsabilité de celui qui l'exerce,
- " savante " si l'on se réfère aux méthodologies traditionnelles. E. CHARLIER (1996). in *Raouy (1996)*.

De plus, on considère, avec CHAVELSON (1976), que l'enseignant est un professionnel qui choisit, parmi un arsenal de conduites disponibles, celles qui lui paraissent les plus adaptées à une situation de classe ". Dans la même perspective, DONNAY et CHARLIER (1990) évoquent l'enseignant professionnel qu'ils définissent comme un formateur qui :

- en fonction d'un projet de formation explicite,
- tient compte de manière délibérée, du plus grand nombre de paramètres possible de la situation de formation considérée,
- les articule de manière critique (à l'aide de théories personnelles ou collectives).
- envisage une ou plusieurs possibilités de conduites et prend des décisions de planification de son action ;
- les met en œuvre dans des situations concrètes et recourt à des routines pour assurer l'efficacité de son action.
- réajuste son action dans l'instant s'il le perçoit comme nécessaire.
- tire pour plus tard des leçons de sa pratique ”.

De la sorte, l'enseignant-entrepreneur est autonome dans la mesure où il est “ capable d'autoréguler son action, mais également en tant qu'il peut guider son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci. Il pourrait également être considéré comme un stratège qui ne se fie pas seulement à des connaissances de base pourtant éprouvées. Il les met régulièrement à jour, essaie de nouvelles approches afin d'améliorer l'efficacité de sa pratique ” PAQUAY (1996).

Comme un entrepreneur, l'enseignant nouveau doit pouvoir *envisager la classe comme une situation-problème* aux données multiples et cerner les variables les plus pertinentes pour *y faire face de façon autonome, adaptée*.

b) L'enseignant-ingénieur :

Si la part théorique est importante parce qu'elle permet de responsabiliser, de conscientiser et de donner un minimum de clairvoyance à l'enseignant, l'initiation à une pratique- objet essentiel de toute formation-, (mais une pratique éclairée par la théorie et l'analyse de cette pratique-même) est indispensable pour une optimisation de l'efficacité et de l'autonomie de l'enseignant.

Il s'agit pour l'enseignant :

- d'exploiter les données fournies par la classe et qu'il a systématiquement recueillies,
- de collecter et de sélectionner des supports et des activités,
- de produire au besoin des matériaux à partir de ces données pour enseigner,
- d'enseigner de manière plus ou moins personnalisée,
- d'évaluer et de remédier à son action au besoin.

◆ Exploiter les données fournies par la classe.

Nous passons rapidement sur les informations d'ordre sociopolitique et culturel en tant que données fournies indirectement par la situation de classe, pour insister sur les données concernant de près l'apprenant.

L'enseignant aura pour tâche de :

- *inventorier les ressources* (matérielles et humaines): y a-t-il un centre de ressources ? De quels documents (ouvrages, manuels, supports divers) dispose-t-on pour faire la classe ? qui d'autre que lui complète la formation ? quelles sont les autres personnes ressources ? etc...

- *inventorier les contraintes* (matérielles et humaines), relatives aux moyens documentaires, à la gestion de l'espace, du temps, etc. pour bien mener sa classe; relatives également à la qualité, à la disponibilité, à la compétence etc. des personnes-ressources ;

- *diagnostiquer les états* (physique, affectif, intellectuel, cognitif, etc.), de l'apprenant pour construire son cours ;

- *cerner l'interlangue de l'apprenant* et comprendre les processus qui sont à l'origine des erreurs pour mieux les surmonter.

Nous savons que l'enseignant ne peut prendre en charge toutes les données de l'enseignement/apprentissage. Non qu'il doive rester indifférent à certains aspects car tous les aspects concourent à donner sa spécificité à la situation. Mais certains paramètres peuvent être prioritaires par rapport à d'autres. Il s'agit pour l'enseignant de dégager ces priorités.

Quand les caractéristiques de la situation pédagogique sont cernées, l'enseignant passe à une seconde étape :

◆ Collecter et sélectionner des supports et des activités.

- *inventorier les possibilités d'action* qui peuvent être de différents ordres ; ces possibilités d'action résident dans le choix des supports, des activités.

- *choisir des supports* : l'enseignant doit savoir, à partir des savoirs et des savoir-faire déjà acquis et, en fonction des objectifs visés, sur quel type de document faire travailler les élèves et quelles spécificités ce document doit présenter, où trouver le document, à quel moment le présenter aux élèves.

- *choisir des activités*, à partir de critères précis et maîtrisés par l'enseignant. Les activités doivent correspondre à un profil particulier, à une stratégie d'apprentissage, à une phase déterminée de l'enseignement/apprentissage : *observation, systématisation, utilisation* ; à un aspect donné de la langue et de la communication. Les consignes des activités doivent être exprimées dans une métalangue cohérente dans le cadre d'un modèle de description linguistique précis et adéquat. Enfin, ces activités doivent être inspirées par le vécu des élèves. Elles peuvent provenir de manuels ou être élaborées par l'enseignant.

◆ Enseigner de manière plus ou moins personnalisée.

Le mode de relation à établir avec le groupe d'apprenants doit être dicté par la configuration de la classe. Il doit être adapté à leur l'âge, au nombre d'apprenants, à leurs habitudes scolaires, sociales etc. Ainsi l'enseignant pourra-t-il être tour à tour un animateur, un guide, un conseiller, et le moins possible un simple " fournisseur " de savoirs.

Les possibilités d'action ne doivent pas être mises en œuvre et suivies scrupuleusement telles qu'elles ont été consignées dans les méthodes ou pensées au cours de la préparation de la classe. L'enseignant doit pouvoir prévoir des documents, des activités de rechange à proposer en fonction des réactions des apprenants. C'est ainsi qu'on pourra peut-être mettre un terme, d'une part, aux « exposés magistraux », de style universitaire, donnés par

des enseignants autoritaires à des enfants de 10 ans, d'autre part, au détournement des méthodes d'initiation à la langue étrangère destinées aux tout petits au profit des classes d'alphabétisation d'adultes !

◆ Réaliser des travaux de production, de documentation, de recherche et d'expérimentation.

L'exploitation des données fournies par les situations de classe s'inscrit dans l'optique de la centration sur l'apprenant. Quand les matériaux " prêts à l'emploi " sont indisponibles ou inadéquats, l'enseignant doit pouvoir élaborer lui-même ses activités en s'appuyant sur ces données. En d'autres termes, ces données doivent déboucher sur des travaux de documentation, de production, de recherche et d'expérimentation orientés au profit de l'apprenant. Ces travaux peuvent être orientés dans deux directions ; d'une part, l'enseignant pourra produire des exercices pour ses apprenants ; d'autre part, des écrits pour décrire sa pratique, capitaliser son expérience et la mettre à la portée et à l'appréciation de ses collègues et de toutes les personnes qui s'intéressent aux métiers de l'enseignement.

- *En ce qui concerne les travaux de documentation :*

L'enseignant doit savoir porter un regard critique sur les documents qu'il s'apprête à utiliser comme supports d'enseignement/apprentissage. Il doit choisir les documents et pouvoir les classer suivant leurs qualités intrinsèques d'une part et leurs possibilités d'utilisation d'autre part ; il doit vérifier que le document est effectivement exploitable dans le sens de la consigne qui l'accompagne. Il doit vérifier par ailleurs qu'il permet:

- d'un point de vue linguistique, d'asseoir une règle particulière ou un aspect déterminé du fonctionnement de la langue.

- d'un point de vue communicatif, de développer telle aptitude plutôt qu'une autre,

- d'un point de vue socioculturel, qu'il illustre une pratique réelle d'utilisation de la langue.

- d'un point de vue cognitif qu'il met en jeu un style d'apprentissage ou une faculté intellectuelle particulière.

Si le premier volet est pris en charge par la pédagogie traditionnelle, on n'a commencé à prendre plus ou moins conscience des trois autres, que depuis l'avènement des approches communicatives. En un mot, l'enseignant doit connaître exactement la portée et les limites du document -authentique ou non- qu'il s'apprête à « pédagogiser ».

- *En ce qui concerne les travaux de production* : il ne s'agit pas de produire des manuels ou des essais pédagogiques généraux mais de "fabriquer" des supports, des activités d'apprentissage utiles à un groupe réel d'apprenants, à un moment donné de leur apprentissage.

Savoir réaliser ces matériaux pour la classe suppose :

-certaines connaissances théoriques (linguistiques et méthodologiques) de la part de l'enseignant,

- qu'il connaisse suffisamment la langue et son fonctionnement,

- qu'il connaisse les modèles descriptifs et parmi ces modèles celui qui décrit le mieux la notion à étudier et qui convient le mieux au groupe dont il a la charge,

- que l'enseignant ait au préalable analysé les besoins et les lacunes de l'apprenant.

- que ses élèves et lui aient défini les objectifs d'apprentissage,

- qu'il tienne compte des acquis,

- qu'il cerne bien toutes les difficultés de réalisation que ces supports ou ces activités pourraient éventuellement poser aux apprenants.(entre autres les contraintes de temps),

- qu'il prévoie si possible les démarches d'apprentissage,

- qu'il prévoie nécessairement, l'évaluation, la correction,

- qu'il connaisse les limites de l'activité qu'il propose.

Pour les travaux de recherche et d'expérimentation :

La recherche à laquelle s'adonne l'enseignant-ingénieur n'est pas désintéressée comme la recherche fondamentale, la recherche scientifique. Ce serait plutôt de la recherche-action, mais une recherche-action qui ne

ne vise pas nécessairement à faire avancer les Sciences de l'éducation. Ce serait plutôt une démarche aux visées modestes qui permettrait à l'enseignant d'améliorer sa pratique pour un public donné. Cette recherche doit être synonyme d'un effort de réflexion quotidien déterminé par les résultats de sa pratique après chaque intervention d'enseignement/apprentissage. Elle consisterait en des essais de solutions (pour des situations de classes problématiques), en des activités de recherche, en de nouvelles activités à tester pour améliorer l'apprentissage.

Ce type de recherche s'étend à l'échange d'expériences avec d'autres collègues.

Ce nouveau profil qui confie plus de responsabilité à l'enseignant et lui assigne des rôles nouveaux, moins sclérosants, moins répétitifs, implique une révision totale des systèmes actuels de formation.

B/ Une nouvelle conception de la formation :

La formation se résumait (voir notre premier chapitre) en un perfectionnement linguistique et en un ensemble de recettes données aux stagiaires pour les inciter à appliquer à la lettre une méthode donnée. La prise en compte, aujourd'hui, des spécificités des apprenants et des situations de classe impose *de centrer la formation sur le stagiaire* et de considérer la situation de stage - tout comme la situation de classe - comme situation problématique. Compte tenu de cela, toute formation doit combiner deux types d'approches :

- une approche cognitive qui parte des spécificités du stagiaire.
- une approche systémique (qui tient compte de l'environnement et des interactions des différents intervenants dans le processus d'enseignement/apprentissage) et flexible (c'est à dire adaptable pour répondre à la variabilité des apprenants et des situations de classe).

a/ Approche cognitive:

Centrer la formation sur le stagiaire, c'est tenir compte du profil d'entrée et du profil de sortie du stagiaire, c'est à dire en amont, de ses spécificités (au niveau connaissances antérieures, démarches et stratégies d'apprentissage, rythmes etc..) et, en aval, de ses motivations de ses intérêts, de ses besoins et de ses objectifs. Ainsi conçues, les sessions de formation se suivront mais ne se ressembleront pas et les programmes seront souples et variés puisque réadaptés à chaque session.

Adopter cette approche, c'est se poser les questions suivantes : Comment déterminer le profil d'entrée ? comment déterminer le profil de sortie ? Les réponses à ces questions constitueront les éléments de base nécessaires d'abord à la mise en place de programmes pour individualiser la formation et, à terme, d'autonomiser les stagiaires.

Cette partie s'articulera donc comme suit :

Détermination du profil d'entrée,

Détermination du profil de sortie,

Individualisation de la formation,

Autonomisation du stagiaire,

Mise en œuvre de techniques de type cognitif

1. Détermination du profil d'entrée

Le profil d'entrée du stagiaire est déterminé par l'analyse de ses représentations, de ses lacunes, de ses objectifs, de son état psychologique, intellectuel, cognitif etc.

Plutôt que de décider d'un programme d'enseignement à appliquer à un groupe de stagiaires et d'évaluer de manière impersonnelle et avec une fausse rigueur son impact à la fin d'un parcours de formation, il serait plus judicieux de porter son regard en amont et de cerner le type de stagiaire que l'on reçoit en formation. Il s'agit de diagnostiquer les caractéristiques de chaque stagiaire : son état physique, intellectuel, cognitif, ses connaissances antérieures, ses démarches d'apprentissage, ses représentations sur la langue et sur la manière de l'enseigner pour élaborer un plan de formation qui corresponde au mieux au profil des stagiaires et qui cible leurs lacunes.

2. Définition du profil de sortie

Le formateur devra s'interroger, compte tenu de ce que le stagiaire sait déjà, sur les savoirs et les savoir-faire nécessaires à l'exercice de la fonction d'enseignant telle que ses stagiaires auront à l'assumer. En fait, il n'y a plus lieu de donner des savoirs théoriques de manière exhaustive, ni de communiquer des savoir-faire et des recettes pédagogiques valables quasiment pour toutes les classes mais d'inculquer aux stagiaires comment puiser de manière sélective dans les savoirs théoriques et dans les méthodes, en fonction de leurs particularités et de celles des apprenants dont il auront la charge.

Ainsi, les domaines d'étude à inscrire au programme de formation doivent être plus ou moins détaillés en fonction des lacunes effectivement rencontrées chez le stagiaire et en fonction des besoins réels de la pratique à laquelle ils se destinent.

Par ailleurs, il faudra distinguer et trouver un compromis entre les besoins exprimés et les besoins ressentis.

3. Individualisation du parcours de formation

Toute formation doit être différenciée. Pour ce faire, elle doit être pensée et mise en place à partir des connaissances antérieures, des caractéristiques psychologiques, socioculturelles et cognitives ainsi que des attentes et des contraintes socioprofessionnelles des stagiaires. Dans son ouvrage , **l'individualisation de la formation : changer de pédagogie, transformer les systèmes**, R. KASLER indique 3 axes pour une formation différenciée :

1^{er} axe : " l'individualisation de la négociation de formation " Le sujet en formation module, participe à son plan de formation en fonction des contraintes de temps, de moyens dont il dispose, d'objectifs visés tant du point de vue des connaissances que des compétences etc.

2^e axe : " L'individualisation du parcours de formation ". L'établissement de formation doit avoir suffisamment de souplesse et offrir un certain nombre de possibilités de choix aux stagiaires en ce qui concerne le temps, le lieu, les contenus et les critères d'évaluation de la formation. Ceci est particulièrement vrai dans le cas de la formation continue. Ainsi l'enseignant/stagiaire doit pouvoir parfaire sa pratique en dehors de ses heures de travail, dans ses moments libres. Il doit pouvoir poursuivre sa formation aussi bien avec des collègues dans des centres spécialisés qu'à domicile en recevant des ouvrages et des revues de son domaine. Il doit pouvoir exercer sa responsabilité quant aux choix des contenus : certains enseignants voudront parfaire tel aspect de leur pratique plutôt que tel autre. On doit également leur laisser le libre choix quant aux critères et aux modalités d'évaluation.

La formation, à l'instar de la situation de classe, doit donc **s'adapter** aux réalités du stagiaire (son attitude face à la formation, l'image qu'il a de lui-même, du groupe, de ses objectifs etc.,) et à celles de l'institution de formation (ses ressources, la gestion de ces ressources),

3^e axe : « L'individualisation des pratiques formatives ». L'individualisation de la formation doit, à terme, permettre d'*autonomiser le stagiaire* ou de parfaire son autonomie. Les décisions qui dans le cadre de l'individualisation de la formation sont du ressort du formateur appartiendront progressivement au stagiaire. L'individualisation de la formation combinée à une pédagogie active consistant à faire faire au stagiaire des travaux de recherche et de production, d'autoévaluation prépareront cette autonomie..

L'individualisation autonomisante en formation initiale doit permettre d'aboutir à l'autoformation en formation continue, étape finale au cours de laquelle est laissée l'entière responsabilité à l'enseignant quant à sa formation. Ce processus passe par « L'individualisation des pratiques formatives ». Cette approche existe déjà dans ce qu'on appelle la "pédagogie de projet" qui consiste à coordonner l'action des formateurs (quel qu'en soit le profil) au moins en ce qui concerne le but à atteindre, le choix des contenus et des moyens étant aujourd'hui du ressort des enseignants/stagiaires.

4. Autonomisation du stagiaire en formation.

A l'heure où l'autonomisation de l'apprentissage est au cœur des débats, - « L'autonomie, selon C. PUREN p.52, se retrouve dans tous les concepts clés de la DLE depuis une quinzaine d'années : centration sur l'apprenant, stratégies individuelles d'apprentissage, besoins, attentes et motivations individuelles etc. ainsi que dans les grandes orientations de la recherche : individualisation de l'apprentissage, pédagogie différenciée, autonomie, autodidaxie, centre de ressources etc... » -, il paraît logique et nécessaire que l'autonomie souhaitée chez les élèves en milieu institutionnel soit d'abord un acquis chez les enseignants chargés de l'inculquer et que " la compétence professionnelle que les enseignants ont à acquérir (soit) au service d'une certaine conception de l'apprentissage qu'ils ont à installer " DEVELAY (1994),p.46 Ainsi, le stagiaire doit créer sa propre dynamique de formation.

Dans le cadre de la formation des enseignants, l'autonomie doit être redéfinie dans une optique de transfert aux situations de classe. Il s'agit de faire vivre aux stagiaires l'autonomie dans ses différentes dimensions, de leur faire expérimenter pour qu'ils prennent suffisamment de recul par rapport aux pratiques autonomisantes et qu'à leur tour, ils y initient leurs apprenants.

Compte tenu de ces préoccupations, cette partie s'articulera comme suit :

- Qu'est ce qu'autonomiser ?
- Pourquoi autonomiser ?
- Comment autonomiser ?

a) Qu'est ce qu'autonomiser ?

Cette conception des activités de formation rejoint les propositions de L.PAQUAY et al.(1996)p.168. Pour ces auteurs, autonomiser le stagiaire, c'est développer des savoirs d'expérience théorisés qui permettent :

- d'analyser des situations
- de s'analyser en situation
- d'évaluer des dispositifs
- de créer des outils innovants.

La formation à l'autonomie procède d'une triple dynamique. Elle consiste à apprendre au stagiaire à :

- *être un apprenant autonome* : en fait, le mot autonome signifie, au sens étymologique, : gestion de soi, de la co-naissance avec. Dans le cadre de la formation des enseignants, c'est donner le moyen aux stagiaires de se connaître, c'est à dire de prendre conscience de leurs réactions, de leurs rythmes et de leurs styles d'apprentissage. Cet auto-apprentissage de soi (qui n'est jamais clos), rend l'apprenant « capable d'auto-réguler son action, guider son propre apprentissage par une analyse détaillée de ses pratiques et des résultats de celles-ci ». P.GABILLIET et Y. de MONTBRON (1998).

- *être un enseignant autonome* : Il doit acquérir un minimum d'autonomie dans la cadre de sa pratique professionnelle pour son autoformation.

Dans le cadre de l'autoformation, autonomiser l'enseignant consiste à lui apprendre à prendre conscience de ses lacunes et y remédier de manière personnelle en recourant, par exemple, lui-même à des lectures sélectives, à une auto-observation, en participant à des stages, des colloques, des rencontres pédagogiques ciblées.

- *former les apprenants à l'autonomie* :

C'est former l'enseignant à faire prendre conscience, à son tour, à ses apprenants de leurs propres stratégies d'apprentissage, à déterminer leurs objectifs d'apprentissage... En somme, c'est transférer le savoir-faire d'apprentissage acquis en formation aux situations de classe.

b) Pourquoi autonomiser ?

Qu'est-ce qui **justifie** le recours à l'autonomie ?

La prise en charge de la variabilité des stagiaires en formation fait qu'il est impossible pour le formateur de répondre de manière adéquate à toutes les situations d'enseignement. Aussi est-il préférable de confier toutes les décisions relatives à la formation au formé lui-même.

Cette démarche autonomisante à partir de situations-problèmes offre de nombreux avantages :

- Elle fait prendre conscience au stagiaire, des réponses et de la place, toutes relatives, qu'occupe donc chacune des sciences humaines par rapport à des situations de formation ou d'enseignement/apprentissage données.

- Elle donne l'occasion au stagiaire d'apprendre à accomplir des actions non routinières. PAQUAY(1996),p.160.

- Elle rend le stagiaire capable de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur sa pratique pour la réorganiser. Il devient ainsi un " praticien réflexif ". (PERRENOUD 1994b),

En somme, comme le constate L.PAQUAY et al.(1996), l'autonomie de l'enseignant, du stagiaire s'acquiert par l'analyse de situations-problème.

c) *Comment autonomiser ?*

Cette dynamique de formation visant une autonomisation véritable, passe par une confrontation du stagiaire avec des situations de classe imprévues à gérer comme des **situations-problèmes**.

Dans la cadre de la pratique professionnelle, autonomiser le stagiaire consiste à centrer la formation sur le stagiaire, d'une part, *en prenant en considération* ses spécificités ; d'autre part *en lui faisant prendre conscience* de ces spécificités pour le rendre responsable de son apprentissage, c'est à dire apte à prendre des décisions adéquates concernant cet apprentissage. Faut-il rappeler que ce dernier consiste pour un enseignant à analyser des besoins d'apprenants, à déterminer des objectifs, à choisir des supports, des outils, des activités, à proposer ces matériaux aux apprenants, à analyser les progrès des apprenants, autrement dit les résultats de son intervention et à y remédier au besoin. Cela signifie qu'on forme l'enseignant/stagiaire à innover, à prendre des initiatives en fonction des apprenants dont il a la charge. C. Puren,(1994,p.186) précise, dans ce contexte, que « former un enseignant, c'est aussi le former à décider en temps réel et en toute responsabilité personnelle et professionnelle des cas où il devra violer un principe général, ne pas introduire une innovation, ou encore s'écarter des directives officielles ».

Pour une autonomie effective du stagiaire, il faut réunir certaines conditions sur les lieux de formation. Ainsi, il faut fournir aux stagiaires l'information nécessaire sur les objectifs poursuivis, sur le déroulement de la formation, sur les critères d'évaluation,... pour réduire sa dépendance vis à vis du formateur, permettre au stagiaire d'identifier avec le formateur les problèmes professionnels qui se posent à lui et créer un moment et un lieu d'échange pour réfléchir et envisager ensemble les possibilités de solution.. En d'autres termes, il est nécessaire sur les lieux de formation, *de réunir certaines conditions* pour inculquer l'autonomie, *confronter les stagiaires à des situations professionnelles problématiques, chercher avec l'aide des*

formateurs et des autres stagiaires, en travail de groupe, *des solutions originales.*

Réunir certaines conditions...

Il s'agit ici de créer les conditions pour une démarche active d'appropriation des connaissances.

Du point de vue de l'apprentissage, l'effort que le stagiaire a à fournir dans le cadre cette autonomisation, s'inscrit dans une perspective piagetienne, constructiviste. Il s'agit, pour lui, de confronter par l'action les savoirs et les savoir-faire que lui offre l'institution de formation aux siens propres, afin de modifier ses savoirs et ses savoir-faire antérieurs.

A l'autre pôle, l'enseignement doit être conçu comme une stimulation, une aide plutôt que comme la transmission de savoirs.. La démarche de formation consiste en un échange à double sens entre le formateur et le stagiaire ; le formateur, partant du savoir et du savoir-faire du stagiaire donne ainsi la possibilité au stagiaire de confronter son savoir aux « savoirs savants, aux savoirs expérientiels et aux savoirs enseignables ». Ce processus doit servir de modèle à transposer en classe. Cette démarche doit donner lieu à réflexion, à une **méta-analyse** ou cours de laquelle les formés réfléchissent sur toutes ces actions après les avoir vécues eux-mêmes comme apprenants. On pourrait parler de **méta-formation**. Ce type de réflexion auquel sera convié le stagiaire alimentera les travaux de recherche et de production qui seront par ailleurs proposés aux stagiaires en vue de leur autonomisation. Ainsi envisagée, la formation apparaît dans le fond comme dans la forme comme une construction à laquelle prend part largement l'apprenant/le stagiaire.

Confrontation du stagiaire à des situations professionnelles problématiques...

La formation doit être conçue comme un moment de confrontation des stagiaires à des problèmes professionnels pertinents et d'initiation à la résolution de ces problèmes à travers des activités qui leur seront proposées par ailleurs. Suivre ce processus de formation, " c'est adopter une démarche

de type clinique¹, c'est à dire une démarche pratique qui autorise une attitude d'intervention et de recherche " qui permette tant la production de savoirs que leur transmission. Il faut partir de l'expérience et réfléchir à l'action, la capitaliser et la théoriser. Parallèlement, cette attitude d'intervention et de recherche ne peut être efficace que si elle puise dans des savoirs fournis et structurés par les sciences humaines (psychologie, sociologie, pédagogie, etc.) et que l'enseignant (professionnel ou stagiaire) peut se poser " de bonnes questions " face à une situation (toujours imprévue) de formation ou d'enseignement/apprentissage ;

Cette formation par la pratique passe nécessairement par l'observation « outillée » et la pratique professionnelle effective.

Recherche de solutions adaptées...

On doit sensibiliser les stagiaires aux problèmes professionnels à travers l'observation et la pratique de la classe qui donneront lieu, dans les centres de formation à des travaux de groupes qui permet, selon B.André (1989) :

- la recherche en commun de solutions,
- l'observation de soi par les autres,
- l'observation des autres,
- la mise en commun, la formulation de problèmes,
- la décision,
- la critique constructive, la confiance en soi.

Cette conception des activités est testée par certaines institutions de formation. Elle gagnerait à être généralisée. En fait, elle permet à partir de l'observation du terrain de mettre en mots et de réfléchir sur un problème

1. C'est à dire une formation qui permette une articulation entre théorie et pratique. L'observation du terrain motive pour interroger la théorie ; ceci permet progressivement l'autonomisation.

pédagogique réel, de l'analyser, de le théoriser, d'essayer d'y remédier à partir de données théoriques en créant des activités adéquates.

Conclusion : Ainsi, l'autonomie de la formation est possible si l'on apprend au stagiaire à se connaître, à connaître ses réactions, ses spécificités, ses habitudes d'apprentissage, ses représentations ; si on l'associe à la gestion de sa propre formation en clarifiant avec lui objectifs pour qu'il sache où aller, mieux comprendre les moyens mis en œuvre pour y parvenir ; enfin, si l'on met à sa disposition des moyens matériels et humains qu'il peut consulter au besoin. Une bonne formation, doit, à partir d'une approche réflexive permettre au stagiaire de théoriser à partir de pratiques vécues ou non et tester (en classe) des théories, en un mouvement de va et vient entre théorie et pratique et en s'y impliquant de manière effective et en gardant constamment une attitude critique vis à vis de chacune des étapes de son intervention.

d) Autonomie et distanciation :

Les systèmes de formation doivent œuvrer à rendre les enseignants autonomes et à leur faire prendre de la distance par rapport à leurs pratiques. Être un enseignant autonome, c'est, en fait, prendre du recul par rapport à soi-même en tant qu'intervenant, et par rapport aux pratiques professionnelles. En d'autres termes, on doit apprendre au stagiaire à prendre de la distance par rapport :

- à l'objet d'apprentissage : l'enseignant doit pour cela, se faire une idée précise du statut de la langue qu'il est appelé à enseigner, en connaître les enjeux économiques politiques et culturels.

- à l'apprentissage lui-même : dans ce contexte, être un enseignant autonome, c'est mettre sur pied un dispositif pédagogique centré sur une démarche de prise de conscience par chaque stagiaire de la façon dont il apprend et sur un travail de **distanciation** par rapport aux activités qui lui sont proposées. Ceci lui permet de mieux cerner ses connaissances antérieures, de mieux identifier ce qui lui est demandé et comment mobiliser son expérience antérieure pour résoudre le problème auquel il est confronté. En fait, on introduit dans l'enseignement un moment de réflexion sur la

manière dont les stagiaires apprennent/acquièrent. C'est ce qu'on appelle la méta-cognition.

- à la variabilité des apprenants : à la variabilité de leurs styles d'apprentissage, de leurs stratégies, de leur rythmes, du volume des connaissances antérieures de chacun.

- aux activités : en ce sens que l'enseignant doit connaître la mesure des efforts intellectuels induits par les activités et les exercices qu'il propose à ses apprenants, aux styles et aux stratégies impliquées etc. Il doit pouvoir vérifier l'exactitude et la validité des consignes, vérifier notamment si objectivement il peut mener l'apprenant à la compétence escomptée.

- à l'enseignement : les théories didactiques doivent permettre de construire «une **distance** critique à ce qui doit être enseigné, à la manière de le faire. Le maître concepteur n'est pas le dépositaire de la bonne et unique réponse à un problème d'enseignement/apprentissage, il doit disposer d'une large palette professionnelle dans laquelle il choisit ses stratégies personnelles de manière responsable, en fonction de l'observation et de l'évaluation des situations, des élèves et de ses propres pratiques. Il doit apprendre à construire dans sa formation l'espace de liberté qui est le sien par rapport aux théories, aux pratiques ou aux injonctions institutionnelles ». DG Brassard (1992). Il doit, pour ainsi dire, prendre du recul par rapport aux méthodes et aux méthodologies. Dans ce cadre, on peut dire que l'enseignant a suffisamment de distance, d'un point de vue épistémologique, par rapport aux pratiques professionnelles s'il est sensible à la multiplicité des approches, à l'évolution méthodologique, aux limites des méthodes et des courants méthodologiques dont elles émanent.

- à la variabilité des pratiques professionnelles : au niveau des méthodes et des méthodologies et de leur interprétation (comprendre notamment la variété des styles d'enseignement).

- Aux théories : la formation initiale doit rendre l'enseignant capable de se repérer dans la multiplicité des approches théoriques et des solutions pratiques possibles ; elle doit le convaincre aussi être de la relativité des théories et des pratiques. Cette prise de distance sécurise au moment de

l'entrée dans la vie professionnelle en offrant tout à la fois des pistes de travail concrètes (exemples diversifiés de démarches, de séquences, de reprises, d'exercices etc.) et une réflexion sur les débats professionnels eux-mêmes.

- aux modèles linguistiques impliqués par les méthodologies: l'enseignant doit être formé à leur utilisation, aux éclairages qu'ils permettent sur la langue, comprendre leur degré de pertinence en tant qu'outil de description et/ou d'analyse de langue en vue de son apprentissage/enseignement.

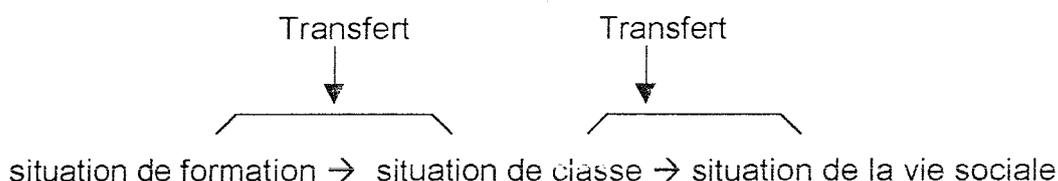
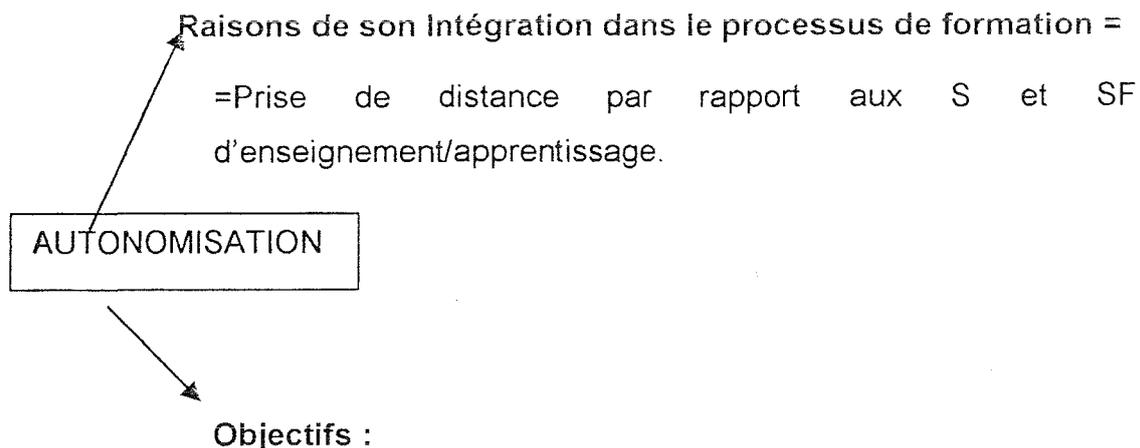
- aux courants psychologiques impliqués par les méthodologies: l'enseignant doit comprendre leur place dans les méthodes et les méthodologies, leur impact sur les pratiques professionnelles, en particulier sur l'apprentissage.

e) Distanciation et transfert :

La distanciation est censée conduire à la maîtrise des savoir-faire professionnels en vue d'un transfert responsable de la situation de formation à la situation de classe..

Qu'est ce que le transfert ? Quel rapport peut-on établir entre l'autonomie, la distanciation et le transfert dans le cadre de l'enseignement/apprentissage ? Que peut-on attendre d'un enseignant qui a réussi à prendre de la distance par rapport aux différentes facettes de sa profession ? Comment aider les stagiaires à s'entraîner à cette distanciation et à travailler les transferts ?

Tous les formateurs d'enseignants reconnaissent que les savoirs et les savoir-faire acquis en situation de formation sont insuffisants. Il est souhaitable que l'on puisse maîtriser le processus de transfert de la situation de formation à la situation de classe et le renforcer pour espérer qu'il se poursuive de la situation de classe aux situations de la vie sociale. On pourrait schématiser ainsi cette conception de la formation :



Qu'est-ce que le transfert ? ... « Apprendre, selon M. Develay, revue Education n°15, consacrée aux « transferts de connaissances », ce n'est pas seulement re-faire , redire, ré-utiliser ; le préfixe **re** signifiant **être ramené en arrière**. Apprendre, c'est parvenir à **trans-férer**, le préfixe *trans* exprimant un ailleurs, donc un plus tard. Tansférer, c'est donc faire autre chose, ailleurs, avec ce qu'on possède déjà. »

Etre autonome, c'est être capable de **transférer** un savoir et/ou un savoir-faire d'une situation d'apprentissage à une situation nouvelle et authentique. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, transférer, c'est adapter en toute autonomie, après une prise d'informations détaillées sur ce cadre, un savoir et/ou un savoir-faire d'une situation de formation à la situation de classe.

Quel rapport peut-on établir entre l'autonomie, la distanciation et le transfert dans le cadre de l'enseignement/apprentissage ? L'autonomie est « la prise de conscience et, en définitive, la capacité à comprendre comment on a appris ; ce que Flavell a repris sous le terme de **méta-cognition** ». apprendre, c'est comprendre comment on a appris, c'est parvenir à se déprendre des contextes vécus, tant au plan cognitif qu'affectif, dans le but

d'accroître sa lucidité à confronter des situations nouvelles. Etre autonome ,
« c'est avoir le mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un contexte
nouveau des connaissances acquises antérieurement ».

