

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la  
Recherche Scientifique  
Université Kasdi Merbah Ouargla



*FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES  
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE  
FRANÇAISE  
ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS  
Thèse de Doctorat  
Titre*

**LES REPRÉSENTATIONS DU FLE CHEZ LES ACTEURS  
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU SERVICE  
DE LA RÉFORME DU SYSTÈME ÉDUCATIF NATIONAL  
ALGÉRIEN: 4ème AM et 1ère AS**

**OPTION: DIDACTIQUE DU FLE**

**Directeur de recherche :**

Pr. DAKHIA Abdelouahab

**Présentée et soutenue publiquement**

Le 24 mai 2017

Par: AISSANI Mohammed

**Membres du jury**

M. Foudil DAHOU	Professeur	Université Ouargla	Président
M. Abdelouahab DAKHIA	Professeur	Université Biskra	Rapporteur
M. Salah KHENNOUR	Professeur	Université Ouargla	Examineur
M. Manaa GAOUAOU	Professeur	Université Batna	Examineur
M. Samir ABDELHAMID	Professeur	Université Batna	Examineur

*Année universitaire: 2016-2017*

## **Remerciements**

**C'est grâce à DIEU d'abord, le Tout Puissant, que j'ai pu accomplir ce travail. C'est aussi avec l'aide indéfectible et inépuisable, le fort et permanent soutien intellectuel, administratif et moral de mes Professeurs que je suis arrivé au terme de cette recherche.**

**C'est la raison pour laquelle je tiens à remercier profondément, tout d'abord Mon Directeur de recherche, Mon Professeur DAKHIA Abdelouahab pour sa présence infaillible à mes côtés, pour m'avoir guidé, sans relâche, tout au long de ce travail. Je dois exprimer ma profonde reconnaissance, tout particulièrement, à Mon Professeur DAHOU Foudil, mon idéal et modèle de toujours. Ma grande reconnaissance est adressée également aux membres du jury qui ont accepté de lire mon travail et de l'enrichir de leur savoir et leur expérience scientifiques.**

**Je dois remercier par ailleurs Mes respectueux Professeurs KHENNOUR Salah et AISSANI Abdelmadjid pour leurs conseils et leurs encouragements immédiats et incessants.**

**J'exprime ma gratitude enfin à tous mes enseignants de français, sans exception, pour leur disponibilité totale à mon égard lors de mon parcours universitaire.**

## TABLE DES MATIERES

<b>Introduction générale</b> .....	10
------------------------------------	----

### PREMIERE PARTIE

#### LES SOUBASSEMENTS THEORIQUES DE LA RECHERCHE: LES REPRESENTATIONS SOCIALES

<b>Chapitre 01: définitions des concepts-clés, identification des acteurs sociaux</b> .....	22
<i>I.1.1. La définition des concepts-clés</i> .....	23
<i>I.1.1.1. La représentation</i> .....	23
- Selon les dictionnaires.....	23
- La représentation selon certaines spécialités.....	26
<i>I.1.1.2. La représentation mentale</i> .....	31
<i>I.1.1.3. Les représentations individuelles</i> .....	32
- La définition du terme de Représentations Individuelles.....	33
<i>I.1.1.4. Les représentations collectives</i> .....	34
<i>I.1.1.5. Les représentations sociales</i> .....	35
<i>I.1.1.5.1. La définition de la notion de représentations sociale</i> .....	36
<i>I.1.1.5.2. Les représentations sociales en sociolinguistique</i> .....	37
<i>I.1.1.5.3. Les représentations linguistiques</i> .....	40
<i>I.1.1.5.4. Les représentations et la langue-source</i> .....	41
<i>I.1.1.5.5. Les représentations en didactique des langues</i> .....	43
<i>I.1.2. Les partenaires de l'enseignement-apprentissage</i> .....	46
<i>I.1.2.1. Du côté de l'institution chargée de l'éducation nationale</i> .....	46
<i>I.1.2.1.1. L'enseignant</i> .....	47
- L'image de marque dès la première rencontre.....	47
- L'image psychologique.....	48
- Sur le plan physique.....	49
- La composante intellectuelle.....	49

<b>I.1.2.1.2. Le corps des inspecteurs</b> .....	55
- Le rôle que doit jouer l'inspecteur.....	55
- L'inspecteur au regard de l'enseignant.....	60
<b>I.1.2.1.3. Les directeurs d'établissements scolaires</b> .....	61
- Le directeur d'établissement scolaire vu par l'institution officielle.....	61
▪ Leur qualité.....	61
▪ Leur responsabilité.....	62
▪ Sur le plan pédagogique.....	63
▪ Sur le plan administrative.....	63
- L'image du chef d'établissement chez ses collaborateurs.....	64
<b>I.1.2.2. Du côté de la société civile, les acteurs intéressés</b> .....	66
<b>I.1.2.2.1. Les parents d'élèves</b> .....	66
- Le partenariat école-famille.....	70
<b>I.1.2.2.2. Les institutions religieuses</b> .....	73
- Les anciennes représentations sociales.....	74
- La nouvelle RS de l'enseignement-apprentissage du FLE.....	77
<b>I.1.2.2.3. Les partis politiques</b> .....	78
- La réalité sociolinguistique de l'Algérie pour l'un et pour l'autre courant...79	
- La démocratisation.....	83
- Son algérianisation.....	83
- L'arabisation.....	84
- Les langues étrangères.....	84
<b>I.1.2.2.4. L'enseignement privé</b> .....	85
- L'ampleur du phénomène.....	86
- Ecole privée vue par les parents d'élèves.....	87
<b>Chapitre 02: L'enseignement-apprentissage du FLE, les divers aspects de la crise et les solutions proposées à travers les étapes du système éducatif national algérien</b> .....	92
<b>I.2.1. La première période: la décolonisation de l'école</b> .....	93
I.2.1.1. A propos de l'algérianisation.....	94
I.2.1.2. L'arabisation du système éducatif.....	95

<i>I.2.1.3. La démocratisation de l'école algérienne.....</i>	<i>95</i>
<i>I.2.1.4. La formation des enseignants.....</i>	<i>96</i>
<b><i>I.2.2. La deuxième réforme d'envergure de 1976.....</i></b>	<b><i>101</i></b>
<i>I.2.2.1. L'ordonnance N° 76- 35 du 16 avril 1976.....</i>	<i>102</i>
<i>I.2.2.2. Les missions de l'école algérienne.....</i>	<i>105</i>
<i>I.2.2.3. Les devoirs du système éducatif.....</i>	<i>105</i>
<i>I.2.2.4. Les principes de cette école.....</i>	<i>105</i>
<i>I.2.2.5. La question des langues.....</i>	<i>105</i>
<i>I.2.2.6. L'ouverture de l'école algérienne.....</i>	<i>105</i>
<i>I.2.2.7. L'enseignement préparatoire.....</i>	<i>109</i>
<i>I.2.2.8. L'enseignement fondamental.....</i>	<i>109</i>
<i>I.2.2.9. La connaissance des civilisations étrangères.....</i>	<i>111</i>
<i>I.2.2.10. L'enseignement secondaire.....</i>	<i>112</i>
<b><i>I.2.3. La troisième refonte globale du système éducatif.....</i></b>	<b><i>115</i></b>
<i>I.2.3.1. Le constat de la situation de l'école.....</i>	<i>116</i>
<i>I.2.3.1.1. Du côté des apprenants.....</i>	<i>116</i>
<i>- Au niveau de la compréhension.....</i>	<i>117</i>
<i>- Le domaine de la production.....</i>	<i>119</i>
<i>I.2.3.1.2. La situation de l'enseignant.....</i>	<i>122</i>
<i>I.2.3.2. Les raisons de la crise.....</i>	<i>124</i>
<i>I.2.3.2.1. Les réformes et les remédiations qui se succèdent sans résultats probants.....</i>	<i>124</i>
<i>I.2.3.2.2. L'arabisation totale sans mûre réflexion sur sa répercussion sur le niveau des apprenants en français.....</i>	<i>125</i>
<i>I.2.3.2.3. L'adaptation des concepts, approches et méthodes empruntées.....</i>	<i>126</i>
<i>I.2.3.2.4. Les luttes partisans et le rapport conflictuel des langues.....</i>	<i>127</i>
<i>I.2.3.2.5. La démographie face aux principes adoptés.....</i>	<i>128</i>
<i>I.2.3.2.6. L'enseignement-apprentissage du FLE et la promotion sociale.....</i>	<i>129</i>
<i>I.2.3.2.7. Pas de prise en charge sérieuse des écoles et sûre des classes de français.....</i>	<i>132</i>
<i>I.2.3.2.8. La sous-estimation du problème.....</i>	<i>132</i>

<i>I.2.3.2.9. L'ambivalence de l'Institution face à l'aspect culturel de l'enseignement-apprentissage du FLE.....</i>	<i>134</i>
<i>I.2.3.3. La chronologie des événements de la nouvelle rénovation.....</i>	<i>136</i>
<i>I.2.3.4. Les raisons de la réforme.....</i>	<i>138</i>
<i>I.2.3.4.1. Sur le plan national.....</i>	<i>138</i>
<i>I.2.3.4.2. Sur le plan mondial.....</i>	<i>138</i>
<i>I.2.3.5. Description de la nouvelle réforme.....</i>	<i>139</i>
<i>I.2.3.5.1. Les fondements de base de la réforme scolaire.....</i>	<i>139</i>
<i>I.2.3.5.2. Les constituants du nouveau système éducatif.....</i>	<i>144</i>
<i>I.2.3.5.3. L'établissement des besoins des apprenants.....</i>	<i>147</i>
<i>I.2.3.5.4. Elaboration des programmes.....</i>	<i>148</i>
<i>I.2.3.5.5. Nouvelle vision pédagogique et nouveau modèle d'apprentissage.....</i>	<i>149</i>
<i>- L'approche par les compétences.....</i>	<i>150</i>
<i>- Avantages et caractéristiques.....</i>	<i>152</i>
▪ <i>La centration sur l'apprenant pour rendre son action significative.....</i>	<i>153</i>
▪ <i>L'interdisciplinarité ou le déclioisonnement des disciplines.....</i>	<i>154</i>
▪ <i>Le travail de groupe.....</i>	<i>154</i>
▪ <i>L'autonomie.....</i>	<i>155</i>
▪ <i>Le statut de l'erreur : nouvelle vision.....</i>	<i>156</i>
▪ <i>Le concours des acteurs.....</i>	<i>157</i>
<i>-La pédagogie du projet.....</i>	<i>158</i>
▪ <i>Les fondements de la pédagogie du projet.....</i>	<i>160</i>
• <i>Le nouveau statut de l'enseignant du FLE.....</i>	<i>161</i>
<b>Chapitre 03: La nécessaire adéquation des représentations des acteurs sociaux pour le succès du système éducatif.....</b>	<b>167</b>
<i>I.3.1.L'identification des représentations sociales.....</i>	<i>169</i>
<i>I.3.1.1. En tant que contenu.....</i>	<i>170</i>
<i>I.3.1.1.1.Les éléments cognitifs ou intellectuels.....</i>	<i>170</i>
<i>I.3.1.1.2. Les éléments affectifs.....</i>	<i>170</i>
<i>I.3.1.1.3. Les éléments conatifs.....</i>	<i>170</i>
<i>I.3.1.2. En tant que niveaux.....</i>	<i>170</i>