Ainsi, du fait qu'il a appris à prendre du recul par rapport au
phénomène de l'apprentissage, le regard de l'enseignant peut être différent.
Au lieu de s'intéresser à sa seule discipline, il doit s'attacher à l'observation
des élèves en apprentissage. Ainsi, il doit prendre notamment en
considération le fait que «l'apprentissage ne peut se réaliser qu'à partir du
moment où il revêt du sens pour les élèves et où il correspond à un projet
personnel durable. De plus, on décide d'apprendre que si l'on est convaincu
de l'utilité d'apprendre. Enfin l'enseignant averti sait l'influence des
spécificités et de la variabilité sur l'apprentissage.

*Comment aider les stagiaires à s'entraîner à cette distanciation et à
travailler les transferts ?*

DEVELAY⁽¹⁹⁸⁹⁾ avance quelques suggestions pour la conduite de la
classe aisément transposables aux contextes de formation d'enseignants :

-aider les stagiaires à construire une typologie de **situations-
problèmes**.

-en les invitant à modifier les énoncés de problèmes pour leur
permettre par l'introduction d'éléments nouveaux, de prendre du recul par
rapport à ces problèmes.

-en demandant aux stagiaires de choisir parmi un ensemble
d'activités une activité et avec comme consigne supplémentaire d'indiquer ce
qui a conduit à opter pour l'exercice retenu : exercice métacognitif par
excellence.

- Au lieu de leur donner des exercices à résoudre, leur
demander de prendre de la distance par rapport aux situations qui leur sont
« scolairement » proposées, notamment en analysant l'activité et en
s'interrogeant sur l'intérêt d'une telle activité donnée, sur les facultés
intellectuelles et les processus cognitifs qu'elle est susceptible de mettre en
œuvre etc.

5. Mises en œuvre de techniques particulières de type cognitif

Le formateur part des connaissances antérieures et des représentations et agit sur maints aspects et à maints endroits du processus d'enseignement/apprentissage. Voici, à titre d'exemples, quelques procédures, auxquelles pourrait recourir le formateur :

- *Amener le stagiaire à s'interroger sur son propre style d'apprentissage* ; l'amener à comprendre que formateur, stagiaire ou apprenant, chacun de nous a " des styles et des approches préférentiels " et impose aux autres " le type d'information qui correspond à sa modalité (visuelle, auditive, ou kinésique) ". TROCME(1989).

- *Associer le stagiaire aux décisions concernant sa formation* en définissant clairement les objectifs de formation, c'est-à-dire en précisant les critères de réussite, les moyens et les critères d'évaluation.

- *favoriser une programmation souple*, c'est-à-dire suivre plutôt les progressions d'apprentissage que les progressions d'enseignement. *La progression d'enseignement* est établie pour une classe idéale, fictive. Elle est établie sur des critères propres à une théorie, à une méthodologie. *La progression d'apprentissage* tient compte du rythme d'acquisition de l'apprenant/stagiaire.

- *Essayer de cerner l'état des connaissances antérieures du stagiaire* et ses représentations sur l'apprentissage et l'enseignement par des activités adéquates. En fait, les connaissances sont insuffisantes ou incomplètes et les représentations souvent erronées. Pour cerner les connaissances linguistiques antérieures du sujet en formation, le formateur devra recourir à la mise à jour des représentations et à l'analyse de l'interlangue du stagiaire. Les relatives insuffisances qui seront recensées dans ce cadre constitueront des indices qui serviront à moduler les programmes et les démarches de l'enseignement/apprentissage.

Quant aux *représentations*, elles pourraient être " mises à nu ", d'abord à travers la relation pédagogique formateur/stagiaire et les échanges en salle de cours et de manière plus formelle à partir de questionnaires

détaillés sur ce que le stagiaire attend de sa formation et sur ce qu'il croit utile de faire, pour apprendre.

- *Agir sur la motivation.* Pour susciter la motivation du stagiaire tant en ce qui concerne les connaissances de la langue, les connaissances sur la langue aussi bien que les problèmes d'enseignement/apprentissage, il faut mettre le stagiaire en situation de demandeur. L'observation et la pratique de la classe, même non guidées devront permettre cette motivation. Par ailleurs, l'observation et l'analyse d'une activité proposée par un manuel ou par un enseignant en classe peuvent constituer le point de départ d'une réflexion et susciter la curiosité du stagiaire sur les démarches d'apprentissage suggérées, les styles cognitifs impliqués, le type de langue à promouvoir, l'école linguistique à laquelle il a été fait recours etc. Pour créer la motivation, il ne suffit plus de mettre en place des contenus, des programmes, des méthodes susceptibles, dans l'absolu, d'être utiles aux futurs enseignants, mais de créer, en plus, avec eux des besoins d'apprendre. Le passage par la classe, la confrontation des stagiaires avec la réalité complexe des élèves créeront des besoins réels de formation, une motivation pour une plus grande familiarisation avec les méthodes et les méthodologies, les descriptions linguistiques, la psychologie, etc. en fait, il faut que le stagiaire sache pourquoi il apprend ce qu'il apprend ou ce qu'on veut lui faire apprendre. Et les modules et les disciplines/matières au programme de formation ne fonctionneront plus en vase clos pour eux-mêmes ; ils ne seront plus coupés les uns des autres mais ils seront au service des classes et des élèves et des maîtres dont ils concourront à résoudre les problèmes. Il sera ainsi fait appel à certaines sciences non d'une manière absolue ou exhaustive mais de manière éclectique pour résoudre un problème précis ; chaque classe étant un système complexe dont les différents éléments (qualité des représentations, relation à l'enseignement, besoins, objectifs etc.) nécessite une prise en charge particulière plus ou moins lourde.

A ces démarches de formation qui prennent en charge les aspects socio-psychologiques s'ajoutera une stratégie pédagogique qui ciblera particulièrement l'aspect cognitif du processus d'enseignement. Nous l'empruntons à TROCME Op.cit.

Selon TROCME, l'enseignant (et le formateur) devra :

- "*varier et alterner les prises d'information visuelles, auditives et kinésiques*" pour répondre à tous les styles cognitifs. De la sorte, on satisfait à un moment les "auditifs", à d'autres les "visuels" etc.

- "*varier et alterner les activités de traitement de l'information*". Cet aspect n'est pas toujours pris en charge par les manuels et les méthodes. En fait, ces derniers distinguent, si l'on en juge par les activités proposées, entre les catégories linguistiques, (exercices de grammaire, de vocabulaire, etc.), les catégories communicatives (exercices d'écoute, de compréhension, d'expression etc...) mais on n'interpelle pas de manière systématique et réfléchie les styles d'apprentissage des personnes auxquelles on s'adresse.

- "*Repérer le stade du processus d'apprentissage : perception, traitement, production*". Cet aspect, remarquons-le, est pris en charge par certaines méthodes. On retrouve ces activités sous d'autres catégories : les activités d'observation, d'analyse, de fixation/répétition/systematisation et les activités d'utilisation que l'on appelle aussi activités d'extension ou de transfert.

- "*Rattacher l'information à des connaissances déjà connues*". En effet, comme nous l'écrivions plus haut, il est utile de connaître les connaissances antérieures des apprenants/stagiaires pour établir à leur intention un programme et des contenus personnalisés. L'avantage certain est la motivation que cette approche ne manquera pas de susciter.

- "*interpeller totalement l'apprenant*", c'est-à-dire, en termes de neuropédagogie, s'adresser au style cognitif qu'il a développé le mieux. Ainsi certains apprenants "saisiront" plus vite si on fait appel plutôt à leur sens du rationnel, d'autres seulement si on sollicite leur émotivité, selon qu'ils sont "hémisphère droit" ou "hémisphère gauche".

Conclusion : l'approche cognitive prend en charge l'apprenant/stagiaire dans sa spécificité et sa variabilité. On ne doit cependant pas oublier que ces spécificités sont forgées, marquées par l'histoire et l'environnement de l'apprenant. Ceci fonde la richesse et la complexité du terrain pédagogique.

Le schéma suivant récapitule les différents aspects de l'approche cognitive développés dans ce chapitre.

Approche cognitive

=

Centration sur l'apprenant ou le stagiaire

=

Prise en charge des profils d'entrée :

- état physique
- affectif
- cognitif :(styles d'apprentissage, rythmes)
- lacunes,
- besoins,
- représentations.

+

Prise en charge des profils de sortie :

- objectifs personnels
- obj. Institutionnels
- savoirs
- SF professionnels
- sciences impliquées

→**Buts** : une plus grande motivation, autonomisation, adaptabilité transfert à la situation de classe.

b/ Approche systémique :

Les stratégies de formation qui se centrent le formé ne peuvent se concevoir que dans le cadre d'un système de formation flexible, souple, induisant la négociation des objectifs de formation et la mise en place de programmes et de progressions variables et en continuels réajustement. Qu'est ce qu'un système flexible de formation ? Comment négocier les objectifs de formation ? Comment élaborer des programmes et des progressions variables ?

Avant de répondre à ces questions, il y a lieu de cerner davantage le concept d'approche systémique.

1. Approche systémique et pratiques de classe:

Pour TROCME (1989), l'approche systémique signifie la conjugaison du système de l'enseignant et du système de l'apprenant. L'auteur écrit, (p.17): «La formation (doit procéder) d'une démarche systémique qui rende plus efficace le stagiaire et le formateur en les éclairant sur leurs propres démarches : le premier sur ses ressources et la gestion de ses ressources, le second sur ses interventions pédagogiques (...) traduites en termes de stratégies. In ~~« quelles perspectives pour la formation 2 »~~ H.TROCME (1989,p.117).

En d'autres termes, l'enseignant n'a pas seulement affaire à un groupe-classe mais à un environnement plus large : la famille, le quartier etc. Ainsi, l'enseignement/apprentissage compose non seulement avec les caractéristiques et les spécificités de l'apprenant mais aussi avec tous les éléments qui touchent de près ou de loin à cet apprenant : le groupe-classe, l'école, le quartier, la famille, les représentations sociales, le statut de la langue, le programme, la méthode d'enseignement, la personnalité de l'enseignant etc. G. KAHN (1984) écrit : « Une formation professionnelle, au sens véritable du terme, des enseignants de français ne peut se construire sans que soit pris en compte l'ensemble des paramètres qui sont en jeu dans tout acte éducatif : contenus à inculquer ou à faire acquérir, attitudes à l'égard des apprenants, mais aussi et très largement, dimensions socio-

économiques, notamment place et statut de la discipline elle-même (le français) au sein des pratiques sociales, réelles ou symboliques, place, rôle et statut des professeurs de français eux-mêmes au sein de ces mêmes pratiques sociales ». ». Comme les paramètres et les situations de classe sont variables, toute formation devrait être flexible, adaptable pour répondre à cette variabilité.

Toute formation doit donc être conçue de manière globale. Tout en se centrant sur l'apprenant ou le stagiaire, elle doit intégrer l'environnement car c'est ce dernier qui forge l'apprenant et lui confère ses spécificités. Cette conception de la formation peut être de type constructiviste, dans le sens piagétien du terme, parce que l'individu se forge au contact du milieu mais elle est aussi "relativiste », dirions-nous, en ce sens que tous les paramètres de la situation d'enseignement/apprentissage ne sont pas d'égale importance et que les priorités quant à leur prise en charge dépendent du lieu, du moment.

La dynamique de toute formation considérée comme un système doit avoir pour point de départ le stagiaire mis au centre du dispositif et rayonner vers les autres éléments du système auquel le stagiaire est plus ou moins directement lié. Le stagiaire, point central de la formation doit être pris en charge avec son expérience personnelle, ses représentations sur la langue et son fonctionnement, ses affects, ses attentes, etc. L'interaction du stagiaire avec la langue objet d'enseignement /apprentissage nécessite un éclairage sur cette langue, ses spécificités, la place qu'elle occupe dans le système d'enseignement, son rapport avec les autres matières, son statut.

En outre, étant donné le métier auquel se destine le stagiaire, il y a lieu d'étudier les caractéristiques du métier d'enseignant, l'organisation scolaire, psychologique etc. A un niveau plus large, on devra, si l'on veut mieux comprendre les caractéristiques (en particulier les représentations) du stagiaire, étudier le contexte historique, les finalités éducatives, les besoins, les attentes de la société, les exigences institutionnelles etc.

En pratique, la formation doit être conçue comme une confrontation à des classes considérées comme situations-problèmes auxquelles le stagiaire

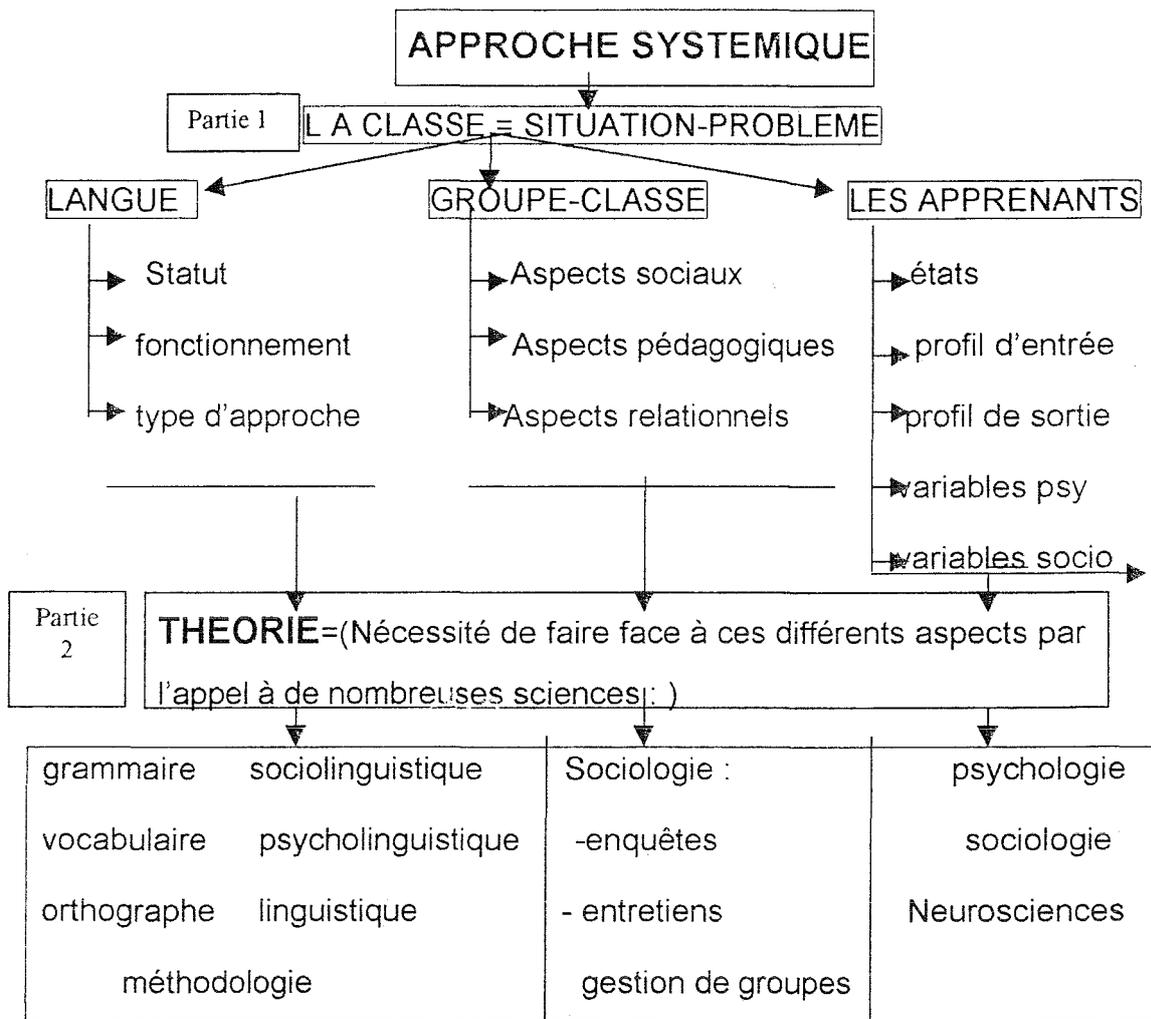
doit faire face à partir de perspectives et d'éclairages théoriques et pratiques variés.

Le schéma de la page suivante représente cette conception de la classe et de l'enseignement :

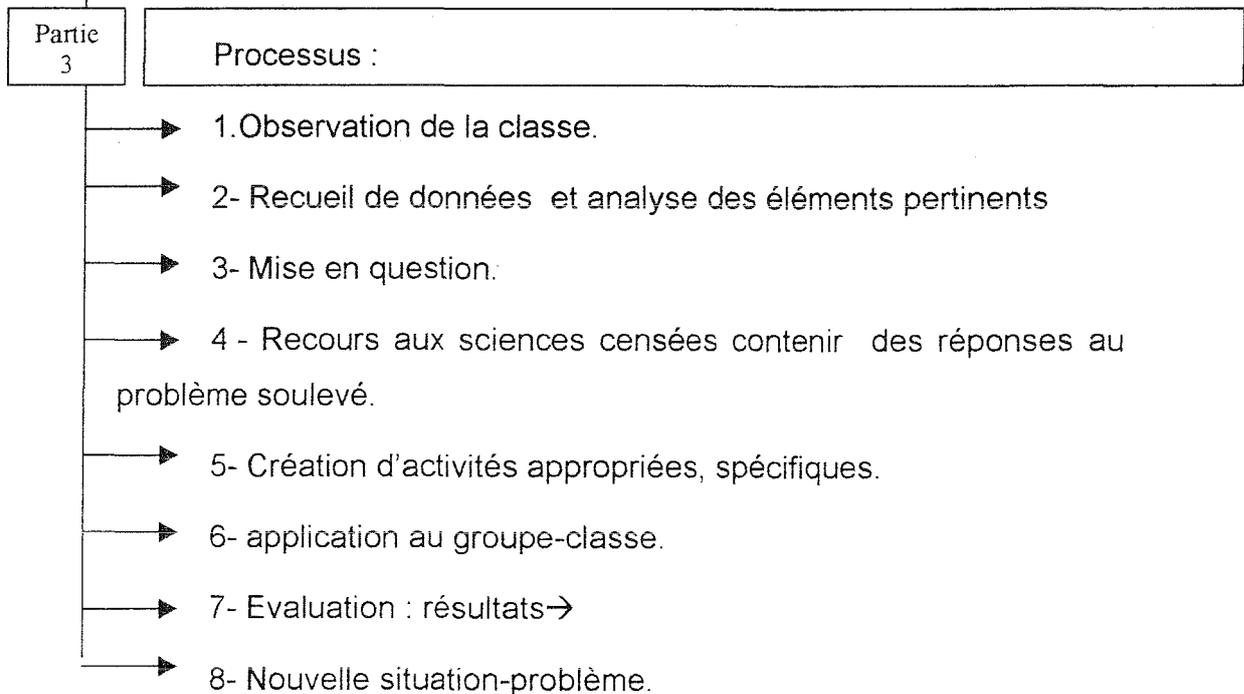
La première partie du tableau montre comment une classe, envisagée dans un cadre systémique, comme situation-problème, prend en charge les problèmes inhérents à la langue, au groupe classe et aux apprenants. En ce qui concerne la langue, cette approche prend en compte les difficultés internes au système linguistique de la langue considérée (morphologie, syntaxe, fonctionnement) et les difficultés externes telles que le statut et le fonctionnement social de cette langue, les outils linguistiques et pédagogiques qui la décrivent le mieux. Quant au groupe-classe, cette approche tient compte des aspects sociaux, pédagogiques et relationnels. Enfin pour les apprenants, il est tenu compte de leur profil d'entrée, c'est à dire que l'on se base sur leurs connaissances antérieures, leur état socioculturel, psychologique, intellectuel, cognitif etc. de certaines variables psychologiques et sociologiques pour l'élaboration de programmes et de progressions adéquats.

La seconde partie de ce tableau propose les domaines théoriques dans lesquels l'enseignant peut chercher des réponses à la situation problématique dont les éléments sont décrits dans la première partie.

La troisième et dernière partie montre concrètement le processus à suivre pour répondre aux situations de classe considérées comme situations-problème. Ainsi les trois premières étapes (observation de la classe, recueil de données et analyse des éléments pertinents, mise en question) permettent de poser le problème ; les trois étapes suivantes (4,5 et 6) de répondre de manière adaptée au problème et enfin les deux dernières étapes (7 et 8) d'évaluer l'action et de poser les éléments d'une nouvelle situation problématique.



PRATIQUE=Stages->classe->situation-problème.



On remarquera que, dans le fond comme dans la forme, ce schéma est applicable aussi bien aux situations de formations qu'aux situations d'enseignement.

2. Un système flexible de formation :

Les stagiaires que reçoivent les institutions de formation, malgré la volonté d'homogénéisation des profils par différentes modalités de recrutement, ont des expériences, des parcours scolaires et professionnels naturellement hétérogènes qui induisent des demandes de formation diverses. Les différentes configurations de groupes à former exigent des collègues de formateurs un réajustement continu des programmes et des progressions de formation. Par ailleurs, le meilleur moyen de sensibiliser de futurs enseignants à des pratiques, une méthodologie ou à une démarche d'enseignement est de les soumettre eux-mêmes à ces processus pour un transfert plus sûr.

Il est évident que l'offre de formation peut, pour des raisons de disponibilité humaine ou matérielle, ne pas correspondre aux attentes des stagiaires à former. Aussi, un cadre doit-il être réservé à la *négociation*. Les objectifs de formation doivent être négociés avec les stagiaires et des contrats de formation établis pour que les efforts des stagiaires et ceux des formateurs convergent.

Une des tâches du formateur est d'abord d'aider le stagiaire à prendre conscience, à concrétiser, à formaliser ses attentes. En effet, le stagiaire ne sait ou pas toujours de manière claire, ce qu'il attend de sa formation. Les attentes peuvent être du domaine des contenus ou des procédures. Ces attentes doivent être transformées en *programmes*.

Enfin, pour donner une réponse adéquate aux attentes des stagiaires et pour transférer la flexibilité souhaitée, il serait bien que le stagiaire apprenne à être autonome en s'investissant dans des travaux de recherche et de production personnels.

En somme, la flexibilité du système de formation doit se traduire par :

-- La négociation des objectifs et l'établissement de contrats de formation.

- Des programmes et des progressions variables et en continuels réajustement.

a) Négocier les objectifs et établir des contrats de formation.

Etablir des contrats de formation entre formés et formateurs, c'est s'entendre sur les modalités, l'organisation de la formation ainsi que sur ce que les différents partenaires attendent les uns des autres ; c'est, en d'autres termes, mettre au point un certain nombre de conventions entre formateurs et stagiaires sur ce que les uns ont à donner ou à recevoir des autres. Le contrat de formation permet de tracer le **processus** de formation et la négociation des objectifs de formation, de déterminer en commun le **produit** d'une formation.

Cette démarche qui associe le stagiaire au projet de formation et qui tient compte des contraintes et des ressources de la situation de formation présente un triple intérêt selon Legendre :

« - il relève de la philosophie de l'éducation en ce sens qu'il intègre une réflexion épistémologique,

- il tient compte des caractéristiques de l'enseignement et des spécificités des apprenants (sociologie de l'éducation).

- il accorde la priorité au formé en le rendant acteur de sa formation »
C. SPINGER.

En nous aidant de cette orientation du curriculum, précisons pourquoi et comment négocier les objectifs et établir des contrats de formation.

Pourquoi négocier les objectifs et les contrats de formation ?

Avant d'essayer de prouver l'**utilité** de la démarche, il y a lieu de donner quelques **justifications**.

Justifications :

Trois éléments essentiels légitiment la négociation des objectifs et des contrats de formation : les *contenus* imposés d'autorité par le Ministère, la *rigidité supposée des savoir-faire professionnels* et la *multiplicité des interprétations des objectifs, des savoirs et des savoir-faire* par les acteurs de la formation.

La formation telle qu'elle est conçue jusqu'à aujourd'hui - dans notre pays, tout au moins - propose des *contenus* qui obéissent à des principes économiques, culturels et politiques et dans le meilleur des cas, pédagogiques et méthodologiques qui ne prennent en compte que très accessoirement les intérêts et les spécificités des agents (les formateurs) et des bénéficiaires de cette formation (les stagiaires). La formation, dans ses modalités et dans ses contenus, s'adresse à des formés considérés comme identiques dans leurs caractéristiques, leurs réactions, leurs connaissances antérieures, leurs motivations, leurs attentes etc.

En outre, on mise beaucoup sur la qualité du formateur pour la transmission *des savoir-faire professionnels* sans qu'aucune marge de manœuvre ne lui soit permise pour exercer son jugement, son esprit d'initiative. Il participe à la formation mais comme agent d'exécution de programmes, non comme concepteur.(voir à ce sujet, notre premier chapitre). Dans ces conditions, chaque formateur s'acquitte de sa tâche en fonction de sa représentation du produit (profil) visé et d'un processus de formation rigoureusement planifié (et d'ailleurs jamais réalisé intégralement).

Le manque de coordination des différents agents de formation crée des incohérences et des divergences au niveau des objectifs visés ainsi qu'au niveau des efforts pour atteindre ces objectifs. Ces incohérences, qui démotivent les stagiaires, se traduisent par un volume de travail important, car il est difficile au stagiaire de satisfaire les attentes de chacun de ses formateurs. En effet, chaque formateur, consciemment ou non, interprète différemment le programme et fait comme s'il était le seul à demander un effort d'apprentissage à ses apprenants et les travaux demandés requièrent généralement le même type d'effort intellectuel, ce qui devient lassant et donne l'impression d'inutilité pour le stagiaire.

Enfin, les procédures de *définition des objectifs* sont tributaires, dans l'ensemble, des conditions sociohistoriques qui dépassent largement les spécificités des individus. En effet, trois facteurs majeurs, selon certains auteurs, interviennent dans la définition des objectifs :

- Les besoins exprimés par la société d'une manière générale en matière d'enseignement des langues étrangères.

- Les impératifs de l'institution éducative.

- Les spécificités de la discipline.

Les objectifs institutionnels n'étant pas toujours très clairs, du fait, d'une part, d'un problème de définition du statut de la langue, d'autre part de l'interprétation faite de ces objectifs par les différents utilisateurs, cette ambiguïté se répercute tant sur la définition des objectifs de formation que sur les objectifs d'enseignement / apprentissage.

Aussi est-il nécessaire que formés et formateurs négocient les objectifs en se situant de manière précise – voire subjective- par rapport aux objectifs assignés officiellement à l'enseignement du FLE et qu'une redéfinition de ces objectifs (même si, officiellement ces objectifs sont bien arrêtés) soit posée, à chaque session de formation pour que formés et formateurs sachent ce qu'ils doivent attendre les uns des autres. Les objectifs de la formation peuvent avoir trait :

- à l'utilisation de la langue que le stagiaire va enseigner.

- à la dimension culturelle de cette langue. En effet, la dimension culturelle de l'enseignement des langues était complètement occultée dans les approches antérieures. Aujourd'hui, on lui accorde à nouveau de l'intérêt. Ainsi en Algérie, on a traversé une période où l'enseignement du français était axé en priorité sur une " langue orale épurée de sa dimension culturelle " (enseignée par le biais d'une méthode inspirée de la méthodologie SGAV ; puis on est passé à une période qui a privilégié la compréhension écrite : il s'agissait alors d'accéder exclusivement à une documentation scientifique en français (Charte Nationale). Nous vivons une pédagogie, aujourd'hui, dont les orientations redonnent leur place à l'écrit et la dimension culturelle dans le cadre d'une approche de type communicatif.

- à la méthode à employer ;
- aux contenus ;
- Au mode d'évaluation ;
- etc.

Il est évident que seuls les enseignants rompus à la réflexion pédagogique, habitués à créer des solutions, à concevoir, peuvent, avec leurs stagiaires, fournir ce travail (de définition d'objectifs) qui demande de la réflexion, du recul par rapport à une pratique. (nous traiterons de cette prise de distance plus loin).

Utilité de négocier les objectifs et d'établir des contrats de formation

La négociation des objectifs et l'établissement de contrats de formation est utile à plus d'un titre et offre de nombreux avantages pour le formé :

En premier lieu, cette démarche fait prendre conscience de la complexité des problèmes, permet de les relativiser, de se déterminer (en tant que formé et formateur) par rapport aux paramètres que nous évoquions dans les pages précédentes. Cela signifie que formateurs et formés s'accordent sur un certain nombre de points dont une même définition de l'objet à enseigner (ex : langue pour communiquer, langue pour l'accès à une documentation en langue étrangère,...) les savoir-faire, les modalités et les critères d'évaluation. En d'autres termes cela veut dire que les bénéficiaires de la formation participent avec leurs formateurs au tracé, même grossier au début, à la fois, du **produit** et du **processus** de la formation

En second lieu, en participant à la négociation des objectifs, le stagiaire décuple sa motivation pour l'apprentissage car il sait par avance dans quels sens vont ses efforts et ceux de ses formateurs. En d'autres termes, le stagiaire connaît au même titre que ses formateurs le produit visé par la formation.

La négociation des objectifs et l'établissement des contrats de formation évite la dispersion en ciblant les lacunes réelles des futurs enseignants.

Par ailleurs, la négociation des objectifs et l'établissement de contrats de formation rend service à la formation dans la mesure où le rôle du formateur dans le cadre de l'établissement du contrat de formation consiste à :

- faciliter l'expression de la demande, de favoriser l'émergence et/ou de la construction du projet.

- informer sur les modalités matérielles et intellectuelles du dispositif de formation.

- renseigner les participants sur les particularités pédagogiques qui leur sont offertes ". Nous empruntons ces précisions à Aumont (1983)

Le projet pédagogique négocié permet ainsi « de formaliser les termes du partenariat pédagogique en fixant les rôles du sujet et des agents éducatifs qui l'accompagneront dans son projet ". (P. Carré 1991,p.164). La difficulté est de faire coïncider, dans une action de formation, les souhaits du stagiaire, les exigences institutionnelles et les possibilités/offres de formation. Les établissements de formation doivent être suffisamment souples dans leur organisation " pour accepter les demandes variées et mettre ainsi les moyens disponibles et son énergie au service de la personne ". B. Aumont 1983,p.59,op.cit.)

La négociation de projet et le contrat de formation constituent une étape vers l'autonomie du stagiaire.

b) Des programmes et des progressions variables et en continuél réajustement.

Pour que cette flexibilité devienne effective, le stagiaire doit être suivi de manière personnalisée. En effet, tous comme les apprenants qu'il est appelé à recevoir dans ses classes, chaque stagiaire est un être unique avec sa psychologie, ses particularités physiques, intellectuelles, cognitives etc. son histoire personnelle et professionnelle propre, évoluant dans un espace propre, ses manques, ses attentes.

Les manques des futurs enseignants peuvent être de différents ordres : linguistique, socioculturels de la langue cible, méthodologiques. Une formation est adaptée si, une analyse des besoins et des attentes des stagiaires sert de préalable à l'élaboration de programmes répondant aux préoccupations des stagiaires, et de progressions flexibles, conformes à leurs démarches et à leurs stratégies d'apprentissage. L'analyse des besoins permettra de savoir si les stagiaires ont plus besoin de compléments théoriques ou de formation pratique ? Dans ce dernier cas, s'ils manquent d'observations et de bases pour théoriser à partir de pratiques de classes ? Dans le premier cas, de quels types de compléments théoriques : linguistiques, méthodologiques, socioculturels, ils ont besoin? Etc. Une ou plusieurs dimensions de la formation sera prise en charge. Les savoirs théoriques et les savoir-faire pratiques/professionnels dont il sera question dans la deuxième partie de ce chapitre, devront être développées ou abrégés dans des directions et des proportions différentes selon les cas. Des progressions souples sont à réviser en fonction de chaque stagiaire ou groupe de stagiaire. Ainsi, il semblerait plus utile de faire bénéficier les débutants d'une formation pratique (observation de collègues au travail, étude de comportements d'apprenants etc.) qui permette de développer plus tard une réflexion sur la pratique. En revanche, les enseignants plus expérimentés devraient bénéficier de cours théoriques pour mieux prendre du recul par rapport à leur pratique, la capitaliser, la théoriser.

En fonction des profils des stagiaires, déterminés par une évaluation diagnostique¹, la formation doit répondre également à diverses attentes ou préoccupations que l'on peut exprimer par exemple à travers les questions suivantes :

¹ « L'évaluation diagnostique devient (alors) l'un des moyens de bien définir ce qu'il est envisageable de faire, compte tenu du temps, des ressources, des contraintes de la situation ». in « du bon et du mauvais usage des stages » FDM 1992 JM Gautherot.

- au niveau linguistique, s'agit-il de développer la connaissance de la langue (la pratique de la langue), le savoir accumulé sur la langue ?

- au niveau socioculturel, dans quelle mesure intégrer les éléments de culture et de civilisation liés à la langue à apprendre ?

- au niveau méthodologique : s'agit-il de réfléchir sur un (des) méthodologie(s) ou seulement d'appliquer une méthodologie ?

Il est certain aussi que le volume de théorie ou de pratique doit être modulable en fonction des groupes de stagiaires.

Cette prise en charge des manques et des attentes du stagiaire conjointement par lui-même et par ses formateurs implique des progressions variables, à réadapter à chaque session de formation et même durant la même session de formation. Cette système de formation induisant la pleine participation du stagiaire à sa formation justifie de suivre, comme nous l'écrivions plus haut, des progressions d'apprentissage plutôt que des progressions d'enseignement théoriques et figées. Mais établir des progressions d'apprentissage implique la prise en compte des stratégies individuelles et, par voie de conséquence une formation individualisée.

Conclusion :

Une approche systémique de formation centrée sur les formés, autrement dit une organisation de la formation qui prend en charge les spécificités psychologiques, cognitives, intellectuelles, environnementales du formé ne peut qu'être flexible car elle doit réadapter ses procédures à la diversité des formés et à leur variabilité.

Aussi les programmes et les progressions, les objectifs de formation, les modes d'intervention, d'évaluation de remédiation ne peuvent être fixés de manière rigide, ne serait-ce pour une session de formation, du fait de la fluctuation qui caractérise les formés.

La formation à un double but :

- faire acquérir des savoir-faire professionnels au stagiaire, en les adaptant à ses stratégies de perception, d'appropriation, à ses spécificités,

- l'aider à devenir autonome dans son apprentissage et dans sa profession. Dans ce contexte, l'autonomie consiste à confier progressivement la responsabilité de la formation au formé lui-même. En d'autres termes, il s'agit de lui « passer les commandes ». Le plan même de cette partie de notre travail tente de montrer ce cheminement , c'est à dire l'implication progressive du stagiaire dans sa formation. En effet, dans un premier temps, la formation doit être organisée dans une optique d'individualisation. Dans ce contexte, la responsabilité de la formation appartient totalement au formateur même si cette dernière centre sur le formé. Dans une seconde étape, le formé s'implique plus dans sa formation puisqu'il apprend à négocier les objectifs et participe à l'élaboration de contrat de formation. Enfin, dans une dernière étape, le formé apprend à construire seul sa formation et ce, du point de vue de l'organisation, des lectures à faire, des activités à mener, etc. cette responsabilisation progressive du formé peut se résumer ainsi :

Degré de participation du formé	de étapes	formateur	Stagiaire
	1 ^e étape : individualisation de la formation	+++	+(1)
	2 ^e étape : négociation de la formation	++	++
	3 ^e étape : autonomisation	+	+++

(1)Le signe +++ renvoie à « fortement impliqué »,

Le signe ++ signifie « moyennement impliqué »,

Le signe + veut dire « peu impliqué »

II / DES CONTENUS DE FORMATION COHERENTS AVEC LA REALITE DE LA CLASSE :

Si la flexibilité de la formation signifie adaptation aux contraintes et aux spécificités des stagiaires, cela implique aussi, évidemment, la participation de ces derniers, non seulement à la définition du produit/des objectifs et au tracé du processus de formation (comme nous venons de le voir dans le chapitre précédent) mais aussi à la délimitation des champs de connaissances sur lesquels ces stagiaires ont à s'investir durant leur formation. C'est pourquoi, la formation doit être suffisamment flexible pour l'aménagement d'un cadre de négociation dans lequel le formé prend part de manière responsable et réfléchie à la décision quant aux choix des contenus à internaliser et à réinvestir en classe. Ainsi, il doit connaître les types de contenus nécessaires à sa profession. On peut formuler ces contenus en termes de **savoirs théoriques** et de **savoir-faire professionnels**.