<i>I.3.1.3. En tant qu'approches.....</i>	170
<i>I.3.1.4. La structure des représentations sociales.....</i>	171
<i>I.3.1.4.1. Le système ou le noyau central.....</i>	171
<i>I.3.1.4.2. Le système périphérique.....</i>	173
<i>I.3.1.5. Les caractéristiques des représentations sociales.....</i>	178
<i>I.3.1.6. Les fonctions de la représentation sociale.....</i>	180
<i>I.3.1.6.1. La dimension cognitive.....</i>	180
<i>I.3.1.6.2. La dimension affective.....</i>	181
<i>I.3.1.6.3. La dimension comportementale.....</i>	185
<b><i>I.3.2. La transformation des représentations sociales.....</i></b>	<b>189</b>
<i>I.3.2.1. La situation actuelle.....</i>	191
<i>I.3.2.1.1. L'ère actuelle de la communication par excellence.....</i>	193
<i>I.3.2.1.2. Une période de transition.....</i>	193
<i>I.3.2.1.3. Les obstacles devant la réforme.....</i>	194
- <i>La peur du changement.....</i>	194
- <i>Les réticences découlant de la peur et de la méfiance.....</i>	195
- <i>L'influence négative de la société.....</i>	197
- <i>La confrontation entre les forces sociales.....</i>	199
- <i>Les courants politiques, émanation de la lutte des courants de pensée.....</i>	199
- <i>Les couches sociales et les autres groupes.....</i>	199
- <i>Les groupes sociaux.....</i>	200
- <i>La divergence des RS entre les partenaires de l'école.....</i>	201
<i>I.3.2.2. L'évolution des représentations.....</i>	204
<i>I.3.2.2.1. Les sources de la transformation des représentations.....</i>	206
- <i>L'apparition d'un nouvel environnement.....</i>	206
- <i>L'influence sociale sur les acteurs de l'éducation.....</i>	207
- <i>La situation formelle de l'enseignement-apprentissage.....</i>	208
<i>I.3.2.2.2. Les phases de la transformation de la représentation.....</i>	209
- <i>La phase d'émergence.....</i>	209

- <i>La phase de stabilité</i> .....	209
- <i>La phase de transformation</i> .....	209
<b><i>I.3.2.2.3. Les types de transformation de la représentation</i></b> .....	<b>212</b>
- <i>La transformation progressive</i> .....	214
- <i>La progression résistante</i> .....	215
- <i>La transformation brutale</i> .....	217
<b><i>I.3.2.2.4. L'ampleur du changement</i></b> .....	<b>218</b>
- <i>La transformation superficielle</i> .....	219
- <i>La transformation majeure ou structurale</i> .....	219
<b><i>I.3.2.2.5. Le mode de fonctionnement des représentations sociales</i></b> .....	<b>220</b>
- <i>La formation formelle de certains acteurs</i> .....	220
- <i>Le travail des apprenants</i> .....	221
- <i>Les pratiques sociales</i> .....	221
- <i>La communication persuasive</i> .....	222
<b><i>I.3.3. L'implication des acteurs</i></b> .....	<b>222</b>
<b><i>I.3.4. La prise en considération des RS des acteurs de l'enseignement-apprentissage : pour la réussite de la transition</i></b> .....	<b>223</b>
<b><i>I.3.4.1. La prise en compte des représentations des apprenants</i></b> .....	<b>224</b>
<b><i>I.3.4.2. La prise en considération des représentations sociales de l'enseignant</i></b> .....	<b>225</b>
<b><i>I.3.4.3. Prise en compte des représentations sociales des parents d'élèves</i></b> .....	<b>226</b>
<b><i>I.3.4.3.1. Le partenariat école-famille</i></b> .....	<b>226</b>
<b><i>I.3.4.3.2. Les conditions d'un vrai partenariat</i></b> .....	<b>227</b>
<b><i>I.3.4.3.3. Les types de partenariat</i></b> .....	<b>228</b>
<b><i>I.3.4.3.4. Les activités proposées</i></b> .....	<b>229</b>
<b><i>I.3.4.3.5. Devoirs des parents envers l'école</i></b> .....	<b>229</b>
<b><i>I.3.4.3.6. Devoirs envers leurs enfants</i></b> .....	<b>230</b>
<b><i>I.3.4.3.7. Devoirs de l'école envers les parents</i></b> .....	<b>230</b>
<b><i>I.3.5. La cohérence des représentations sociales des parties prenantes de la réforme du système scolaire</i></b> .....	<b>233</b>



## DEUXIEME PARTIE

### L'IDENTIFICATION DES REPRESENTATIONS SOCIALES DES DIFFERENTS PARTENAIRES

<b>Chapitre 01: L'élaboration du dispositif méthodologique de la recherche</b> .....	237
<b>II.1.1. Le constat de la réalité</b> .....	239
II.1.1.1. Notre expérience personnelle.....	239
II.1.1.2. Les statistiques officielles.....	239
II.1.1.3. Les raisons classiques évoquées.....	243
<b>II.1.2. Rappel de l'hypothèse</b> .....	248
<b>II.1.3. Rappel de la problématique</b> .....	248
<b>II.1.4. Le champ de la recherche</b> .....	250
II.1.4.1. La wilaya d'Illizi.....	251
II.1.4.2. La wilaya de Tamanrasset.....	253
II.1.4.3. La wilaya d'El Oued.....	254
II.1.4.4. La wilaya d'Ouargla.....	256
II.1.4.5. Récapitulation statistique sur l'éducation nationale dans cette région.....	258
<b>II.1.5. La construction de l'appareil méthodologique de la recherche</b> .....	261
II.1.5.1. La base théorique de la méthodologie de recherche.....	261
II.1.5.1.1. L'approche sociogénétique.....	261
II.1.5.1.2. L'approche structurale.....	262
II.1.5.1.3. L'approche socio dynamique.....	263
II.1.5.2. L'outil adopté pour le recueil des données.....	265
II.1.5.2.1. Sa nature.....	265
II.1.5.2.2. Ses fonctions.....	265
II.1.5.2.3. Les limites du questionnaire.....	266
II.1.5.2.4. Les avantages du questionnaire.....	267
II.1.5.2.5. Les conditions d'une enquête par questionnaire réussie.....	268

<i>II.1.5.3. Les raisons du pré-test</i> .....	268
<i>II.1.5.4. L'échantillon</i> .....	268
<i>II.1.5.5. Description des populations</i> .....	269
<i>II.1.5.5.1. Les apprenants</i> .....	269
<i>II.1.5.5.2. Les enseignants</i> .....	272
<i>II.1.5.5.3. Les anciens cadres de l'enseignement du français</i> .....	274
<i>II.1.5.5.4. Les directeurs des écoles</i> .....	275
<i>II.1.5.5.5. Les inspecteurs de l'éducation nationale</i> .....	275
<i>II.1.5.5.6. Les parents d'élèves</i> .....	276
<i>II.1.5.5.7. Les imams</i> .....	277
<b><i>II.1.6. Le déroulement de l'enquête</i></b> .....	277
<i>II.1.6.1. La pré-enquête</i> .....	277
<i>II.1.6.1.1. Les enseignants</i> .....	277
<i>II.1.6.1.2. L'apprenant</i> .....	278
<i>II.1.6.1.3. L'inspecteur de l'éducation nationale</i> .....	279
<i>II.1.6.1.4. Le directeur d'école</i> .....	279
<i>II.1.6.1.5. L'imam</i> .....	279
<i>II.1.6.1.6. Le parent d'élèves</i> .....	279
<i>II.1.6.2. La phase des tests-pilotes ou pré-tests</i> .....	280
<i>II.1.6.2.1. Le pré-test relatif aux enseignants</i> .....	280
<i>II.1.6.2.2. Le test destiné aux apprenants</i> .....	280
<i>II.1.6.3. La description des questionnaires</i> .....	282
<i>II.1.6.3.1. Le questionnaire destiné aux apprenants</i> .....	282
<i>II.1.6.3.2. La description du questionnaire de l'enseignant du FLE</i> .....	287
<i>II.1.6.3.3. La description du questionnaire des anciens cadres</i> .....	291
<i>II.1.6.3.4. La description du questionnaire destiné aux directeurs des écoles</i> .....	296
<i>II.1.6.3.5. Le questionnaire destiné aux inspecteurs de l'éducation nationale</i> .....	300

<i>II.1.6.3.6. Le questionnaire adressé aux parents d'élèves</i> .....	305
<i>II.1.6.3.7. Les questionnaires destinés aux IMAMS</i> .....	308
<i>II.1.6.4. Les phases de notre enquête</i> .....	312
<i>II.1.6.4.1. La phase de passation des questionnaires</i> .....	312
<i>II.1.6.4.2. L'aspect administrative</i> .....	312
<i>II.1.6.4.3. Les difficultés rencontrées</i> .....	313
<i>II.1.6.4.4. La distribution des questionnaires</i> .....	314
<b>Chapitre 02: L'identification des représentations sociales: les apprenants et les enseignants</b> .....	316
<i>II.2.1. L'analyse-interprétation concernant les apprenants</i> .....	318
<i>II.2.2. La représentation sociale des enseignants de FLE</i> .....	367
<b>Chapitre 03:L'identification des représentations sociales: Les directeurs d'écoles, les inspecteurs, les anciens cadres de l'éducation, les parents et les imams</b> .....	410
<i>II.3.1. Les chefs d'établissements scolaires</i> .....	411
<i>II.3.2. Les parents d'élèves</i> .....	432
<i>II.3.3. La RS des inspecteurs de l'éducation nationale</i> .....	458
<i>II.3.4. Les anciens cadres de l'enseignement-apprentissage du FLE</i> .....	478
<i>II.3.5. La représentation sociale des Imams</i> .....	491
<b>Conclusion générale</b> .....	503
<b>Bibliographie</b> .....	521
<b>Annexes: les questionnaires</b> .....	532

## **Introduction générale**

Aujourd'hui, de nombreux acteurs sociaux de l'école de notre région du moins parlent d'une crise sans précédent qui frappe l'enseignement-apprentissage du français. Certains évoquent une crise de l'école touchant toutes les disciplines, particulièrement les langues étrangères et les mathématiques mais ce qui nous concerne dans ce travail, c'est le français.

En se posant la question sur la raison de cette situation, les intéressés en évoquent plusieurs parmi lesquelles: la surcharge des classes, la démission des parents, la formation insuffisante de l'enseignant, le manque de matériel didactique approprié, la surcharge des programmes, l'inappropriation des méthodes de l'enseignement, etc., cependant, rares sont ceux qui touchent, à notre avis, à une raison fondamentale, qui pourrait peser de tout son poids dans la crise. Il s'agit des représentations sociales des acteurs du système éducatif qui sont totalement mises à l'écart dans toute réforme, de sa conception à sa réalisation sur le terrain.

Partant de cette crise qui a motivé notre recherche, depuis notre travail, réalisé pour le compte du magistère, ayant touché uniquement à l'enseignant, nous comptons à ce stade approfondir et élargir notre investigation impliquant cette fois-ci d'autres acteurs du système scolaire, à savoir: l'apprenant comme principal concerné par tout ce qui se fait à propos de l'école, l'enseignant pierre angulaire de la mise en œuvre, sur le terrain de tout changement, l'inspecteur de l'éducation nationale et le directeur de l'école chargés du suivi et de l'application correcte des décisions de l'institution, des parents comme usagers principaux à côté de l'enfant-apprenant, ... etc.

Vu l'importance capitale des représentations, nous nous sommes posés les questions suivantes qui, à nos yeux, sont déterminantes dans le succès ou l'échec de la réforme du système scolaire.

- Pour éviter le sort qui a été celui des réformes précédentes, la refondation actuelle du système éducatif algérien, tient-elle compte, cette fois-ci, des représentations des différents acteurs sociaux de ce domaine?
- Si cela s'avère vrai, cette prise en considération doit se manifester à travers leurs représentations, leurs attitudes et leurs comportements sur le terrain en tant que signe d'adhésion et d'implication dans le processus de la rénovation

dans la perspective de la réussite et par conséquent que dénotent ces représentations, une fois dévoilées ?

- Que faire en fin de compte pour investir ces représentations et attitudes afin qu'elles soient mises au service de la réforme du système éducatif, dernière version?

De prime abord, nous pouvons affirmer, grâce à notre propre expérience dans l'enseignement-apprentissage du français, que l'institution, a toujours opéré unilatéralement, quand il s'agit de réformer le système éducatif laissant le soin, aux autres acteurs de se contenter de la mise en œuvre des changements, sans même qu'il y ait de préparation préalable, de campagne d'information ultérieure, ou de formation solide et suffisante juste avant la mise en application.

Notre objectif consiste alors à lever le voile sur les représentations sociales des acteurs que nous avons choisis. Cette identification nous permettra de comprendre si elles sont majoritairement positives, susceptibles donc de nous faire croire que l'institution les a plus ou moins, d'une façon ou d'une autre prises en compte ou relativement négatives car elles les aura carrément omises ou habilement contournées et suite à cela avancer des propositions à ce sujet à même d'impliquer ces partenaires même s'il s'agit de « prendre le train en marche » car il faudrait à tout prix mener le processus vers le succès.

L'importance que revêt de nos jours ce sujet ne fait plus aucun doute par le fait que la représentation prend de plus en plus de l'ampleur pour être opérationnelle dans le champ de l'éducation et notamment celui de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. En effet « *La notion de représentation est aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ des études portant sur les langues, leurs appropriation et leur transmission. On reconnaît en partie que les représentations que se font les locuteurs des langues (...) influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser* ». <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Véronique CASTELLOTTI et Danièle MOORE *Représentations sociales des Langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DGIV Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, p 07

De là vient aussi la nécessité cruciale de leur prise en compte à ce propos. Plus encore, s'intéresser à ce sujet s'impose par ce qui se confirme aujourd'hui; il est prouvé que les représentations déterminent incontestablement le succès ou au contraire l'échec de l'enseignement-apprentissage notamment celui des langues. « *Les recherches, notamment en milieu scolaire lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage.* »<sup>2</sup>

Cependant, les représentations des apprenants ne sont pas seules à être déterminantes à ce propos, les autres acteurs intéressés par le système éducatif sont tout aussi que ceux-ci concernés par les représentations.<sup>3</sup> C'est la raison pour laquelle notre étude s'étalera pour étudier les représentations sociales des principaux partenaires du système éducatif, qui opèrent autour de l'apprenant.

Nous avons classé ces acteurs en deux catégories:

- Les groupes professionnels exerçant sous la tutelle de l'institution officielle, à savoir:
  - Le corps des enseignants du FLE,
  - Le corps des inspecteurs de la langue française,
  - Les directeurs des écoles,
- Les groupes sociaux appartenant à la société civile tels que:
  - Les parents d'élèves,
  - Les imams,
  - Les retraités de l'enseignement du français.

Nous faisons remarquer que les représentations sociales de l'institution sont exprimées à travers les décisions qu'elle prend et qui se manifestent à travers

---

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Notre travail de Magistère, l'enseignant se plaint de se trouver seul, sans le secours des autres partenaires, *Représentation de soi chez l'enseignant du FLE : pour une amélioration au profit de profit de l'enseignement*, Université KASDI Merbah de Ouargla, Département des Langues Étrangères ECOLE DOCTORALE ALGERO-FRANCAISE, Antenne de l'Université KASDI Merbah Ouargla, Année universitaire : 2008 – 2009

leslois et circulaires, les curriculums, etc.<sup>4</sup> Celles-ci sont les seules jusqu'à présent prises en considération dans toutes les rénovations.

A l'intérieur du foisonnement terminologique correspondant au domaine des représentations, nous avons pu limiter notre choix à trois concepts fondamentaux dans notre champ d'investigation, afin de pouvoir, par la suite, opter pour un choix pertinent et raisonné.

Pour cela nous passerons par trois étapes essentielles, à savoir :

- Le sens que peut contenir chacun de ces concepts, objets d'ambiguïté,
- La comparaison des significations, car la nette distinction s'impose,
- Le choix clairement justifié de l'outil conceptuel à investir tout au long de ce travail.

A propos du premier terme d'abord, pour Le Larousse Illustré, édition 1992, la conception est « *La manière particulière de se représenter, d'envisager quelque chose.* » C'est un dérivé du verbe concevoir qui signifie « *se représenter par la pensée, former, élaborer dans son esprit, dans son imagination.* ». Selon Le Petit Robert, édition 1980, en didactique, la conception, c'est « *la formation d'un concept, d'une idée générale dans l'esprit humain.* ». C'est aussi l' « *action de concevoir, acte de l'intelligence, de la pensée s'appliquant à un objet.* » Cela se réalise à travers une série d'opérations intellectuelles qui aboutit à un produit qui s'installe dans l'esprit humain, à propos d'un objet.

A propos du deuxième, la notion de représentation est « *ce par quoi un objet est présent à l'esprit.* » c'est également « *une perception une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc. du monde dans lequel vit un sujet.* Le Petit Robert, quant à lui, la définit en tant que « *le fait de rendre sensible au moyen d'une image, d'une figure ou d'un signe.* » C'est aussi « *le processus par lequel une image est présentée au sens.* » C'est toujours un objet présenté à un sujet qui se transforme par un processus dans l'esprit en une image mentale. Les quatre acceptions proposées renvoient toutes aux mêmes éléments, visant une même réalité: il y a toujours un objet, un sujet, un processus et un produit.

<sup>4</sup>Exemples de lois : Ordonnance N° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation et loi du 23 janvier 2008 N° 08-04 portant la loi d'orientation sur l'éducation nationale.



Linguistiquement parlant, ce n'est une tâche aisée de pouvoir faire une nette distinction entre les deux notions, cependant lorsque le domaine de l'éducation et de la didactique se sont emparés du concept de représentation, certains chercheurs ont vu une certaine ambiguïté dans son utilisation en raison de sa vaste polysémie. C'est pourquoi, bien que le terme garde sa place et une grande fréquence d'utilisation, A. Giordan et de Vecchi déclarent, « nous préférons, pour des raisons de clarté, celui de « conception » ou de « construit ».<sup>5</sup> Il paraît donc, selon S. Johsua, que le terme de conception est généralement retenu par l'ensemble des didacticiens des sciences de la nature car il est assez « neutre ».<sup>6</sup>

Le choix du terme est dû, alors à sa « clarté » ou sa « neutralité » et pourtant, de nombreux chercheurs continuent à parler indifféremment de représentations ou de conceptions.

Selon A. Giordan et de Vecchi «conception renvoie à ce qui est stocké en mémoire à long terme, à savoir l'ensemble des concepts et modèles dont dispose une personne pour aborder un problème.»<sup>7</sup>

Cette acception vise l'élève qui, se trouvant dans une situation-problème, mobilise ses savoir-faire. Ces chercheurs, comme G. Bachelard expliquent que l'apprenant n'est pas une table rase mais « arrive dans la classe avec des pré-conceptions. Certaines d'entre-elles sont des connaissances exactes, mais beaucoup également sont relativement fausses et empêchent l'accès à des nouvelles connaissances. »<sup>8</sup>

Nous pouvons comprendre que ces auteurs cherchent seulement à substituer le terme de représentation par celui de conception comme une notion qui sera consacrée exclusivement à la didactique et particulièrement la didactique des sciences.

Il faut noter que nous reviendrons à ce terme de représentation en détail dans le premier chapitre de ce travail, mais nous avons juste voulu justifier notre choix

---

<sup>5</sup>Alain BEITOU et All., *Les sciences Economiques et Sociales: Enseignement et Apprentissage, Perspectives en Education et Formation*, UIFM CAPES –AGREGATION, Edition De Boeck, p. 86

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Véronique CASELLOTTI, *D'une Langue à une Autre : Pratiques et Représentations*, publication de l'Université de Rouen, collection DYLANGUE, 2001, p. 23

<sup>8</sup> Jean Claude et All., *Pratiquer l'Epistémologie, un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs*, UIFM/Hautes Ecoles Pédagogiques, démarches de pensées, De Boeck, BRUXELLES, 2004, p. 89

en disant que cette recherche n'a pas pour objet d'étudier les conceptions des apprenants telles qu'élucidées précédemment mais des apprenants comme « *conception qu'un sujet, à un moment donné, d'un objet donné ou d'un phénomène donné.* » ou comme « *un produit de l'esprit humain, qui permet de conserver l'information mais transformée souvent dans le sens d'une schématisation, d'une réduction.* »<sup>9</sup>

Il s'agit alors d'une représentation, aussi bien des apprenants que d'autres acteurs sociaux concernés de près par l'enseignement-apprentissage du FLE, à propos de la crise dont souffre l'école à ce propos et de la réforme en tant que solution à ce grave problème. Pour les apprenants par exemple, cela consistera en « *des images que se forment les apprenants de ces langues (la langue française, dans notre cas précis), de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elles sont pratiquées (comme la France ici).* »<sup>10</sup>

Et puisque, nous cherchons à relever les représentations de tout un groupe, nous nous plaçons dans le champ des représentations sociales. En effet, « *les membres de groupes sociaux partagent des croyances, des idées, des valeurs, en un mot des représentations. Ces représentations sont sociales car partagées par un grand nombre de personnes et peuvent de ce fait dicter certaines conduites à suivre.* »<sup>11</sup>

Nous pouvons dire enfin que nous avons opté pour le terme de représentation sociale que nous étudierons en détail dans le 1<sup>er</sup> chapitre de ce travail.

Pour pouvoir réaliser l'objectif que nous nous sommes fixé dans ce travail, nous avons adopté une démarche dynamique qui investit tout aspect évolutif dans les représentations sociales de sorte qu'elles soient véritablement au service du succès de la réforme scolaire.

Pour ce faire, nous devons tenir compte, dans l'élaboration de notre méthode d'investigation, de plusieurs paramètres :

-L'intitulé de notre travail qui est: « Les représentations du FLE chez les partenaires de l'enseignement-apprentissage au service de la réforme du système éducatif national algérien: 4<sup>ème</sup> AM, 1<sup>ère</sup> AS. »

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Véronique CASELLOTTI, op. Cit p. 24

<sup>11</sup> Patrick GOSLING, *Approche du Sujet Social et des Relations Interpersonnelles*, Collection dirigée par Serge Netchine, Psychologie sociale Tome 2, fiche 34, coll. Lexifac psychologie, édition BREAL, 1996, p. 114

- La problématique qui consiste à savoir si la dernière grande rénovation scolaire prend en considération les représentations sociales de tous les acteurs sociaux pour pouvoir estimer avoir réuni les conditions de la réussite du système éducatif.

- L'hypothèse selon laquelle l'institution continue à prendre des décisions de grande importance d'une façon unilatérale au risque de conduire le projet de réforme vers l'échec.

- Les objectifs de la recherche visant à identifier les représentations sociales des partenaires choisis pour pouvoir les orienter en direction du succès de façon à éviter les échecs précédents à travers l'obtention de l'adhésion des différents acteurs et leur implication dans le travail de terrain.

A la lumière de ces critères, nous avons entamé la construction de la base théorique comprenant:

-La définition de la notion-clé adoptée, la représentation sociale sous ses divers aspects s'acheminant vers leur modification possible mais nécessaire.

- L'identification des acteurs sociaux concernés de près par le système éducatif.

- Le passage en revue des réformes scolaires que l'Algérie a connues depuis l'indépendance et particulièrement la dernière.

Cette préparation théorique, nous a permis d'arriver au choix de l'appareil méthodologique sur lequel nous nous sommes appuyé dans notre recherche qui comprend :

-La description du dispositif méthodologique s'appuyant sur de multiples aspects qui investissent les perspectives dynamiques et évolutives des représentations sociales.