1/ Des savoirs théoriques :

On peut distinguer si l'on reprend la catégorisation de M.L.PAQUAY et al. (1996, p.35), parmi les savoirs théoriques, *les savoirs à enseigner* et *les savoirs pour enseigner*.

a) Les savoirs à enseigner, en l'occurrence les éléments linguistiques et leur organisation, leur structuration et l'utilisation de la langue en situation. Mais il semble trop ambitieux d'attendre d'un stagiaire ou d'un formateur qu'il maîtrise la totalité des savoirs à enseigner.

Quels savoirs à enseigner doit avoir l'enseignant ?

Ils sont de trois ordres : ce sont les savoirs linguistiques, les savoirs communicatifs, les savoirs d'apprentissage.

Il n'est évidemment pas possible d'attendre de l'enseignant qu'il maîtrise la totalité des savoirs à enseigner. Ainsi, par exemple, il est utopique d'exiger d'un professeur de français langue étrangère d'être un francophone

maîtrisant à la perfection la langue française. Il suffit qu'il en connaisse un peu plus que ses élèves. Ce qui est important pour un enseignant dans l'exercice de sa fonction, c'est la transposition didactique ; c'est à dire sa compétence à mettre au service de ses élèves le savoir, pas le sien propre mais le savoir universel, à trier, à moduler en fonction des besoins et des objectifs, à organiser, présenter en fonction du rythme et des styles d'apprentissage des apprenants, à adapter à la situation d'enseignement/apprentissage.

Les savoirs théoriques, c'est une évidence, sont vastes. Contrairement à la tradition qui opère des choix dans les savoirs pour présenter aux formés ceux que les formateurs et surtout ceux que l'institution jugent utiles à sa formation, le stagiaire accomplit une démarche d'appropriation en jugeant lui-même de ceux qui sont pertinents et réinvestissables en situation de classe. On peut cependant exiger que le stagiaire ait un " bagage linguistique " suffisant dans lequel il puisse puiser un certain nombre d'éléments à " didactiser ", à réorganiser pour la classe. C'est pourquoi nous préconisons une formation générale en langue.

b) Les savoirs pour enseigner

Ces *savoirs pour enseigner* sont indissociables des *savoirs à enseigner*. En fait, l'enseignant doit pouvoir organiser de manière particulière, en fonction des situations pédagogiques la matière à enseigner. Ainsi, il doit pouvoir, en fonction du niveau recensé, des spécificités mises au jour par l'analyse diagnostique, après analyse des besoins, prévoir des activités linguistiques adéquates, évaluer son action, la corriger au besoin. Ces impératifs passent par une formation qui empruntera de nombreux savoirs et savoir-faire aux sciences humaines. Compte tenu des remarques qui précèdent, les domaines généraux de connaissance dans lesquels le stagiaire peut puiser sont les suivants :

une formation générale en langue .

une formation en psychologie.

Une formation en pédagogie.

Une formation en méthodologie.

Une formation en sociologie.

Ces domaines, qui seront développés plus loin demandent une maîtrise des méthodologies et des connaissances sommaires en sociologie. Les savoirs, suivant la catégorisation de PIETERS¹ (1994), peuvent être classés en trois catégories.

Les savoirs déclaratifs

Les règles de fonctionnement de la langue (le système de la langue)

Les savoirs procéduraux

Les règles d'emploi en situation (l'utilisation de la langue pour la communication).

Quels choix opérer dans le système, dans le matériau, quel matériau présenter aux apprenants ?

Comment organiser cette matière pour qu'elle serve d'abord de support à observer, à analyser, à traiter par les apprenants en vue de son acquisition et de son utilisation. Ce sont les savoir-faire. C'est à dire les procédures de classe : analyse, préparation des cours, évaluation, remédiation.

Les savoirs conditionnels

Savoir comment décider, quoi faire, et où faire ces choix et comment les " passer " en classe, compte tenu des caractéristiques spécifiques de la classe? L'analyse de la situation d'apprentissage informe l'enseignant qui peut alors décider en connaissance de cause des choix à opérer.

Dans le cadre d'une formation individualisée, les modules à mettre en place doivent être suffisamment souples au niveau des contenus et des progressions pour permettre d'y opérer des choix. Ces choix doivent naître des situations d'enseignement/apprentissage.

¹ Nous préférons cette catégorisation des savoirs à celle plus classique en savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Le tableau ci-dessous met en regard les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. La colonne réservée aux savoirs pratiques est divisée en deux colonnes qui montrent la distinction entre les savoirs procéduraux et les savoirs conditionnels. Si ces deux colonnes impliquent de fait l'autonomie de l'enseignant, la seconde met en relief le fait que les choix dans les savoirs et les savoir-faire doivent être opérés de manière opportune. En effet, c'est à partir des difficultés rencontrées dans la pratique que sera interpellée la théorie susceptible de contenir une réponse adéquate. Il s'agit de mettre les enseignements théoriques au service de la pratique pédagogique. Les contenus théoriques doivent constituer un stock, **une banque du savoir**, où puiser des réponses à des problèmes concrets. (L. PAQUAY ¹⁹⁹⁶ et al. p 107)

Théorie	Pratique	
Savoirs déclaratifs	Savoirs procéduraux	Savoirs conditionnels
-Information générale en langue -Connaissance de la langue. -Connaissance sur la langue.	- Choix de supports. - Elaboration d'activités	Savoir quand et avec quels apprenants utiliser tel support, telle activité. Compétences liées aux disciplines enseignées.
Une formation en linguistique : Accès aux différentes Ecoles linguistiques.	Aptitude à choisir un modèle descriptif, d'une terminologie appartenant à une Ecole déterminée par rapport à un objectif d'enseignement défini	Savoir dans quelle situation recourir à telle Ecole linguistique pour quel objectif d'apprentissage.
Une formation en psycholinguistique :	Savoir choisir des savoirs et des activités qui :	En fonction des situations d'enseignement/appre

<p>Connaissance des processus cognitifs d'acquisition.</p> <p>Prise de conscience des spécificités et de la variabilité des apprenants.</p> <p>Connaissance des différentes théories de l'acquisition.</p>	<p>- satisfassent à divers rythmes et à divers styles d'apprentissage.</p> <p>- Des savoirs et des activités qui induisent une démarche active d'appropriation des connaissances.</p>	<p>ntissage, savoir quel support d'activité convient le mieux ou qui est susceptible d'être le plus efficace.</p> <p>Compétences identifiées dans le rapport aux élèves et leurs particularités .</p>
<p>Une formation en pédagogie</p>	<p>-Adopter le comportement adéquat en fonction de l'apprenant et de la situation d'apprentissage</p> <p>-Adapter son enseignement.</p>	<p>Savoir quand et comment " doser " le travail</p> <p>Savoir comment contrôler l'effort demandé aux apprenants.</p>
<p>Une formation en méthodologie</p>	<p>Emprunter de manière éclectique aux méthodologies :</p> <p>- des démarches</p> <p>- des procédés en fonction de l'aspect linguistique ou communicatif à étudier, en fonction de l'objectif d'apprentissage poursuivi</p>	<p>Tenir compte de nombreux paramètres (statut de l'apprenant, de la langue, paramètres socioculturels, objectifs d'apprentissage etc.</p>
<p>Une formation en sociologie</p>	<p>Enquêtes.</p> <p>Etudes statistiques</p>	<p>Compétences exigées par rapport à la société L.PAQUAY (1996)p.69</p>

Dans les paragraphes qui suivent, nous développerons précisément comment les savoirs théoriques peuvent être mis au service d'une pratique et non étudiés dans l'absolu.

1. Une formation générale en langue

Trois pistes de travail peuvent être privilégiées en ce domaine : la langue et son fonctionnement ; aspects communicatifs et utilisation de la langue en situation ; aspects culturels et civilisationnels.

- Les connaissances en langue, fonctionnement de la langue

Les professeurs de langue transmettent pour la plupart la langue qu'ils ont eux-mêmes apprise à l'école, souvent une langue normée, standard mais comme V. CASTELLOTI et M. DE CARLO (1995, p.113) l'écrivent, " la langue est une réalité qui évolue. Il est impossible de l'apprendre une fois pour toutes. Son dynamisme échappe, en partie, même aux locuteurs natifs. » C'est pourquoi, les enseignants ont besoin d'une constante remise à niveau linguistique. On peut atteindre ce but par deux moyens : l'idéal serait que les enseignants profitent de séjours linguistiques dans le pays de la langue cible ; le cas échéant, multiplier les échanges entre professeurs de français pour réactualiser leurs connaissances en ce domaine.

Quelques précisions restent à faire.

Le stagiaire ne doit pas confondre ce qu'il sait ou doit savoir sur la langue avec ce qu'il doit transmettre en ce qui concerne le fonctionnement de la langue. En effet, il est désolant de constater que les enseignants, sur le terrain confondent bien souvent le modèle descriptif qu'ils utilisent pour expliquer le fonctionnement de la langue avec les caractéristiques de cette langue. En fait, on fait comme si la connaissance des règles de grammaire pouvaient aider les apprenants à maîtriser la langue en situation (d'écrit ou d'oral). Le modèle descriptif est alors appréhendé non comme un moyen mais comme une fin en soi. A titre d'illustration, lors de nos visites dans les classes, nous nous sommes aperçu que les enseignants pensent qu'il suffit aux apprenants de maîtriser les règles de grammaire de base et un minimum de vocabulaire pour être en mesure de communiquer dans la langue.

Pour dépasser cette confusion, le professeur de français doit connaître le fonctionnement de la langue au moins à travers un modèle descriptif et une terminologie linguistique déterminée.

En d'autres termes, pour que ces distinctions restent claires dans l'esprit des enseignants, il faut qu'ils prennent du recul, une fois de plus, par rapport à la langue enseignée, à ses incidences socioculturelles et au(x) système(s) linguistique(s) qui la décri(ven)t.

- Aspects communicatifs et utilisation optimale de la langue en situation

L'enseignant de langue doit maîtriser la compétence de communication dans la langue qu'il enseigne. Il doit pouvoir s'exprimer sans difficulté majeure à l'oral et à l'écrit, comprendre des séquences de radio de manière spontanée, comprendre l'écrit quel que soit le support qui le présente.

La langue n'est plus étudiée pour elle-même. De nombreux travaux ont montré le fonctionnement du langage dans les situations de communication, le rôle qu'y joue le sujet parlant, " l'interaction texte-situation. La langue ne doit pas être envisagée comme une somme de savoirs accumulables comme semble l'attester la linguistique qui classe ses différents éléments en catégories (phonétique, phonologie, lexicale, syntaxe etc...) à répartir dans des programmes. La langue au contraire doit être pensée en termes de savoir-faire à mettre en œuvre en situation.

Ceci impose une nouvelle conception de l'enseignement. Plutôt que de s'intéresser à organiser dans l'absolu la matière à enseigner, on centre sur l'apprenant pour déterminer ses besoins en langue dans une perspective communicative et culturelle et, en conséquence, à sélectionner les éléments de langue (les contenus d'enseignement à organiser didactiquement dans un programme)

- Aspects culturels et civilisationnels

Depuis 1962, on a essayé en Algérie d'enseigner la langue sans la culture qu'elle véhicule. Aujourd'hui, on comprend de plus en plus que la langue est inséparable de la culture dont elle est issue. Mais plutôt que de

référer à une langue standard, il faut faire prendre conscience aux stagiaires des variétés d'emploi, d'accent etc. Il ne s'agit donc pas qu'ils imitent tel milieu sociolinguistique ou tel accent mais de prendre conscience de l'existence de ces variétés de langue pour se positionner sans complexe par rapport à elles. Il n'est donc pas question de parler de manière affectée, de se couler dans un accent pour "faire comme" ou d'imposer (ou de s'imposer) telle norme linguistique ni d'accommoder la langue à des normes culturelles locales mais d'enseigner la langue dans toutes ses variétés en fonction de la nécessité de la situation et de la demande des stagiaires.

Le professeur de français doit également connaître quelques éléments culturels et civilisationnels liés à cette langue. Contrairement à la tendance de l'école algérienne durant l'époque socialiste où l'on s'était évertué à enseigner la langue comme "butin de guerre" sans la culture "coloniale" qu'elle véhicule, une langue ne peut s'enseigner hors de son milieu culturel et ce, pour au moins deux raisons.

La compétence culturelle est une dimension qui, si elle n'est pas maîtrisée peut altérer les échanges. C'est une compétence à développer chez les apprenants au même titre que la compétence purement linguistique, la compétence pragmatique, discursive ou référentielle (voir à ce sujet S. MOIRAND (1982)). Connaître la culture liée à la langue étrangère objet d'apprentissage permet, outre une plus grande efficacité dans la communication, une compréhension générale plus nuancée du vis-à-vis. Les connaissances culturelles réduisent en effet les préjugés, les représentations erronées, les stéréotypes. En fait, on doit enseigner une langue et sa culture dans le but de rendre plus efficace la communication et plus performants les apprenants. Mais il ne s'agit pas de combattre les préjugés et les stéréotypes en proposant des séances visant les aspects les plus pittoresques, les plus significatifs car il ne faut pas inculquer exclusivement un savoir sur la culture. Ce savoir culturel doit être orienté, mis au service de la communication. Il sera nécessairement réduit mais en cohérence avec les objectifs communicatifs.

L'enseignant/stagiaire doit connaître la langue étrangère et posséder un niveau suffisant dans les trois domaines que nous venons de passer en

revue. En premier lieu, il doit savoir communiquer dans cette langue; en second lieu, il doit avoir une certaine maîtrise des règles de fonctionnement de cette langue ; enfin il lui faut des informations suffisantes sur les valeurs culturelles et la civilisation véhiculées par cette langue.

2. Une formation en linguistique

La linguistique est une discipline qui s'est longtemps substituée à la pédagogie de l'enseignement des langues. Par opposition à l'enseignement traditionnel de la grammaire, où la description de la langue se faisait avec une bonne part d'intuition de la part de l'enseignant, la grammaire structurale, quelle que soit l'époque ou l'école, introduit technicité et scientificité, donc objectivité et rigueur, dans l'analyse des langues. Le recours à la linguistique s'est malheureusement fait de manière incohérente. Les enseignants ont souvent recours à des concepts qu'ils ne maîtrisent pas. Ces concepts, extraits de leurs théories de référence ne signifient plus rien. Ainsi, par exemple des enseignants confondent les " articles " de la grammaire traditionnelle et les " déterminants " de la grammaire structurale car ils n'ont pas de recul suffisant par rapport à la cohérence et à l'unité de chacun des deux systèmes descriptifs. Même les enseignants chevronnés qui, soucieux de bien faire leur métier, se sont appropriés les théories linguistiques, n'arrivent pas à en tirer profit puisqu'ils en appliquent ,en classe, les principes tels quels, sans possibilité de les replacer dans leurs systèmes d'origine.

Aussi faut-il préconiser en formation d'enseignants un programme de linguistique qui donne accès aux différentes Ecoles mais dans une perspective d'enseignement. Cela exige des concepteurs de programmes de formation non seulement d'opérer des choix dans les différents courants linguistiques mais aussi de modifier, de présenter les notions de sorte qu'elles soient réexploitables et applicables pour la classe de français. En fait, il faut que le stagiaire ne soit pas leurré par la cohérence intrinsèque des systèmes linguistiques et des grammaires descriptives. Il faut qu'il comprenne que chaque Ecole linguistique **n'apporte qu'un point de vue** sur la langue, un éclairage particulier et qu'aucun modèle linguistique ne peut prétendre présenter, décrire la langue de manière exhaustive. Pour cela, une

réflexion sur la langue, à partir de chacun de ces systèmes descriptifs s'impose sur les lieux de formation. Elle peut être organisée sous forme de travaux dirigés aux cours desquels les étudiants mettraient à l'épreuve des grammaires descriptives, un corpus déterminé. Chaque séance de travaux dirigés sera alors l'occasion pour le stagiaire de connaître les possibilités mais surtout les limites de chaque système descriptif. La réflexion, il faut l'espérer, conduirait les futurs enseignants à utiliser les Ecoles linguistiques avec efficacité en prenant du recul par rapport aux théorisations. L'objectif est que chaque stagiaire, en fonction de la notion linguistique à présenter, de l'élément de langue à travailler en classe puisse choisir à bon escient le modèle linguistique qui le décrit au mieux. Cette manière de procéder obligerait le futur enseignant à recourir de manière éclectique mais à bon escient aux Ecoles linguistiques.

En fait, on l'a compris depuis longtemps, il ne suffit pas de changer d'Ecole linguistique pour renouveler l'enseignement du français ; la linguistique doit cesser de passer pour une " méthode " d'enseignement. Les Ecoles linguistiques doivent être perçues comme un ensemble d'outils indispensables pour le travail sur la langue. Leur complexité n'échappe pas aux enseignants mais cette complexité doit être maîtrisée.

La formation en linguistique doit donc avoir les objectifs suivants :

- donner une information linguistique de base, présentée de façon simple mais complète, de sorte que les stagiaires connaissent chaque système.

- apprendre aux stagiaires à se servir correctement de concepts de chaque système linguistique.

- pouvoir faire des choix parmi ces systèmes linguistiques en fonction de la notion langagière, grammaticale à enseigner.

- dépasser les simples choix terminologiques. Au delà des terminologies, ce qui est important, c'est que ces terminologies ne confortent pas le système linguistique d'où elles émanent mais qu'elles soient opératoires et qu'elles rendent clairement compte du fonctionnement de la langue. La (ou les) linguistique(s) ne doit pas être un recueil de définitions théoriques et de lois établies dans un cadre systémique mais être un outil qui

permette la mise en place de véritables procédures de découverte du fonctionnement de la langue. Ainsi " il s'agit d'emprunter aux modèles linguistiques (...) leurs méthodes et non pas (...) de développer dans les classes leurs présupposés théoriques, leur argumentation, leur formalisme »..ELUERD (1991,Tome2).. L'important n'est pas de privilégier quelque Ecole linguistique mais d'initier le stagiaire aux méthodes d'analyse.

3. Une formation en psychologie

L'option centration sur l'apprenant impose aux enseignants une connaissance générale de la psychologie de l'apprenant. Comme les apprenants peuvent être des enfants ou des adultes, « captifs » du système scolaire institutionnel ou mus par une motivation personnelle extrascolaire, il est utile de donner aux enseignants une formation générale, en psychologie des profils d'apprenants auxquels l'enseignant peut avoir effectivement affaire. Mais on doit cesser de prodiguer des cours théoriques sans prise sur la réalité des classes. En effet, la tradition normalienne incluait dans les programmes de stage des cours théoriques relatifs à la psychologie. Et on passait allègrement d'une psychologie de l'enfant à la psychologie de l'adolescent. Les cours contiennent des notions superflues, inutiles à l'enseignant de langue. En effet, que lui sert-il de savoir le développement de l'enfant de 0 à 2 ans ? Ou encore quel intérêt y a-t-il à connaître les transformations physiques de l'enfant à l'âge de la puberté si ce n'est pour comprendre l'incidence de ces transformations sur la relation de l'adolescent à son milieu, ses camarades, ses enseignants, son travail scolaire ?

Il ne faut donc pas confondre **enseignement psychologique**, théorique (pourtant nécessaire), avec **formation psychologique** qui suppose confrontation avec les réalités du terrain, travaux pratiques avec essais de résolution de problèmes psychologiques concrets d'apprentissage ou liés à la vie de la classe.

Pourquoi une **formation psychologique** ? Le métier d'enseignant est dominé par les rapports humains. Il engage la personne de l'enseignant toute entière ; il engage aussi celle des élèves individuellement ou en groupe.

Ainsi envisagé, le métier d'enseignant passe du rôle d'information à celui d'écoute (et l'écoute s'éduque). Par ailleurs, l'enseignement est un métier stressant. Il faut apprendre aux enseignants à gérer le stress et celui de leur élèves. Une bonne prestation pédagogique en classe ne suffit pas. Elle doit être complétée par une relation psychologique motivante et de confiance.

La formation psychologique comporte deux volets : une formation théorique (ou **enseignement psychologique**) et une formation pratique (ou **formation psychologique**)¹.

- La formation théorique

Dans le cadre de cette formation, on proposera des contenus organisés de sorte qu'une information suffisante soit donnée aux stagiaires en ce qui concerne les branches de la psychologie dont il pourrait éventuellement avoir besoin.

Mais plutôt que de donner des cours sous forme magistrale, il faut favoriser la recherche personnelle de l'information en mettant à la disposition des stagiaires une documentation la plus variée possible, un inventaire bibliographique qui leur permette d'approfondir leurs recherches, en fonction de leurs besoins, de leurs motivations et donc en fonction des problèmes qu'ils auront rencontrés.

Une formation de base en psychologie est utile mais il n'est pas nécessaire de dispenser des cours en suivant - comme cela se fait encore souvent- la chronologie des âges. Seules les grandes tendances doivent être développées. Doit être également étudié dans le détail le rapport spécifique de chaque tranche d'âge, d'une part avec l'apprentissage, d'autre part avec le groupe classe (problème de socialisation). Ainsi le cours de psychologie ne se dira plus comme un bréviaire ou comme un ensemble de recettes qui resteront lettre morte. Les enseignants ayant suivi des formations professionnelles dispensant ce genre de cours savent combien la réalité des

¹ La formation psychologique inclut, bien entendu, l'apport d'informations théoriques.

classes est différente des théories psychologiques apprises sur les bancs des lieux de formation.. En conséquence, ce cours devrait être dispensé autrement. Les notions enseignées doivent proposer des éléments de réponse à l'enseignant appelé à résoudre, d'un point de vue psychologique, les situations conflictuelles d'enseignement/apprentissage. La progression du cours ne doit pas être établie sur la base de l'âge et des différentes étapes de la croissance mais à partir de questions portant sur les problèmes relationnels psychologiques vrais, sinon vraisemblables. Les questions seront par exemple du genre :

Comment chercher à expliquer l'agressivité d'un enfant ?

Quelle analyse mener pour comprendre et remédier à la passivité de tel élève ?

Comment comprendre la motivation de tel élève ou de tel groupe d'élèves pour mieux la dynamiser ?...

Quelle conduite tenir dans chacun des cas ?

Les cours de psychologie doivent être conçus de sorte qu'ils puissent donner des réponses à ce genre de préoccupations. En fait, il s'agit comme pour tous les autres domaines de la formation de doter le stagiaire de savoir-faire et non de savoirs. Les dimensions psychologiques à mettre au programme d'études sont celles qui impliquent l'enseignement /apprentissage et les situations de classe. Il faut donc mettre en place un programme portant sur :

- la psychologie de l'enfant et de l'adolescent,
- la psychologie du travail.
- la cognition et les problèmes d'apprentissage.
- la psychologie sociale : c'est à dire étudier le rapport des apprenants au groupe de pairs, au formateur.
- la psycholinguistique :c'est à dire « étudier les comportements et manifestations verbales dans leurs aspects psychologiques ».

- la psychologie cognitive (voir Gaonac'h) . La psychologie cognitive permet de comprendre les processus cognitifs mis en jeu dans l'acte d'apprendre. Nous nous proposons de développer ci-dessous davantage cet aspect.

- La formation pratique

A quels problèmes psychologiques et par quels processus sensibiliser les stagiaires ? Quelle formation leur donner pour les rendre aptes à gérer ces problèmes ?

- **Sensibilisation** : Le cours de psychologie, outre l'apport théorique traditionnel, consistera à faire prendre en charge concrètement les problèmes psychologiques que l'on rencontre dans les classes : problèmes relationnels, explicitation des difficultés d'apprentissage, des retards scolaires, du manque de motivation, des échecs... et remédiation).

Les difficultés recensées chez les élèves par les enseignants stagiaires seront considérées et traitées comme des situations-problèmes. Des solutions peuvent être étudiées et proposées en travaux de groupes sous la guidance d'un professeur formateur. Ce procédé facilite la construction de savoirs et de savoir-faire et assurera à terme l'autonomie de l'enseignant en ce domaine.

Il va de soi que ces modalités seront appliquées aux stagiaires et serviront d'exemple et de processus à transférer aux situations de classe. Ainsi, le concept de centration sur l'apprenant prendra tout son sens ici : le formateur devra prendre la personne du stagiaire dans sa globalité (corps, milieu, passé). Il devra s'efforcer de respecter le rythme et les spécificités psychologiques et relationnelles de chacun. L'élaboration des programmes s'appuiera sur les besoins et les demandes des stagiaires.

□ *Trois axes de formation*

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, la formation psychologique doit viser prioritairement le processus d'appropriation des connaissances et le comportement psychologique des deux principaux partenaires (enseignant/ apprenant) de l'acte éducatif. Aussi trois axes de formation seront-ils privilégiés : une formation sur la manière d'apprendre, (psychologie cognitive) ; une formation à l'écoute de soi et des autres, une formation à l'interaction.

Nous développerons rapidement chacun de ces axes avant de proposer quelques orientations.

Premier axe de la formation : approche cognitive et processus d'appropriation de savoirs et de savoir-faire ::

Nous avons examiné dans notre second chapitre l'influence des représentations et des variables psychologiques sur le processus d'appropriation des connaissances en situation d'enseignement/apprentissage. Ceci implique pour l'enseignant :

Premièrement, une nouvelle vision de la personne ; une vision plus globale ~~et plus~~ qui fait le lien entre le cognitif et l'affectif, entre le psychologique et le sociologique/socioculturel.

Deuxièmement, une nouvelle vision des savoirs. Les savoirs ne doivent plus être appréhendés comme des entités absolues, délimités de manière sûre et définitive mais comme des éléments de connaissances variables et qui signifient différemment pour chaque individu, en fonction de son interprétation, de ses connaissances antérieures, de ses représentations. Cette nouvelle vision des savoirs prend en charge les aspects psychocognitifs liés aux représentations.

En effet, on ne connaît la réalité qu'à travers notre subjectivité et nos représentations. La représentation est un processus de construction. On ne peut voir les objets « objectivement ». Ils prennent signification par rapport à nos connaissances antérieures, notre mémoire, notre expérience. En conséquence, du point de vue de l'enseignant, les savoirs ne sont pas des contenus objectifs que l'enseignant transmet mais des savoirs influencés par

la représentation de l'enseignant ; et du point de vue de l'apprenant, ces savoirs ne deviennent pas non plus des acquisitions objectives mais des savoirs et savoir-faire enrichis ou appauvris, en tous cas transformés par les connaissances, la manière d'être, l'habitus, la subjectivité de l'apprenant. Aussi n'y a-t-il, selon J.NIMIER 1996, (p.63) « pas transmission de savoirs mais plutôt construction de connaissances au moyen d'échanges d'indices entre l'enseignant et l'élève. La construction de connaissances s'effectue à travers un processus à la fois affectif et cognitif par une déconstruction provoquée par un conflit de représentations. C'est après la déconstruction où l'on désapprend que l'on se met à construire une représentation nouvelle. On comprend ainsi l'influence des variables spécifiques à l'apprenant, étudiées dans notre premier chapitre, sur l'apprentissage/acquisition.

Enfin, troisièmement, un nouveau rôle. En effet, les conduites cognitives sont différentes au sein d'une même classe, chez un même élève, pour une même opération. Ceci justifie la centration sur l'apprenant et implique une réorientation du rôle de l'enseignant. Ainsi, plutôt que de transmettre un savoir, envisagé comme une accumulation de connaissances, le professeur accompagne l'élève dans la construction des connaissances. Pour rentrer dans le système de construction du savoir de l'élève, le maître le fait notamment par la pédagogie de l'échange, du questionnement, par la co-opération duale et la mise en place d'entretiens personnalisés. Cf M. PERRAUDEAU (1988)p.84. Cette conception de l'enseignement doit être transférée intégralement à la formation. Dans le cadre d'une formation en **psychologie cognitive**, il faut que l'enseignant prenne conscience des processus mis en jeu lorsque l'apprenant stagiaire modifie, développe ses connaissances.

Des exercices tels que ceux proposés par J. NIMIER (1996) peuvent être utiles aux stagiaires pour changer leurs représentations, notamment pour leur faire prendre conscience de la relativité des perceptions.

Deuxième axe de la formation : l'écoute de l'autre, l'écoute de soi-même :

Ecouter l'autre, c'est faire attention à la réalité selon J.NIMIER ; c'est être branché externe selon H.TROCME. Pour faire attention à la réalité

d'autrui, il faut savoir poser de « bonnes » questions, c'est à dire savoir établir une relation de confiance avec les apprenants, une relation qui les mettent à même de « se dévoiler », de mieux se faire connaître. Ainsi, lorsque l'on donne un cours, il ne suffit pas de penser au contenu et à la manière de le présenter ; « il faut faire attention à la réalité de l'autre, à l'environnement dans lequel nous évoluons, lui en tant qu'apprenant et nous, en tant qu'enseignant. Agir ainsi, c'est prendre en compte tout un ensemble, ses mots d'abord, mais aussi son ton, son attitude vis-à-vis de moi, son corps et ses réactions ».

Cet effort vers l'autre doit être mené d'abord envers soi-même. En effet, l'enseignant devra toujours être à l'« écoute » de lui-même, c'est à dire s'interroger sur la qualité de sa relation à ses apprenants. Sait-il parler de manière claire ? Connaît-il son style d'enseignement, son mode préféré pour exposer une notion ? Est-il sévère ? Inspire-t-il confiance d'une manière générale ? Pour connaître ces variables, l'enseignant peut recourir à différents procédés. Outre une auto-évaluation et une auto-observation régulière après chaque cours, (à partir de grilles préalablement confectionnées par exemple, ou en se livrant périodiquement et de manière informelle à une « introspection »), l'enseignant peut se prêter à l'observation de pairs lors de travaux de groupes. Les critiques objectives de ses collègues lui permettront de (re)connaître ses qualités et ses défauts et de corriger ces derniers.

Troisième axe de la formation : l'interaction entre enseignant et apprenant. Dans l'interaction entre un enseignant et un apprenant, on peut faire porter l'attention de l'enseignant, selon J.NIMIÉ p.89 sur différents facteurs :

- l'apprenant; ses réactions. L'enseignant se doit de prêter attention aux attitudes de l'apprenant face à l'objet de l'apprentissage, à ses pairs, à la place qu'il occupe (ou croit occuper) dans l'environnement de la classe, etc.

- la relation elle-même ;

- l'environnement de la classe ;

- l'aspect fantasmatique. L'enseignant doit, à tout instant surveiller ses penchants par rapport aux apprenants, surtout si ce sont des enfants, pour ne pas que l'élan de sympathie ou d'antipathie ne vienne pas parasiter la relation pédagogique ;

□ ***Orientations pour créer des activités dans le cadre d'une formation pratique en psychologie :***

Voici quelques orientations pour créer des activités dans le domaine de la formation psychologique. Nous les empruntons à J. NIMIER (1996) p.17:

a) Attirer l'attention sur les dimensions subjectives de la communication :

- Faire découvrir la subjectivité des indices que nous utilisons pour connaître une réalité.

- Mettre en évidence la variété des stratégies utilisées pour prendre contact avec la réalité, notamment le langage non-verbal (gestuelle, proxémique, kinésique etc.) Mettre en évidence l'hétérogénéité du comportement des élèves dans une classe et des stagiaires en formation et montrer l'importance du langage non verbal. En d'autres termes, montrer que les élèves ou les stagiaires qui ne communiquent pas, qui ne sont pas bavards ont souvent autant de choses à dire sinon plus que les élèves ou les stagiaires prolixes. Y remédier pour les débloquer. Faire prendre le recul nécessaire en situation de formation pour un transfert à la situation de classe.

b) Former aux dimensions psychocognitives de l'apprentissage :

Dans ce contexte, doivent figurer au programme les éléments suivants :

- la sensibilisation aux problèmes de culture d'apprentissage et de culture langagière.

- la mise en évidence de la variété des rythmes d'apprentissage.

- la mise en évidence de la variété des styles d'apprentissage.
- la prise de conscience de l'influence des représentations sur l'apprentissage.

c) *Former à l'écoute des autres* : sensibiliser aux phénomènes relationnels. Faire découvrir, lors de stages pratiques, des « cas » d'apprenants à décrire, à analyser du point de vue relationnel et s'entraîner à proposer des solutions.

d) *Former à l'écoute de soi* par des exercices d'auto-observation ou d'« introspection » pour que l'enseignant prenne conscience de la qualité de sa relation avec ses élèves.

e) Formation à la conduite d'entretiens et à l'aide personnalisée. Dans nos classes, apprenants et enseignants fonctionnent comme des automates que ne lie que les cours magistraux ou le jeu des questions réponses enregistrées dans les fiches de préparation. S'il existe un dialogue pédagogique, il est mené de manière intuitive par l'enseignant. Aussi, est-il utile d'instaurer un dialogue constructif entre les deux partenaires, un dialogue qui permette à l'enseignant de comprendre le fonctionnement cognitif de l'apprenant pour cerner ses difficultés et mieux l'aider à apprendre.

Conclusion.

Dans le cadre de la formation psychologique, on préconisera un enseignement psychologique à visée pratique. On préférera à un enseignement théorique constitué d'un ensemble de savoirs généraux et académiques, une formation pratique qui dote l'enseignant de savoir-faire lui permettant la prise en charge effective et personnalisée des problèmes psychologiques concrets qu'il rencontre dans ses classes. Dans cette optique, la formation psychologique prendra une triple dimension : ce sera une formation :

- qui cherche à faire évoluer les représentations,
- qui permette la connaissance de soi pour mieux comprendre le fonctionnement des autres....

- qui ait une fonction pratique prévoyant des activités qui fassent comprendre au stagiaire que l'être humain est complexe et que l'apprenant doit être appréhendé dans sa globalité comme un système. L'homme doit être considéré comme un système complexe dont les aspects interagissent les uns sur les autres : le physique, l'affectif, le culturel etc.

4. Une formation en sociologie :

*Exergue : « ...la sociologie est une science qui « défatalise » (Bourdieu), c'est à dire qui **fournit les conditions nécessaires à l'action** (c'est nous qui soulignons) sur la société pour changer les choses. C'est seulement par la connaissance des lois de fonctionnement des règles sociales qu'on a une chance de pouvoir agir sur elles pour changer les choses » .*

« De la nécessité de la sociologie » L.PORCHER (...)Verbatim n° 1 .

Malgré l'avertissement de Porcher (contenu dans l'exergue ci-dessus), l'enseignement sociologique n'a jamais, à notre connaissance fait partie des objectifs et des contenus des institutions de formation d'enseignants. Les enseignants ont pourtant besoin des enseignements de la sociologie non pour changer l'ordre du monde mais pour le comprendre. Ainsi, il ne s'agit pas de faire de nos futurs enseignants des sociologues mais il faut leur donner les notions de base en sociologie pour leur permettre de comprendre l'influence de l'environnement et de la socioculture, leur pression sur les réactions de l'apprenant.(voir notre chapitre 2).

Dans les lignes qui suivent nous préciserons les **objectifs** qu'un enseignement de sociologie peut viser dans une institution de formation ; les **contenus** possibles ainsi que les **démarches** et les **activités** que l'on peut éventuellement proposer aux enseignants stagiaires.

Mais définissons d'abord l'apprenant d'un point de vue sociologique.

- Apprendre à déterminer de l'apprenant du point de vue sociologique

Dans l'article cité ci-dessus, L.PORCHER définit l'apprenant et l'enseignant dans une perspective sociologique autour de trois concepts : habitus, capital culturel, capital social. Partant de l'idée que l'individu se définit par rapport au social, Porcher montre que les caractéristiques de l'apprenant et de l'enseignant, variables d'un individu à un autre, sont déterminées par la somme des expériences socioculturelles d'un individu. L'auteur parle dans ce cadre de **capital** accumulé à travers l'expérience de vie.

L'apprenant, en tant qu'être social, tout comme l'enseignant, a un **capital culturel** et un **capital social**. Le capital culturel est l'ensemble de savoirs et de savoir-faire, des compétences, des connaissances d'un individu. Et ce capital est rarement pris en compte par la didactique ou, quand c'est le cas, de manière très réductrice. En effet, dans le meilleur des cas, on parle des acquis (et de prérequis) mais exclusivement scolaires. L'apprenant est appréhendé comme l'élève d'une classe, censé avoir « subi » tel programme, avoir appris telle notion. Cet apprenant est rarement perçu comme l'enfant appartenant à une famille ayant ses habitudes propres, une expérience langagière propre, un rapport au monde singulier, une expérience culturelle particulière.

« **Le capital social**, c'est l'ensemble des personnes ou des institutions qu'un individu connaît où dont il est connu ». L'expérience sociale, les différents liens sociaux tissés par un individu, forment sa personnalité, déterminent sa motivation. Connaître ces facettes de l'apprenant peut aider l'enseignant à moduler les contenus, à orienter les apprentissages ; en un mot à être efficace puisque partant du vécu social de l'individu. Dès que l'apprenant franchit le seuil de l'école, on le réduit à un « capital scolaire » plus ou moins étendu, on ignore volontairement son appartenance sociale sans doute parce que sa prise en charge est trop lourde. Il est impératif de rétablir le pont entre l'enseignement/apprentissage et la dimension sociale de l'apprenant par la prise en charge de ce capital social qui justement fonde son identité et ses spécificités.

Par ailleurs, le capital culturel et le capital social associé à la psychologie profonde de la personne module les réactions de cette personne face aux événements quotidiens et cela à son insu. Méconnaître le type de réactions de l'apprenant, c'est risquer de ne pas rencontrer les stratégies d'apprentissage qui, en partie au moins relèvent de l'habitus. Aussi est-il nécessaire d'analyser ces réactions et de les recentrer par rapport à l'enseignement/apprentissage.

- Objectifs visés par une formation en sociologie.

Nous évoquons dans notre deuxième chapitre les variables sociologiques caractérisant les apprenants. L'objectif de l'enseignement de sociologie est justement de doter l'enseignant d'outils qui lui permettent de recenser ces variables, de les cerner pour mieux comprendre le fonctionnement psychocognitif de l'apprenant, pour adopter une conduite d'enseignement appropriée. Aussi l'enseignant doit-il pouvoir mener des mini-enquêtes pour connaître l'environnement social dans lequel il opère ; par exemple, savoir déterminer les représentations et les attitudes des parents par rapport à la langue, par rapport à l'apprentissage, l'importance accordée par les autorités, les associations à l'enseignement qu'il est amené à dispenser etc.

Il doit aussi savoir conduire des **entretiens** pour déterminer les caractéristiques psychosociologiques de ses apprenants, leurs attitudes et leurs représentations, leurs motivations. Par ailleurs, seules des **techniques d'enquêtes** pourraient permettre de cerner l'état des connaissances de l'apprenant. Dans ce cadre, il ne suffit pas de décrire l'interlangue de l'apprenant, acte très utile dans le cadre de la centration sur l'apprenant mais insuffisant si l'on admet que la langue, objet d'enseignement/apprentissage a aussi une dimension sociale, psychologique, culturelle, chez chaque personne, etc. la prise en charge de l'apprenant passe par la prise en considération de son capital culturel, de son capital social, de son habitus , de son « espérance pratique », de sa position (Cf. PORCHER, op.cit.). Ces dimensions dans lesquelles s'inscrivent les spécificités de l'apprenant ne peuvent être analysées et cernées que dans le cadre d'enquêtes et d'entretiens bien diligentés.

L'objectif d'une formation en sociologie doit être, entre autres, de former à l'analyse des représentations sociales, de donner l'aptitude à déceler les motivations, à comprendre objectivement les attitudes des apprenants par rapport à l'objet d'apprentissage, en l'occurrence, la langue. Une formation en sociologie doit permettre par ailleurs des compétences pour une analyse objective de l'influence de l'environnement sociologique sur la perception de la langue objet d'étude.

Enfin, dernier aspect de la sociologie auquel il faut sensibiliser les enseignants : l'usage social de la langue : la langue, en tant que partie intégrante, en tant que composante indispensable de l'échange social. La langue, en effet, a été enseignée en tant que système de signifiants, ayant sa cohérence propre, indépendamment des signifiés. Avec l'approche communicative, la langue est enseignée comme instrument de communication dans ses composantes référentielles, discursives, pragmatiques, socioculturelles etc. Sophie MOIRAND (1979). Ainsi l'école enseigne le fonctionnement de la langue, son utilisation en tant qu'outil de communication mais c'est encore incidemment pour ne pas dire inconsciemment que l'on apprend à en user avec intelligence en société.

Aussi l'enseignant doit-il être formé à la compréhension des phénomènes qui régissent la parole dans les échanges sociaux et former aux stratégies sociales d'utilisation de la langue. A ce sujet, il faut enseigner à répondre aux questions suivantes que se pose Porcher en reprenant BOURDIEU : « quand faut-il prendre la parole, (...) quand est-il plus utile de se taire, quand faut-il absolument rétorquer, quand est-il nécessaire de parler pour ne rien dire, de pratiquer la langue de bois etc. »

- Quels contenus de formation, quelles activités mettre en place pour atteindre ces objectifs ?

Dans le domaine sociologique, on donnera de l'importance plus à la formation pratique qu'à la formation théorique.

Au niveau théorique, il est inutile de doter de trop de savoirs académiques l'enseignant mais de lui donner des savoirs et des savoir-faire sociologiques pratiques directement utilisables en classe. Ainsi, en théorie,

les notions sur le rapport entre l'individu et la société, la langue et le social quelques notions de psycholinguistiques suffisent. En pratique, il faut qu'il apprenne à enquêter dans deux directions : l'apprenant, l'environnement. Pour centrer au mieux son enseignement sur l'apprenant, l'enseignant doit définir les situations sociales d'enseignement/apprentissage dans lequel est ancré cet apprenant..

L'enseignant a besoin de notions de sociolinguistique. La langue en effet, est un habit, un déterminant social selon le degré de connaissances et d'utilisation qu'on en fait, selon la manière dont on l'utilise en société. En fait, on sait que la langue trahit l'identité sociale d'un individu.

Quelles processus suivre pour atteindre ces objectifs ?

- Démarches de formation en sociologie:

La formation en sociologie peut être envisagée sous forme de situations-problématiques à proposer aux stagiaires pour les inciter à mobiliser des outils de sociologie et à les adapter aux situations professionnelles d'apprentissage. Divers instruments relevant du domaine de la sociologie peuvent servir à l'enseignant de langue pour peu qu'il y soit initié : les techniques d'enquêtes, les études statistiques, les conduites d'entretiens, les questionnaires etc.

Pour initier l'enseignant aux techniques d'enquêtes, on se référera par exemple à MUCCHIELLI (1990). Les protocoles généraux d'enquête qu'il propose peuvent être simplifiés en formation initiale dans le cadre de travaux de groupe et adaptés aux situations professionnelles d'enseignement/apprentissage.

Voici deux exemples d'activités à proposer aux enseignants stagiaires dans le cadre d'une formation en sociologie:

1) élaborer un questionnaire et comprendre, à partir de ce questionnaire, les stratégies utilisées par les apprenants pour retenir leurs leçons de grammaire ?

2) procéder à des mini-enquêtes pour mieux cerner un problème réel rencontré : l'influence du milieu familial sur les problèmes d'apprentissage.

Comme pour tous les domaines théoriques, il n'est pas indispensable d'apporter des savoirs académiques aux stagiaires, mais de puiser dans les procédures et les outils nécessaires à l'analyse diagnostique des situations d'enseignement/apprentissage.

5. Une formation en méthodologie : une formation à l'éclectisme

Les centres de formation des maîtres ont pendant longtemps formé des générations d'enseignants à UNE méthode, celle en vigueur à un moment donné, en un lieu donné. Les enseignants qui ont suivi ce type de formation se caractérisent par la pauvreté de leur culture professionnelle. N'ayant d'autres repères que LA méthode pour laquelle ils ont été formés, ils restent persuadés que cette méthode, surtout lorsqu'ils en ont assimilé les principes méthodologiques, est la panacée pour mener les élèves au savoir. De ce fait, ils restent dépendants de leurs manuels, des directives et des activités proposées officiellement. (voir notre 1^{er} chapitre).

Aussi faut-il qu'en formation initiale, l'enseignant soit confronté à diverses méthodes et méthodologies. Comment ? De quels savoir-faire peut-il bénéficier ?

Du fait de la variabilité des apprenants à laquelle les enseignants doivent faire face aujourd'hui, le métier d'enseignant exige du recul par rapport aux méthodes et aux méthodologies à employer. Cette variabilité impose à l'enseignant un minimum de responsabilité et d'autonomie dans le recours aux méthodes/méthodologies. Encore faut-il qu'il puisse, en examinant un manuel, un livret d'exercices retrouver à quel méthode il appartient, à partir de quels principes méthodologiques il a été fait. C'est à cette condition que l'enseignant, en fonction de l'objectif fixé, de la faculté intellectuelle qu'il essaie de mettre en œuvre chez l'élève, pourra choisir en connaissance de cause, à travers une panoplie d'activités proposées par différents manuels, celle qui convient le mieux à ses élèves.

Pour parvenir à ce degré d'autonomie, **il faut élargir l'horizon professionnel de l'enseignant, en le sensibilisant à l'évolution des méthodologies** ; d'une part par l'analyse de méthodes à lier aux

méthodologies dont elles émanent, d'autre part par la création d'activités dans le cadre de principes théoriques posés comme contraintes préalables, c'est-à-dire créer des exercices dans l'optique d'une méthodologie donnée, pour un objectif donné.

Par ailleurs, l'enseignement d'une histoire des méthodologies doit être envisagé - non dans l'absolu - il ne s'agit pas d'inculquer un savoir encyclopédique sur les diverses méthodologies ; il s'agit plutôt de connaître les caractéristiques essentielles de chaque courant méthodologique, de comprendre son évolution, le passage d'un courant méthodologique à l'autre et ce, d'un point de vue scientifique et épistémologique. En fait, comme en littérature ou en linguistique, les courants méthodologiques évoluent par un phénomène d'entropie, c'est-à-dire qu'ils se construisent, qu'ils se développent sur la base des courants qui ont précédé. Il n'y a jamais remise en cause totale des courants méthodologiques antérieurs. Ainsi, pour ne citer que ces deux exemples, la méthodologie SGAV (structuro-globale audiovisuelle) a emprunté à la MAO (méthode audio-orale) ne serait-ce que la pratique des exercices structuraux et l'approche communicative a emprunté à la SGAV cette vision globale de l'enseignement des langues. Tandis que la SGAV a élargi le champ de l'enseignement des langues en passant de l'« audio-oral » à l'audio-visuel, l'approche communicative a étendu le même champ en passant de situations globales simulées à des situations globales authentiques. Les méthodologies structuro-globale audiovisuelle et l'approche communicative retiennent dans leur système respectif l'exercice structural qui appartient à un courant méthodologique antérieur : la MAO.

Ce sont les résultats d'une pratique pédagogique fondée sur un courant méthodologique qui dévoilent les limites de ce dernier. Quant à l'enseignant, il doit connaître les conditions historiques dans lesquelles se sont développées ces courants méthodologiques pour mieux en saisir la portée, les buts mais aussi les limites. (Pour de plus amples développements, on peut se référer à C. PUREN 1996).

Cette prise de conscience des différentes méthodologies est analogue à celle que permet un cours sur les systèmes grammaticaux. En effet, le stagiaire prend conscience des caractéristiques des courants linguistiques et

de leurs différents « points de vue descriptifs ». En pratique, on lui propose d'analyser le fonctionnement de la langue à partir du système, de la terminologie et du point de vue du courant linguistique considéré. Ainsi il apprend à travers des méthodes et des processus d'analyse différents à décrire la langue sous des éclairages différents. Connaître les différents courants méthodologiques et mettre en pratique de manière cohérente leurs principes crée une autonomie et une distance qui permettent d'entrevoir :

- différentes conceptions du système de la langue objet d'étude,
- différentes conceptions de l'enseignement/apprentissage.

Ces connaissances rendront l'enseignant maître de sa pratique, puisqu'il connaît les critères et les raisons du choix des supports, des activités, des procédures d'enseignement et d'évaluation, apte à créer des activités pour tous les publics d'apprenants possibles, etc. en s'appuyant sur diverses Ecoles linguistiques, diverses méthodologies.

Schéma des principales caractéristiques des courants méthodologiques :

	Méthodologie traditionnelle	MAO	SGAV	AC
Buts	Erudition, textes littéraires, priorité à l'écrit	Acquisition d'automatismes linguistiques	Langue en contexte	Langue = moyen de communication
Moyens	Textes littéraires,	Acquisition de réflexes	Répétition, jeu, simulation	Observation, analyse, systématisation, utilisation

Théories linguistiques impliquées	Grammaire notionnelle	Linguistique structurale distributionnelle	Linguistique structurale générative	Linguistique structurale analyse de discours
Statut de l'erreur	Erreur = faute	Erreur ignorée	Erreur ignorée	Erreur nécessaire
Théories psychologiques impliquées	Apprentissage par cœur	Béhaviorisme	Théorie de la Gestalt	Cognitivism

En fonction des objectifs négociés avec les apprenants, en fonction de la langue et de l'utilisation envisagée, le maître recourra au modèle méthodologique adéquat. Le maître, s'il veut s'adapter à la variabilité et spécificités des apprenants doit être en mesure de puiser dans chacun de ces systèmes méthodologiques en fonction des besoins de ses apprenants. Pour être pleinement efficace, il faut qu'il maîtrise le système dans sa terminologie, ses modes d'analyses, le type d'activité et le type de résultats auxquels on peut aboutir à partir de ses procédures.

A titre d'illustration, certaines notions grammaticales peuvent être enseignées à partir des règles de la grammaire notionnelle si l'enseignant juge plus efficace pour l'enseignement/apprentissage de lier la forme de l'élément enseigné au sens. Si, au contraire, l'enseignant juge que ses apprenants doivent retenir la structure d'un énoncé plutôt que le sens, il recourra à l'exercice structural de la MAO. En effet, il faut que l'enseignant « dispose d'une variété de mesures pédagogiques et de méthodes », C. Puren, (1994, p.73).

La complexité de l'enseignement, due à la prise en compte de la variabilité et de la variété des paramètres (différences de styles, de niveaux, de motivation, de stratégies d'apprentissage entre élèves d'une même classe) impose des stratégies d'enseignement diversifiées, « la moindre séquence de classe, pose la problématique didactique dans toute sa

complexité et mobilise tous ses outils d'analyse, toutes ses approches, toutes ses sciences contributives ». C.PUREN (1994, p.130). En d'autres termes, la multiplicité des dimensions de l'enseignement/apprentissage à prendre en charge, notamment l'élargissement du champ de l'enseignement/apprentissage qui inclut des paramètres multiples tels que les éléments socioculturels, les représentations sociales, les motivations etc. incite à « une recherche des conditions et moyens d'une variété méthodologique maximale » et oblige aujourd'hui les enseignants à un éclectisme qui prend plusieurs formes à différents niveaux.

On préconise actuellement que:

- au niveau des matériels didactiques (manuels et méthodes) : l'enseignant doit être capable de puiser dans des manuels divers, des textes et des activités convenant au groupe d'apprenants dont il a la charge. Il doit être capable de choisir des démarches, des activités conçues à partir de principes théoriques relevant, « de méthodologies constituées passées ou présentes ». PUREN, (1994, p.152).

- au niveau des stratégies, il y a lieu d'encourager l'emploi de procédés, de « recettes », d'« astuces » et de routines pédagogiques, car, par leur transversalité, elles peuvent être réutilisables quelles que soient les situations de classe. Nous rejoignons, à ce sujet, C.PUREN qui écrit p.142 : « je fais ici l'hypothèse que pour la plupart des enseignants le niveau de cohérence fonctionnel n'est pas celui, des méthodologies, à la fois trop abstrait et trop systématique (donc trop réducteur) mais celui des méthodes, et que c'est essentiellement à ce dernier niveau qu'ils complexifient leurs pratiques, en empruntant des méthodes prêtes à l'emploi à des sources variées (les méthodologies constituées, mais aussi leur expérience d'anciens élèves, leurs observations de collègues, leurs lectures d'ouvrages et d'articles didactiques) puis en variant leur sélection et leurs combinaisons pour s'adapter à leur situation d'enseignement ».

Reprenons aussi à notre compte le principe du « couteau suisse » de RICHTERICH (repris par PUREN p.143) qui écrit : « Je rêve aussi d'un matériel didactique, conçu à partir de quelques principes simples, mais qui

serait diversifié de telle sorte que chaque apprenant et enseignant puisse l'utiliser selon ses ressources et besoins personnels ».

C. PUREN ¹⁹⁹³ (1996, p.37) parle « d'invalidation théorique dans l'approche communicative, de toute cohérence forte du fait de la priorité accordée au respect des stratégies individuelles d'apprentissage ». La « centration sur l'apprenant » si l'on pousse sa logique à l'extrême, interdit en effet, a priori toute stratégie d'enseignement en ne laissant plus à l'enseignant que des tactiques opportunistes. L'enseignant ne peut aujourd'hui se contenter de suivre une méthode ou une méthodologie. L'enseignant doit connaître les méthodes et les méthodologies non pour développer son savoir mais ses savoir-faire professionnels.

Conclusion partielle :

On ne peut employer des stratégies d'enseignement unifiées face à la variabilité des apprenants et des situations d'apprentissage. Comme le rôle de l'enseignant a évolué, la formation théorique doit être élargie à d'autres disciplines. Ces disciplines ne doivent plus être enseignées de façon magistrale comme des savoirs à transmettre dans l'absolu mais orientées pour satisfaire les besoins réels de la pratique professionnelle. Elles doivent fournir à l'enseignant-entrepreneur des idées, des outils pour être l'animateur, le conseiller, le fournisseur de matériel, le guide pour apprendre. Elles doivent faire prendre aux enseignants du recul par rapport à la langue et aux procédures pour l'enseigner. A travers les disciplines spécialisées de formation, le formateur donne au stagiaire l'occasion d'interroger les sciences constituées pour tenter de trouver des éléments de réponse à adapter à des problèmes professionnels concrets. C'est à cette condition qu'il pourra mériter, à nouveau le titre de « maître », non au sens traditionnel d'autorité, d'érudition, et de *maîtrise du savoir* mais au sens moderne de responsabilité, d'autonomie, d'adaptabilité, de capacité d'innovation et de créativité, de *maîtrise de savoir-faire*.

2/ Des savoir-faire professionnels :

La formation des enseignants s'inscrit dans le cadre de la recherche-action. A ce sujet, E. BERARD ⁽¹⁹⁹¹⁾ et al écrivent : « qu'on instaure pour cela des collaborateurs entre institutions de formation et institutions d'enseignement afin que les enseignants en formation puissent de manière systématique et progressive recevoir les informations théoriques, observer des phases d'enseignement/apprentissage, construire les matériaux didactiques, les expérimenter, sous tutelle d'abord puis en autonomie, et faire dialoguer, dans l'institution de formation les résultats de ces pratiques avec les informations théoriques ».

Munis de savoirs théoriques transférables, adaptables en toute responsabilité et en toute autonomie, l'enseignant devient capable d'exercer avec efficacité les savoir-faire correspondant aux activités que nous venons de citer.

Les savoir-faire requis d'un enseignant de langue étrangère sont liés aux différentes étapes de son intervention, de sa relation à l'apprenant. C'est pourquoi il faut envisager une formation par la pratique. Ceci suppose un lien entre théorie et pratique. Il s'agit de recueillir les informations théoriques, de les analyser, de les confronter à la pratique, d'en évaluer les conséquences.

Le stagiaire doit donc être formé à :

- 1 - l'analyse diagnostique de situations d'enseignement/apprentissage,
- 2 - l'analyse des besoins,
- 3 - au choix et à la collecte de supports et d'outils pour la classe de langue,
- 4 - à l'élaboration d'outils et d'activités,
- 5 - à évaluer de manière adéquate.

1) L'analyse diagnostique des situations d'enseignement / apprentissage.

L'analyse diagnostique des situations d'enseignement/apprentissage vise à sensibiliser les enseignants stagiaires à la complexité des paramètres qui interviennent dans toute situation d'enseignement/apprentissage. Comment concevoir l'analyse diagnostique ? quels sont ses objectifs ? ses démarches ?

1. Conception : L'analyse diagnostique consiste en fait à réunir l'information nécessaire à l'atteinte d'un objectif. L'information, une fois trouvée, d'ailleurs, peut nous amener à modifier notre objectif qui peut, en réalité, être ou ne pas être en adéquation avec les éléments recensés. En d'autres termes, l'objectif peut être inaccessible ou irréalisable si certaines conditions ne sont pas réunies. L'objectif peut être largement décalé, dépassé, en fonction des informations recueillies.

Du fait de l'interdépendance des variables (voir notre chapitre 2), on doit étendre le diagnostic à un cadre plus large que celui de la classe et intégrer les variables psychologiques, sociales, philosophiques ou encore économiques sous-jacentes à la recherche car les dynamiques internes à la salle de classe ne peuvent expliquer seules la complexité du contexte d'enseignement d'autant plus que l'apprenant est considéré comme un être actif qui transforme à partir des connaissances antérieures (pas celles acquises exclusivement en classe) les connaissances objet d'étude, pour les intégrer. Les représentations et les croyances (forgées aussi en dehors de la classe) viennent rendre encore plus complexe la situation d'enseignement/ apprentissage.

Voici les aspects que doit viser l'analyse diagnostique des situations d'enseignement/apprentissage :

- les caractéristiques des apprenants,
- les caractéristiques du groupe-classe
- l'environnement socioculturel (bibliothèques, librairies, centres d'animation culturelle et divers centres de ressources, disponibilité des ressources matérielles et humaines).

- le rapport à la langue,
 - le rapport à l'enseignement/apprentissage,
 - la motivation
- } Les parents/
milieu

- La rapport à la langue
- } L'institution

- Les moyens mis à la disposition de l'enseignant et des apprenants

Les différentes étapes de cette analyse doivent être envisagées comme des situations problèmes. Le problème est considéré comme bien posé quand sont mis en relation l'objectif à atteindre et l'information concernant la situation d'enseignement/apprentissage.

Contrairement aux situations traditionnelles d'enseignement où l'enseignant avait à **interpréter** un programme pour construire et « donner » son cours à un groupe d'élèves considérés comme homogène, l'enseignant au cours de sa formation théorique doit prendre conscience des multiples paramètres à prendre en charge. Dans les situations toujours complexes d'enseignement, il y a autant de problèmes que de personnes et d'objectifs différents. Aussi, face à une situation(-problème) donnée d'enseignement, l'enseignant, fort des données de l'analyse diagnostique, se définit exactement et subjectivement le problème à résoudre en se fixant un objectif et en se demandant de quelles informations théoriques il a besoin pour agir et atteindre cet objectif. Il y a autant de situations d'enseignement/apprentissage et d'objectifs qu'il y a de directions à donner à l'analyse diagnostique de ces situations. C'est pourquoi l'analyse diagnostique des situations d'enseignement/apprentissage ne peut être enfermée dans des grilles à ressortir par exemple en chaque début d'année scolaire et ce, quelle que soit la qualité de ces grilles. Nous voulons dire que les procédés de l'analyse diagnostique doivent être variables comme le sont les situations d'enseignement/apprentissage. En conséquence, l'enseignant en formation initiale doit savoir élaborer des grilles qui privilégieront tel ou tel aspect de la situation d'enseignement en fonction des objectifs qu'il poursuit

et des possibilités de réponse (en matière d'enseignement dont il dispose. Aussi faut-il faire prendre conscience aux enseignants du fait qu'il n'y a pas d'observation objective, que toute observation est orientée et s'effectue en fonction d'une intention, d'un projet de formation/d'enseignement. Si l'on admet cela, on comprend qu'il existe des lectures, des interprétations différentes, plurielles d'une même situation d'enseignement/apprentissage. Ceci fait comprendre aussi la nécessité pour les observateurs d'établir des grilles personnelles pour l'analyse. « Choisir « quoi » observer en fonction de ses propres objectifs est la condition d'une formation qui n'est plus homogène d'un stagiaire à l'autre, mais personnalisée.

2. Buts de la formation à l'analyse des situations d'enseignement/apprentissage :

L'analyse des situations d'enseignement/apprentissage vise un cadre assez large : l'apprenant et son environnement. En fait, l'enseignant doit connaître les particularités de l'école, du groupe-classe, de chacun de ses élèves. Ce type d'analyse peut révéler les particularités d'un environnement: (forces et faiblesses socio-économiques, culturelles, politiques et idéologiques) et leur incidence sur les aptitudes (intellectuelles, cognitives, compétence linguistique...) de l'apprenant. Cette analyse permet notamment d'examiner l'environnement et l'apprenant :

En ce qui concerne l'environnement :

- le rapport à la langue enseignée (des parents de l'institution).
- le rapport à l'apprentissage (des parents, de l'institution).
- le rôle attendu de l'école.
- la connaissance du milieu pour les possibilités de documentation. : recensement des centres de ressources, de bibliothèques...

En ce qui concerne l'apprenant :

- l'interlangue de l'apprenant, de la mise à jour des représentations.
- le lien entre les objectifs et les besoins.

2. Démarches : comment procéder en analyse diagnostique de la situation ?

Divers procédés peuvent contribuer à l'analyse diagnostique des situations d'enseignement/apprentissage. Ces techniques relèvent de la pédagogie, de la technologie, de la sociologie etc. Citons-en quelques-uns :

- l'observation guidée à l'aide de fiches et de grilles pré-élaborées.(G. MIALARET, p.45).

- l'utilisation de la caméra, du magnétophone, du magnétoscope etc.
- questionnaire pour recueillir le passé scolaire de l'apprenant, son passé culturel, son passé social,
- enquête pour recenser les supports et les activités disponibles.
- questionnaire pour connaître l'environnement socioculturel familial.
- questionnaires d'opinion, d'attitudes pour connaître le rapport des parents, des collègues etc. à la langue.

On peut aussi faire l'analyse de la situation d'enseignement par l'utilisation de tests¹

- tests psychologiques : permettre d'aboutir à la connaissance d'un trait de personnalité ;
- test pédagogiques ou de connaissances qui permettent d'apprécier un acquis ou un niveau atteint dans le domaine du savoir.
- l'observation sauvage.

La recherche d'informations relatives à l'apprenant et élargies à son environnement socioculturel permettent, à partir d'outils appartenant à

¹ Définition du test empruntée à l' « Association Internationale de psychotechnique (repris par G.Mialaret,1996,p.96). « Le test est une épreuve définie, impliquant une tâche à remplir, identique pour tous les sujets examinés ; avec technique précise pour l'appréciation du succès ou de l'échec, ou pour la notation de la réussite. La tâche peut consister en une mise en œuvre, soit de connaissances acquises (tests pédagogiques), soit de fonction sensori-motrices ou mentales (tests psychologiques).

diverses sciences humaines de mieux comprendre ses réactions, ses questionnements, ses stratégies d'apprentissage.

2) L'analyse des besoins : a) Qu'est ce qu'un besoin d'apprentissage? Quelles dimensions des besoins de l'apprenant, l'enseignant peut-il prendre en charge sans risquer de déroger à sa fonction d'enseignant de langue ? Quelles démarches adopter pour apprendre aux enseignants à analyser ces besoins ?

1. Qu'est ce que le besoin d'apprentissage?

Selon De LANDSHEERE (1969,p.26), «le besoin est un écart entre un état *acceptable* et un état *observé* ou encore le niveau atteint et le niveau à atteindre...Le niveau à atteindre est défini par l'objectif opérationnel ». Les besoins des apprenants sont différents selon que l'on est en milieu institutionnel ou qu'ils émanent de la seule volonté de l'apprenant. Souvent, en contexte scolaire, le besoin est directement lié aux examens sanctionnant un cursus ; le but des enseignants est alors de chercher à préparer les élèves à ces examens. En fait, en milieu institutionnel, les besoins s'inscrivent entre les exigences sociales professionnelles réelles, les examens institutionnels et les souhaits des élèves. Ces besoins peuvent être l'ensemble ou une partie seulement des besoins recensés par RICHTERICH (1980). On peut s'en inspirer pour dresser une carte des besoins d'une classe donnée.

En dehors de l'institution éducative, les besoins sont multiples car ils sont liés à la variabilité des apprenants.

Le repérage des besoins s'inscrit dans le cadre de la centration sur l'apprenant dans une perspective communicative. C'est une condition indispensable d'un enseignement centré sur l'apprenant.

L'analyse des besoins est la mise en rapport des objectifs et des potentialités existantes à la fois chez l'apprenant, dans l'environnement et la structure d'enseignement. A ce sujet RICHTERICH (1980) écrit : « L'analyse de besoins n'est jamais une réalité fermée, autonome, toute faite, entièrement close sur soi... ». « Les motivations, les attentes, les intérêts,

les aspirations d'un apprenant font partie de ses besoins ». Le besoin est aussi la représentation que s'en fait l'apprenant. Il est lié au portrait psychologique de l'apprenant. L'attitude vis-à-vis de l'apprentissage est liée au besoin.

La définition des besoins en contexte scolaire ne doit pas perdre de vue que l'on vise une compétence de communication. Le besoin se définit donc par rapport aux exigences de cette compétence de communication, à ses composantes. L'analyse des besoins lie les états de l'apprenant, ses descriptions psychologique, sociologique à la définition qu'il se donne de la compétence de communication.

L'analyse des besoins peut être traitée suivant différents axes. Une première information nous est fournie par l'analyse diagnostique, un autre pourrait l'être dans une analyse de type pronostique de la compétence à laquelle veut parvenir l'apprenant ou à laquelle veut le mener l'institution ou son cadre de vie..

Les besoins d'un apprenant sont de deux types : ils se rapportent à la langue à apprendre ; à la capacité d'apprendre à apprendre.

2. Démarches pour l'analyse des besoins : Quelles dimensions des besoins des apprenants peuvent être prises en charge par l'enseignant ? Quelles démarches adopter pour apprendre aux enseignants à analyser ces besoins ?

a) *Besoins pouvant être pris en charge par l'enseignant* : Les besoins des apprenants à prendre en charge par l'enseignant sont ceux liés d'une part à la langue, d'autre part à l'apprentissage. Pour connaître les besoins d'un apprenant, l'enseignant doit s'efforcer de répondre aux questions relatives à ces domaines :

En ce qui concerne *la langue objet d'apprentissage* :

- compte tenu de l'objectif à atteindre (en langue, par exemple, s'agit-il de savoir s'exprimer à l'oral, à l'écrit, de comprendre à l'oral, à l'écrit, dans un domaine spécialisé ou non), à partir de quel niveau de compétence existant aider l'apprenant à s'approprier/à construire le savoir nouveau ? quelles sont les ressources disponibles chez l'apprenant et dans l'environnement vont

concourir à l'atteinte des objectifs tracés ? Quels freins existant chez l'apprenant et dans l'environnement risquent de perturber la réalisation des objectifs ?

L'analyse de *l'interlangue* de l'apprenant peut fournir des éléments de réponse à ces questions. En fait, l'interlangue de l'apprenant, parce qu'elle permet de faire l'état des connaissances linguistiques de l'apprenant à un moment donné de son apprentissage, ne révèle pas seulement la réalité linguistique (les « faiblesses » aurait-on pu dire) de l'apprenant mais aussi un état sociologique, un état psychologique, lesquels mis en rapport avec les objectifs permettent d'entrevoir l'écart à réduire par une intervention pédagogique.

En ce qui concerne *l'apprentissage proprement dit* :

Parallèlement aux besoins liés à la langue, on cernerá les stratégies d'apprentissage, car elles aussi sont inégales d'un apprenant à un autre et elles sont susceptibles d'évolution.

b) *Démarches pour l'analyse des besoins* : Pour l'analyse des besoins, on recourra aux grilles, aux questionnaires, aux entretiens semi-directifs et autres techniques de collecte de données. Mais il faut remarquer que les techniques complexes d'investigation utilisées en sociologie n'ont de sens que si elles sont allégées et réadaptées dans le cadre d'un enseignement centré sur l'apprenant. L'analyse de besoins passe nécessairement par le dialogue et non par des outils sophistiqués surtout chez des enseignants dont ce n'est pas la mission essentielle.

Pour apprendre à analyser les besoins, l'enseignant en formation initiale ou en formation continue doit se prêter aux mêmes démarches que celles auxquelles il soumettra plus tard ses apprenants.

Reprenons, à titre d'illustration, les questions posées par M. BALTAR à propos des apprenants de langue étrangère :

- A quoi va servir la langue apprise ?

- Pour atteindre ce but, de quelles compétences langagières l'apprenant doit-il disposer ? Pour faire ce qu'il doit faire, de quelles aptitudes de communication a-t-il besoin ?

Ces questions doivent être transposées aux situations de formation. Ce seront celles que doivent se poser les formateurs à propos des enseignants stagiaires. Ainsi, pour parvenir à installer ces compétences chez les enseignants, on se demandera de quels savoirs et savoir-faire l'enseignant- stagiaire a besoin ? Quels savoirs linguistiques doit-il enseigner (contenus, programmes, progressions, etc.) ? Quelle approche doit-il mettre en place pour créer en classe les conditions nécessaires à l'appropriation du savoir en question ? cette analyse de besoins lie apprenant, enseignant et formateur dans un processus dynamique variable puisque dépendant de la variabilité de chacun d'eux.

3. Types d'activités :

Comment concrètement, en formation initiale apprendre aux stagiaires à mener une analyse diagnostique des situations d'enseignement/ apprentissage, une analyse de besoins.

Voici des exemples d'activités pouvant convenir aux divers aspects que nous avons soulevés.

En situation de classe et pour connaître l'interlangue de l'apprenant, il faut le mettre en situation de production orale ou écrite pour essayer de décrire le fonctionnement de son système linguistique propre. Ceci déterminera le type d'activités à mettre en place par rapport à une norme d'intelligibilité en rapport avec les objectifs communicatifs arrêtés préalablement. L'analyse d'interlangue ne peut se faire si l'on ne dispose pas de corpus de la langue de l'apprenant.

En situation de formation, on demandera au stagiaire de recueillir un « échantillon » de langue d'un apprenant donné, de mettre en relief les erreurs, c'est à dire les fautes récurrentes qui relèvent de la compétence de l'apprenant, de son système linguistique propre, (Cf GAONAC'H,1991) pour y remédier. Le stagiaire aura à composer lui-même ou à trouver les exercices adéquats, le type d'activité nécessaire.