Notre démarche s'appuie sur les trois théories suivantes des représentations sociales à savoir:

-La définition des représentations sociales de Moscovici permettant de relever les représentations des acteurs à partir de leurs discours. Sachant que le processus de leur élaboration par différentes phases au sein du groupe social

(propagation de l'information, le débat qui s'en suit, le consensus auquel on aboutit) est provisoire et nous permet d'exploiter cette progression continue dans leur transformation.

- L'approche structurale de Jean Claude ABRIC, la théorie du Noyau Central qui permet de traiter la représentation sociale en tant que produit stabilisé d'abord, d'accéder, ensuite à son organisation dont le NC nous fait connaître le degré de cohérence des acteurs sur les points non négociables et le système périphérique nous fait savoir les divergences des points de vue, susceptibles d'être exploitées comme point de départ à l'évolution des représentations sociales vers des attitudes positives et des comportements en faveur de l'école.

- L'approche socio-dynamique de Doise: deux éléments essentiels nous intéressent dans cette approche, en l'occurrence, les interactions entre les acteurs sociaux autour d'une question et lorsque cette dernière est socialement très importante, elle est susceptible de générer des prises de positions.

En résumé, il ressort que notre dispositif repose sur trois points nous permettant d'arriver au choix de notre outil de travail. Il s'agit de l'aspect dynamique qui laisse prévoir la possibilité et la nécessité d'une progression vers une issue positive de la réforme, de l'exploitation du discours individuel qui suscite, à travers le débat engendré par les interactions intra et intergroupes, des consensus mais plus ou moins stables car provisoires du fait de la communication incessante et des prises de position plus ou moins divergentes provoquant la modification des représentations sociales des acteurs.

L'outil le plus adéquat à notre travail est le questionnaire car celui-ci nous permet de relever les représentations sociales à partir du discours individuel des membres des groupes sociaux et professionnels d'une part. D'autre part, la taille importante des multiples échantillons rend cette technique plus pratique surtout pour relever les éléments convergents, signes de consensus, et les marques de divergence comme préludes possibles à des changements en faveur de la réforme scolaire.

Après l'annonce succincte de la nature de l'approche méthodologique sur laquelle s'appuiera notre outil technique de recueil de données

représentationnelles, nous passerons en revue le plan de travail de notre recherche.

Celui-ci, qui a comme objet d'étude les représentations sociales de certains acteurs sociaux de l'enseignement-apprentissage dans le domaine du FLE, se répartit en deux axes fondamentaux: une partie consacrée à la fondation de la base théorique et scientifique de notre investigation et une autre, comme prolongement de la première, réservée à la pratique de terrain qui consiste à identifier les représentations sociales des acteurs afin de pouvoir les investir dans le sens de la réussite de la réforme.

La première partie se compose de trois chapitres. Le premier, intitulé «*les soubassements théoriques de la recherche: définitions des concepts-clés, identification des acteurs sociaux*», essaie, dans un premier temps, de passer en revue les différentes étapes par lesquelles est passé le terme de représentation (représentation mentale, représentation individuelle et représentation collective) pour aboutir enfin à notre concept-clé, la représentation sociale. Ensuite nous tenterons d'identifier les différents partenaires que nous avons choisis du fait qu'ils soient directement concernés ou même intéressés, mais tout de même influents, par le système éducatif.

Dans le deuxième chapitre, intitulé «*l'enseignement-apprentissage du FLE, les différents aspects de la crise et les solutions proposées* », nous avons exposé les différentes phases historiques de l'école algérienne caractérisée par des crises, émaillée de réformes d'envergure et de remédiations partielles qui, à chaque fois, se soldaient par des échecs, depuis la période postcoloniale, jusqu'à la dernière grande refondation, en passant bien sûr par l'Ecole Fondamentale. Nous nous sommes beaucoup étalé sur la dernière rénovation avec ses fondements et sa nouvelle vision de l'enseignant, de l'apprenant, des approches (APC et pédagogie du projet), etc.

A travers le troisième chapitre ayant pour titre «*la nécessaire adéquation des représentations des acteurs sociaux pour le succès du système éducatif* », nous avons tenté de circonscrire plus profondément la représentation sociale, élucidant son identification, sa structuration, ses approches, ses caractéristiques, ses fonctions et sa transformation. Nous avons achevé ce chapitre par les deux

points essentiels, base de toute solution sérieuse et définitive de la crise, à savoir, la prise en compte des représentations sociales des acteurs pour la réussite de la transition et leur nécessaire cohérence comme prélude à toute solution.

La deuxième étape de notre travail, constituée, à son tour, de trois chapitres, s'intéresse à son aspect méthodologique et pratique. Le premier chapitre portant le titre de « *l'élaboration du dispositif méthodologique de la recherche* », s'intéresse aux éléments suivants: le constat de la situation, le terrain de l'investigation, la construction de l'appareil méthodologique, la détermination de l'outil de travail et enfin le déroulement de l'enquête.

Les chapitres deux et trois sont consacrés à « *l'identification des représentations sociales des différents partenaires* », commençant par l'analyse des données recueillies, leur interprétation et en passant par une description de la représentation sociale de chaque groupe social ou professionnel, nous terminons par des propositions faites par le groupe-même.

Le chapitre deux est consacré particulièrement aux deux acteurs les plus directement impliqués dans la réforme, à savoir l'apprenant et l'enseignant, alors que le troisième est réservé aux autres partenaires concernés de près par le système éducatif et évoluant autour des deux premiers, en l'occurrence, le chef d'établissement scolaire, l'inspecteur de l'éducation nationale, les anciens cadres retraités de l'enseignement-apprentissage, les parents d'élèves et les imams.

**PREMIERE PARTIE :**  
**LES SOUBASSEMENTS THEORIQUES**  
**DE LA RECHERCHE: LES**  
**REPRESENTATIONS SOCIALES**

## **Chapitre 01:**

### **Définitions des concepts-clés, identification des acteurs sociaux**



Comme cela a bien été précisé dans notre introduction générale, il s'agit, à travers cette étude, de lever le voile sur les représentations des différents acteurs sociaux du système éducatif national algérien à propos de l'enseignement-apprentissage du FLE, notamment en ce qui concerne la réforme d'envergure qui a été entamée en 2003, pour garantir ses chances de succès, dans le dénouement de la crise qui touche la langue française dans la région.

Cette réforme touche particulièrement les programmes, en tant que contenus et méthodes d'enseignement en vue de leur adaptation à des théories toutes récentes en vigueur dans le monde. Cependant, cela se produit sans que les acteurs sociaux directs et indirects du système éducatif ne soient consultés au préalable, sans que des formations ne soient organisées ultérieurement à l'intention des acteurs chargés de la mise en application de la réforme et enfin sans que des campagnes d'information et d'explication ne soient menées visant les acteurs indirectement intéressés. Tout cela, bien sûr, pour avoir leur adhésion au projet de réforme de l'éducation nationale dont tout un chacun est concerné de près ou de loin par sa réussite.

Ceci dit, notre étude se fonde sur les représentations sociales en tant que concept de base pour analyser et comprendre la situation. Pour cela, nous commençons par sa définition. Mais, puisque avant la naissance de ce terme, il y a eu d'autres, dont celui-ci était dérivé, nous essaierons d'abord de circonscrire le phénomène des représentations sous ses divers aspects:

### **I.1.1. La définition des concepts-clés**

#### **I.1.1.1. La représentation**

##### **- Selon les dictionnaires**

Selon le Petit Robert, édition <sup>12</sup>1986, « *la représentation c'est l'action de mettre devant les yeux ou devant l'esprit de quelqu'un, le fait de rendre sensible un objet absent ou concept au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe.* » Cette définition dictionnaire évoque trois éléments essentiels pour qu'il y ait représentation. C'est d'abord une action

---

<sup>12</sup>Le Petit Robert, Edition 1986

de remplacement, ensuite, cette action touche un objet pendant son absence, enfin, cette opération le rend présent grâce à un remplaçant. C'est donc grosso modo une action de transformation, une action dynamique.

Le Trésor<sup>13</sup>, dictionnaire en ligne, parle lui d'une action, du fait de se représenter ou le résultat de cette action. Cette définition ajoute à l'action dynamique, son résultat. Il ajoute aussi que «*c'est l'action de rendre quelque chose présent à quelqu'un en montrant, en faisant savoir*». Un nouvel élément apparaît ici: il s'agit de l'action de faire savoir, qui pourrait être compris comme le fait de communiquer. Le Larousse<sup>14</sup>, quant à lui, indique la même définition «*L'action de rendre sensible quelque chose au moyen d'une figure, d'un symbole, d'un signe.*» Mais à côté de l'action, il fait savoir que c'est aussi «*un signe, une figure, un symbole qui représente une idée, un phénomène.*» c'est donc le résultat de l'action qui consiste en un autre objet qui n'a de valeur que parce qu'il est mis pour un autre objet.

Dans cette même direction vont le dictionnaire en ligne REVERSO<sup>15</sup> pour qui, la représentation est «*ce par quoi un objet est présenté à l'esprit*» ou le SENSAGENT<sup>16</sup> qui dit que c'est «*l'idée que l'on se fait des choses, des personnes et du monde*» ou encore «*l'image d'un objet, d'une idée*». Pour l'INTERNAUTE<sup>17</sup>, c'est «*le fait de représenter quelque chose, de le faire concevoir par l'esprit*». L'élément nouveau ici concerne la source de l'action, c'est l'esprit qui est derrière la conception de l'objet de représentation, c'est lui qui lui donne naissance.

LE LAROUSSE<sup>18</sup>, version papier édition 1986, définit à son tour la représentation par «*ce par quoi un objet est présent à l'esprit*», indiquant par là, le résultat de l'action; cela en philosophie, mais en psychologie, «*c'est une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc. du monde dans le quel vit un sujet.*» Plusieurs précisions viennent s'ajouter ici: L'image qui représente comporte un contenu et l'objet peut renvoyer non seulement à un

<sup>13</sup>Dictionnaires en ligne, *Le Trésor*, <http://www.lexilogos.com/francaislanguedictionnaires.htm>

<sup>14</sup>Dictionnaires en ligne, *Le Larousse*, <http://www.lexilogos.com/francaislanguedictionnaires.htm>

<sup>15</sup>Dictionnaires en ligne, *REVERSO*, <http://www.lexilogos.com/francaislanguedictionnaires.htm>

<sup>16</sup>Dictionnaires en ligne, *SENSAGENT*, <http://www.lexilogos.com/francaislanguedictionnaires.htm>

<sup>17</sup>Dictionnaires en ligne, *l'INTERNAUTE*, <http://www.lexilogos.com/francaislanguedictionnaires.htm>

<sup>18</sup>LE LAROUSSE, Edition 1986

objet ou même une idée mais aussi à une situation complexe ou à une scène dynamique.

LE PETIT ROBERT, quant à lui avance l'idée que c'est «un *processus* par lequel une image est présentée au sens.» Cette définition introduit le terme "processus" qui désigne plutôt une série d'actions organisées, des étapes à franchir pour aboutir à la naissance de l'image mentale qui se stabilise enfin dans l'esprit.