- Pour ce qui est de l'analyse diagnostique, on enverra le stagiaire à la découverte de l'environnement socio-pédagogique immédiat avec un questionnaire qu'il aura lui-même préalablement établi. Exemple : analyser dans les écoles d'application, le milieu socioculturel d'un groupe-classe (revenus, niveau culturel, type de loisirs etc., en rapport avec la langue étrangère, représentations des parents, par rapport à l'école et à l'enseignement de la langue étrangère, importance accordée à l'institution éducative etc. Ces informations sont utiles pour comprendre les réactions de l'apprenant et cerner les besoins d'apprentissage. On peut les obtenir grâce à des mini-enquêtes que le stagiaire mènerait sur le terrain. Analyser en ville, dans la région, les possibilités offertes en matière de langue étrangère par tout ce qui peut constituer potentiellement un centre de ressources : bibliothèques, librairies, centres culturels divers. Pour ce faire, les stagiaires doivent connaître le milieu socioculturel dans lequel ils vont intervenir. Une visite de tous ces centres s'impose. Aussi en formation initiale, on invitera les stagiaires (pour les initier) à faire une visite de tous les lieux susceptibles de leur fournir (ainsi qu'à leurs élèves) des documents et de connaître par avance de quels documents ils peuvent disposer :

- en librairie, les titres de journaux et les éditeurs reçus localement,

- en bibliothèque, se faire une idée du classement et des rayons existant, faire un inventaire rapide des ouvrages pouvant éventuellement servir.

- dans les centres culturels et de ressources, s'enquérir des documents sonores et audiovisuels utiles à la classe de langue...

Le stagiaire n'a pas à faire un inventaire exhaustif mais seulement avoir une idée du type de documents existant. Dans un deuxième temps, les formateurs créeront des activités susceptibles d'inciter le stagiaire à recourir à ces centres de documentation. Exemple : demander aux stagiaires de faire la synthèse de l'information du jour à travers les journaux locaux.

- Pour l'environnement de la classe, demander aux stagiaires, après observation d'une classe donnée, de rechercher les caractéristiques d'un

groupe d'apprenants, de faire des comparaisons objectives entre deux classes. Il est vrai que cette analyse peut être discutable tant on s'investit avec toute notre émotivité et notre sensibilité dans tout rapport humain.

- Enfin, autre exercice, on invitera les stagiaires à établir des corrélations entre les résultats d'une enquête sur un milieu socioculturel et les productions d'élèves issus de ce milieu socioculturel. Dans le même type d'activités, on décrira le comportement d'un enseignant et on mettra en corrélation ce comportement avec les réactions de ses élèves en classe, ou encore on cernera les représentations des parents au sujet de la langue étrangère et la motivation de leurs enfants pour apprendre cette langue étrangère.

En somme, on fera passer les stagiaires d'activités de recensement de l'information à des activités de mise en corrélation des informations recueillies.

- Pour l'analyse de besoins, on pourrait proposer aux stagiaires, des groupes d'apprenants réels ou fictifs et une demande précise d'enseignement/apprentissage. A partir de quelques caractéristiques qui leur seront fournies, les stagiaires auraient à déterminer les besoins, proposer des activités à inscrire dans un programme souple.

Conclusion.

L'analyse des besoins est une étape importante dans le cursus de formation des enseignants. En formation initiale, on doit faire prendre conscience aux stagiaires que :

- l'analyse des caractéristiques des apprenants est une étape importante de l'analyse des besoins.

- l'analyse et la définition du projet de l'apprenant est un autre volet.

- le besoin dépend tant du niveau de compétence en langue que du niveau de compétence dans l'apprendre à apprendre. ou, en d'autres termes, du niveau d'autonomie de l'apprenant dans le domaine de l'apprentissage.

- le besoin concerne aussi le degré d'aptitude de l'apprenant à l'auto-évaluation.

- qu'il existe, au niveau des démarches d'enseignement, un isomorphisme entre les situations de formation auxquelles ils sont soumis en tant qu'enseignants stagiaires et les situations de classe qu'ils sont appelés à gérer.

Par ailleurs, il faut apprendre à l'enseignant à mesurer les écarts entre l'état cognitif initial de l'apprenant et celui qu'il voudrait atteindre, par l'analyse :

- de l'interlangue de l'apprenant,
- de ses stratégies d'apprentissage,
- de son degré d'autonomie,
- de son aptitude à l'évaluation,...

c) Choix d'outils, de supports pour la classe :

L'enseignant doit savoir choisir ses outils de travail, à savoir, les activités, les manuels et tout autres supports pour faire sa classe. Habituellement, les critères de choix d'outils et de supports relèvent d'instances ministérielles qui ne consultent pas l'enseignant mais qui mettent ce dernier devant le fait accompli. Aujourd'hui, dans le cadre d'une responsabilisation plus accrue, l'initiative peut revenir à l'enseignant, au formateur ou à l'apprenant, qui ont alors une large gamme de critères pour cette opération. Sur la base de quels critères sont choisis les outils et les supports pour la classe ?

Les critères de choix des textes et des activités

Les données fournies par l'analyse diagnostique doivent être le principal guide pour l'enseignant dans ce choix d'outils et de supports. Les critères de choix ont lien avec les niveaux suivants de l'apprentissage :

- niveau des représentations : les textes et les activités ne doivent pas heurter les représentations des apprenants. L'enseignant doit savoir mesurer à l'avance, l'écart entre les représentations des apprenants et la réalité visée par les textes d'étude.

- niveau psychologique : les textes ne doivent pas choquer (du moins au début) les croyances politiques, religieuses, scientifiques ou autre de l'apprenant. Ceci en vue de ne pas les rebuter pour l'apprentissage. En effet, lorsque les textes proposés à l'étude vont à l'encontre des convictions de l'apprenant, ce dernier rejette l'apprentissage et l'enseignant. Au contraire les textes doivent aller dans le sens des intérêts de l'apprenant, de ses motivations.

- niveau cognitif : (styles et rythmes d'apprentissage) L'enseignant, muni des données de la situation d'enseignement, après avoir défini les objectifs et cerné les besoins recherche les textes et les activités pour la classe. L'analyse de l'environnement lui a donné, en principe, les informations lui permettant de savoir où trouver le texte adéquat : bibliothèque de l'école, centre de ressources municipal, vieux manuel etc. Les outils et supports trouvés peuvent être d'utilisation immédiate ou différée.

Les supports (textes, images, bandes sonores ou vidéo) doivent s'appuyer, tenir compte des connaissances antérieures des apprenants. Un support trop riche en information saturerait vite l'apprenant, un support trop pauvre l'ennuierait vite. Les supports peuvent être authentiques ou fabriqués et ce, en fonction de l'objectif d'enseignement. Ce peut être des textes (ou des matériaux) empruntés à des manuels existants. Ce peut être aussi des documents puisés dans des journaux, des revues etc., donc non destinés à la classe.

Les supports peuvent être authentiques ou fabriqués et ce, en fonction de l'objectif d'enseignement. Ce peut être des textes (ou des matériaux) empruntés à des manuels existants. Ce peut être aussi des documents puisés dans des journaux, des revues etc., donc non destinés à la classe.

Pour un choix judicieux des supports et des activités, l'enseignant doit savoir analyser les manuels.

Les critères d'analyse des manuels

L'enseignant doit savoir analyser des supports et des manuels.: L'intérêt de cette analyse est de connaître les bases théoriques (méthodologiques, linguistiques) qui ont permis l'élaboration des manuels pour mieux s'en affranchir. Voici quelques questions à se poser et quelques

aspects à analyser dans un manuel de langue, d'une part, dans une perspective d'autonomisation de l'apprenant, d'autre part, dans le cadre d'un apprentissage de la langue dans sa dimension communicative :

a) la présentation matérielle est-elle de nature à faciliter l'utilisation du manuel par l'apprenant ?

b) les objectifs : les contenus sont-ils en adéquation avec les objectifs du programme ?

c) l'organisation pédagogique des contenus :

- les textes de présentation des contenus donnent-ils à l'apprenant des indications claires quant aux objectifs poursuivis ?

- la table des matières aide-t-elle l'apprenant à comprendre la progression proposée par le manuel ? Permet-elle un maniement aisé du manuel ?

d) Les contenus sont-ils conformes aux programmes officiels ? sont-ils présentés à travers des principes méthodologiques cohérents ? sont-ils pertinents au regard des objectifs prévus au programme ? Les contenus sont-ils variés, suffisants, adaptés au niveau de développement des apprenants auxquels ils sont destinés.

d) La lisibilité : le métalangage utilisé est-il cohérent (c'est à dire, relève-t-il d'une seule Ecole linguistique)? est-il accessible aux apprenants ? Les illustrations facilitent-elles les apprentissages ?

e) La méthodologie adoptée : les activités proposées centrent-elles sur l'apprenant et lui permettent-elles de travailler de manière autonome ? les moyens proposés (textes et activités) sont-ils suffisamment souples pour permettre à l'enseignant de les exploiter de manière adaptée.

f) Perception globale sur le manuel : le manuel peut-il être utilisé en autonomie ? Est-il indispensable ?...

En ce qui concerne ces manuels, le simple bon sens ne suffit pas. le stagiaire doit pouvoir décrire un manuel du point de vue de son contenu, de l'organisation de ce contenu, de la tendance méthodologique, de l'objectif d'apprentissage visé explicitement ou non, de la manière de l'utiliser. c'est pourquoi il est utile de sensibiliser les stagiaires à l'importance des textes introductifs des manuels quand ils existent. Même dans le cas de manuels ne comportant pas de texte introductif (préface, avant-propos etc.), le

stagiaire doit apprendre à « situer » le manuel à partir des textes et des activités proposées. Plus encore, l'analyse d'activités doit permettre à l'enseignant (ou au stagiaire) de mesurer l'impact affectif et cognitif de ces activités sur le stagiaire. Aussi préconisera-t-on l'analyse d'activités du point de vue des représentations, du style d'apprentissage, par rapport aux représentations, aux connaissances antérieures etc.

Les enseignants savent choisir à bon escient les supports et les activités s'ils peuvent mesurer la portée et les limites des textes et des activités qu'ils proposent à leurs élèves. Aussi faut-il qu'en formation initiale, ils apprennent à analyser les manuels et les activités. Ce type d'activités les initie par ailleurs à créer eux-mêmes d'autres activités, d'autres exercices.

d) Elaboration d'outils, d'activités.

L'enseignant doit savoir créer « ses » propres outils et activités.

Les outils sont les grilles d'observation, les grilles d'évaluation, les tests et les questionnaires etc. qu'il est amené à utiliser dans sa vie professionnelle. Ces outils peuvent être transversaux, c'est à dire susceptibles de servir dans des contextes différents ou conçus pour une utilisation unique dans le cas d'une situation d'enseignement particulière.

Pour cela, il doit savoir lui-même analyser des activités existant dans les manuels, « les exercices prêts à l'emploi », comprendre à partir de quels critères ils ont été conçus : critères psychologiques, cognitifs, critères pédagogiques, méthodologiques etc. pour en proposer en toute autonomie et en toute responsabilité à ses élèves.

Ces activités et exercices seront choisis en fonction de leurs caractéristiques et de leurs typologie.

En ce qui concerne les caractéristiques, l'enseignant doit prendre conscience que psychologiquement, l'exercice est le facteur central de tout apprentissage, que l'exercice est une activité métalinguistique ou métacommunicative à caractère répétitif et contraint, que l'exercice relève de l'apprentissage et non de l'acquisition. A ce titre, l'exercice a une fonction

d'entraînement ou d'évaluation. Par ailleurs, on doit penser à un dosage judicieux des exercices : ni trop rapprochés, ni trop longs pour ne pas risquer de « surmener » inutilement les élèves. L'exercice ne devra jamais être confiné à sa fonction disciplinaire : ce ne devra pas être un palliatif pour meubler le cours ou pour calmer la classe. cf. *Born et Piquereux* (

En ce qui concerne la typologie des activités et des exercices: elle varie en fonction de nombreux critères. Les exercices seront classés en fonction de leur origine, du domaine linguistique traité, (oral/écrit, orthographe/conjugaison/syntaxe...) du modèle métalinguistique impliqué (grammaire traditionnelle, fonctionnelle, générative etc., du travail demandé aux élèves : exécution collective ou individuelle, correction immédiate ou différée ; des finalités pédagogiques poursuivies (découverte de la langue, observation de la langue, utilisation de la langue. « L'intérêt de cette typologie nous semble être de classer les contraintes et surtout de fournir aux enseignants un éventail des combinaisons possibles, dont la plupart demeurent inexplorées ». *Born et Piquereux* ()

L'intérêt de faire connaître les caractéristiques et les typologies des activités et des exercices aux stagiaires est de leur faire prendre du recul par rapport à ces activités pour qu'eux-mêmes puissent en maîtriser le processus d'élaboration en tenant compte des objectifs et des processus d'apprentissage. S'il sait **analyser** des **activités**, l'enseignant devient autonome et capable d'élaborer lui-même ses propres activités.

e) Le contrôle des acquisitions : une autre manière d'évaluer, des moyens, des critères et des modes d'évaluation variables

Rappelons brièvement quelques aspects de l'évaluation déjà décrits dans notre troisième chapitre.

Il existe principalement deux types d'évaluation des acquisitions : une évaluation externe, institutionnelle, rigide, en général sommative ou officiellement certificative et une évaluation interne, souple et variable, relevant de l'apprenant et/ou de l'enseignant ; c'est une évaluation formative qui permette des remédiations ponctuelles. Le premier type est rigide, formel,

uniforme ; le second est personnel. Le bon formateur doit savoir « pratiquer » les deux types d'évaluation et recourir à l'un ou à l'autre en fonction de nombreux critères. S'il faut sélectionner des stagiaires en vue d'une prestation quelconque, le formateur peut recourir à l'évaluation externe ; s'il veut seulement perfectionner le niveau en langue du stagiaire, il utilise l'évaluation interne .

Conclusion

Les contenus qu'ils soient théoriques ou pratiques doivent avoir un lien immédiat avec la réalité de la classe. Les besoins de formation doivent être créés directement à partir de la pratique et de l'observation de la classe. Les éléments théoriques doivent être interrogés à partir des problèmes professionnels rencontrés en stage. Le stagiaire doit être habitué dès la formation initiale à consulter les théories pour répondre de manière ciblée aux problèmes de sa classe. Encore faut-il lui apprendre à problématiser les situations de classe. Aussi les savoirs qui constituent les contenus de la formation ne doivent-ils pas être des ensembles de connaissances programmés dans l'absolu par des décideurs à l'échelle d'un ministère mais une banque de données interrogeable au besoin.

Quant aux savoir-faire professionnels à prévoir en formation, ils doivent permettre aux stagiaires de centrer leur action sur l'apprenant et de lui apporter une réponse pédagogique ciblant exactement ses besoins. Par ailleurs, ils doivent être capables d'analyser des besoins, de concevoir des cours en toute autonomie, d'agir et de prendre des initiatives pour sélectionner des supports, créer des outils pour la classe, pour évaluer etc.

III/ UNE METHODOLOGIE SOUPLE DE LA FORMATION :

S'agissant de former des enseignants autonomes, capables de former à l'autonomie, il y a lieu de centrer sur le formé. Ceci implique une méthodologie de formation souple et qui s'adapte à chaque profil d'enseignant. Dans ce chapitre, nous donnerons dans une première partie quelques généralités sur la formation initiale et la formation continue pour insister, dans une seconde partie sur l'autoformation, dimension de la formation propre à assurer l'autonomisation de l'enseignant.

A/ GENERALITES

1) La formation initiale :

Souplesse et adaptabilité doivent caractériser la formation initiale. Dans cette partie, nous répondrons aux questions suivantes .Quelles sont les caractéristiques de la formation initiale ? Quelles sont ses dimensions principales ? Quels sont ses buts ? Quels principes d'organisation suivre sur les lieux de formation ?

a) Caractéristiques

- Définition de la formation des enseignants :

La formation doit être envisagée comme un moment d'entraînement à la pratique professionnelle qui donne lieu à la réflexion et à la conception pédagogique. La conception prend appui sur l'observation et la pratique de la classe, et consiste, à partir des informations recueillies pendant la phase d'analyse des besoins, à recourir et à interroger les théories pour élaborer des cours adaptés aux besoins des apprenants.

- Dimensions de la formation :

Le système de formation actuel est caractérisé par sa rigidité (nous avons essayé de le montrer dans notre premier chapitre) . Pour assurer de la souplesse au cadre et à l'organisation de la formation et pour que l'enseignant/stagiaire acquiert une aptitude à la réflexion et à la conception et

qu'il soit autonome, cinq axes de formation doivent retenir l'attention des formateurs. Nous les empruntons à L.PORCHER (1984) :

- l'axe épistémologique qui permet aux enseignants une distanciation par rapport aux courants linguistiques, psychologiques, méthodologiques etc.

- l'axe systémique qui permet d'appréhender la situation d'enseignement/apprentissage comme réalité dynamique dont les éléments sont en interaction permanente.

- l'axe communicatif : la fonction d'enseignement étant principalement une fonction de communication, d'échange.

- l'axe analytique : qui permet aux enseignants la capacité de construire les outils nécessaires à l'analyse de la situation diagnostique, des besoins etc.

- l'axe algorithmique qui permette de comprendre les démarches mobilisées par l'apprenant pour apprendre.

2) Buts de la formation initiale :

Souvent, dans les institutions traditionnelles de formation, ce qui est visé, ce sont les savoirs théoriques. En effet, comme l'écrivent P.BERTOCHINI et E.COSTANZO (1992) : « Dans les institutions de formation de type classique, la priorité est accordée aux contenus (contenus linguistiques, communicatifs, méthodologiques, pédagogiques, utilisation de matériel». Peu de formations en fait prennent en charge la dimension cognitive, c'est à dire les démarches d'appropriation de ces contenus.

Aujourd'hui, en formation, les modes d'appropriation des contenus, les savoir-faire commencent à revêtir plus d'importance que les savoirs et les contenus. En effet, la formation aujourd'hui se veut *d'abord initiation à l'autonomie professionnelle* (c'est à dire à faire sa classe sans dépendre de méthodes consacrées, de directives ou d'autres agents institutionnels), puis *initiation à l'autoformation*, (c'est à dire aptitude à se recycler et à faire face seul aux changements et à l'évolution des pratiques professionnelles). Nous détaillerons cet aspect dans la seconde partie de ce chapitre.

La formation initiale aura donc pour objectif d'engager chez chaque stagiaire :

- un processus d'autonomisation, c'est à dire :

- former à l'analyse concrète des situations éducatives dans leurs aspects pédagogiques sociologiques, psychosociologiques en interpellant de manière ciblée l'apport des sciences de l'éducation. La formation devient ainsi une formation à la prise de décisions, à effectuer des choix méthodologiques et didactiques appropriés à chaque situation.

- favoriser l'adaptabilité de l'enseignant car « l'action pédagogique quotidienne implique la lucidité sur les finalités des contenus réels et des objectifs pédagogiques spécifiques à atteindre, des choix de méthodes d'évaluation car « il n'y a pas de modèle pédagogique unique valable en tout temps, en tout lieu ». F. BUCHBERGER (1985). C'est pourquoi l'enseignant doit **savoir utiliser tous les outils conceptuels, méthodologiques et techniques**. Mais, quels que soient les choix effectués, ils restent hypothétiques tant qu'ils ne sont pas validés ou modifiés par une évaluation. Cette démarche envisage la formation et la situation de classe comme **situations problématiques**, c'est à dire aptitude à la réflexion, à l'expression à l'interprétation et au décodage ainsi qu'à la mise en relation d'éléments épars.

La formation doit viser aussi un certain nombre de **savoir-faire** : l'analyse diagnostique, la détermination des objectifs, le choix d'outils, l'élaboration d'outils, l'évaluation d'activités et de compétences, les remédiations inévitables. La formation doit **viser la maîtrise d'outils à opérationnaliser** dans le cadre de ces savoir-faire.

Ainsi, privilégier l'autonomie de l'enseignant et l'analyse de situations de classe, c'est amener l'enseignant à se poser en adulte responsable de son travail.

- Une initiation à l'autoformation

La formation initiale devrait préparer l'enseignant à repérer seul ce qui lui manque, à analyser ses propres besoins et leur évolution, à rechercher, trouver les informations mais aussi savoir repérer ce qui diffèrent chez les

autres, à savoir refuser l'imposition de méthodes et de méthodologies en s'appuyant sur des arguments sérieux ; à acquérir des méthodes de travail : apprendre à apprendre ; prendre des notes, résumer, organiser, développer des stratégies de mise en mémoire ; à utiliser des outils facilitant les connaissances (dictionnaires, ouvrages spécialisés de son domaine .)

Ainsi, la formation des maîtres , qui vise à faire d'eux des intellectuels, des **concepteurs**, des **chercheurs**, doit être envisagée en termes de construction modificatrice de leur processus de pensée. Cette conception de la formation commande que l'on s'intéresse « au processus **affectif**, cognitif qui permet l'intégration de la connaissance ». TROCME (1989). En d'autres termes, il faut, en formation, d'une part prendre en charge les aspects qui n'ont pas trait au processus d'acquisition, à savoir les difficultés de perception, de mémorisation, de motivation ; il faut, d'autre part lutter contre la résistance au changement.

c) Démarches de formation :

Le processus de formation comporte un *aspect théorique* et préparatoire qui est du ressort du formateur et un *aspect pratique* qui implique directement le formé.

- Aspects théoriques :

Il s'agit pour le formateur de définir les objectifs et les besoins de formation avec les stagiaires ; de définir des contenus, des méthodes et des techniques ; de déterminer les lieux, les temps et les rythmes d'apprentissage, d'évaluer des acquis des stagiaires.

1- *Définition des objectifs chez les stagiaires* : Il s'agit tant de définir les objectifs terminaux que les objectifs intermédiaires qui marquent une progression vers un objectif final. Les objectifs de la formation se définissent non à partir de normes standard dans les bureaux du Ministère de l'Education mais à partir des besoins réels des stagiaires en formation. Ces besoins pour un futur enseignant peuvent être :

- liés aux savoirs :

- perfectionnement linguistique,

- information plus détaillée dans une des sciences impliquées en didactique des langues (méthodologie, psychologie, linguistique, etc.)

Les besoins ne « s'inventent » pas dans le bureau des formateurs, encore que cela soit possible en début de formation mais ils doivent être ressentis et exprimés comme tels par les stagiaires .

- liés aux savoir-faire

C'est la pratique de classe et l'autoobservation qui doit faire prendre conscience au stagiaire de ses lacunes. Il voudra alors les combler en cherchant des réponses à ses interrogations dans des documents théoriques, à travers son expérimentation et l'expérience de ses collègues, ou par tout autre moyen pour améliorer la relation pédagogique, être plus objectif dans son évaluation ; présenter autrement une notion pour mieux rencontrer le style d'apprentissage de l'apprenant, avoir plus de technicité et d'assurance pour élaborer des activités etc., mieux aider l'apprenant à élaborer ses stratégies d'apprentissage etc.

2- Définition des contenus

Les contenus sont à définir dans le cadre d'une négociation entre formateurs et formés, par rapport aux lacunes recensées chez les stagiaires et par rapport aux exigences de la profession et de la matière enseignée. Si le stagiaire a appris à prendre conscience de manière satisfaisante de ses manques, il peut participer efficacement à la définition des contenus de la formation dans ses grandes lignes.

3- Définition des méthodes et des techniques :

On reconduit ici les propositions de H.HOLEC (1980,p.10), concernant l'autonomie de l'apprenant. Les méthodes et les techniques de formation doivent d'une part convenir au style d'apprentissage de l'apprenant et, d'autre part à « ses techniques d'apprentissage privilégié (analytique/synthétique ; implicites/explicites ; inductives/déductives ; à forte implication/ impersonnelle » ; progression linéaire stricte/grande liberté de

cheminement ». En termes d'activités, le professeur formateur, avec l'accord de l'apprenant peut proposer des cours magistraux ou un débat, une recherche personnelle (analyse ou synthèse de documents par exemple)... Le cours peut suivre une progression rigoureuse pour sécuriser le stagiaire ou répondre à des manques.

Pour se définir une méthode d'apprentissage adéquate, le stagiaire doit apprendre à à s'autoobserver, il devient alors capable de comprendre de mieux en mieux son fonctionnement interne professionnel et s'investir de plus en plus dans la définition des contenus et des modalités de sa formation. Ce processus enclenchable en formation initiale peut être considéré comme réussi s'il se poursuit en formation continue.

4- Détermination des lieux/temps et rythmes d'apprentissage.

Les centres de formation, plutôt que de fonctionner comme des collèges et les lycées, avec des classes traditionnelles, doivent offrir des espaces modulables, pour permettre aux stagiaires de travailler seuls, en grands ou en petits groupes. Ces lieux doivent s'ouvrir sur l'extérieur. Ils doivent être conçus pour pouvoir accueillir en permanence toutes les personnes extérieures intéressées par les problèmes de formation soit pour apporter leur contribution à a formation, soit pour bénéficier elles-mêmes des services de ces centres de formation.

En ce qui concerne le temps et les rythmes d'apprentissage, comme ils varient en fonction du tempérament de chacun et de la nature de l'objet de l'apprentissage, il est souhaitable que les centres de formation aménagent des horaires de travail souples d'autant plus que les conditions de travail sont spécifiques à chacun.

5- Evaluation de l'acquis

PORCHER (1992) a posé les critères d'évaluation comme suit : « une formation est efficace si les stagiaires apprennent plus, en moins de temps, s'ils acquièrent plus de compétences et moins de connaissances académiques, si ces compétences sont durables, si les compétences et les

savoir-faire acquis sont transférables quelles que soient les conditions d'enseignement auxquelles ils sont confrontés ».

La formation théorique ne se limite pas au perfectionnement linguistique, Elle doit préparer le stagiaire à toutes les facettes de son métier : maîtrise linguistique, maîtrise de la langue dans une perspective de communication, aptitude à s'adapter à différentes situations de classe, à se recycler en permanence.

- Aspects pratiques et organisation de la formation : entre pratique et théorie

La formation pédagogique doit partir du terrain, interroger des théories, revenir au terrain. Elle sera donc conçue et organisée autrement par des formateurs nouveaux dans un cadre matériel de type nouveau.

1- Une nouvelle organisation de la formation

Cette nouvelle organisation doit suivre les six étapes suivantes :

- *Pratique de classe, observation de classe et auto-observation* : au cours de cette étape, le stagiaire est directement confronté au terrain pédagogique. Il observe les apprenants au travail ; il observe ses pairs à l'œuvre ; il s'entraîne à faire la classe et se donne ainsi l'occasion de s'observer, d'observer ses collègues au travail et recueille ainsi quantité d'informations précieuses sur son comportement professionnel. Ce travail d'observation lui permettra, avec l'aide de ses formateurs et les remarques de ses pairs de faire l'inventaire de ses lacunes, de ses besoins et, par conséquent de déterminer des objectifs pour sa formation.

- *Compte rendu en centre de formation* : les observations et toutes les informations recueillies en stage pratique doivent faire l'objet d'un compte-rendu en centre de formation. Cette étape est déjà un moment de prise de conscience des difficultés de la profession. Elle constitue un premier diagnostic, une mise à l'épreuve, quant à l'aptitude à enseigner du stagiaire.

□ *Problématisation* : c'est un moment au cours duquel les lacunes et les besoins recensés chez le stagiaire seront transformés en objectifs. Il s'agit de mettre en mots les problèmes rencontrés en stage, ce qui permet au stagiaire une première prise de distance par rapport à la situation de classe, utile à son autonomisation.

□ *Temps de réponse individualisé* : quand le stagiaire a pris conscience de ses lacunes, ses formateurs et lui-même définissent des méthodes et des techniques d'apprentissage, élaborent à son profit un programme de travail personnalisé susceptible de corriger les lacunes mises au jour. Il peut s'agir, par exemple, de perfectionnement linguistique, d'amélioration de la relation avec les apprenants, etc. ... Un temps de recherche théorique doit lui être accordé (pour des lectures ciblées, pour s'entraîner à faire une tâche déterminée avec les élèves). Ce travail doit être mené individuellement par chaque stagiaire dans le respect des besoins, du style et du rythme de chacun.

□ *Evaluation* : de retour en centre de formation, le stagiaire expose les résultats de ses lectures ou de son expérimentation, de ses recherches et des solutions auxquelles il est parvenu pour résoudre le problème formulé en 3). Ce moment est aussi un moment de contrôle et d'évaluation du travail préparé par le stagiaire. Cette évaluation est effectuée d'abord par le stagiaire lui-même, puis par ses pairs et par ses formateurs. Elle peut donner lieu à des débats, des travaux de groupes ou constituer le point de départ d'une autre recherche.

□ *Remédiation* : les résultats de cette évaluation donneront lieu à une concertation entre formateurs et stagiaires pour donner un prolongement, un approfondissement ou une réorientation au travail déjà fourni s'il n'est pas jugé satisfaisant.

Conclusion :

Cette démarche de formation, centrée sur le stagiaire, de type résolution de problème a l'avantage d'impliquer fortement le stagiaire. C'est une démarche autonomisante.

2- De nouveaux rôles pour les formateurs

Le formateur, dans ces conditions, devient un conseiller, un accompagnateur (équivalent au rôle de l'enseignant), il organise des formations ; il conseille les stagiaires ; il est leur interlocuteur privilégié. Observateur externe privilégié, il aide les stagiaires à se poser de « bonnes » questions concernant leur formation. Son rôle est de faciliter l'apprentissage de pratiques professionnelles. Outre un savoir de la langue et un savoir sur la langue avec la culture afférente, en rapport avec la langue maternelle, le statut, l'utilisation projetée etc. , le formateur doit connaître les situations d'enseignement/apprentissage auxquelles seront confrontés les futurs enseignants, la situation de formation, les spécificités du stagiaire ou du groupe de stagiaires, et pouvoir analyser les ressources et les contraintes liées à cette situation.

Pour cela, il doit savoir donc gérer des contenus et des démarches (variables). Du fait qu'il tient compte d'apprenants, d'objectifs et de contextes variables, il doit recourir à des instruments à APPLIQUER mais surtout à PRODUIRE. Par ailleurs, il doit créer pour les apprenants « une situation de construction de connaissances adaptées à leurs démarches cognitives, leurs motivations, leurs intérêts, leurs connaissances antérieures. de l'éducation et/ou didactiques, quels rapports ? » E. BERARD (1992, .p.80).

Un rôle de conseiller : qui implique la connaissance du groupe de stagiaires en tant que situation- problème ainsi que les savoirs et les savoir-faire qui doivent aider les enseignants à prendre en charge les situations-problème. Ces savoirs et ces savoir-faire lui permettront d'orienter les stagiaires à leur demande pour parfaire leur formation.

Un rôle d'animateur. Il doit pouvoir organiser des stages, des regroupements d'enseignants, réunir les personnes ressources dont le profil peut aider à résoudre un problème de formation....

Un rôle de fournisseur de matériel, c'est à dire un guide vers les théories, les manuels, les supports, les activités, les méthodes, les méthodologies, les écoles linguistiques

Les problèmes de la formation aujourd'hui sont rendus complexes par le fait que l'enseignant a changé de rôle. Il passe du rôle de simple exécutant de programmes au rôle de ^{preneur} prises de décisions ; il a donc plus de responsabilité dans l'apprentissage. La formation consistera à préparer l'enseignant aux nouveaux rôles qu'il aura à jouer, c'est à dire à être un récepteur d'informations, un preneur de décisions pour le matériel, la programmation, l'action pédagogique, l'évaluation. La formation consistera à mettre le stagiaire dans les conditions professionnelles qui seront les leurs, à considérer ces conditions comme situation problème pour laquelle trouver remède dans les savoirs théoriques et les savoir-faire professionnels.

3- Un nouvel outil de formation : le centre de ressources :

Cette nouvelle conception de la formation nécessite la mise en place et l'animation d'un centre de ressources spécialisé. Le centre de ressources est une bibliothèque spécialisée qui doit dépendre de l'institution de formation et qui doit être accessible aussi bien aux formateurs qu'aux enseignants, qu'ils soient stagiaires ou sur le terrain. Ce doit être un centre vivant, un lieu de rencontres entre « spécialistes » (inspecteurs, conseillers pédagogiques, enseignants...) c'est à dire un lieu d'échanges ouvert à toutes les personnes intéressées par les questions de la formation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Il ne faut pas confondre les centres de ressources avec les bibliothèques. En fait, il existe bien, dans les établissements de formation, des bibliothèques, parfois riches, souvent peu actives car les fonds documentaires sont sous utilisés et surtout non mis à jour pour depuis des années ^{pour} des raisons diverses.

Le centre de formation doit être organisé comme un forum où l'enseignant stagiaire peut découvrir le métier, ses difficultés, ses spécificités. C'est un lieu où, tout à la fois, il peut prendre conscience de son aptitude à enseigner, (donc de ses propres lacunes) et apprendre de manière active à s'approprier le métier en « se frottant » à la théorie et à la pratique, et en ayant à sa disposition des ressources matérielles (le centre de ressources) et humaines (les formateurs) pour lui faciliter l'apprentissage de la profession.

Les centres de ressources pour formateurs doivent comporter les types de documents suivants :

1)des manuels de langues de différentes époques, de différents niveaux provenant de divers pays.

2)des ouvrages théoriques de didactique, de pédagogie, de psychologie, de sociologie etc.

3)des matériaux bruts : revues, journaux, romans, encyclopédies, courrier divers...

4)des présentations critiques d'outils méthodologiques.

5) des outils pour l'analyse de besoins, pour la définition d'objectifs, guide pour le choix d'activités etc.

Conclusion

Les établissements de formation d'enseignants ou même d'inspecteurs fonctionnent comme des collèges ou des lycées, l'efficacité (pour des raisons de stabilité du personnel) en moins. En fait, ces centres fonctionnent dans un cadre rigide, avec des horaires et des programmes fixés par Le Ministère de l'Education. Les savoirs, presque exclusivement théoriques, sont donnés par des professeurs, pour la plupart vacataires et peu impliqués dans la formation et les stages pratiques dont bénéficient les stagiaires sont plutôt formels.

Aussi, une réorganisation des centres de formation s'impose. Ils doivent fonctionner avec plus de souplesse, d'adaptabilité. Ce doit être un lieu où se conjuguent les efforts de tous les professionnels de l'enseignement, un cadre qui offre une meilleure ouverture et plus d'échanges avec l'extérieur. Les formateurs doivent être disponibles et prêter une plus grande écoute aux stagiaires. Ces centres de formation, de type nouveau nécessitent des programmes, des contenus évolutifs, des horaires et des lieux modulables.

II - La formation continue :

Souvent la formation continue est mal perçue par le fonctionnaire. Elle est vécue comme une sanction, une mesure prise à son encontre pour réduire son incompétence supposée. L'accepter revient, pour certains enseignants à faire l'aveu de leur incompétence. Elle est rarement envisagée comme un perfectionnement nécessaire dans un monde professionnel en continuelle mouvance.

La formation continue doit être planifiée en fonction des besoins ressentis par les enseignants et des faiblesses constatées par les inspecteurs. Les activités et les programmes éventuels de la formation continue dépendent des caractéristiques de ce nouveau type de formation et doivent œuvrer à l'autonomisation de l'enseignant. Quelles sont les caractéristiques de ce nouveau type de formation ? Quelles activités et quels programmes éventuels mettre en place dans ce cadre ? comment procéder pour œuvrer dans le sens de l'autonomie du futur enseignant ?

a) les caractéristiques de ce nouveau type de formation continue:

La formation continue doit être organisée de manière souple. Elle doit prendre en considération les spécificités des publics auxquels elle s'adresse. elle doit avoir pour objectifs de répondre aux questions que suscite la pratique et s'ouvrir à l'évolution et aux nouveautés de la profession. Elle doit faire face aux besoins des enseignants, respecter leurs contraintes de temps. Les modalités de ce type de formation, sa durée doivent être variables.

La formation continue doit centrer son action, moins sur les savoirs académiques, que sur l'élément humain (à la fois le public enseignant et le public apprenant). Elle doit donc prendre en considération les spécificités des publics auxquels elle s'adresse. S'agissant d'une formation d'adultes, elle signifie le recours à une pédagogie qui engage de façon responsable l'enseignant dans sa formation par une participation active et volontaire. . La formation n'est plus un lieu de transfert de savoir-faire mais un lieu d'appropriation de ces savoir-faire. L'engagement n'est possible que si l'enseignant est convaincu que la formation renforce sa qualification, qu'elle répond avec justesse à ses préoccupations et à ses attentes professionnelles. L'enseignant doit être convaincu de l'utilité de cette

formation.

La formation continue doit toujours être en lien direct avec la pratique de la classe. Elle signifie donc le recours à l'expérience, à l'ancrage dans l'expérience individuelle des enseignants. La formation continue doit aider les enseignants à identifier les problèmes professionnels, à les analyser, à les modéliser en retrouvant les principes théoriques qui les sous-tendent et qui sont susceptibles de les structurer. Cette théorisation confrontée aux modèles théoriques existants permettra de leur faire prendre de la distance par rapport à leur pratique et, par conséquent, à les rendre plus responsables et plus autonomes. « En permettant à l'enseignant d'évaluer sa pratique de classe dans le cadre d'une recherche-action, on permet à l'enseignant d'accepter son recyclage ; les remises en cause viennent de lui ; il apprend à les prendre en charge seul et donc il n'hésite pas à les provoquer. La formation théorique ou pratique reçue est sollicitée et non imposée ».

Les problèmes rencontrés par les enseignants sont spécifiques et nécessitent une intervention personnalisée.

Sur les lieux de formation, les enseignants doivent connaître les objectifs poursuivis par les instances qui organisent les sessions de formation même s'ils n'ont pas participé à leurs définitions. Les sessions de formation doivent constituer des moments d'échange privilégiés qui suscitent questionnement et remises en cause permanents entre formateurs et formés. Les réponses apportées aux interrogations exprimées ou non, conscientes ou inconscientes, permettront une auto-évaluation à l'enseignant qui peut alors se situer par rapport à sa pratique.

Dans ce cadre, l'enseignant participe à la mise au point d'un itinéraire de formation approprié et modulable en fonction des besoins. (formuler ses objectifs, établir des priorités, négocier un contrat de formation...). Il participe, en situation sommative à l'évaluation des acquis de la formation. Il mesure les écarts entre les objectifs visés et les objectifs atteints ; il propose des régulations en fonction de ses propres besoins ; il opère des choix pour la formation à venir.

b) Activités et moyens didactiques envisageables

Pour atteindre les objectifs énoncés ci-dessus, divers moyens peuvent être mis par les formateurs au service des enseignants.

- confronter des manuels divers,
- avoir recours à un réseau d'aides,
- conseils de professeurs plus anciens,
- banque de données didactiques.
- revues diverses,
- utiliser un centre de ressources comportant notamment des revues diverses, des activités « prêtes à l'emploi » dans les quatre aptitudes, des manuels divers, des ouvrages de didactique, des revues spécialisées, une banque de données sonores, visuelles.
- développer les aptitudes des enseignants à analyser et améliorer leur façon de faire la classe.
- élargir leurs gammes de stratégies pour faire la classe et de savoir-faire dans l'organisation de l'enseignement des langues.
- diminuer l'horaire et le nombre de classes officiellement attribuées à l'enseignant pour lui permettre d'entreprendre une activité de recherche sur ses élèves, examiner leurs pratiques.
- exploiter les stages en formation continue ^{de forte qualité} ~~doivent être exploités~~ pour que les enseignants se connaissent mieux et comprennent mieux leurs comportements professionnels.

c) Programme possible :

Il est à développer suivant deux axes principaux :

- apport d'informations,
 - construction de l'information.
- L'apport d'informations peut être organisé dans le cadre de séminaires pour donner l'information sur la didactique moderne,

l'enseignement des langues,

□ *La construction de l'information* peut s'effectuer dans le cadre d'une initiation à la recherche-action : exécuter un projet de recherche-action consistant à s'observer, observer sa classe pour s'évaluer et définir des actions de remédiation dans des domaines qui nécessitent une amélioration, puis concevoir des stratégies d'intervention dans ce sens pour résoudre le problème ; faire un compte-rendu de chaque expérience, de chaque projet pour les capitaliser et permettre ainsi à l'enseignant une distanciation par rapport au problème et enfin les éditer et faire profiter d'autres collègues de l'expérience.

d4) Processus d'autonomisation : Il s'agit de rendre les formés, acteurs de leur formation, de les conduire à une réflexion épistémologique et enfin de les conduire à la pratique pédagogique à travers un ensemble d'activités. Gilles Baillat (1992) propose trois axes pour autonomiser les futurs enseignants .

Nous les reprenons ci-dessous pour les développer :

A) rendre le formé acteur de sa formation :

C'est le mettre en situation de définir sa demande de formation, de faire émerger les besoins à partir des représentations (par la confrontation ou la mise en relation de ses représentations aux pratiques effectives de classe). C'est aussi, à partir de l'analyse des pratiques, décrire une séquence d'enseignement, mesurer l'écart entre la situation projetée et la situation réalisée, chercher à expliquer et à trouver une solution.

B) Conduire avec le formé une réflexion épistémologique

Sensibiliser le formé au fait qu'il n'y a pas :

- un enseignement de langue mais des enseignements de langue,
- une méthode mais des méthodes, une mais des linguistiques ,
- une méthodologie mais des méthodologies,
- une évolution de la perception de l'élève,

- une évolution de la perception de l'apprentissage (Cf les théories de l'acquisition),

- une évolution des théories psychologiques, notamment une évolution de la perception et du statut de l'erreur,

- une évolution du statut de la langue étrangère en Algérie et ailleurs.

Type d'activités :

Ce sont les activités qui vont permettre à l'enseignant de s'affranchir des contenus, des terminologies, de maîtriser les concepts et les terminologies. En voici quelques exemples :

- décrire une même séquence linguistique en utilisant la terminologie de plusieurs écoles linguistiques,

- faire prendre conscience de ce qui caractérise les différentes méthodes existant sur le marché (principes régissant ces méthodes, ressemblances, différences) à travers l'étude de leurs textes introductifs (objectifs, démarches), l'étude et l'organisation de leurs contenus.

- faire prendre conscience de ce qui caractérise les grands courants méthodologiques, notamment par un réexamen des courants scientifiques en particulier les théories psychologiques et les théories linguistiques sur lesquelles s'appuient ces méthodologies et comment elles s'y appuient. Par exemple, montrer à partir d'activités de manuels, comment la méthodologie SGAV est « globaliste » du fait qu'elle recourt à la théorie psychologique de la gestalt et comment la MAO est analytique et fait appel aux théories behavioristes. Autre exemple : comment la pédagogie traditionnelle interpelle la grammaire notionnelle et la SGAV interpelle la grammaire générative.

- faire analyser les contenus d'enseignement et en les mettant en parallèle avec les représentations sociales,

- faire analyser les programmes, les instructions officielles, les outils pédagogiques.

C) Conduire le formé à l'action didactique

Le formateur fera en sorte que l'enseignant réfléchisse à son travail et ne soit plus un simple exécutant.

Voici quelques exemples d'activités susceptibles de l'affranchir:

a) recenser les temps de conjugaison proposés à l'étude dans un manuel, les comparer aux temps de l'encyclopédie et en tirer des conclusions.

b) comparer les thèmes abordés dans les textes avec les problèmes culturels d'une époque donnée.

Les trois axes proposés par Gilles BAILLAT pour former l'enseignant à l'autonomie se résument en réalité en un ensemble d'activités destinées à lui faire prendre de la distance par rapport à sa pratique.

Conclusion :

Essentiellement orientée vers une pratique professionnelle autonome, - ce doit être un moment d'entraînement à la pratique et à l'autonomie professionnelles - la formation doit être adaptée aux réalités des stagiaires. Son organisation doit être souple et flexible pour que le stagiaire s'approprie par une démarche active les savoirs et les savoir-faire nécessaires à une profession en continuelle évolution.

B/ L'AUTOFORMATION

Nous voulons mettre en relief l'auto-formation parce que c'est un des aspects les plus importants de la formation aujourd'hui dans un contexte général dominé par l'idée d'autonomie et de centration sur l'apprenant. Nous présenterons quelques aspects de l'auto-formation avant de tenter une définition, puis nous examinerons ce qui justifie ces caractéristiques en amont et en aval ; enfin nous proposerons une démarche générale pour une formation à l'auto-formation.

1) Quelques aspects de l'auto-formation :

L'auto-formation se distingue de la formation individualisée et de la pédagogie différenciée en ce que dans la pédagogie différenciée, les décisions tant en ce qui concerne les programmes, les contenus que les modalités d'évaluation appartiennent à l'enseignant même s'ils prennent en charge les spécificités de l'apprenant, alors que l'auto-formation est la prise en charge de la formation par le formé lui-même **qui participe de manière active** à la construction de ses propres savoirs. Dans l'optique de l'auto-formation, le formé devient acteur de sa formation, c'est à dire qu'il ne se contente^{pas} de recevoir l'information mais il réfléchit sur les situations professionnelles pour « repérer les dysfonctionnements, les écarts entre projet et réalisation, concevoir des remédiations ».

Pour cela, il faut que le formé ou l'enseignant apprenne à s'auto-former. Et pour apprendre à s'auto-former, **il faut se connaître**. D'une manière générale, « s'auto-former, c'est réfléchir sur ses connaissances pour se réapproprier et affiner son expérience (...). « L'auto-formation désigne (...) l'acte par lequel le sujet prend conscience et influence son propre processus de formation ». GALVANI (1991). Dans le domaine de l'enseignement, l'auto-formation est une prise de conscience ; c'est un **acte rétroactif** en ce sens que c'est une réflexion sur ses propres stratégies et ses propres procédures d'enseignement. C'est en quelque sorte un regard que l'on porte sur soi, sur sa manière d'acquérir pour améliorer son propre processus d'acquisition. Dans ce cadre, l'auto-formation consiste à découvrir ses propres besoins et

à y répondre. Pineau 1985 repris par Galvani définit l'auto-formation comme la prise en main d'« une double appropriation du pouvoir de formation ; c'est prendre en main ce pouvoir – devenir sujet - mais aussi se l'appliquer à soi-même : devenir objet de formation pour soi-même ; ceci suppose une connaissance de soi, de ses stratégies, de ses besoins, de ses objectifs et donc de ses critères d'évaluation.

C'est aussi une réflexion, un regard que l'on porte sur les autres et sur les problèmes que pose la pratique professionnelle d'une manière générale. C'est considérer les situations professionnelles comme des **situations-problèmes** et les traiter comme telles. C'est donc développer chez les enseignants une attitude qui permette de prendre du recul – de la **distance** – et d'adopter un **regard critique** vis à vis de leur propre pratique ; de chercher des outils propices au développement d'une réflexion théorique qui se fonde sur des problèmes concrets.

Ceci exige de l'enseignant **l'acquisition de la faculté d'adaptation**. En fait, « l'auto-formation est le mouvement réflexif qui permet à un sujet de se situer par rapport à un environnement, de trouver les meilleurs outils dans cet environnement pour mieux agir sur lui et mieux le comprendre ».

Par ailleurs, « le dispositif de formation doit être conçu comme un véritable **self-service** qui peut se passer de la médiation d'un formateur » Mor (1988). Encore faut-il apprendre à se servir !. **Le centre de formation assure l'apprentissage de l'autoformation** par un **formateur aux fonctions** nouvelles et par des outils (nouveaux) qui fournissent un appui méthodologique à l'apprenant et qui le rendent de moins en moins dépendant.

Récapitulons par cette définition de l'autoformation.

2) Définition de l'auto-formation :

L'auto-formation est un acte rétroactif qui nécessite une prise de distance et une faculté d'adaptation par rapport à des situations professionnelles envisagées comme des situations-problèmes. L'auto-formation exige un apprentissage dans des centres de formation dont l'organisation et le rôle des formés et des formateurs sont conçus

différemment : le formé devient acteur de sa formation et se passe de formateur (au sens habituel du terme) ; ce dernier devient alors un orientateur, un guide.

3) quelques caractéristiques de l'auto-formation :

Après avoir évoqué quelques dimensions de l'autoformation et essayé de la définir, voici quelques éléments susceptibles de justifier le recours à ce type de formation dans le cadre de la formation d'enseignants.

a) Justification de l'autoformation :

Jusqu'à présent, ce sont les instances pédagogiques et/ou administratives et les institutions de formation qui analysent, définissent les besoins de formation, et organisent les contenus, les procédures, les progressions en dehors du centre de formation, et du principal intéressé : l'enseignant.

Par ailleurs, les enseignants/stagiaires, conditionnés par leur culture et par leur passé scolaire qui ne leur permettait pas d'initiatives quant aux choix des contenus et des démarches de formation, viennent dans les institutions de formation pour y recevoir de manière passive, pour y « subir » des savoirs et dans une moindre mesure des savoir-faire ». En effet, « Un grand nombre de personnes éprouvant un besoin de formation vivent avec angoisse les responsabilités participatives qui leur sont offertes et se trouvent inhibées pour en user. C'est le résultat de leur formation scolaire de caractère directif, prolongées par leurs activités professionnelles conditionnantes et aliénantes ». H. HOLEC.(1998).

Comme on souhaite autonomiser l'apprenant, il faut commencer par autonomiser l'enseignant/stagiaire en formation. Dans la logique de la centration sur l'apprenant, il est indispensable de centrer la formation sur le formé». L'auto-formation devient nécessaire du fait du caractère changeant, variable des situations professionnelles toujours nouvelles et spécifiques et qui demandent constamment une réadaptation. En d'autres termes, l'auto-formation se justifie par le fait que les situations de classe seront perçues non plus comme des ensembles figés (voir notre premier chapitre) mais comme des entités dynamiques, complexes, comme des situations-

problèmes qui exigent des réponses particulières, et, de la part de l'enseignant, une attitude de chercheur, d'entrepreneur, donc des activités d'investigation, d'enquêtes, de recherche de documentation, de production d'activités, d'élaboration de scénarios d'intervention de choix de méthodologies.

b) But de l'autoformation :

Considérer les situations professionnelles dans leur variabilité, comme des situations problèmes exige de l'enseignant **une plus grande autonomie** pour répondre à cette variabilité mais **aussi une faculté d'adaptation** pour suivre l'évolution de la pratique professionnelle qui ne peut s'acquérir que si l'enseignant est **apte se former de manière autonome**, c'est à dire **apte à s'auto-former**.

c) Atouts et limites de l'autoformation : L'autoformation présente pour les adultes des avantages et des inconvénients.

Les handicaps d'adultes à l'autoformation sont nombreux : le déclin de la mémoire, le fait d'avoir des responsabilités familiales, des contraintes professionnelles, la résistance aux changements caractéristique de l'adulte, la réticence face aux formations et l'envie d'éviter de se mettre en situation d'infériorité par rapport au formateur. et enfin l'existence de contraintes matérielles objectives.

A ces handicaps, s'ajoute quelques représentations négatives de l'adulte par rapport à l'autoformation : se former, pour certains adultes, c'est mémoriser ; se former, c'est retrouver le chemin de l'école ; apprendre seul ne peut se faire que par les livres. Accepter de se former, c'est avouer ses insuffisances.

On relève cependant quelques atouts d'adultes pour l'autoformation : l'adulte peut avoir une vision à long terme de sa formation ; il peut réorganiser ses connaissances antérieures généralement sûres mais disparates pour leur donner un sens nouveau et une assise plus sûre.

4) Démarche pour l'autoformation.

Pour apprendre à l'apprenant à s'autoformer, l'organisation de la formation doit respecter quelques principes généraux par la mise en place, dans un cadre systémique, de moyens, d'activités et de contenus cohérents, susceptibles de faire prendre du recul à l'enseignant et de le responsabiliser:

a) Quelques principes à respecter :

1. Une autre conception de l'acte d'enseigner :

Le stagiaire doit être entraîné à considérer une situation de formation comme une situation problème en s'efforçant de suivre le processus suivant (proposé par Anne Marie KUPERBERG):

Définir le problème :

- observer le phénomène,
- formuler la problématique, (je note tel phénomène causés par tel les données avec telles conséquences. Comment éviter cela ?)

Préparer l'innovation :

- définir les objectifs,
- formuler des hypothèses ,
- opérationnaliser les objectifs en fonction des contraintes (contexte, durée, moyens),
- déterminer les actions à entreprendre, les outils à mettre en œuvre, le contrôle de l'expérience.

conduire l'innovation, c'est à dire l'expérience elle-même grâce aux moyens de contrôle mis en place.

L'autoformation doit être conçue de sorte que l'enseignant se l'approprie en « se frottant à la pratique » et en interrogeant les théories à partir de la pratique.

2. L'autoformation : un effort de distanciation

L'autoformation est un effort de distanciation par rapport à tous les aspects de la formation et de l'enseignement/apprentissage. Cela consiste à se former seul en prenant de la distance par rapport aux théories et aux pratiques professionnelles, c'est à dire en les relativisant et y recourant en professionnel critique et averti. Cela consiste aussi en une réflexion méthodologique et épistémologique pour un recul objectif par rapport aux exigences du métier d'enseignant dans les domaines suivants :

- l'évolution des méthodologies,
- évolution du statut de la langue,
- évolution des ~~de~~ descriptions linguistiques,
- évolution des représentations et des situations socio-scolaires.

La connaissance de ces domaines permet un recul nécessaire à la fonction d'enseignant.

3. un cadre systémique.

L'auto-formation doit être pensée dans un **cadre systémique**. L'auto-formation doit être pensée comme un système où l'on responsabilise apprenants et enseignants (c'est à dire où on les fait participer aux prises de décisions concernant la définition des objectifs, la production de matériels didactiques, l'élaboration de modalités d'évaluation), où on prend en compte l'autonomie du stagiaire, celle de l'enseignant, leur variabilité, l'évolution de la langue, des systèmes pour décrire la langue et des systèmes (méthodologies) pour l'enseigner.

Les efforts des stagiaires et des formateurs doivent converger.

Du point de vue du stagiaire, il s'agit de l'acquisition de la capacité à se former soi-même. Les choix d'objectifs, les critères d'évaluation, de matériel, de techniques, de rythme de travail sont laissés aux stagiaires. Le contrôle se fait par un formateur auquel on peut soumettre problèmes et

solutions. Le formateur joue alors un rôle de conseil. H.MOULDEN in B.ANDRE (1989).

Du point de vue du formateur, il s'agit de créer des formes d'intervention qui favorisent cette acquisition par le stagiaire. Pour cela, « la recherche en didactique, comme l'écrit KUH cité par HALTE (1996) p.28, doit permettre au formateur (...) de construire sa propre didactique, comprendre pour agir, comprendre les processus d'acquisition, d'élaboration de connaissances, prendre la mesure des obstacles à l'apprentissage, suggérer une stratégie pédagogique »

Du point de vue de l'institution, créer les conditions qui permettent au formateur et au formé de réaliser les actions prévues en pensant différemment l'organisation du centre de formation (par exemple, mise à la disposition des stagiaires de salles, de centre de ressources, ouverture sur l'environnement),. En effet, Il faut pouvoir **créer les conditions d'une autoformation**, c'est à dire les conditions nécessaires et suffisantes pour que les apprenants qui le souhaiteraient puissent « apprendre sans se faire enseigner »(HOLEC 1990). et sans dépendre totalement de formateurs. Pour créer les conditions dans lesquelles les stagiaires puissent exercer leur autonomie, on devrait organiser, en formation initiale, la formation en modules pour laisser aux stagiaires le soin de gérer leur formation et, en formation continue, il faut profiter de toutes les opportunités et multiplier les occasions de confrontation avec les problèmes d'enseignement multiplier stages, colloques, occasions de réflexion pour permettre aux enseignants d'observer, d'analyser leur pratique pour comprendre tout autant leurs réussites que leurs échecs et pour qu'ils soient exposés eux-mêmes à différentes manières de faire la classe; leur permettre de se remettre en cause, de discuter des modèles utilisés; pour accéder enfin à une autonomie responsable.

Enfin, pour une formation qui rende le futur enseignant autonome, il faut des **centres de ressources spécifiques** et des **formateurs d'un type nouveau**. L'auto-formation s'apprend de manière active. Les stagiaires s'y initient d'abord en centre de formation et poursuivent cet apprentissage en formation continue. Mais pour que des futurs enseignants apprennent à

s'autoformer véritablement, on doit concevoir un système et une organisation de la formation adéquats.

4. L'apprentissage de l'autoformation.

L'auto-formation nécessite un apprentissage. Dans ce contexte, la formation initiale se donne pour tâche de former à s'auto-former, d'apprendre à apprendre. S. MOIRAND transpose à l'enseignement les propositions avancées par H.HOLEC à propos de l'apprentissage et de l'apprendre à apprendre. Devenir un enseignant de langue, écrit-elle, est un apprentissage comme un autre et, en tant que tel, il se doit d'être pris en charge par l'enseignant lui-même », S.MOIRAND (1990). Cet apprentissage vise l'acquisition de quelques compétences transversales : ex : apprendre à s'observer, à observer les autres ; apprendre à enquêter ; apprendre à faire attention.

Que faire pour apprendre à se former ? Comme chez l'élève, l'autonomie chez l'enseignant s'apprend. Comment ? par quel processus ?

Apprendre à se former, c'est développer :

Des savoirs :

- qu'est-ce que la langue (culture langagière)
- qu'est ce qu'enseigner/apprendre (culture d'apprentissage)+ aspects cognitifs du processus d'acquisition. (HOLEC 1990).

Des savoir-faire méthodologiques :

- comment sélectionner, parmi les savoirs académiques, les savoirs utiles à la profession ?
- par quelles **stratégies** développer sa propre formation ? En suivant deux processus : un processus d'observation de soi, de sa classe.

Pour l'observation de soi, autrement dit, pour son autoanalyse, on peut suivre :

- a)un processus de déconditionnement qui consisterait à agir sur ses représentations notamment comprendre qu'apprendre à enseigner, ce n'est

pas apprendre la linguistique appliquée, la psychologie, ou maîtriser une méthode etc...

b) un processus d'acquisition progressif de savoirs et de savoir-faire d'un autre ordre que ceux pratiqués actuellement dans les institutions de formation, à savoir apprendre :

- à se servir de théories, d'ouvrages de référence (les grammaires, les méthodes), à les relativiser.

- à aborder par une approche critique, la plus documentée possible, des textes idéologiques qui surdéterminent les finalités assignées à l'école et les comportements professionnels .

Pour l'observation de sa classe en s'exerçant :

- à être à l'écoute des apprenants.
- à cerner les problèmes d'apprentissage des apprenants,
- aider à choisir des supports, des activités,
- à aider à l'évaluation en fonction de critères retenus par l'apprenant.
- à recourir à des stratégies : analyse de la situation, recours à des théories, choix d'outils, élaboration d'outils ; mise en pratique, évaluation.

a) *Démarche à partir de (textes) théories* : cette conception de la formation et de la pratique de classe implique **une formation aux méthodes et aux techniques de recherche pédagogique**. On peut assurer ce type de formation en proposant à l'apprenant des occasions :

- d'acquérir le réflexe de consulter une banque de données, répertorier dès la formation initiale tout ce qui pourrait servir d'outils à l'autoformation,

- d'inventorier tous types de documents,

- de situer tous les lieux de formation avec leurs spécialités,

- de savoir trier ces données, choisir en fonction d'objectifs spécifiques,

- de savoir repérer les enjeux politiques, commerciaux, pédagogiques, institutionnels, professionnels, de documents et de pratiques mises sur le marché.

Cette formation permet de porter un regard critique sur les recherches et les travaux effectués par d'autres.

b) *Démarches à partir de la pratique*: **Créer** les conditions pour que le stagiaire éprouve **le besoin de se référer aux théories didactiques**. On peut créer ce besoin **à partir de questionnaires**. C'est la méthode la plus motivante.

On peut le créer aussi **à partir de l'observation guidée et de la pratique de la classe** qui inciteront l'enseignant à **chercher les réponses aux problèmes rencontrés dans les théories consacrées**. La pratique de la classe peut ainsi motiver le professeur stagiaire à chercher à comprendre :

- les difficultés spécifiques posées par l'apprentissage de l'oral, de l'écrit, de l'expression, de la compréhension dans le cadre des approches communicatives. Ces difficultés justifieront le recours à des modules tels que la problématique de l'expression orale, la problématique de l'expression écrite, l'approche cognitive de l'apprentissage des langues, la séparation des aptitudes.

- les éventuelles difficultés relationnelles motiveront le stagiaire à recourir à des modules théoriques tels que la psychologie, la psycholinguistique, la sociologie, l'ethnographie de la communication pour y trouver sinon des réponses concrètes, du moins des éléments pour comprendre ces difficultés.

- Les problèmes d'évaluation que ne manquera pas de rencontrer le stagiaire inviteront ce dernier à chercher des éléments de réponse dans les théories de l'évaluation et de l'autoévaluation.

- les activités proposées dans les manuels doivent donner lieu à une étude au niveau des descriptions et des terminologies impliquées, à une réflexion au niveau des choix méthodologiques, et des objectifs linguistiques, professionnels visés.

b) Activités favorisant l'autoformation.

On distingue plusieurs types d'activités : des activités de distanciation ; des activités pour l'observation de soi, pour l'observation des situations de classe.

1. Activités de prise de distance : Les activités susceptibles de faire prendre du recul aux enseignants en vue de leur autonomisation sont les suivantes :

- l'observation de classes.
- l'analyse/synthèse de documents.
- l'analyse de matériels didactiques.

- analyse de situations-problème théoriques ou réelles, à nombre de paramètres réduits. Exemples : a) vous avez 30 apprenants âgés de 20 à 30 ans ne parlant pas du tout français qui souhaiteraient pouvoir tenir conversation dans leur cadre d'échanges professionnels avec des partenaires français, quel programme d'expression orale pourriez vous mettre en place pour qu'ils arrivent à s'exprimer au bout de trois mois dans des échanges informels ? b) vous avez dans une classe un élément perturbateur ; comment procéderiez-vous pour en faire un élève discipliné ? c) si tu veux améliorer ta façon d'évaluer, à quels documents théoriques te référer ? quelle activité pourrait t'y aider ?

- Evaluation de l'acquis :

Pour une autoformation efficace, il faut que la stagiaire sache faire sa propre auto-évaluation. Auto-évaluation signifie détermination de critères d'évaluation personnels. « La capacité d'apprendre à apprendre, de prendre en charge son apprentissage n'est pas innée », HOLEC (1990), « Si l'on veut former un enseignant autonome, il faut non pas viser le produit (les

contenus) d'une formation mais le processus permettant d'apprendre et de s'appropriier ces contenus en toute autonomie, sans le recours à des tiers ».

La formation à distance peut être un excellent moyen de développer l'autonomie de l'enseignant du fait que ce dernier reçoit des supports, du matériel et une documentation variée, qu'il travaille sur ce matériel à sa convenance, en fonction de ses propres contraintes, de son rythme d'apprentissage etc., de ses besoins.

2. Activités pour l'observation de soi :

PERRENOUD (1994) cité par L.PAQUAY (1996, p.196) distingue 10 dispositifs susceptibles de favoriser la prise de conscience et la transformation de l'habitus. Nous relevons ici ceux qui nous paraissent les plus pertinents pour l'autoformation.

1) *La pratique réflexive* : c'est la *métacognition*. Cela consiste selon PERRENOUD à s'observer , à « prendre ses propres fonctionnements mentaux comme objets d'observation : le stagiaire essaie de comprendre son action, ses prises de décision, son style d'enseignement». Il prend également conscience de ses représentations pour les faire évoluer ; il prend conscience de ses lacunes. Cette observation peut se faire à partir de grilles.

Ainsi, l'autoformation passe par la connaissance de soi mais cette connaissance de soi n'advient que par la confrontation aux pairs, aux situations de formation, aux élèves etc. En conséquence, il y a lieu, pour le stagiaire, d'apprendre à travailler sous l'observation de pairs. En effet, l'observation mutuelle en classe met en relief les difficultés de la profession et permet une remise en question de soi, de sa pratique. La confrontation aux autres facilite l'analyse de ses propres opinions et représentations pour se situer par rapport à ce que l'on connaît ou l'on croit connaître sur les différents domaines de l'enseignement des langues vivantes. Cette procédure permet de comparer ses représentations avec celles des collègues, prendre conscience que nous n'interprétons pas de la même façon les réactions des élèves, que nous n'accordons pas la même

importance à leurs gestes, à leurs comportements. Les questionnaires et les études de cas sont les activités pouvant favoriser cette prise de conscience.

2) *L'entretien d'explicitation* : il offre l'occasion au stagiaire, par des questions insistantes incessantes à reconstituer le pourquoi de ses décisions, les raisons qui l'ont poussé à agir. L'entretien d'explicitation permet par la parole, les réponses à un questionnement, de comprendre son propre fonctionnement.

3) *La métacommunication avec les élèves* : demander aux apprenants de parler de la relation qui les lie au professeur. Les critiques formulées par les élèves, les remarques, spontanées ou non sont riches d'enseignement et donnent une image souvent fidèle du comportement de l'enseignant.

4) *L'écriture clinique* ;

5) *la vidéo-formation* ; L'enregistrement vidéo invite à revoir les tics, les gestes superflus et à faire des observations de nos comportements spontanés en classe qui nous renvoient une image généralement différente, surprenante de nous-mêmes.

6) *l'histoire de vie* : analyse presque psychologique qui permet de comprendre ses réactions, ses attitudes.

c) Activités pour l'observation des autres et des situations de classe :

On peut avoir le recul nécessaire par rapport aux situations de classe, d'abord par une étude attentive des documents qui régissent les pratiques pédagogiques, ensuite par l'analyse des pratiques des classes elles-mêmes.

- Analyse des textes :

Voici quelques activités pouvant entrer dans le cadre de l'autoformation :

- analyse des instructions officielles à travers la compréhension écrite des textes d'accompagnement des programmes et autres documents officiels.

- analyse des matériels didactiques pour y examiner comment sont traduites les options méthodologiques. Pour ce type d'activité, on se servira de manuels d'auteurs différents et d'époques différentes.

- lecture des textes méthodologiques et repérage des implicites méthodologiques.

- Analyse des pratiques de classe.

- Comparer à travers l'observation de la classe comment les options méthodologiques affichées sont traduites par la réalité de la classe.

- examiner, dans chacune des grandes méthodologies, comment les courants psychologiques servent les modèles linguistiques impliqués ? Par exemple, comment dans la méthodologie SGAV, la gestalt-théorie sert la linguistique générative ? En d'autres termes, en quoi les deux courants (théorie de la gestalt en psychologie et générativisme en linguistique sont globalistes ?...

- comparer les aptitudes, les facultés cognitives mises en jeu lors de l'exercice de chacune d'elle.

c) Contenus de l'autoformation l'autoformation peut être menée par le stagiaire lui-même. Compte tenu des aspects évoqués ci-dessus, les contenus envisageables pour l'autoformation sont les suivants :

- l'analyse de programmes officiels,
- l'identification d'objectifs communs à un groupe,
- une réflexion sur les quatre compétences,
- une réflexion sur l'évolution méthodologique,
- l'analyse de manuels, de méthodes, d'activités,
- les problèmes d'évaluation,
- les analyses d'interlangue,
- l'utilisation d'auxiliaires didactiques,
- l'élaboration d'unités didactiques.

- analyse des situations d'enseignement/apprentissage,
- conception de mini-programmes et de dispositifs de formation.
- analyse de pratiques de classe.
- réflexion sur la didactique, l'idéologie, l'épistémologie, l'histoire de la didactique.
- mise en pratique et évaluation du matériel produit.

d) Moyens :

Pour s'autoformer, l'enseignant recourt à des ressources humaines et matérielles.

Pour les ressources humaines, l'enseignant peut se former d'abord à travers les échanges professionnels avec les collègues de son établissement mais aussi avec d'autres collègues, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques dans le cadre d'une relation de confiance et de coopération. Les échanges se feront directs à travers divers regroupements mais aussi par les divers moyens de communication modernes dont l'internet.

Pour les ressources matérielles,

Il faut un matériel diversifié, une gamme ouverte de tâches, nombreuses et variées, de supports que l'on mettra à la disposition du stagiaire dans un centre de ressources spécialisé à l'exemple des CRDP.

Conclusion :

Pour rendre les enseignants capables de faire varier leur enseignement, il faut concevoir un nouveau système de formation. La formation à donner aux enseignants doit être à visée pratique, c'est à dire qu'elle doit rendre les enseignants capables de répondre de manière efficace, adéquate aux situations professionnelles aussi variées soient-elles. La formation doit d'abord centrer sur le formé et se construire à partir de ses spécificités. Pour cela, il n'est plus utile de leur fournir des savoirs académiques et des savoir-faire standardisés, figés, mais de leur permettre d'y recourir de manière intelligente, responsable, en fonction de leurs besoins et des besoins de leur classes. Il faudra donc développer en

formation le processus d'appropriation des savoirs et des savoir-faire professionnels. C'est pourquoi nous avons insisté dans ce chapitre sur les concepts de distanciation, d'autoformation, d'autonomie.

CONCLUSION GENERALE.

Pendant longtemps, la formation a été axée sur le quoi apprendre, en l'occurrence sur la langue. Dans cette optique, les stratégies de formation ne diffèrent qu'en fonction de la définition, la conception et/ou l'utilisation de cet objet d'étude. Par ailleurs, les outils objectifs d'étude et de description des langues sont traditionnellement les différentes écoles linguistiques. Pour enseigner la langue, pendant longtemps, la pédagogie s'est donc longtemps appuyé sur la linguistique à tel point que la linguistique a occulté la pédagogie et s'est substituée à la pédagogie de l'enseignement des langues. On estimait, en effet, que pour acquérir la langue, il suffisait de bien la décrire et de bien connaître son fonctionnement. Nous avons montré dans notre premier chapitre comment on forme l'enseignant principalement à la maîtrise de la langue et à l'utilisation de recettes pédagogiques dans le cadre d'une méthode et d'une méthodologie donnée sans qu'il ~~pu~~ soit possible pour le maître de connaître la théorie qui sous-tend sa pratique.

Tous les systèmes de formation se préoccupent de l'objet de la formation, c'est à dire de la langue et des moyens de l'analyser, de comprendre son fonctionnement, quelquefois de l'utiliser mais cette focalisation sur l'objet d'apprentissage occulte complètement celui auquel cet enseignement s'adresse c'est à dire l'apprenant et celui qui fournit cet enseignement : l'enseignant. Nous avons essayé dans notre second chapitre de soulever les difficultés relatives à l'apprentissage. Nous avons notamment tenté de montrer que les apprenants sont non seulement différents les uns des autres mais qu'ils sont variables par rapport à eux-mêmes. Ils ne sont donc pas interchangeables, ni égaux devant l'apprentissage, contrairement à ce que les idéaux socialistes de justice sociale, de démocratisation, d'égalité de chance pour tous ont laissé croire.

Par ailleurs, l'enseignant était également négligé en tant formé sans doute parce que l'on croit que les filtres artificiels que représentent les examens et les concours d'entrée aux centres de formation d'enseignants suffisent pour avoir des enseignants stagiaires homogènes dont on n'a pas à

se préoccuper des connaissances antérieures, de la personnalité, des réactions etc. Nous avons essayé de montrer que les enseignants tout comme les apprenants sont caractérisés par leur variabilité, leurs différences psychologiques, culturelles, intellectuelles, sociales, etc.