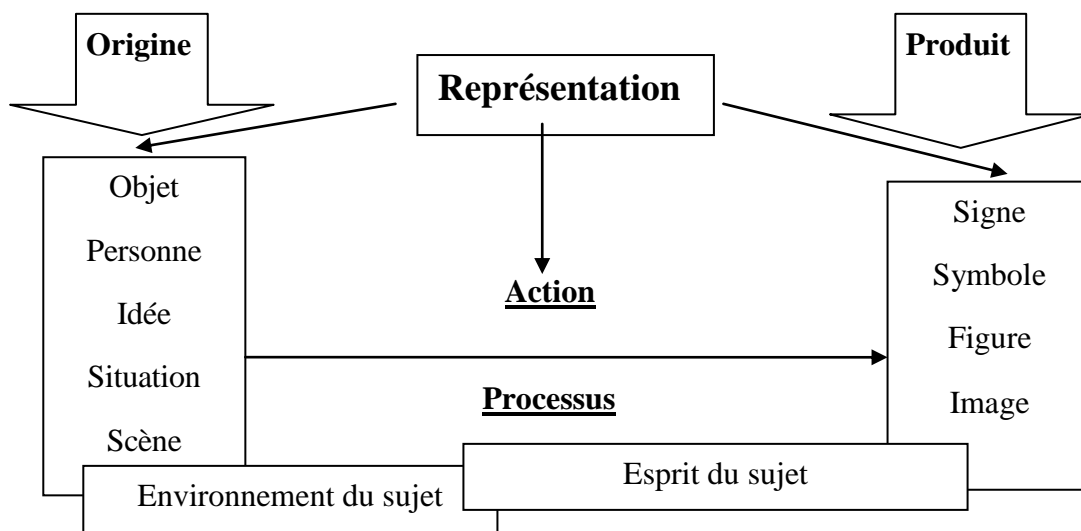


Schéma N° 01: les éléments constituant la naissance d'une représentation

Transposant les éléments de ce schéma, nous pouvons dire que le premier élément (objet, personne, idée, situation ou scène) renvoie à notre objet d'étude principal, l'enseignement-apprentissage du FLE et tous les autres éléments qui tournent autour de lui, tels que: la langue française, son pays d'origine, la France, ses locuteurs natifs ou étrangers, la classe de français et tout ce qui s'y rapporte. Le deuxième élément se rapporte à l'action, au déroulement d'un processus allant en direction d'un aboutissement.

Pour certaines définitions, c'est cet aspect dynamique, cette progression de l'objet de départ vers un autre objet de remplacement qui est désigné par ce terme de représentation. Pour d'autres c'est le troisième élément qui désigne la représentation, consistant en la conception d'un signe, symbole, figure ou image dans l'esprit de l'apprenant. C'est la vision, l'opinion, l'image que se fait notre apprenant de l'enseignement-apprentissage du FLE et ce qui s'en suit des objets dont nous avons parlé dans le premier élément.

## - La représentation selon certaines spécialités

D'après D. Denis «*les représentations constituent des modèles intériorisés de l'environnement du sujet et de ses actions dans cet environnement. Ces modèles sont utilisables par l'individu comme sources d'informations sur le monde et comme instruments de régulation et de planification des conduites* »<sup>19</sup> A tout moment, l'être humain évolue indéfectiblement dans un environnement. Il ne cesse alors de modéliser dans son esprit cet environnement à travers des images mentales qu'il transmet à son cerveau, et c'est cela qui lui permet d'être conscient de son contact avec le réel. Puis à l'égard de ce monde environnant, l'homme ne reste pas passif, il agit continuellement sur lui pour s'y adapter ou pour carrément l'appriivoiser. Ces actions qui deviennent avec le temps des expériences sont également emmagasinées sous forme de symboles appelés ici «*modèles intériorisés*».

Pour P. Mérier et A. Giordan la représentation est une «*conception que le sujet a, à un moment donné, d'un objet ou d'un phénomène.*»<sup>20</sup> Pour ces chercheurs, la représentation ne concerne qu'un moment donné, du fait qu'elle est incomplète et provisoire comme cela a été dit auparavant. Jean-Claude Abric, à son tour définit la représentation ainsi : «*La représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique.* »<sup>21</sup>

Les représentations couvrent une large zone constituée par le moment d'élaboration, grâce au travail effectué par l'esprit et le résultat auquel aboutit cette activité. Le sujet concerné par la représentation, entrant dans une action de reconstruction du monde l'environnant, fait ce travail pour comprendre ce dernier. Cette définition apporte du nouveau en affirmant que cet environnement se constitue en partie du groupe des humains auquel appartient le sujet et n'est donc pas sans influence sur la représentation élaborée à travers les valeurs qui régissent le groupe social d'appartenance.

<sup>19</sup>D. Denis, in Jean ECALLE, *L'école: un monde intersubjectif de représentations entrecroisées*, Revue française de pédagogie, année 1998, volume 122, pp. 5-10, [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp0556-7807\\_1998\\_num\\_122\\_1\\_1132](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp0556-7807_1998_num_122_1_1132)

<sup>20</sup>Ibid.

<sup>21</sup> Jean-Claude Abric in Patrick GOSLING et al., *Psychologie Sociale : Approche du Sujet Social, et des Relations interpersonnelles*, Tome 02, Fiche 34, les représentations sociales, collection Lexifac Psychologie, Editions Bréal, Paris, 1996, p. 116

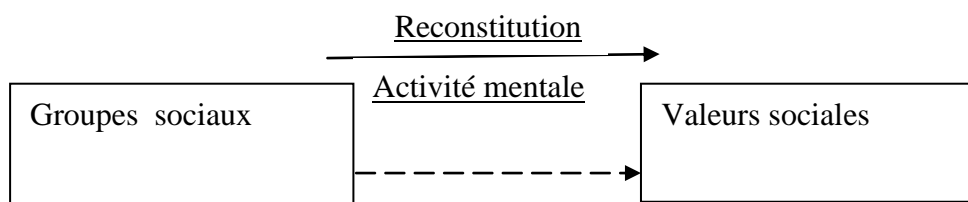


Schéma N°02 de la représentation reflétant l'influence du groupe d'appartenance du sujet

Pour sa part, F. Chatillon voit la représentation comme «*tout type de substitut mental utilisé pour évoquer, imaginer, schématiser des objets, des processus passés, à venir ou actuellement présents.*»<sup>22</sup> Il s'agit ici de transformer la réalité sous forme d'objets ou de processus (situations, scènes ou événements) non seulement passés ou actuels comme cela a été le cas jusque-là mais même le futur qui n'est pas encore réel pourrait être représenté, ce qui demande à l'esprit de faire un effort de plus pour envisager un réel qui n'est pas encore existant pour la simple raison qu'il est susceptible de devenir un réel à un moment donné. Cela nous permet, en guise de transposition de notre objet d'étude, de penser aussi à ce que font les apprenants comme visions futures de leur rapport avec l'enseignement-apprentissage du FLE en tant que faisant partie de leur représentation.

Quant à J. Migne, il dit que la représentation «*c'est la manière dont un individu donné, à un moment donné, face à une situation donnée, mobilise ses connaissances antérieures.*»<sup>23</sup> Les individus évoqués renvoient aux apprenants algériens du FLE qui, face à la nouvelle situation que constitue la dernière réforme du système éducatif national algérien, font appel à leurs connaissances antérieures comprenant entre autres le pays et les locuteurs de la langue étrangère, l'Histoire et les relations actuelles de l'Algérie avec ce pays, les valeurs et la culture du groupe d'appartenance de l'apprenant et enfin l'école algérienne et l'enseignement-apprentissage du FLE comme référence pour adopter leur conduite qui sera positive ou négative. Il s'agira pour nous de savoir le comment de cette mobilisation pour toucher aux représentations de nos apprenants.

<sup>22</sup>Marielle CADOPI, *Sportif et danseur: représentations pour l'action chez de jeunes pratiquants*, in *Enfance*, Persée, année 1994, Volume 47, N° 23, pp. 247-263, [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan\\_0013-7545\\_1994\\_num\\_47\\_2\\_21\\_03](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1994_num_47_2_21_03)

<sup>23</sup> Martine CLAUDEL et Fabienne BEGOT, *MAPREPS: Banque de données pour l'écrit 2 CAPEPS-AGREGATION et pour l'enseignement de l'EPS, représentations*, <http://www.mapreps.com/representations.htm>

J. Clenet, à son tour, conçoit « *la représentation construite par une personne ou un collectif comme son lien, son rapport le plus intime avec l'organisation et l'environnement dans lesquels elle se situe* »<sup>24</sup>. Elle permet d'aborder la relation de l'individu avec le monde, objets et hommes, l'action, la sienne et celle des autres et avec lui-même. Dans notre cas, l'homme ou le groupe d'hommes, liés par une profession ou un lien quelconque, se forge, tout le temps, des représentations du monde environnant.

Cette représentation est en rapport non seulement avec les objets statiques ou les situations dynamiques mais aussi le comportement de l'homme avec ce réel. Autrement dit, les conduites de l'homme dans l'environnement sont en étroite collaboration avec les représentations. Pour cela, notre étude portera sur des collectifs plutôt que des individus, étudiant aussi leur action sur l'objet de notre étude, nous comprenons par là, leur comportement à son égard.

En effet, ces conduites mettent en lumière, d'une façon évidente, les représentations des apprenants. Il ne s'agira donc pas uniquement de verbaliser leur vision du monde qui nous concerne mais interroger leur comportement vis-à-vis de leur apprentissage du FLE. Nous prenons en considération que la verbalisation s'adresse aux partenaires de l'enseignement-apprentissage du FLE en tant que groupes et non en tant qu'individus.

Dans une autre définition, ce même spécialiste définit les représentations en disant qu'elles « *sont des créations d'un système individuel ou collectif de pensées. Elles ont une fonction médiatrice entre le percept et le concept. En ce sens, elles sont à la fois processus (construction des idées) et produit (idée). Elles se valident, se construisent et se transforment dans l'interaction.* »<sup>25</sup> Cette définition comme pour les précédentes situe l'origine de la représentation dans le système de pensée car celle-ci se forge au sein de l'esprit, c'est donc une création mentale. Elle se place entre les deux éléments

<sup>24</sup> Joseph Ndiogou DIOP, *Aide au développement et populations locales : dynamique du champ de construction d'initiatives de développement entre le POGV, la Caritas et la CR de Fandène*. Mémoire en ligne, Université Gaston Berger de Saint-Louis, 2008, [http://www.memoireonline.com/12/09/2997/m\\_Aide-au-developpement-et-populationslocales—dynamiqueduchamp-de-construction-dinitiatives-d4.html](http://www.memoireonline.com/12/09/2997/m_Aide-au-developpement-et-populationslocales—dynamiqueduchamp-de-construction-dinitiatives-d4.html)

<sup>25</sup> BENABDELMALEK Abdelaziz, *les représentations sociales des enseignants du collège d'enseignement moyen en situation de violences*, Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magistère en Psychologie sociale Option : Violence et Education a La Citoyenneté, Université Mentouri de Constantine Année universitaire: 2005 – 2006, p. 34

essentiels de part et d'autre du processus qui débute au percept et qui achève son parcours à son aboutissement en devenant un concept.

D'où, l'expression de nombreux spécialistes que nous avons passés en revue «*processus et produit*». Ce qui est nouveau ici, ce sont les caractéristiques de la représentation en tant qu'elles ne sont jamais vétustes puisqu'elles se renouvellent sans cesse, s'adaptent à tout moment, se réajustent perpétuellement, se construisent et se reconstruisent donc et se modifient. L'important ici consiste à ce que ces opérations se réalisent dans l'interaction entre l'individu ou le groupe, sujet de la représentation et le monde dans lequel il évolue que ce soit l'environnement matériel ou humain, d'où l'importance aussi de la communication interindividuelle ou intergroupe ou même intercommunautaire. Pour cela la représentation est toujours actuelle.

M. Denis, dans une autre définition, ajoute une nouvelle fonction à la représentation, dans le sens où, « *les représentations sont un produit de l'esprit humain, qui permet de conserver de l'information 'mais transformée, souvent dans le sens d'une schématisation, d'une réduction'* »<sup>26</sup> et lui attribue «*la propriété d'analogie*»<sup>27</sup> avec les objets de représentation dans la mesure où elle adopte la même structure. Ce qui nous fait dire que la représentation de même qu'elle a un contenu puisqu'elle conserve de l'information, elle possède une structure.