Les méthodologies, évoluent et prennent leurs caractéristiques à partir des théories psychologiques et linguistiques qui les constituent et sur lesquelles elles s'appuient. Conséquemment, les méthodes d'enseignement, à travers les manuels scolaires, les procédés et les techniques, s'efforcent de traduire en activités et de respecter au niveau de la pratique pédagogique la rigueur des concepts et la vision théorique de la méthodologie dont elles émanent. La volonté de traduire la théorie en pratique est si forte que l'on oublie généralement le bénéficiaire, c'est à dire l'apprenant. Souvent les praticiens aussi bien les concepteurs de méthodes et de manuels, que leurs utilisateurs, se découragent car entre la rigueur et la perfection des théories et la réalité de la pratique et des classes, il y a un pas que le meilleur des praticiens ne peut réduire. D'où un sentiment d'échec permanent (pour ne pas dire de culpabilité) que la formation (initiale ou continue) entretient en faisant assister les enseignants à des leçons « modèles » qui tentent vainement de se rapprocher aussi fidèlement que possible des modèles théoriques, c'est à dire de faire accéder la réalité pédagogique à l'utopie de la théorie et des concepts.

Il faut rompre avec cette conception qui place l'apprenant au service des théories. La prise en charge de l'apprenant en tant que *personne* et des situations d'enseignement /apprentissage dans leur variabilité nous impose un nouveau regard sur les méthodologies et les pratique de formation. L'enseignant n'a plus à traduire en actes pédagogiques les théories ni les méthodes. La dynamique qui consiste à aller de la théorie à la pratique, des méthodologies et méthodes (envisagées comme fin en soi) à leur application doit être inversée. Aujourd'hui, la réflexion, l'action devront partir du terrain pédagogique. L'action pédagogique commence d'abord à partir de l'analyse des situations d'enseignement et interpellent ensuite les méthodologies et les méthodes dans leur diversité et de manière éclectique pour répondre de manière ponctuelle à la spécificité des situations d'apprentissage.

On passe ainsi d'une pratique standardisée, à des formes d'enseignement variables tant au niveau des contenus que de l'intervention pédagogique proprement dite. Les contenus ne seront plus ceux imposés officiellement par les manuels mais ceux choisis ou créés par l'enseignant en fonction du niveau et de l'intérêt des élèves. Par ailleurs, la relation pédagogique, les formes d'intervention des enseignants en classe, ne dépendront plus du tempérament, de la nature des enseignants ou de techniques prédéterminées. La relation à l'apprenant doit différer d'une situation d'apprentissage à l'autre ; elle doit être menée en toute conscience par l'enseignant. Enfin, le contrôle des acquisitions ne sera pas effectué seulement dans le cadre d'une évaluation formative (à travers l'évaluation de l'enseignant) ou dans le cadre d'une évaluation sommative /certificative (pour répondre à des normes institutionnelles). L'évaluation doit être fonction de divers objectifs. Elle doit être, certes, le fait de l'enseignant mais elle doit également être intégrée dans l'enseignement/apprentissage pour pouvoir également être prise en charge par l'apprenant. C'est pourquoi, il est souhaitable que pour les pratiques de classe, l'enseignant dispose de ressources didactiques, méthodologiques, technologiques plurielles.

Cette nouvelle vision de la pratique pédagogique exige un nouveau profil d'enseignants, par conséquent, une nouvelle conception de la formation.

La variabilité des paramètres et des situations d'enseignement nécessite, nous l'avons vu, des formes d'intervention multiples que l'on ne peut consigner dans des guides pédagogiques et les manuels scolaires. Aussi faut-il former des enseignants autonomes, adaptables, maîtres de leurs savoir-faire et capables de prendre de la distance par rapport à leur pratique pour la faire évoluer, capables de se renouveler. Dans cette optique, nous avons essayé, dans notre dernier chapitre, de proposer quelques orientations pour la conception de formations d'un type nouveau.

La formation doit être pratique, en lien direct avec les problèmes posés par les classes. Il faut donc que l'on cesse dans les établissements de formation de dispenser des savoirs académiques, des théories lourdes et inutiles, que l'on ouvre des pistes vers ces savoirs et que l'on donne aux

enseignants les moyens d'y accéder au besoin. On ne doit plus former les stagiaires en leur fournissant des recettes pédagogiques mais en leur apprenant à gérer chaque classe, chaque situation d'enseignement, comme une situation –problème.

Le concept-clé qui doit guider toute pratique pédagogique, à tous les niveaux, de l'école maternelle à l'université, tant au niveau des formateurs de formateurs, des enseignants que des apprenants est *l'autonomie*. Car dans la diversité, la mouvance et l'évolutivité qui caractérise le monde d'aujourd'hui, ne pourront « suivre » que ceux qui peuvent se dispenser d'assistance, que ceux qui ont une faculté d'adaptation et ont appris à compter sur eux-mêmes.

INDEX DES NOTIONS CITEES

Apprenant : 13-14-16-25-26-32-33-35-36-48-55-56-58-60-61-66-74-76-78-79-80-83-87-88-90-92-95-96-98-99-101-103-105-106-108-110-112-114-119-121-125-126-130-131-136-140-141-149-151-154-157-160-164-170-172-174-177-181-182-186-187-189-191-192-193-199-200-201-203-204-205-206-208-211-214-218-220-221-225-228-232-236-240-243-249-251-255-257-261-265-266.

Approche communicative-communicatif-communication : 15-16-22-26-27-29-48-55-70-71-73-76-78-80-82-85-96-99-102-109-118-121-130-137-138-140-150-170-179-185-187-189-202-207-210-214-220-223-233-258-261-263-267.

Autoévaluation : 135-142-157-259.

Autoformation : 14-17-42-157-159-232-233-249-250-252-253-254-255-256-258-260-262-264.

Autonomie/Autonomisation : 14-30-31-32-55-82-84-86-106-122-144-148-154-157-158-160-163-165-171-181-184-188-198-209-211-214-215-228-231-233-236-239-243-246-251-254-256-259-260-264.

Centration sur l'apprenant : 14-116-135-142-143-151-157-171-195-200-206-214-220-249-251.

Cognitif(ve)-cognitivism-approche cognitive : 13-25-26-34-59-66-67-69-71-73-81-83-87-89-91-110-121-130-135-142-149-151-154-166-168-174-181-183-189-197-202-206-212-218-226-229-233-235-240-256-258-260-262.

Enseignement/apprentissage : 17-24-25-30-34-55-60-68-79-89-92-104-106-109-115-118-120-123-126-128-141-143-149-153-162-164-168-172-186-189-197-199-205-208-211-215-225-233-254-263.

Etats de l'apprenant/de l'enseignant : 18-60-66-67-68-89-91-103-119-149-155-171-174-175-206-221-222-226.

Evaluation : 20-27-29-37-53-55-92-96-99-115-118-121-126-135-144-152-156-160-168-180-187-201-211-225-229-234-237-239-241-244-249-254-257-259-262.

Exposition : 20-71-92-94-96-125-233.

Formation : 14-29-31-35-41-44-48-50-56-59-67-75-80-85-91-97-102-109-113-116-130-139-141-144-153-156-171-176-178-209-215-266.

Méthodes : 15-17-25-29-32-38-41-44-46-49-54-57-59-65-67-72-75-80-82-97-107-109-111-122-124-128-130-146-150-155-164-169-195-209-211-233-239-246-257-262-266.

Méthodologies : 15-17-25-30-35-45-47-109-124-147-164-169-187-189-209-213-235-240-246-252-254-262-266.

Programmes : 14-16-21-23-25-29-31-33-35-38-43-54-57-59-71-79-85-89-105-111-117-123-125-154-168-171-174-176-181-191-195-198-223-228-241-247-249-261-263.

Progressions : 13-57-123-125-168-172-174-176-181-187-223-251.
Spécificités : 26-30-33-43-59-67-69-74-88-112-115-118-120-123-129-142-146-149-154-160-163-167-170-172-177-183-185-189-198-205-212-240-243-249-264.

Variabilité : 14-33-59-67-89-94-96-98-105-110-114-123-135-138-143-145-154-159-164-167-170-183-189-209-212-214-220-223-251-254-266.

Variables : 14-34-59-60-66-70-82-87-91-94-96-103-109-112-121-123-135-138-140-144-172-177-181-183-199-205-216-230-240-243-265.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M., (1994), *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*, Paris, PUF.
- ANDRE B., (1989), *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier/Hatier, Alliance Française.
- ASTOLFI J.P., & DEVELAY Michel, (1989), *La Didactique des Sciences*, Paris, PUF Coll. Que sais-je?, n°2448.
- ASTOLFI J.P. (1995), *L'école pour apprendre*, Paris ESF.
- ARDITTY J., CLIVE PERDUE, (1979, « Variabilité et connaissance des langues étrangères », *Encrages n° Spécial*, (p.32),
- AUMONT B, (1983) *L'acte d'apprendre*, Mesnier, Paris, PUF.
- BARILLAUD M.C, DAHLET et al., (1984) « Méthodes FLE d'ailleurs et d'aujourd'hui ». *Le Français dans le Monde n°185*, mai-juin., Vanves, Hachette.
- BEACCO J.C., (1986) « méthodes et méthodologies pour faire le point », *Le Français dans le Monde n°205*, nov.-déc., Vanves, Hachette.
- BERARD, E.,(1991), *L'approche communicative. Théories et pratiques*, Paris, Clé International.
- BERARD E., (1992) « Disciplines, sciences de l'éducation et/ou didactiques, quels rapports ? » *Le Français dans le Monde n° 251*, Sept., p.80, Vanves, Hachette.
- BERBAUM J.,(1992), *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, ESF.
- BERCHOUD M.J., (1996),« Enseignant, autoformation et multimédia », *Le Français dans le Monde n°297*, Vanves, Hachette.

- BERTOCCHINI P., et COSTANZO E., (1989), *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue*. Paris, Hachette.
- BERTOCHINI P., COSTANZO E. (1992) « L'autoformation », *Le Français dans le Monde*, n° spécial, *Recherches et Applications. Des formations en français langue étrangère*, août 1992, p.84, Vanves, Hachette.
- BERTOCHINI P., COSTANZO E., (1996), « Europe et autoformation des enseignants de langues », *Le Français dans le Monde* n°282 , juin. Vanves, Hachette.
- BERTOCCHINI P., COSTANZO E., (1998). « Autoformation et didactique des langues, de nouveaux parcours », *Le Français dans le Monde* n°300, oct. Vanves, Hachette.
- BESNARD C., (1998),« Stratégies d'apprentissage et apprentissage des langues », *Le Français dans le Monde* n°294, Vanves, Hachette.
- BESSE H., (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier/Credif.
- BESSE H., (1986), « pour un retour à la méthodologie», *Etudes de Linguistique Appliquée* n°64, oct.-déc., Paris, Didier.
- BESSE H., GALISSON R., (1980), *Polémique en didactique: du renouveau en question*, Paris, Clé International.
- BESSE H., PORQUIER R., (1989), *Grammaires et didactique des langues*, Coll. LAL, Paris CLE International, Didier/Hatier.
- BIZET J.A., (1986), *Individualiser la formation*, INRP, Paris.
- BOGAARDS, P., (1980), «Aptitudes à l'apprentissage des langues étrangères, mythes et réalités », *Le Français dans le Monde* n°150, Janv., Vanves, Hachette.
- BOGAARDS P., (1984), « Attitudes et motivations, quelques facteurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Le Français dans le Monde*, n°185, mai-juin., Vanves , Hachette.

- BOGAARDS P., (1988), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier.
- BOURDIEU P.,(1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- BOYER H., (1979), *Introduction à la didactique du FLE*, Paris, Clé International.
- BOYER H.,(1990), « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques », *Langue française*, n°85, Fev., Paris, Larousse.
- BRASSART D.G.,(1992), « Former des maîtres en français: éléments pour un didactique de la didactique du français », *Etudes de linguistique Appliquée*, n°87, juil.-sept., pp.11-24,Paris, Didier.
- BRIEN R., (1994), *Science cognitive et formation*, Quebec, Presses Universitaires Quebec.
- BRONCKART J.P, (1984), «Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner: un modèle psychologique de l'apprentissage des langues étrangères », *Le Français dans le Monde* n°185, juin, Vanves, Hachette.
- BUCHBERGER F., (1985), *La formation des enseignants et l'école en transition*, Brussels, Ed. Atée .
- CAMILLIERI C, (1992), *Anthropologie culturelle et éducation*, Delachaux et Niestlé, Paris, UNESCO.
- CAPDEBONT P., «Enseigner le français aux adultes : une relation de service», *Le Français dans le Monde* n°287, Aout-Sept., Vanves, Hachette.
- CARE J.M, (1978), *Jeu langage, créativité*, Paris, Larousse, Hachette.
- CARE J.M., (1989), « Approche communicative, un second souffle », *Le Français dans le Monde* n°226, Juil
- CARETTE-IVANISEVIC, E., HOLEC H., (1994), « Quels matériels pour les centres de ressources », *Mélanges pédagogiques* n°22, pp.85-94, CRAPEL, Université de Nancy 2.

- CASTELLOTI V., De CARLO M., (1995), *La formation des enseignants de langue*, Paris, Clé International.
- COIANIZ A., PRIEUR J., « Les langages du refus » *Travaux de didactique* n°26 Université Paul Valéry, Montpellier, IEFÉ.
- COSTE D., (1982), *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement du FLE*, Paris, Hatier.
- COSTE D.,(1985), « Métalangages, activités métalinguistiques et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », *DRLAV* n°32.
- COSTE D, (1986), « Constitution et évolution du discours de la didactique du FLE », *Etudes de Linguistique Appliquée* n°61, janv.-mars, Paris, Didier.
- CUQ J.P. , « Le cas algérien vu par une algérienne », *LIDIL* n°
- CUQ J.P.,(1991), *Le Français langue seconde*, Paris , Hachette.
- D'HAINAUT L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Labor
- DABENE L.,(1990), *Variations en classe de langue*, Paris,Cle International, Didier/Hatier,Coll LAL.
- DALGALIAN G., (1981), *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, Clé International.
- DARGIROLLE F., (1991), « Evolution de la conception de l'observation en classe de FLE », *Etudes Linguistique Appliquée*, n°114, juin, Paris, Didier.
- DE LANDSHEERE G., (1969), *De l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF.
- DE LANDSHEERE G.(1979), *Le Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, P U F.
- DE PERETTI A., (1991), *Organiser des formations*, Paris, Hachette Education.
- DE PERETTI A., (1992), « Formations d'enseignants et langues vivantes », *Le Français dans le Monde* n° Spécial :*Des formations en Français Langue Etrangère*, Août-sept., p.129, Vanves, Hachette.

- DELORME C., (1992), « L'autonomie de la formation », *Le Français dans le Monde*, n° Spécial *Des formations en Français Langue Etrangère*, Août-sept., 1992, Vanves Hachette.
- DELORME C., (1994)a, *L'évaluation en questions*, CEPEC, Paris ESF-pédagogies.
- DELORME C., (1994)b, « Le point de la formation », *Diagonales* n°31, août, Vanves, Hachette.
- DEMAIZIERE F., FOUCHER (1995), « Autoformation : relations et dispositifs », *Le Français dans le Monde*, juill.-août, Vanves, Hachette.
- DEVELAY M., (1989), *Peut-on former des enseignants: évolution et bilan d'une formation*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- DJEBLI M.O., *Les représentations du FLE chez les élèves et les enseignants. Le cas de la wilaya de TIPAZA*, Thèse de DEA, Nancy, Université de Nancy 2.
- DONNAY J., CHARLIER E., (1990), *Comprendre les situations de formation*, Bruxelles, De Boeck.
- DUDA R., RILEY P., (1990), *Learning Styles, Proceedings of the first European Seminar*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- ELUERD P., (1991), *L'usage de la linguistique en classe de français T2*. Paris, Ed. ESF.
- ESPERET E., (1990), « Apprendre à produire du langage : construction des représentations et processus cognitifs », *Le Français dans le Monde, Recherches et applications : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Fév- mars, Vanves, Hachette.
- ETIENNE B., LECA J., (1973), *La politique culturelle en Algérie*, CRESM, Annuaire de l'Afrique du Nord Vol. 12.
- FERENCZI V., (1982), « Motivation et environnement », *Le Français dans le Monde* n°171, Aout-sept., Vanves, Hachette.

- GABILLIET P., De MONTBRON Y., (1998), *Se former soi-même*, Paris, ESF Coll. Formation permanente.
- GALLISSON R., (1983), *Des mots pour communiquer*, Paris, CLE International, Coll. LAL.
- GALVANI P., (1991), *Autoformation et formation de formateurs: des courants théoriques aux pratiques de formation*, Lyon, Chronique sociale, p.31.
- GAONAC'H D., (1991), *Théories de l'apprentissage et acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Coll. LAL Paris CLE International, Didier/Hatier
- GAUTHEROT JM, (1992), « Du bon et du mauvais usage des stages », *Le Français dans le Monde*, Sept., Vanves, Hachette.
- GRANDGUILLAUME., (1983), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- GRANGUILLOT M.C., (1993), *Enseigner en classe hétérogène*, Paris, Hachette.
- GREFFOU, M. , (1989), *L'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov*, Alger, Laphomic.
- GREMMO M.J., ABE D., (1983), «Enseignement/apprentissage: vers une redéfinition du rôle de l'enseignant », *Mélanges Pédagogiques*, pp.103-117, CRAPEL, Nancy 2.
- GREMMO M.J.,HOLEC H., (1990), « la compréhension orale, un processus et un comportement », *Le Français dans le Monde, Recherches et applications : acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Fev- mars, Vanves, Hachette.
- GREMMO M.J., (1995), « Former les apprenants à apprendre, les leçons d'une expérience », *Mélanges Pédagogiques* n°22, pp. 9-32, CRAPEL, Nancy 2.
- GREMMO M.J., (1996),« Savoir apprendre, pouvoir apprendre sans se faire enseigner », *Verbum* n°1/1995-1996, pp.39-49, PSU de Nancy 2.

- GSHWIND-HOLTZER G., (1990), *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, Paris, Hatier.
- HADDEB M, (1979), « Les moniteurs de l'enseignement primaire en Algérie », Paris, *Actes de la recherche en Sciences Sociales* N°30.
- HELAS G.,(1991),« Difficultés de communication, la parole du professeur », *Travaux de Didactique* n°27, Montpellier, IEF Université Paul Valéry.
- HOLEC H., (1980), « Autonomie et apprentissage des langues », Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- HOLEC H., (1990) « Qu'est ce qu'apprendre à apprendre », in *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy II.
- HOLEC H., (1991), « De l'enseignement à l'apprentissage » *Education Permanente. La formation en FLE*, N° 107, juin.
- HOLEC H., (1995),« Apprentissage autodirigé : petit précis en forme de glossaire », *Le Français dans le Monde* n°277,Nov-Déc.
- HOLEC H.,(1998), « L'apprentissage auto-dirigé : une autre offre de formation », *Verbum* n°1/1995-1996, Tome XVIII, Nancy, PUN.
- JUPP, T.C., HEDDEISHEMER, C., HODLIN, T.S., (1978), *Apprentissage linguistique et communication*, Paris, Clé International.
- LA TOURTE C., (1989), « Le bon apprenant, réflexions issues de l'analyse de stratégies, styles, motivations et performances d'apprenants dans une situation d'enseignement/apprentissage de type formel », Mémoire de DEA Dir. Ph. RILEY, Nancy, Université de Nancy 2.
- LADMIRAL J.R., LEPRANSKI E., (1989), *La communication interculturelle* Paris, Armand Colin.
- LOUANCHI D., (1993), *Eléments de pédagogie*, Alger ,OPU.
- MARBEAU L., BAILLAT G., (1992), *Former les professeurs aux didactiques*, Paris, INRP.

- MEIRIEU P.,(1985), *L'école, mode d'emploi ; des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF.
- MEIRIEU P., (1988)« Vers une formation par la résolution de problèmes Professionnels », *Les cahiers pédagogiques* n°269.
- MEIRIEU P., DEVELAY M., (1996), *Le transfert des connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP.
- MEKIDECHE N., (1981), *Les représentations de soi des jeunes en situation de conflit culturel: le cas de l'adolescente algérienne*, Paris, Université de Paris V.
- MIALARET G., (1996), *La formation des enseignants*, Paris, PUF.
- MIERMONT J., (1985), *L'homme autonome*, Paris, Hermès.
- MOIRAND S., (1979), *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLE International, Collection DLE.
- MOIRAND S., (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris Hachette.
- MOIRAND S., (1994), « Techniques de formation. Former à s'autoformer », *Ici et là* , n°15, mai.
- MOLINIE M., (1988), « D'un univers culturel l'autre », *Le Français dans le Monde* n°221,nov-déc. Vanves, Hachette.
- MOUGEON, (1978), « Acquisition du FLE en situation minoritaire », *Le Français dans le Monde* n°85, Vanves, Hachette.
- NIMIER J.,(1996), *La formation psychologique des enseignants de langue*, Paris, ESF.
- NARCY J.P., (1990), *Apprendre une langue étrangère*, Paris, Editions d'Organisation.
- NOEL B., (1991), *La métacognition*. Bruxelles, De Boeck Universités.
- OXFORD R.L, *Language learning stratégies*, Boston (USA),Hemle & Heink.

- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD Ph., (1996), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies?*, Paris , Bruxelles, De Boeck Université.
- PECHEUR J., (1999)« Apprendre les langues autrement », Entretien avec J.M. CARE, *Le Français dans le Monde* n°302, janv. Vanves, Hachette.
- PELPEL P., (1990), *Se former pour enseigner*, Paris, Bordas.
- PERRENOUD P., (1991), *La place de la recherche dans la formation des enseignants*, Actes Colloque 25-27Oct. 1990. Paris. INRP.
- PORCHER L., (1984), « Chemins pour une formation des enseignants » Bulletin N°2 de URL N°4 CNRS/INALF.
- PORCHER L.,(1987), *Manières de classe*, Paris, Didier/Alliance Française.
- PORCHER L., (1996), « De la nécessité de la sociologie », *Verbum* n°1/1995-1996, Tome XVIII, Nancy, PUN.
- PORQUIER R., WAGNER E., (1984), « Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner », *Le Français dans le Monde* N°185, juin. Vanves, Hachette.
- PREVOST A., (1994), *L'individualisation de la formation :autonomie et/ou socialisation*, Lyon, Chronique Sociale.
- PUREN C., (1988), *Histoire des méthodologies*, Paris , Hatier.
- PUREN C., 1993), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes :essai sur l'eclectisme*. Paris, Didier/Hatier.
- RICHTERICH R., (1977), « L'identification des besoins langagiers des adultes apprenant une langue étrangère » Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- RICHTERICH R., (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Coll. F, Hachette.
- RICHTERICH R., (1992), « Le couteau suisse et la montre Swatch », *Le Français dans le Monde*, Oct.1992. Vanves, Hachette.

ROMAINVILLE M., (1993), *Savoir parler de ses méthodes*, Bruxelles, De Boeck Université.

ROULET E., (1976), « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues en fonction des publics visés » *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°21, Paris, Didier.

SIANO V., (1985), « L'Ecole, la société, les paysans. Représentations sociales, idéologies et mentalités: étude d'une population d'agriculteurs du Vaucluse », Thèse de Doctorat 3^e cycle, Aix En Provence.

STERN, (1984) « L'immersion, une expérience singulière », *Langue et société* n°12, Ottawa.

TREVISSE, PORQUIER R., (1985), « Pour une description de la langue mise en fonctionnement par l'apprenant », *Langue française*, n°68. Paris, Larousse.

TROCME-FABRE H., (1989), *J'apprends, donc je suis*. Paris, Editions d'organisation.

TROMPETTE C., (1983), « Apprentissage d'une langue étrangère et différence de culture », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, Université de NANCY 2.

TROUBETSKOY, (1949) , *Eléments de phonologie*.

VIGNER G., (1982), « L'exercice en français langue étrangère », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°48, oct-dec., Paris, Didier.

WIDDOWSON, H. G., (1981), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris, Hatier/Credif.

WIDDOWSON, H. G., (1982), *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris, CREDIF.

YALDEN, (1984), « L'enseignement immersif des langues, percée canadienne en didactique des langues », *Langue et société* n°12.

ANNEXES

Annexe 1

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministere de l'Education Nationale

Direction de la Formation

Plan de Formation M.E.F (Année unique)

Séminaire des PES et PES Formateurs
13 au 16 novembre 1993
Canastel (Oran)

1 - PROFIL D'ENTREE :

Ce plan de formation est prévu pour des licenciés de différentes disciplines en dehors du français.

Ce qui caractérisera ce public, ce sera certainement un usage de l'oral dépourvu de fluidité et marqué par des structures stéréotypées.

Pour l'écrit, on relève un décalage entre des besoins d'expressions élevés; les apprenants rédigent facilement en arabe, et les compétences en langue française. Ils doivent disposer de structures rhétoriques et textuelles riches mais ils doivent rencontrer des difficultés au niveau de la cohésion; ils ne savent pas rédiger en français un paragraphe structuré. Aussi, l'accent sera-t-il mis sur la cohésion interphrastique.

Pour la compréhension de l'écrit, ils comprennent facilement les textes présentant des difficultés moyennes, -- textes d'idées ou littéraires, ils rencontrent des difficultés d'ordre rhétorique et de structuration du sens à la mesure où ils ne voient pas le passage de l'information à l'argument et de l'exposition au commentaire.

Pour le vocabulaire, ils disposent d'un stock passif assez important qu'il s'agira d'actualiser pour le rendre actif.

Pour la grammaire, ils ne disposent pas des outils de description de la langue, voire des notions élémentaires, et se heurtent aux difficultés du système verbal.

Pour la phonétique, même si la prononciation peut être correcte, l'intonation et le débit laissent fréquemment à désirer.

Pour ce qui est de la compétence méthodologique, (organisation, planification et communication), ils présentent les lacunes que l'on observe chez les étudiants à l'issue de leurs études supérieures.

Tout cela s'explique, en définitive, par la rigidité des cadres théoriques du système universitaires.

ce qui déterminera ce profil, ce sera :

1-un problème d'ordre socio-affectif (des universitaires titulaires de licence en situation de frustration)

2-une compétence linguistique caractérisée par:

-un stock en vocabulaire insuffisant et passif.

-un stock de structures grammaticales et syntaxiques insuffisant et passif.

-Une pratique insuffisante à l'oral et à l'écrit.

-une compétence de compréhension orale plus développée que la compétence à l'écrit.

-une compétence de compréhension plus développée que la compétence d'expression.

3-Compétence métalinguistique:

-Insuffisante,

-maladroite,

-confuse.

4-Des capacités d'organisation, de planification et de communication en matière sur lesquelles il faudra s'appuyer pour opérer un choix de compétences à développer et autour desquelles ces dernières s'organiseront.

I°) RECRUTEMENT /

1.1-Exiger un niveau seuil minimal pour postuler à cette formation (fixer les prérequis)

1.2-Le profil d'entrée doit être déterminé de manière scientifique basé sur une évaluation diagnostic.

1.3 -proposition d'un concours d'entrée:

1.3.1-...Ecrit éliminatoire.

1.3.2-...Oral après admissibilité.

1.4.-Le jury de recrutement doit être composé de professeurs de la matière.

Ce jury doit être nommé par le conseil de l'enseignement supérieur de la région.

PROFIL DE SORTIE

1°) A L' ORAL :

1.1 Maîtrise du système de la langue.

- 1.1.1 -Recevoir,décoder,interpréter des messages relevant des différents degrés.
- 1.1.2 -Maîtriser le système phonologique.
- 1.1.3 -Acquisition d'une terminologie minimale .
- 1.1.4 - S'exprimer avec clarté et assurance.

1.2 Compétence professionnelle .

- 1.2.1 -Etre à l'écoute des demandes d'élèves pour répondre à leurs besoins.
- 1.2.2 -Solliciter les élèves en diversifiant les moyens d'expression.

2°) A L' ECRIT :

2.1 - Maîtrise du système de la langue .

2.1.1 - Compréhension écrite.

-Compétence de lecture orale :lire couramment et de manière expressive.

-Compétence à la compréhension :Identification des éléments significatifs et leur mise en relation pour produire du sens .

2.1.2 -Compétence d'expression:

-Résumer un paragraphe,une séquence,un texte.

-Rédiger un paragraphe,un texte cohérent.

2.2 - Compétence professionnelle .

- 2.2.1 -Ecrire lisiblement pour se faire comprendre.
- 2.2.2 -Produire des consignes pédagogiques formulées correctement.
- 2.2.3 -Acquisition d'une conscience et d'une éthique professionnelle .

2.3 -Au plan du savoir-être :

2.3.1- S'autoformer et se dépasser pour éviter de s'enfermer dans une routine stérilisante.

2.3.2 -Disponibilité

3- METHODOLOGIE ET STRATEGIES DE FORMATION /

Il s'agit de mener de pair l'homogénéisation au plan linguistique et la formation professionnelle/.

-Ces deux volets, menés parallèlement, interagissent: on partira des besoins de formation pour assurer l'homogénéisation dans la perspective d'un poste de travail déterminé.

Il y aura donc des recoupements constants entre les soucis de perfectionnement linguistique et de formation professionnelle .

Ceci pourrait se concrétiser par:

3.1 - Au plan pré-pédagogique:

3.1.1 - Cibler les aspects notionnels relatifs à la méthodologie (Objectifs, stratégie, évaluation, ...)

3.1.2 - et les aspects relatifs à la compréhension linguistique (les différents types de discours pertinents: conversationnel, narratif, littéraire...,) pour permettre au futur M.E.F. d'avoir une maîtrise suffisante des contenus d'enseignement/Apprentissage qu'il sera appelé à assurer.

3.2 - Au plan pédagogique :

Cela pourrait se concrétiser par:

3.2.1 - l'aptitude à la communication pédagogique (prononciation, débit, volume, intonation...)

3.2.2 - Le développement de la compétence d'analyse, de synthèse et de conceptualisation .

- Analyser des textes de différents discours dans le discours didactique.

- Analyser des messages oraux.

- Interpréter un diagramme .

DEVELOPPEMENT DU PLAN DE FORMATION.

Compétences	Objectifs	Situations d'apprentissage	Répercussions sur le terrain
<p>1- <u>À l'oral</u></p> <p>a) <u>Expression orale</u></p> <p>Produire un message clair et cohérent.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - une prononciation correcte. - respect de l'intonation - utilisation des ressources de l'intonation. - développer la fluidité verbale. 	<p><u>Prise de parole</u> : Lors d'une séance de lecture orale, proposer un exercice de phonétique.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une séance d'expression orale. - Enregistrer des séances d'expression orale (au niveau des classes du 3° palier). - La correction phonétique se fera d'une façon systématique et occasionnelle : <ul style="list-style-type: none"> - partir de corpus de fautes commises pour corriger la phonétique. - on insistera sur le système vocalique ("I", " e ", "u", "ou"). <p><u>Prise de parole</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pour se présenter, présenter, raconter, rapporter un fait... - pour questionner, solliciter autrui, pour donner des consignes... <p><u>Supports possibles</u></p> <p>Image, bande sonore, un événement insolite rapporté par un journal, les récits de presse, la reconstitution de texte, comptines, situations de simulation, dramatisation ... (Ces supports peuvent être le "déclencheur" aux différentes activités.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Correction phonétique des élèves: - L'histoire racontée. - Le récit dialogué. - Les comptines. - Le questionnaire. - Sollicitation des élèves. - Consignes pédagogiques.

<p>B- Développer la compétence à expliquer.</p>	<p>-Paraphraser. -Reformuler. -Définir. -Illustrer -Visualiser. (dessiner un croquis, projeter une diapositive)</p>	<p>- Utilisation du dictionnaire pour expliquer un mot, une notion... - Illustration par une image, un dessin... - Une anecdote.</p>	<p>-Rencontres pédagogiques. -Travaux de groupes. -Réunion de coordination. -Les différents conseils (le conseil d'enseignement)</p>
<p>C- Développer la compétence à interroger.</p>	<p>-Questions ouvertes / fermées, totales / partielles. -Valeurs pédagogiques de l'interrogation : . contrôler un savoir. . une connaissance.</p>	<p>. Activités ludiques diverses (EX. l'objet caché) . Exercices de simulation.</p>	

A L' ECRIT

a) Lecture

Etre capable de lire couramment et de manière expressive .

- Exercices de lecture (éléments prosodiques de la phrase).
- Exercices de diction

Méthodologies différentes

- Lecture déchiffrée
- Lecture courante
- Lecture expressive

b) Compétence à la compréhension de l'écrit.

Identifier les éléments significatifs et leur relation pour produire du sens.

- Analyse de textes écrits.
- Etude de poèmes chantés ou dits.
- Etude d'extraits d'oeuvres
- Etude de textes authentiques.

- Compréhension de textes.

- Exploitation de textes poétiques

COMPREHENSION DE

L'ORAL

Compétence de compréhension de l'oral : mettre en place des mécanismes et des techniques de réception et d'analyse de messages oraux.

- Ecouter attentivement.
- Développer les mécanismes et les techniques d'analyse.
- Améliorer la qualité d'écoute (décoder, comprendre, interpréter).
- Aptitude à conceptualiser au plan lexical, syntaxique et sémantique.

- Trouver des situations d'écoute pour analyser les messages authentiques :
ex. slogan publicitaire, interview, débat, discussion etc.
- Faire écouter des chansons et poser des questions.
- Varier les situations d'écoute (idéale, bonne, perturbée) — écoute active.
 - * Ecouter avec une arrière pensée et écouter une conversation sans avoir d'idée au préalable.

- Rencontres pédagogiques, réunions de coordination, travaux d'équipe

- Ecouter les autres dans une situation de dialogue

Expression Ecrite

acquies la maîtrise
de l'écrit.

- Connaître et appliquer les différentes graphies.
- Parvenir à utiliser une langue correcte.
- Parvenir à produire un discours clair et cohérent.

- Exercices d'écriture sur le cahier et au tableau : scripts, cursive, minuscule, majuscule.
- Production de paragraphes en insistant sur la structure du paragraphe.
- Exploitation d'informations pour produire un texte documentaire.
- Résumé.
- Reproduction de textes dialogués.

Apprentissage de
l'écriture à l'école
- Exploitation du
texte documentaire
6° AP.
- Reconstitution
- Résumé des extraits
d'œuvres au programme (6° AP).
- Ordre des informations pour produire des paragraphes.
- Travailler les différentes propositions thématiques pour réaliser des phrases et des paragraphes.

- Les mots et le sens :
homonymie, synonymie, antonymie, paronymie,
etc. polysémie.

Recherches linguistiques
J. J. J.