Quant à Moscovici, il insiste sur la fonction de la représentation à travers laquelle la personne se donne des modèles explicatifs, des codes qui autorisent chacun à trouver un sens et à donner une signification au monde qui l'entoure. L'homme se crée alors des représentations sous forme de codes, de signes, de symboles, de schémas pour une fonction majeure: trouver un sens, autrement dit, comprendre le réel. Mais si l'analyse de ce monde s'avère compliquée du fait de la complexité de la situation, elle se permet de lui attribuer une signification par sa propre volonté, ne serait ce que par hypothèse en attendant la découverte du sens le plus proche possible de la vérité.

---

<sup>26</sup>Denis M., *Image et cognition*, In Sébastien DUFLOT, *Le parcours cognitif des élèves lors de l'apprentissage du concept d'écosystème*, Thèse de doctorat, option : sciences de l'éducation, Université Charles-de-Gaulle de Lille 3, UFR des sciences de l'éducation, Année 2008, p. 22 [documents.univ-lille3.fr/files/pub/.../theses/DUFLOT\\_Sebastien\\_T1.pdf](http://documents.univ-lille3.fr/files/pub/.../theses/DUFLOT_Sebastien_T1.pdf)

<sup>27</sup> Ibid.

A propos de représentation, Garnier et Sauvé sont d'accord avec ce qui a précédé; il s'agit aussi d'un phénomène mental insistant sur son contenu. Cela correspond à un ensemble d'éléments (cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs). La représentation, à ce propos, même si c'est une création de l'esprit, comporte aussi des aspects affectifs et sociaux. Ce qui nous permet, dans notre travail de tenir compte de toutes ces dimensions.

Ils précisent aussi en détaillant plus ces contenus qu'« *On y retrouve des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations, des associations, etc. C'est un univers symbolique, culturellement déterminé, où se forment les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action, etc.* »<sup>28</sup> Conformément à cette définition, nous prenons tout cet ensemble d'éléments comme constituant les contenus des représentations des apprenants et des autres acteurs du système éducatif.

Nous pouvons conclure cette section avec l'explication fournie par Denis qui considère qu'il y a activité de représentation lorsqu'un objet ou lorsque les éléments d'un ensemble d'objets se trouvent exprimés, traduits, figurés sous la forme d'un nouvel ensemble d'éléments et qu'une correspondance systémique se trouve réalisée entre l'ensemble de départ et l'ensemble d'arrivée.

En résumé, les parties prenantes d'une représentation, à partir de cet ensemble de définitions, sont les suivants:

- L'homme auteur de la représentation, l'homme producteur ou créateur.
- L'objet de la représentation, le monde réel ou l'environnement de représentation du sujet.
- Le processus de la représentation, l'activité de représentation ou la construction.
- Le produit de la représentation comme aboutissement ou résultat de l'activité de représentation.

---

<sup>28</sup>Christine PARTOUNE, *La dynamique du concept de paysage*, in Revue Éducation Formation - N° 275, septembre 2004, Laboratoire de méthodologie de la géographie, Université de Liège, [http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/paysage/paysage\\_concept.html](http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/paysage/paysage_concept.html)



Après avoir essayé de circonscrire la notion de représentation, nous tenterons à présent de définir le concept de Représentation Mentale. Nous avons déjà pu savoir que bien que la représentation comporte une dimension affective et une dimension sociale, il reste que la dimension cognitive domine: tout se construit dans l'esprit où le système de pensée élabore, renouvelle ou transforme cet ensemble d'éléments qui constitue la représentation. Pour cela, la caractérisation de mentale est une qualification qui va de soi.

### **I.1.1.2. La représentation mentale**

Comme son qualificatif l'indique clairement, c'est une représentation que l'on se fait par la pensée, d'une image, d'un concept ou d'une situation. Elle est d'abord une construction que le sujet élabore à travers le processus dont nous avons déjà parlé à partir d'une réalité, d'un monde environnant. Cette conception de la représentation se fait par la pensée; d'où sa nomination de mentale.

Cette représentation porte aussi cette appellation puisqu'elle concerne le système de la pensée dont la fonction primordiale est la conservation et le traitement de la connaissance. *« Par ailleurs, il est reconnu que la représentation mentale (RM) est une représentation, fictive ou réelle, que l'on élabore, par la pensée, d'une situation. En somme, dans une situation donnée, les sensations suscitent l'activation d'informations contenues en mémoire (environnement cognitif) et provoquent des réactions du sujet. »*<sup>29</sup>

La définition précise que la représentation est une image qui se réalise dans l'esprit du sujet à travers un processus dont les phases sont explicitées par les spécialistes, à savoir que tout d'abord, les sensations déclenchent une série d'opérations, et passent ensuite par la mise en activité d'un certain nombre d'informations dans la mémoire dont la fonction principale est la

---

<sup>29</sup> Louis-Marie KAKDEU, *Les effets cognitifs des conflits discursifs sur le non-changement de comportement : cas de la prévention du sida au Cameroun*, Communication, Vol. 30/1 | 2012, Université Laval, (Québec) CANADA, mis en ligne le 29 mars 2012, Cet article est un extrait de sa thèse de doctorat PhD, <http://communication.revues.org/index2983.html>

conservation des connaissances. Cette deuxième étape va préparer le terrain à la naissance d'images traduisant la situation.

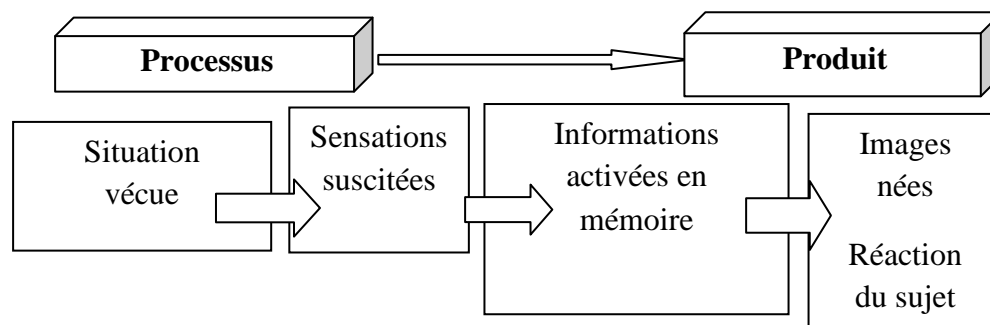


Schéma N°03: traçant le processus donnant naissance à la représentation mentale

S'agissant de la situation dans laquelle se trouve chaque acteur de l'enseignement-apprentissage, celle-ci active des connaissances, chez ces partenaires sociaux, déjà-là dans l'esprit, ce qui déclenche chez-eux une série de représentations qui tournent autour de l'enseignement-apprentissage du FLE. Nous essaierons de connaître, comme c'est convenu, les représentations mentales de chaque intervenant social à partir de la nouvelle situation provoquée par la nouvelle et dernière réforme du système éducatif algérien et notamment ce qui touche à l'enseignement-apprentissage du FLE.

Nous devons chercher à savoir si les différents acteurs, notamment les parents et les autres parties de la société civile, sont conscients de la nouvelle situation de réforme du système scolaire car il est possible qu'ils ne soient pas du tout informés. Pour ceux qui le sont, cela activera-t-il de véritables sensations susceptibles de les faire réagir? Dans le cas où ils sont au courant, le déjà-là formé par leurs connaissances sur le système scolaire sera le point d'appui vers la construction de représentations mentales à propos de la nouvelle réforme. Les acteurs les plus directement touchés, les enseignants et les apprenants, se font certainement leurs propres visions du phénomène.

### **I.1.1.3. Les représentations individuelles**

Nous avons, jusqu'ici, évoqué la formation des représentations au niveau de l'individu. Même si les représentations mentales que nous venons de définir sont aussi individuelles, cela ne nous empêchera pour autant pas de parler du

concept de Représentations Individuelles comme point de départ vers d'autres notions telles que Représentations Collectives ou Représentations Sociales.

- **La définition du terme de Représentations Individuelles**

Il semble, à priori, que comme le qualificatif «individuelle» le montre bien, cette représentation est relative au sujet en sa qualité d'individu. C'est aussi ce qui ressort de ce que J. Clenet affirme:

*«Les représentations sont ce qu'un sujet a pu intérioriser d'une situation vécue, de ce qui pour lui fait sens et donne sens à ses actions. Ces représentations individuelles sont fondées sur des expériences singulières et sont construites de manière tout autant singulière dans un environnement qui devient alors singulier.»<sup>30</sup>*

A partir de la situation dans laquelle il se trouve, l'individu va vivre des expériences propres, à travers les informations qu'il sélectionne, se basant sur le critère de «ce qui fait sens pour lui.» En effet, voyant que certaines informations lui permettent de comprendre son environnement, il les enregistre sous un code particulier, ce qui lui permettra de légitimer son comportement. C'est vrai qu'il intériorise ce qu'il peut traduire mais la sélection n'est pas neutre, pour autant ou fortuite. A cet effet, si tout est particulier, l'expérience vécue, l'élaboration de la représentation et l'environnement, la représentation ne peut être que propre à l'individu et donc individuelle. L'individu, malgré la part du social qu'il a, du fait de l'influence du groupe d'appartenance sur lui, ne peut pas se défaire de son individualité.

Pour cela, même si, nous avons projeté de focaliser notre attention sur l'aspect collectif, vu l'importance de l'influence de la communauté dans la formation des représentations vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage du FLE pour comprendre les tenants et les aboutissants de la crise vécue dans le sud Algérien, la dimension individuelle est tout aussi importante.

<sup>30</sup>J. CLENET, inBENABDELMALEK Abdelaziz, op.cit. p.23

#### I.1.1.4. Les représentations collectives

Comme nous l'avons déjà souligné, les représentations que nous projetons d'étudier, même si cela va se faire sur le plan individuel, vu que nous allons interroger des sujets individuels, la visée est collective. La représentation, ici, est qualifiée de collective car elle vise les représentations que se fait un groupe, une communauté ou une société. Cette réalité touche une vaste classe de formes mentales collectives tels que les sciences, les religions, et les mythes, les opinions, ou même les idéologies. Cette notion désigne, contrairement à ce qui se passe dans les représentations mentales ou les représentations individuelles, les représentations partagées par un groupe social. Pour M. Denis «*Ces représentations comportent une spécificité individuelle mais également un noyau commun partagé par la plupart des esprits humains participant de la même culture.*»<sup>31</sup>

Dans notre travail de recherche, nous avons opté pour la découverte des représentations de divers groupes constituant les intervenants du système éducatif. Cette dimension collective se manifeste à travers la pensée collective de chaque groupe, très évidente, qui transparaît très facilement par la communication quotidienne des éléments du groupe. Pour mettre à jour, cette pensée commune, qui montre un groupe soudé, qui se comporte comme un esprit unique, nous effectuerons des rencontres collectives de débat.

Ces représentations «*servent à définir des modes de pensée communs, (autour de normes, de mythes, d'objectifs) qui règlent et légitiment les comportements au sein du groupe.*»<sup>32</sup> Comme l'individu possède un mode de pensée, le groupe aussi jouit d'une sorte de cerveau collectif régissant une manière de pensée collective cela concerne essentiellement les différentes formes de savoirs qui permettent aux groupes de se conduire d'une façon collective.

Il s'agira des normes et des valeurs sociales, des idéologies, des religions, des mythes, des sciences et tous les savoirs qui régissent les comportements collectifs et donnent sens à ces conduites. Nous savons bien que si l'individu

<sup>31</sup>Ibid. p. 24

<sup>32</sup>Sébastien DUFLOT, op.cit. p. 27

se fixe des objectifs à la lumière desquels il pourrait sentir légitime toute action visant la progression vers ces objectifs, le groupe aussi sent qu'il est uni par des aspirations communes et un destin collectif. Pour cela, l'on évoque comme chez l'individu, l'identité collective ou commune.

En résumé, les représentations collectives, dont le père fondateur est Durkheim et qui appartiennent à la sociologie, désignent des façons communes de perceptions et de connaissances. Cela, en ce qui concerne leur processus de fabrication, mais elles sont mesurables surtout en terme de contenus, produits de la société. Ces formes de représentations permettent aux hommes d'un même groupe de vivre en commun, de penser ou de voir et comprendre ensemble. C'est cela qui distingue le groupe formé par des individus humains des troupeaux des animaux réduits à vivre selon les seules perceptions individuelles.

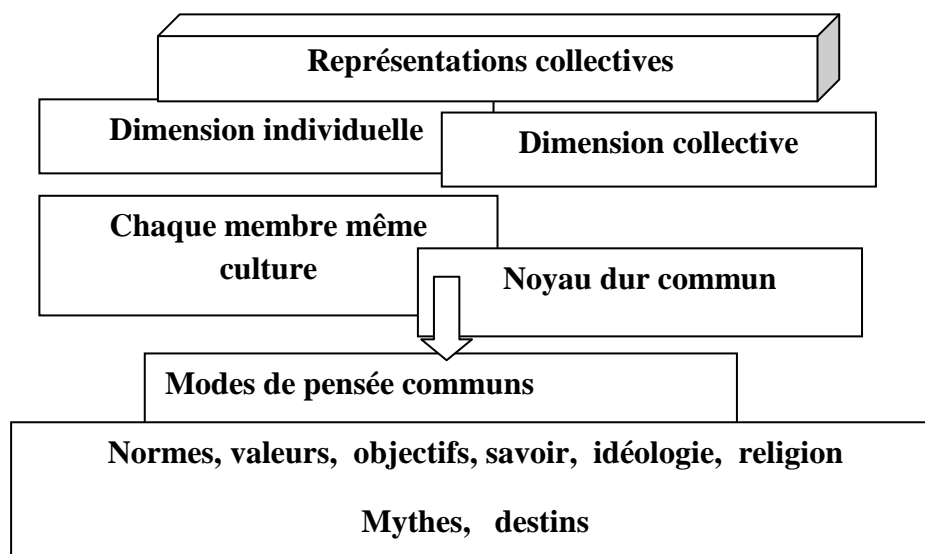


Schéma N°04 : définissant la notion de Représentations collectives

### **I.1.1.5. Les représentations sociales**

Dans les paragraphes précédents, nous avons passé en revue la notion de représentation et celles qui en découlent telles que les représentations mentales, les représentations individuelles et les représentations collectives. Cela a servi à préparer le terrain pour une identification claire de la notion de représentations sociales. Nous pouvons dire d'emblée que si la première appartient à la psychologie et plus particulièrement la psychologie cognitive du fait de sa

dimension individuelle et que la deuxième s'inscrit dans la sociologie en raison de sa dimension collective, la représentation sociale comportant les deux aspects, aussi bien psychologique que social a pu se placer dans une discipline toute récente, la psychologie sociale.

En effet cette notion-clé de cette nouvelle discipline comporte les deux dimensions complémentaires de l'être humain: l'individu se caractérise par sa conscience personnelle propre et son identité individuelle qui fait sa pensée singulière, cependant il ne peut vivre détaché de son groupe d'appartenance dont il aura toujours besoin. L'individu a donc besoin du groupe comme il impose son influence au groupe qui enfin de compte est constitué de l'ensemble de ses membres.

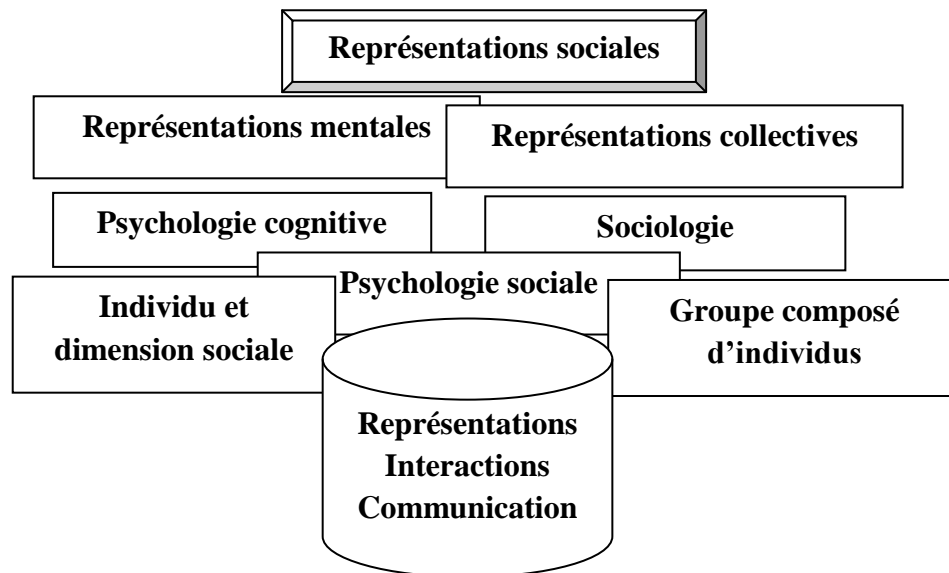


Schéma N° 05 : génération et composantes de la représentation sociale

#### **I.1.1.5.1. La définition de la notion de représentations sociale**

Le fondateur de la notion de représentations sociales, Moscovici essaie de la circonscrire par une série de définitions parmi lesquelles nous pouvons lire que la représentation sociale est

*«Un ensemble d'énoncés et d'explications qui font partie de la vie habituelle lorsqu'à un moment donné, un objet social, inconnu et important apparaît, l'être humain tente de comprendre et de redéfinir cet objet en utilisant deux processus:*

- *l'objectivation qui permet de rendre concret l'objet qui paraît abstrait, le transforme en un objet réel. Ce processus nous permet d'approcher les idées complexes.*
- *L'ancrage qui incorpore l'objet étranger dans des représentations familières par une redéfinition de l'objet. Celui-ci est rendu plus compréhensible et connu de l'individu. L'objet devient alors un instrument familier. »*<sup>33</sup>

Les trois éléments que nous avons pu identifier, dès le départ, en définissant la représentation, y sont toujours présents. Ce sont:

- **Un contenu**, sous forme d'énoncés, de connaissances de toutes sortes et d'explications ou de modèles explicatifs, caractérisés par le fait qu'ils soient un savoir de sens commun et une pensée pratique s'opposant au savoir scientifique et théorique issu de la recherche académique.
- **Une activité mentale** qui renvoie au processus de construction et de reconstruction permanente car la représentation n'est jamais définitive du fait qu'elle se modifie sans cesse.
- **Un produit** reflétant la réalité régissant la compréhension du monde environnant le sujet et le comportement de celui-ci.

#### **I.1.1.5.2. Les représentations sociales en sociolinguistique**

Dans les propos de Dabène cités par Coste et Moore, les représentations sociales s'affirment comme une notion interdisciplinaire. Elle est opérationnelle, par exemple, dans le champ des études en sciences du langage couvrant plusieurs disciplines et notamment la sociolinguistique, ce qui nous permettra d'évoquer les représentations dans ce domaine sous l'appellation de représentations linguistiques.

En effet, cette notion est très pertinente du fait que notre étude portera plus précisément sur les représentations que se font les apprenants, sujets de notre étude, à propos de la langue étrangère, le français, mais aussi des locuteurs natifs et de leur pays, la France qui occupe une place particulière dans l'Histoire de l'Algérie qui n'est pas sans influence sur sa présence et notamment son

---

<sup>33</sup> Karima HAJ, *Problématisation : le concept de représentation sociale*, in Mohammed AISSANI, *Représentation de soi chez l'enseignant du FLE : pour une amélioration au profit de l'enseignement*, Mémoire de MAGISTER DE FRANÇAIS, Option : Didactique, Année universitaire, 2008 – 2009

enseignement-apprentissage. Cette notion est très active dans le domaine des sciences de l'éducation car, comme nous l'avons déjà dit auparavant, les représentations sociales lient étroitement le regard que portent les apprenants sur les langues et l'enseignement-apprentissage et plus particulièrement la réussite ou l'échec de ces derniers.

A la lumière de ce que nous venons d'explicitier, il est clair qu'en plus de l'utilité de connaître les représentations sociales des différents acteurs sociaux en tant que contenus ou comme produit, il est intéressant de connaître aussi le processus de construction de ces représentations et la procédure qui permettrait leur reconstruction en perspective de leur modification afin qu'elles soient orientées en faveur de l'enseignement-apprentissage dans le cadre de la nouvelle réforme. Notre étude se penchera donc beaucoup plus sur l'aspect dynamique sans omettre bien sûr son volet contenu statique qui sera de toute façon provisoire.

Dans cette perspective, nous adoptons la démarche de Moscovici qui *«s'intéresse aux représentations sociales comme interactions entre individus et/ ou groupes. Ce terme désigne plus les représentations étudiées dans leur dynamique, leur élaboration, leur évolution que dans leur contenu. Ces représentations intègrent des aspects collectifs et individuels.»*<sup>34</sup>

Nous savons, à présent, que la représentation sociale comporte deux dimensions, le processus et le produit. Le processus est connu pour être dynamique du fait que l'élaboration passe par diverses étapes (l'objectivation et l'ancrage) en plus de son évolution perpétuelle passant par des phases de construction et reconstruction.

Le contenu, à son tour, même si, apparemment, il semble statique, il ne l'est pas en vérité. En effet cette stabilité n'est que provisoire. Il doit s'adapter, à chaque fois, à la nouvelle situation qui est par nature mouvante. Cette mobilité, est dûe en partie à des changements rapides du cours de la vie moderne, mais aussi en raison de l'interaction entre les différents groupes d'acteurs sociaux du système éducatif.

Nous pensons que ce déjà-là représentationnel, relatif à l'enseignement-apprentissage du FLE, que nous essaierons de connaître et dont les intervenants

---

<sup>34</sup>Sébastien DUFLOT, op.cit. p. 27



sociaux sont originaires (les familles et les autres institutions de la société ainsi que la culture régnante dans la région) entre en interaction avec le phénomène nouveau de la réforme du système scolaire qui provient des acteurs sociaux académiques et officiels (les concepteurs de la réformes et les chargés de sa mise en œuvre sur le terrain) pour donner de nouvelles représentations sociales.

Puisque l'intervention de la partie officielle se fait en connaissance de cause, tenant compte de la grande importance des représentations dans le domaine surtout de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, la réforme se ferait dans le sens de l'optimisation des représentations des différents acteurs et par conséquent participerait au succès de ce travail d'envergure.