Compétences	Objectifs	Situations d'apprentissage	Répercussions sur le terrain.
<p>1- <u>Connaissance de la classe.</u></p> <p>2- <u>Prendre connaissance des instructions officielles.</u></p> <p>3- <u>Imprégnation et maîtrise des programmes et manuels.</u></p> <p>4- <u>Préparation des leçons.</u></p> <p>5- <u>Pratique de la classe.</u></p>	<p>Se familiariser avec les composantes matérielles et humaines de la classe.</p> <p>S'informer et appliquer.</p> <p>- Sensibiliser à la rigueur dans la préparation.</p> <p>- Éviter l'improvisation.</p> <p>- Favoriser l'autonomie permettant de faire face aux questions inattendues.</p> <p>- Être capable de prendre en charge une classe (autonomie au niveau du savoir-faire et du savoir-être).</p>	<p>Stage d'observation.</p> <p>- Découverte individuelle des manuels au programme.</p> <p>- Présentation des manuels par le professeur formateur.</p> <p>- Exposé-débat avec l'I.E.F. du 2^oP.</p> <p>- Utilisation de la documentation pour l'élaboration d'une fiche pédagogique.</p> <p>- Stages hebdomadaires et bloqués.</p>	<p>- Observation non d'une classe (impregnation).</p> <p>- Elaboration et adaptation de fiches d'observation (</p> <p>- Evaluation des préparations et des leçons à travers des grilles conçues collectivement.</p> <p>- Comptes-rendus et bilans de stage.</p>

CONCEPTION ET DEROULEMENT DES STAGES

Exemple de stage	Durée	Objectifs et évaluation
STAGE D' OBSERVATION	Une semaine	S' imprégner de la classe sur les plans matériel et humain : qu'est-ce qu'une classe ? qu'est-ce qu'enseigner ? rapports maître / élèves.
STAGES HEBDOMADAIRES GUIDES	Périodiques pour chaque niveau : 4 AP - 5 AP 6 AP	(Observation de classes des 3 niveaux puis pratique de la classe). - <u>Alterner</u> l'observation et la pratique de la classe. - <u>S'imprégner</u> du déroulement de chaque leçon. - Les supports utilisés, l'utilisation de tableau du temps, la typologie des fautes commises et la correction apportée, traces écrites sur le cahier, la place de l'oral et de l'écrit...
1er. STAGE BLOQUE (en responsabilité partielle)	1- Une semaine à l'ITE. 2- Deux semaines.	1- Préparation matérielle et orientations pédagogiques. 2- Prise en charge individuelle de la classe. Comprendre : - Les objectifs du dossier étudié et ses articulations. - Les difficultés rencontrées et les moyens de les surmonter. - Le déroulement du cours et ses répercussions sur les autres activités d'apprentissage (unité du dossier).
STAGES GUIDES	Hebdomadaires	Remédier aux insuffisances relevées lors du stage bloqué.
STAGE BLOQUE (en responsabilité totale)	Deux semaines	Prise en charge totale de la classe par le stagiaire, parrainé par un professeur d'application. Il aura été suffisamment préparé pour concevoir et préparer seul le dossier dont il aura la charge.

Annexe 2

PROGRAMME DE FORMATION DES F.E.F

DE LANGUE FRANCAIS(65 ans)

- I - Objectifs généraux
- II - Profil de sortie
- III - Les principes directeurs
- IV - Structure du programme
- V - Stratégie didactique
- VI - Les grandes lignes des programmes de chaque année

(01)

Programme de formation des P.E.F
DE français

I - Objectifs généraux

A l'issue d'une formation de 3 ans, le P.E.F de français pourra satisfaire aux exigences de poste suivantes :

1- la pratique la plus aisée possible de la langue à enseigner, dans ses différentes formes, à l'écrit et à l'oral d'une part, au plan de la compréhension et de l'expression d'autre part .

2- la vision la plus rigoureuse et la plus fonctionnelle possible des règles qui régissent le code de cette langue aux plans morphologique , syntaxique et sémantique .

3- Une attitude méthodologique qui s'applique à la fois à la langue-objet, à la communication , aux sujets enseignés (individuels aux collectifs) , à l'institution scolaire et à l'environnement socio-culturel, la mise en relation de tous ces éléments raisonnée et réfléchie, aboutissant à un savoir-faire didactique .

4- Une maîtrise de la communication et une connaissance des règles qui la régissent dans ses formes les plus répandues et en particulier celles qui apparaissent dans les situations d'apprentissage linguistique .

5- Une connaissance suffisantes des domaines de référence auxquels renvoient les situations servant de supports à l'enseignement de la langue , la société , l'histoire la géographie, les institutions ...

Profil de sortie

Pour atteindre ces objectifs généraux, les compétences requises pour atteindre les objectifs généraux de la formation en 3 ans sont les suivantes :

1- des compétences pratiques (savoir-faire): lire, écrire, s'exprimer en public, organiser des échanges, s'insérer dans un réseau de communication, planifier un processus de travail (ou d'apprentissage), organiser des activités diverses(prise d'information, documentation ...)

2- Des compétences méthodologiques : adopter une attitude pratique devant les faits relevant de divers ordres, (linguistique, sémantique, communication, sociologique, culturel) . Ces compétences méthodologiques éclaireront les pratiques pédagogiques et, en complément , les pratiques évaluatives (évaluation des résultats de sa propre action).

3- Des compétences théoriques: c'est-à-dire une vision objective, scientifique, des objets d'étude : la langue , les élèves , l'institution (programmes, manuels, directives etc...), ce qui suppose le dépassement de représentation relevant du sens commun qui caractérisent, à titre d'exemple, le comportement des stagiaires à leur entrée en 1^{ère} année de formation .

.../...

4- des compétences à organiser les connaissances ayant trait à des domaines précis : la société, des données historiques ou géographiques, les institutions, les grandes problématiques de la pédagogie, toutes connaissances introduisant l'approche et la détermination des démarches éducatives et pédagogiques.

5- des compétences de socialisation : respect de l'enfant et de l'adolescent, sollicitude et disponibilité, ouverture d'esprit et sens du dialogue (à mettre en pratique dans la classe et l'établissement), respect des règles déontologiques.

Les principes directeurs du programme

a) Mode de définition des objectifs parannés :

- 1- Prise en compte du profil de départ et du profil de sortie.
- 2- Articulation entre les années: pour éviter les ruptures, les répétition inutiles et les passages à vide.
- 3- Articulation des compétences relevant du savoir sur celles relevant du savoir-faire, du savoir-faire pédagogique sur l'aptitude à l'évaluation.

Et ce de sorte à obtenir des contenus de formation qui constituent un dispositif évolutif.

b) Identification des contenus de formation en termes de :

- 1- savoir-faire linguistiques et langagiens
- 2- savoir-faire méthodologiques
- 3- savoirs généraux qui éclairent et approfondissent les savoir-faire

Ce qui primera ce sera donc une logique de la formation : par une mise en relation constante des objectifs opérationnels et des contenus, on aboutira à des progressions des modules de formation qui ne respectent pas nécessairement la logique d'exposition interne à une discipline ainsi une notion en une activité répétée complexe, peut-être abordée avant une activité ou notion réputée simple; un contenu peut-être repris l'année suivante, si la perspective est différente (en 1er année, il y aura de la phonétique corrective pour corriger l'expression orale des stagiaires, en 3ème année cette même phonétique corrective sera abordée d'un point de vue pédagogique comme objet d'apprentissage pour des élèves du 3ème palier).

Les contenus du programme de formation obéiront donc à l'impératifs :

1. intégration dans des unités de formation à l'intérieure desquelles les objectifs opérationnels seront poursuivis par la mise en place de compétences qui inté interagir (linguistique, langagiée, théorique, méthodologiques etc ...)

2. progressivité selon une logique de la formation qui veut que toute formation pédagogique d'un professeur de langue soit subordonnée à l'acquisition d'aptitudes méthodologiques ayant trait à la langue, la communication et aux apprentissages, lesquelles aptitudes présupposent la maîtrise de cette langue et des règles qui régissent la communication.

3. fonctionnalité : les contenus ne sont jamais introduits par pure nécessité académique, mais pour viser des objectifs opérationnels dûment cernés, ce qui en modifie le contour et l'essence.

4. économie puisque des contenus n'ayant aucune relation avec la formation d'un éducateur et d'un professeur ne pourraient pas prendre place dans le programme.

.../...

Structure du programme de formation des PEF de français

En vertu des 4 impératifs (intégration , progressivité, fonctionnalité et économie), il est évident que :

1- la première année sera une année d'homogénéisation : à 2 niveaux, d'abord entre les stagiaires qui arrivent avec des niveaux de compétence très disparates , homogénéisation entre les différentes compétences du même stagiaire (on constate très souvent, sinon de manière générale, que la compétence de compréhension est relativement satisfaisant, plus à l'oral qu'à l'écrit d'ailleurs , et que la compétence d'expression elle-même moins élevée que celle de compréhension , est plus élevée à l'oral qu'à l'écrit .

2- La deuxième année sera consacrée au développement des compétences méthodologiques générales : réflexion sur la pratique de la langue, du langage et de la communication .

3- La troisième année sera consacrée à la formation professionnelle .

Cependant pour assurer au plan de formation continuité et pertinence , on introduit dès la 1er année des aspects méthodologiques et de formation professionnelle; il s'agira donc de dominante et non de spécialisation à outrance .

On assure au cursus de formation sa cohérence et sa continuité en introduisant dès la première année une dimension méthodologique et une dimension formation professionnelle. Ces deux dimensions, développées, interagissent pour former le stagiaire.

Stratégie didactique

Le programme sera distribué en :

- Unités de formation (06 pour la première année) comprenant essentiellement les modules ayant trait à la discipline .

- Modules qui correspondent aux activités auxquels donne lieu une unité de formation (exemple: en 1er année 01 module d'activités de compréhension et d'expression écrites et orales, 01 module de grammaire corrective et normative, 01 module de vocabulaire et de lexique , 01 module d'activités de synthèse, 01 module d'orthographe conjugaison) les modules, dans chaque unité de formation , développeront, chacun pour l'aspect qu'il prend en charge, l'objectif de l'unité de formation .

Schéma pour illustré la stratégie didactique

.../...

1er année - Unité II	L'expositif :		Objectifs :	
A.C.E.E.O 8h	Grammaire corrective normative 4h	Vocabulaire	le trouver ... etc construire ... etc orth/Conj	activités de synthèse
2h (4+4) Situations de transmission de l'informatique modes de traitements, feuilles de formalisation de l'oral à l'écrit et vice-versa . La prise de notes expositif et argumentaire expositif et récitation schéma, du tableau au message expositif écrit ou oral ... exercices de transmission systématique (oral/écrit exp/arg)	3h + 1h de grammaire normative temps du récit temps du discours expositif etc ... Grammaire normative P. LAROUSSE	2 h lexique de l'assertion de l'explication et de l'interprétation	1h30 BESCHERELLE et	4h (2+2) Elaboration de productions mises en chantier en A.C.E.E.O . démarche . mise en chantier . évaluation . élaboration finale .

Programmes des 03 années -les grandes lignes

1er année : Homogénéisation :

A.E.E.E.U : activité de compréhension et d'expression écrits et orales (mise à niveau et perfectionnement)

- Grammaire : corrective liée aux A.C.E.E.O + grammaire normative (indépendante)
- Vocabulaire : lié aux activités d'expression (V.G.O.S et lexique relationnel)
l'expression des rapports logiques, spatiaux, temporels et des actes de parole ,
cognitifs, expression sémantique des intentions énonciatives dans les situations de communication.

- Activités de synthèse : élaboration et suivi de productions (individuelles ou collectives) .

2^e année les genres

- A.C.E.E.O : littéraires (roman, théâtre, poésie ...)

- + les écrits scientifiques et épistémologiques
- + maîtrise des situations de communication institutionnelle (débat, exposés, rapport, compte-rendu, contraction de texte, commentaire de texte , etc ...) .

Grammaire théorique et initiation à la linguistique : lié aux A.C.E.E.O et à l'initiation professionnelle

- * Vocabulaire et lexique : liés au A.E.E.O et aux autres modules .
- * Initiation professionnelle : observation de classe, étude de documents, élaboration de fiches pédagogiques .
- * Didactique et méthodologie : en liaison avec les A.L.E.E.O et l'initiation professionnelle .
- * Activités de synthèse : élaboration et suivi de production (individuelle en collectives) ayant trait à tous les autres modules

3ème année

Même schéma que pour la deuxième année avec une plus grande place pour la didactique, les travaux pratiques de formation professionnelle, la linguistique et la grammaire . Les activités de synthèse auront une orientation de didactique du français très prononcée .

Programme de 1ere Année.

06 Unités de formations articulées autour:

- 1°) Le dialogue: Type même de communication multilatérale.
- 2°) L'expositif: et la communication unilatérale: s'en tenir aux ~~faits~~ faits.
- 3°) L'argumentation: L'information et la communication mise au service d'une intention Modifier, Acter, sur le point de vu d'autrui.
- 4°) La prescription: Les différentes formes de l'injonction et les situations qui la motivent ou la produisent.
- 5°) Les récit de presse: Un aspect de la communication médiatique; ses relations avec les autres modes d'expression.
- 6°) La description: le discours centré sur l'objet en tant que tel et ses relations avec les autres modes d'expression.

04 Types d'activités:

1/ Les activités d'expression et de compréhension écrites et orales:
8heures ou 4h +4h...

2) La grammaire correctrice: (3h et normative) (1h). C.f Grammaire Larous

3) Le vocabulaire: (2h)

4) L'orthographe et la conjugaison: Corrective et normative, elles se fera sur la base du Bled et du Bescherelle.

5) Les Activités de synthèse: 4h

Horaires Global 19h30

Annexe 3

1. Répondre aux exigences professionnelles du poste.

Il s'agira, essentiellement de former un professeur de langue ; d'où la nécessité

- 1.1. de renforcer et de perfectionner, par la pratique orale et écrite, **Les compétences langagières** des stagiaires.
- 1.2. d'améliorer leur connaissance des théories de la langue.
 - étude des règles de fonctionnement du système linguistique sur les plans phonétique, syntaxique et lexional,
 - étude de quelques modèles descriptifs et des principes théoriques qui les soutendent.
- 1.3. de faire accéder le stagiaire à une maîtrise véritable de la didactique, on dépassent le simple description de méthodes ou de pratiques pédagogiques, en remontant aux principes et à leur explication.
- 1.4. de former un animateur en développant les aptitudes à écouter, à dialoguer. à communiquer.

2. Viser la qualification de tous les stagiaires ; cela signifie :

- 2.1. utiliser des démarches qui rompent avec les pratiques de type scolaire, des démarches centrées sur les besoins des stagiaires et sur leurs motivations.
- 2.2. inciter à l'effort individuel, à la prise en charge de la formation par les stagiaires eux-mêmes.

3. Créer des mécanismes d'auto-formation pour prolonger les effets de la formation initiale.

- 3.1. habitudes intellectuelles (souci de la rigueur, de la précision, de l'objectivité ...)
- 3.2. techniques d'accès à l'information et à la documentation ...).

ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DE LA SECTION DE FRANÇAIS DANS LES I.T.E. P.E.F.

Une organisation rigoureuse et efficace doit répondre aux critères suivants :

1 - Mettre fin à l'émiettement des activités de classe, consécutif à la spécialisation excessive des PES formateurs.

2 - Tenter une intégration de ces activités par la définition de projets pédagogiques hebdomadaires ou bi-mensuels par l'UP.

3 - Spécialiser les années de formation :

- en 1ère année : maîtrise de l'outil linguistique.

- en 2ème année : formation professionnelle.

Voici un exemple d'OP : Horaire - Professeurs (2 PES par classe).

	CO 1h	CE 1h	Grammaire 4h	Lexique 2h	UP 2h
1ère A.	EO 2h	CE 2h				
	CO 1h	CE 2h	Linguistique 1h	Grammaire	Coordination	UP 2h (1A)
	EO 2h	EE 2h	Phonétique 1h	en 2° A. 2h	1h (en 1 A)	2h 15j (2A) 15h
	EO 2h	CE 1h	Linguis. 1h	TP. de Péda.	Stage 3h	UP 2h/15j ...
2° A.	EE 2h		Lexique 1h	Spé.(2hx2)G1		
	CE 1h		Péda.Spéc.2h	TP.de Péd.S.pé.	Stage 3h	Coordin.en 2A1h
	EE 2h		Evaluation 1h	2h x 2 G2		UP 2h/15j ...

Volume horaire

	CO	2h		CE	2h
TEEO/14 h	EO	4h	TEEO :8 h	EO	2h
	CE	4h		EE	2h
	EE	4h		Lexique	1h
1 A.	Lexique	2h	2 A.	Grammaire	2h
	Grammaire	4h		Linguistique	1h
	Linguistique	1h		Méthodologie	2h
	Phonétique	1h		Evaluation	1h
		<hr/>		TP de Péda Spé	4h
		22h		Stage	3h
					<hr/>
					22 h

N.B. Les TP de Pédagogie Spéciale en 2 A. consisteront on :

- l'élaboration de fiche, dossier pédagogiques et autres matériels didactiques pour les classes du 3° palier de l'Enseignement Fondamental.

- la mise au point d'une batterie d'exercice contextualisés de lexique, syntaxe, morphologie, ... expression écrite cycle dans le cadre d'une pédagogie de rattrapage pour chaque année du cycle.

**HORAIRE HEBDOMADAIRE POUR LA FORMATION DES P.E.F.
DE LA LANGUE ETRANGERE DANS LES I.T.E.**

	1° Année	2° Année
Compréhension Orale	2 h	-
Expression Orale	4 h	2 h
Compréhension écrite	4 h	2 h
Expression écrite	4 h	4 h
Lexique	2 h	1 h
Grammaire	4 h	2 h
Linguistique	1 h	1 h
Phonétique	1 h	-
T.P. de pédagogie spéciale	-	4 h
TOTAL	22 h	16 h

INSTITUTEURS

HORAIRES

1. COMPRESSION ET EXPRESSION ORALES

- 1.1. Exercices de compréhension de l'oral
Comprendre le contenu d'une saynète ... d'un exposé ...
...etc...)
• avec ou / sans prise de notes
• sanctionnés par un test de contrôle de la compréhension.
- 1.2. Exercices pratiques de prononciation
(en liaison avec les programmes scolaires)
Dire une saynète, dire une comptine.
- 1.3. Acquisition de modèles d'expression et des conjugaisons
correspondantes
- 1.4. Acquisition de techniques d'expression (analyse collec-
tive, et mise en évidence de mécanismes discursifs :
reconstituer, résumer
oralement un texte, préparer un exposé, une
dissertation.)
Prologement écrit.

1° année unique
1 h
1 h
2 h
2 h
6 h

TOTAL 1

Annexe 4

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT
FONDAMENTAL

**REAMENAGEMENTS
APPORTES AUX PROGRAMMES DE FRANÇAIS
DU 2^{EME} PALIER
DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL
(2^{EME} EDITION)**

Avertissement

Très légitimement attendue, la véritable refonte des programmes d'enseignement du français, langue étrangère, ne peut se concevoir sérieusement que dans le cadre global de la réforme du système éducatif national.

La décision appelant à opérer des allègements des programmes en usage est un palliatif dont le but essentiel est de lever les contraintes imposées aux maîtres par :

I / des temps d'enseignement insuffisants pour couvrir l'ensemble des contenus des programmes à étudier .

II / des moyens également insuffisants .

III / des niveaux de formations non homogènes aussi bien des élèves que des maîtres .

Ces contraintes rencontrées pour tous les programmes aux différents cycles d'enseignement ont toutefois été singulièrement aggravées pour le second palier de l'école fondamentale, en 1988, à la faveur des mesures portant : d'une part, réduction à cinq heures hebdomadaires du temps d'enseignement du français et introduisant d'autre part, des réaménagements au sein de certaines des activités entrant dans le cadre des dossiers tels que figurant dans les fascicules de fiches du maître réalisées par l'IPN .

Outre l'objectif d'allègement commun à tous les programmes d'enseignement des différents cycles, les programmes d'enseignement du français au second palier de l'école fondamentale ont donc subi des réaménagements plus conséquents dans le but, notamment, de rattraper le déficit horaire enregistré et de corriger certaines des dispositions ayant affecté des activités que l'expérience a cependant contribué à réhabiliter .

Signalons, par ailleurs, que les interventions portant réaménagements des programmes d'enseignement du français au second palier de l'école fondamentale ont concerné non point les programmes proprement dits mais, essentiellement, le dispositif pédagogique illustré par le matériel didactique comprenant guides et fiches du maître .

Les programmes officiels, même lorsqu'ils sont disponibles, ne demeurent pas la référence soutenue indispensable pour nos enseignants, voire même pour leur encadrement. Ils sont pourtant la référence nécessaire pour juger de la portée des présents réaménagements .

Présentation

Cette nouvelle édition des réaménagements des programmes d'enseignement du français au second palier de l'école fondamentale est le fruit de la consultation décidée et organisée, durant l'année scolaire 1994/1995, par la Direction de l'Enseignement Fondamental.

Les enseignements tirés de cette première mise en oeuvre ainsi que les recommandations faites par les IEF, IEEF, CP et enseignants ont abouti à trois types de conclusions :

1/ Les destinataires de ces réaménagements ont tout d'abord été confrontés à des difficultés de lecture du document dont la présentation, le vocabulaire et le niveau de langue ont nécessité des aides appréciables de la part de l'encadrement pour assurer un minimum de compréhension de ses principales dispositions .

En décidant une réécriture du texte présenté lors de la première édition de Septembre 1994, les rédacteurs du présent document espèrent en faciliter la compréhension et, partant, contribuer à une meilleure prise en compte des orientations nouvelles .

2/ Certaines dispositions des réaménagements ayant été diversement appréciées (ce que le document laissait du reste deviner aisément) , il est apparu nécessaire de souligner que des options étaient possibles comme, par exemple :

- Pour les choix des dossiers de langage à supprimer ou à conserver
- Pour les séances spécifiques à maintenir ou à remplacer
- Pour les thèmes et les situations à avancer ou à différer ou à reporter à la faveur des progressions .

Ces possibilités de décisions autonomes des maîtres sont explicitement soulignées à la l'occasion de la présente édition .

3/ Enfin, et sans retomber dans l'erreur qui consiste à offrir des modèles d'organisation de contenus ou de procédures susceptibles de substituer aux conditionnements tout aussi négatifs, il est apparu nécessaire d'éclairer davantage les maîtres en prise des orientations nouvelles .

Des directions de travail sont suggérées. Elles s'appuient pour l'essentiel, sur le traitement des instruments didactiques à disposition des enseignants .

Ainsi, les maîtres chargés de l'enseignement du français au second palier de l'école fondamentale, retrouveront dans la présente édition du document portant réaménagements des programmes dont ils ont plus précisément la charge :

1 - Une présentation, sous forme de tableau, des compétences à installer à chaque étape du cursus d'enseignement de la langue étrangère :

- d'une part , en compréhension et expression orale , en lecture, en compréhension et expression écrite , et

- d'autre part, en connaissance de la langue proprement dite .

Des clés de lecture et d'analyse de ces tableaux sont proposées dans le but d'en faciliter à la fois la compréhension et l'utilisation aux fins de développement des programmes d'enseignement

2 - Un inventaire organise des changements introduits et, le cas échéant, des alternatives pédagogiques que les réaménagements et leur première mise en oeuvre ont contribué à mettre en valeur .

3 - Des recommandations portant sur les possibilités d'adaptation des matériels pédagogiques en usage .

4 - Enfin, et dans une partie " annexes ", sont rassemblés divers documents dont les maîtres peuvent s'inspirer pour concevoir leurs propres instruments de travail (progressions, choix de thèmes et/ou de situations, supports didactiques etc ...) .

LE DIRECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Introduction à la lecture des tableaux des compétences

Libérer l'enseignant, lui redonner l'initiative pédagogique, le rendre maître de son enseignement en le rendant autonome, sont des principes sur lesquels tout le monde s'accorde et dont l'application est aujourd'hui réclamée par toute la communauté éducative, les enseignants eux-mêmes, les formateurs, les responsables du système éducatif, les parents d'élèves ...

Les programmes, parce qu'ils obligent à raisonner en termes d'objectifs et non seulement en termes de contenus, pourraient constituer un instrument de libération formidable, dans la mesure où ils permettent à l'enseignant de s'affranchir des démarches et des contenus que lui imposent des matériels pédagogiques nécessairement standardisés .

Ainsi, les maîtres devront être attentifs à la lecture des objectifs qui figurent dans les tableaux ; ils les interpréteront à la lumière des commentaires qui les accompagnent .

De la 4° AF à la 9° AF, les objectifs constituent un tout, avec deux échéances principales situées pour la première en fin de scolarité fondamentale (9° AF), et pour la seconde en fin de scolarité secondaire (3° AS) .

Une bonne connaissance des profils attendus au terme de chaque échéance, dans les domaines privilégiés de l'expression et de la lecture, une bonne connaissance également des progressions par cycles et par années, permettront au maître de mieux guider les apprentissages qu'il pourra alors évaluer, de mieux gérer, en conséquence, les contenus d'enseignement qu'il emprunte au matériel didactique ou qu'il élabore lui-même .

Comment lire vos programmes ?

* La lecture et l'interprétation devront lier, pour chacun des domaines (expression, lecture, fonctionnement de la langue), les compétences attendues pour identifier :

- la progression générale (de la 4° AF à la 9° AF, de la 9° AF à la 3° AS).
- la progression dans le 2^{ème} cycle de l'école fondamentale (de la 4° AF à la 6° AF).
- la progression annuelle (4° AF, 5° AF, 6° AF).

* Le schéma suivant donne un exemple d'itinéraire pour l'enseignement de la lecture :

1- Compétences visées au niveau des 3 cycles (progression générale)

2 ^{ème} palier du cycle fondamental	3 ^{ème} palier du cycle fondamental	Secondaire
Donner des renseignements sur un texte lu.	Cerner l'enjeu dans un texte (enjeux dans le texte, enjeu de l'activité de lecture elle-même.)	Accéder au seuil de lecture critique

→

2- Compétences visées au niveau du 2^o cycle :

4° AF	5° AF	6° AF
Comprendre des textes courts.	Lire des textes plus longs.	Lire une oeuvre

en mettant en oeuvre, par exemple, les compétences énoncées plus haut.

→

3- Compétences visées au terme de chaque année (4° AF, 5° AF, 6° AF)

4° AF : * appliquer les règles de la combinatoire lexicale (syllabes → mots) et de la combinatoire syntaxique (mots → phrases) pour lire et comprendre des textes courts .

etc.

Compétences visées au niveau des trois paliers :

L'objectif de cette définition des compétences permettra :

- 1) de libérer les enseignants de la dépendance à l'égard des matériels pédagogiques, de faire comprendre que les contenus ne sont pas des fins en soi, mais des moyens, des supports pour réaliser des objectifs de programmes .
- 2) de lier les objectifs des différents cycles en faisant apparaître la progressivité de l'apprentissage d'un cycle à l'autre, et éviter ainsi les reprises inutiles qui freinent les progrès.
- 3) d'expliciter les objectifs pour chaque cycle afin de permettre aux enseignants de prendre en charge leur enseignement de manière consciente et responsable, de réaliser prioritairement les objectifs accessibles à la majorité des élèves, compte tenu de leur âge et de leurs antécédents scolaires. Cette triple fonction montre à l'évidence toute l'importance qui s'attache à une prise de conscience claire d'une entrée dans les programmes d'enseignement par les compétences. Mais, l'essentiel est d'en déceler les composants et leurs relations pour revoir ensuite les implications pédagogiques. Les commentaires précédant les tableaux qui vont suivre sont autant de clés à disposition des maîtres pour parvenir à des lectures explicites et opérationnelles des compétences visées .

A.1 En lecture

A.1.1. Compétences à mettre en place en lecture au terme des 2^{ème} et 3^{ème} paliers de l'EF et du cycle secondaire . (9 années de scolarité)

Principes :

Les objectifs répartis sur les trois cycles sont à la fois spécifiques et solidaires .

1- Spécifiques :

Chaque cycle vise un niveau de maîtrise de la lecture et une progression qui lui sont propres .

Compte tenu du fait que tous les élèves n'accéderont pas à l'enseignement secondaire, le deuxième et le troisième paliers de l'EF devront installer des compétences durables, notamment en ce qui concerne la lecture instrumentale .

2- Solidaires :

Les objectifs assignés aux trois cycles sont liés dans une progression générale pour que l'acquisition des compétences soit graduelle : chaque cycle consolide le précédent et prépare le suivant .

Il faudra lire le tableau ci-dessous en se posant les questions suivantes :

- Quelles compétences du même ordre se retrouvent dans les 3 étapes du cursus (2^{ème} et 3^{ème} paliers de l'EF et du cycle secondaire) ?
Dans quelle progression sont-elles présentées ?
- Quelles compétences nouvelles sont présentées d'une étape à l'autre ?
- Quelles difficultés nouvelles introduisent-elles ?

2EME PALIER DE L'EF	3EME PALIER DE L'EF	CYCLE SECONDAIRE
Donner des renseignements sur un texte lu et travaillé en classe .	Maîtriser les critères d'identification des différents types de supports (textes médiatiques, récits littéraires, affiches , notices et autres écrits fonctionnels) .	Percevoir les règles qui régissent les différents types de discours et les enjeux qui les sous-tendent .
Identifier les personnages d'un récit .	Retrouver l'enchaînement des événements dans un récit .	Retrouver l'organisation d'un texte (structure et progression) .
Donner des renseignements sur l'image d'un texte .	Cerner l'enjeu dans un texte et déterminer la position des autres éléments par rapport à cet enjeu .	Accéder au seuil de la lecture critique et de l'économie d'une oeuvre
Reconnaître l'organisation d'un livre .	Séquentialiser un texte (le découper en parties) .	
Exécuter une consigne à partir d'une lecture silencieuse d'un texte documentaire .		
Déchiffrer des mots inconnus .		
Lire oralement et avec justesse (intonation) un texte, après une recherche guidée par le maître .		
Donner un avis personnel sur ce qu'on a compris d'un texte .		

*A.1.2 Compétences attendues en lecture au terme
de chaque année du 2^{ème} palier de l'école fondamentale
(4° AF, 5° AF, 6° AF) .*

Principes :

- 1- Il faut garder à l'esprit que la 6° AF constitue une fin de cycle, et que les compétences acquises à ce niveau devront constituer un ensemble suffisamment homogène pour être décrit en termes de profil de lecture : de quelles performances, moyennant quels comportements de lecture, devrait être capable un élève à la fin de la 6° AF ?
- 2- A partir de ce profil terminal seront déduits les profils intermédiaires :
 - quel profil au terme de la 5° AF ?
 - quel profil au terme de la 4° AF ?
- 3- Il s'agira en trois années :
 - d'inculquer des comportements de lecteur autonome .
 - de passer d'une lecture scolaire privilégiant les exercices systématiques d'acquisition, à des activités fondées sur la fonction sociale de la lecture .
 - la progression générale sera la suivante :
 - . lire, (maîtriser les mécanismes de base de la lecture aux fins de compréhension) .
 - . lire mieux, (améliorer la qualité et la vitesse de lecture pour améliorer la compréhension) .
 - . lire différemment (adapter sa lecture à la situation) .
- 4- Une situation de lecture se caractérise :
 - par l'objectif visé (objectif d'enseignement et objectif d'apprentissage) ou encore l'enjeu de lecture (lire pour quoi faire ?)
 - par les caractéristiques du texte : - type de texte (narratif, descriptif, expositif, argumentatif) .
 - dimension du texte (texte court, texte long)
 - unité textuelle (texte isolé, textes suivis)
 - e t c

- par le mode de lecture adapté (lecture à haute voix, lecture silencieuse) .
- par le type d'activité institué en classe en rapport avec le type de comportement de lecture qu'on veut former (lecture individuelle, lecture par groupe).
- e t c

La lecture du tableau ci-dessous des compétences et son interprétation seront guidées par les questions suivantes :

- Comment les compétences énoncées dans la présentation générale sont-elles prises en charge par les programmes annuels ?
- Quelles compétences du même ordre se retrouvent dans les trois années ?
Dans quelle progression sont-elles présentées ?
- Quelles compétences nouvelles sont présentées chaque année ?
Quelles difficultés nouvelles introduisent-elles ?
- Quelles situations de lecture supposent-elles ? (voir plus haut)

III/ Expression libre .

5 - En définitive, s'il y a une particularité de la leçon de langage-élocution telle que introduite en 5ème année, celle-ci reviendrait aux faits suivants :

I/ L'histoire racontée ou le texte d'approche remplacent quant au thème, celui du dossier de langage

II / Au terme de l'exercice proprement dit on doit arriver à un résumé oral à mémoriser comprenant les structures à étudier à l'instar du dialogue dont il prend la place et la fonction dans le dossier .

6 - Dans la conduite de l'exercice, le maître doit :

I / Aider à la constitution du souvenir de l'histoire chez ses élèves (écrire au tableau le plan ou des indices) - *à l'aide d'un plan*

II / Faire correctement mémoriser les modèles d'expression et leurs modes de fonctionnement dans les contextes (résumé oral).

III / Faire de ces acquis le point de départ des séances du dossier de langage .

Progressions

Dans le manuel, les exercices sur le fonctionnement de la phrase sont généralement liés aux textes de lecture, mais également à la logique interne du savoir (savoir syntaxique, savoir morphosyntaxique, savoir lexical).

En ce qui concerne l'étude du lexique, (règles ou fonctionnement lexical, de la formation des mots...) qui se distingue de l'étude du vocabulaire (sens des mots en contexte), il n'existe pas de problème majeur de progression, les règles n'étant pas assujetties à de nécessaires pré-requis .

L'enseignement de l'orthographe d'usage lié à l'étude du vocabulaire et aux textes de lecture ne semble pas poser de problème non plus .

Certains chapitres pouvant même être étudiés opportunément avec le vocabulaire.

L'enseignement de l'orthographe grammaticale (les règles d'accord par exemple) sera lié à l'enseignement de la syntaxe .

Il est plus difficile, par contre, d'envisager un enseignement de la syntaxe qui vise à l'acquisition ordonnée d'une description syntaxique (du point de vue de son fonctionnement et de la terminologie qu'elle utilise) sans se référer à une progression interne.

Le décalage de certains dossiers, plus que la suppression de certains autres, rend la tâche délicate . Dans ce domaine, il faudra nécessairement innover : tout en gardant la progression du livre, il faudra modifier les exemples et les rattacher aux contextes linguistiques de la lecture, en tenant compte des observations présentées plus haut, c'est-à-dire de la possibilité de regrouper en une seule étude systématique, deux ou trois faits grammaticaux apparentés (l'analyse en constituants peut se faire simultanément sur la phrase simple et sur la phrase complexe quand la notion groupe nominal/ groupe verbal liée intuitivement à la notion de " thème/prédicat " - "sujet/verbe", dans la majorité des cas - aura été perçue et conceptualisée en langage et en lecture) .

D.3.6 : A propos des " textes de lecture "
(4ème, 5ème et 6ème AF)

1. La motivation à la lecture et à sa maîtrise vient de l'intérêt que l'apprenti-lecteur trouve aux contenus des textes qu'on lui offre à lire .

2. Les textes de lecture doivent prendre en considération l'âge et les acquis des élèves. Ils doivent stimuler la curiosité et l'imagination et apporter des informations utiles. C'est pourquoi les textes les mieux appropriés sont ceux que le maître conçoit seul ou avec la participation des élèves (textes inédits ou restitution ou recomposition de textes d'auteurs).

3. En quatrième et cinquième années, des occasions nombreuses s'offrent à toutes les classes pour substituer au texte du jour pris dans le livre de lecture soit un texte libre construit par ou avec les élèves et transcrit sur tout support usuel (tableau, cahier d'essais des élèves, tirages duplicateur, etc ..) ; soit un extrait pris pour son contenu et dont la littérature courante abonde (articles de presse et reportages sportifs, romans, correspondances etc ...)

4. En 6ème année, les lectures proposées par le livre sont moins scolaires et apportent des contenus récréatifs et informatifs intéressants . L'écueil auquel sont généralement confrontés les maîtres vient des progrès insuffisants des élèves dans la maîtrise du déchiffrement . La structure du texte à lire et sa longueur ne permettent pas un déroulement efficace de l'exercice de lecture proprement dit .

5. Pour sauvegarder l'esprit de l'exercice de lecture à ce niveau terminal du cycle, il convient :

I / de se dégager de la contrainte d'une lecture de chaque texte dans son entier , une partie limitée mais bien choisie permet d'atteindre l'objectif

II / de préparer soigneusement les éventuelles difficultés de chaque texte en vue d'un traitement en début de leçon et poursuivi , le cas échéant à divers moments de la leçon (lexique, forme, références diverses pour se situer par rapport au texte, etc ...)

III / découper le texte ou la partie de texte à faire lire suivant le sens à dégager et non selon l'espace physique à parcourir ,

IV / si nécessaire, prendre en charge personnellement ou avec la contribution des meilleurs élèves la lecture des parties difficiles ou en révéler le sens pour préserver l'intelligibilité de tout le texte.