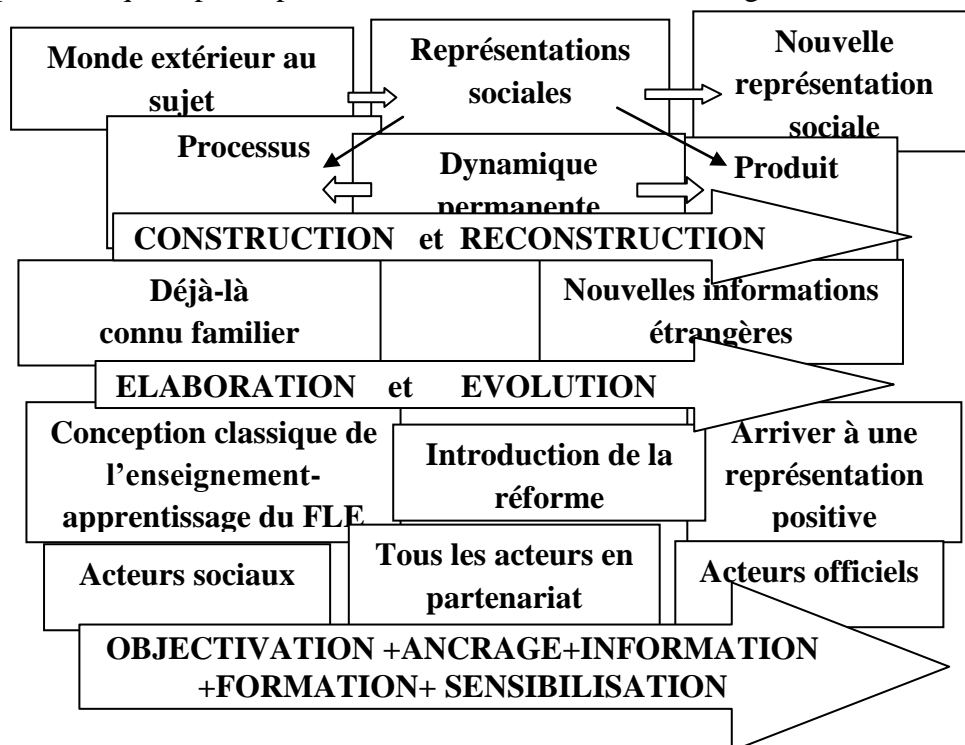


Schéma N°06 : L'interaction des acteurs sociaux et officiels dans le cadre de la réforme.

Nous terminons cette tentative de circonscription du concept de représentations sociales qui vise surtout à comprendre les comportements sociaux par la définition de l'analyste bien connue dans ce champ. Denise Jodelet qui indique que ce concept désigne «Une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble

*social.*»<sup>35</sup> Cette définition est celle qui précise la caractéristique fondamentale de ce type de représentation. Elle se distingue de la représentation individuelle par le fait qu'elle soit sociale par les qualités suivantes:

- Elle est une connaissance de par son contenu dont le processus de formation est social. Elle naît d'un processus de construction collectif.
- Elle forme un consensus, par le fait qu'elle soit partagée, c'est-à-dire adoptée par tous les membres du groupe ou de la communauté.
- Elle se distingue de la connaissance scientifique par son aspect pratique, immédiat et quotidien.
- Elle participe enfin à créer au sein du groupe une réalité commune, vécue par chacun de ses membres.

Transposée à notre étude, notre intérêt portera sur les acteurs sociaux du système éducatif en tant que groupes particuliers partageant les mêmes normes et les mêmes valeurs, ayant la même opinion, sentant que chaque membre du groupe vit la même réalité. Nous tentons de pénétrer à l'intérieur de chaque groupe pour toucher aussi bien le processus d'élaboration que le produit traduisant sa représentation de notre sujet d'étude.

### **I.1.1.5.3. Les Représentations Linguistiques**

Les Représentations linguistiques concernent les représentations que se font les individus ou les groupes à propos des langues. L'enjeu de l'étude des représentations linguistiques dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues consiste à:

- comprendre certains phénomènes sociaux qui touchent à l'enseignement-apprentissage des langues. Il s'agit, pour nous, de la crise qui règne dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE dans la région, sujet de notre étude.

---

<sup>35</sup>Jean-Pierre DARRE, *La production de Connaissance pour l'Action: Arguments contre le Racisme de l'Intelligence*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Institut National de la Recherche Agronomique, Paris, 1999, p. 85

- Proposer les solutions qui nous paraissent appropriées. Il s'agit surtout de tenir compte, dans toutes les opérations concernant cet enseignement-apprentissage, des représentations sociales, à l'égard des langues, de tous les acteurs impliqués dans ce champ, notamment les apprenants et les enseignants.

Seront concernés par ces représentations linguistiques les éléments suivants:

- L'image que se font les différents acteurs de la langue; pour notre cas, il faut savoir quelle vision se sont forgées ces parties prenantes de la langue française.
- Le regard que portent ces intervenants aux locuteurs de cette langue étrangère. Comment ces locuteurs francophones natifs sont-ils vus par les différents acteurs algériens de la région? Nous pouvons ajouter à ceux-là une autre catégorie de locuteur de français. Il s'agit des locuteurs algériens de la langue française.
- L'image du pays où la langue étrangère est parlée. Sera visée pour notre cas la France à l'égard de laquelle se mêlent deux images: la France, pays de la modernité pour certains mais le pays colonisateur de l'Algérie pour d'autres, ce qui a laissé des traces indélébiles négatives dans les esprits des Algériens.
- L'enjeu social de la langue: nombreux sont les acteurs qui lient étroitement entre l'apprentissage d'une langue et son utilité dans la vie sociale, surtout la question du métier. C'est pourquoi aussi bien l'apprenant que ses parents comptent beaucoup sur cet aspect dans l'appropriation d'une langue.

En Algérie, le français occupe une place prépondérante dans le monde du travail, le monde administratif, celui des affaires, etc. Pour cela, bien qu'il soit concurrencé par la langue anglaise, il conserve la place qui lui est toujours revenue. Cela fait que nous remarquons aujourd'hui, un regain d'attention au sujet d'une attitude positive du français dans la région, ce qui dénote de l'existence d'une représentation en faveur de cette langue au niveau de son enseignement-apprentissage.

#### **I.1.1.5.4. Les Représentations et la langue-source**

Dans l'étude des représentations linguistiques, il ne faut pas négliger le rôle fondamental que joue la langue maternelle chez de nombreux acteurs,

notamment chez l'apprenant. «*Pour la langue-culture source des apprenants, celle-ci constituant en quelque sorte le mètre étalon au moyen duquel les autres langues-cultures seront appréhendées.*»<sup>36</sup> C'est à partir de cette langue maternelle que les acteurs vont regarder la langue étrangère et se positionner «*Les représentations sont en effet le plus souvent élaborées à partir d'un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison.*»<sup>37</sup> Il est donc très intéressant à ce que nous essaierons de voir de ce côté, comment certains acteurs se forment des représentations à propos de la langue française.

La langue maternelle domine partout, dans la région, tandis que la langue française est quasi-absente. Les apprenants, à tous les niveaux ne trouvent pas, par conséquent, ce qui les motivent à faire usage de cette langue. Certains parmi ceux qui désirent l'employer, pour se donner une occasion afin de mieux la maîtriser, se sentent embarrassés de se voir taxés de vaniteux. Face à cette guerre psychologique les apprenants, même universitaires se voient forcés de se replier sur eux-mêmes et se trouvent obligés de recourir à la langue maternelle.

Beaucoup, parmi ceux qui désirent progresser dans l'appropriation du français, voient en cette langue un système linguistique difficile à maîtriser de par son fonctionnement en comparaison avec l'anglais. De plus, l'aspect culturel du français ne facilite pas la tâche des apprenants car nombreux sont les acteurs qui y voient une culture diamétralement opposée à celle véhiculée par la langue arabe imprégnée fondamentalement par la religion musulmane.

La masse populaire voit en général dans la région l'enseignement-apprentissage d'un français qui ne doit pas valoriser la culture que véhicule cette langue, ce qui complique la mission de l'école à ce sujet et s'oppose même à la nouvelle vision prônée par le système éducatif algérien, aujourd'hui, en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues étrangères: il est impossible de dissocier une langue de sa culture et s'ouvrir à une langue pour la maîtriser ne peut pas se faire en s'opposant à la connaissance de sa culture. Cela rend donc difficile la tâche de la classe de français.

<sup>36</sup> Véronique CASTELLOTTI et Danièle MOORE, Op. Cit.

<sup>37</sup> Ibid.

La classe de langue, pour réussir sa mission, doit faire face à un défi majeur puisqu'elle devient un véritable lieu de confrontation culturelle: *«La classe est l'endroit idéal où vont se confronter les systèmes de confrontation, de critères et de valeurs. Chaque apprenant possède des représentations qu'il partage avec les autres mais la spécificité réside dans la manière de structurer les expériences, les significations. Cette culture métissée peut créer certaines confusions chez l'enseignant et les apprenants.»*<sup>38</sup>

C'est un conflit vécu dans nos classes où les représentations linguistiques et culturelles d'origine sociale s'affrontent implicitement, voire explicitement parfois et il est impossible de les éradiquer car *«Les Représentations sont liées à l'appartenance culturelle et à l'histoire sociale des individus. De ce fait, elles peuvent jouer un rôle déterminant dans l'échec, contribuer au processus de discours et de dévalorisation comme elles peuvent susciter des dynamiques de réussite.»*<sup>39</sup>

L'enseignant, qui pourrait être pris dans cette tourmente, doit être préparé à savoir gérer une telle situation. La classe, lieu de confrontation c'est vrai mais l'enseignant avisé, avec l'aide des autres acteurs, doit faire aussi de ce lieu de contact de langues-cultures un endroit d'interactions interculturelles en faveur de la réussite dans l'appropriation des langues. La classe peut être ou doit plutôt être un véritable *«No man's Land»* de langues et de cultures où les gens se rencontrent pour des échanges en faveur d'appropriation réussie des langues étrangères.

#### **1.1.1.5.5. Les représentations en didactiques des langues**

Les représentations, non seulement des apprenants ou des enseignants, sont déterminantes dans la réalisation du succès de la mission de l'école en matière de FLE mais aussi celles des autres acteurs sociaux de l'éducation en tant que partenaires à part entière du fait de l'élaboration commune de ces représentations, les uns influençant les autres. *«(...) l'élaboration des représentations s'effectuent dans des interactions complexes qui font intervenir plusieurs acteurs et différents paramètres.»*<sup>40</sup>

<sup>38</sup> Achraf DJEGHAR, *Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère*, Synergies Algérie N°05 - 2009 pp. 191-198, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie5/djeghar.pdf>

<sup>39</sup> Ibid.

<sup>40</sup> Véronique CASTELLOTTI et Danièle MOORE, op.cit.

Dans l'étude des représentations, donc il ne faut pas se contenter, pour un travail complet, de limiter la recherche à certains parmi les acteurs sociaux à cause de leurs influences mutuelles. Seulement dans cette section, nous nous contenterons de ce qui se passe chez les acteurs impliqués dans un face à face direct quotidien. Ce qui nous intéresse dans l'immédiat, c'est ce qui se passe à l'intérieur de la classe influençant les représentations des apprenants et des enseignants et déterminant par la suite le succès ou l'échec de leurs actions communes.

Tout d'abord, l'enseignant dans son travail quotidien doit exploiter les conceptions des apprenants selon l'appellation de Giordan et Vecchi pour leur dispenser de nouvelles notions. En cas de négligence de la prise en compte de ces conceptions au début de chaque classe, la leçon risque d'échouer. Une autre forme de représentation réside dans le fait que l'enseignant doit prendre en considération l'effet de la distance qui sépare les deux langues en interaction dans la classe. L'arabe classique ou même l'arabe dialectal dont il est en grande partie originaire diffère de la langue française de plusieurs côtés:

- Le fond culturel des deux langues.
- L'aspect formel et le fonctionnement: la phonétique, la morphologie ou la syntaxe malgré l'existence de beaucoup de mots et d'expressions français dans l'arabe dialectal algérien.

Par ailleurs, en plus de ce que ces représentations sont actives dans la construction des connaissances au quotidien, elles sont aussi très étroitement liées à l'édification de l'identité de l'apprenant puisqu'elles participent à la gestion des rapports entre soi (l'apprenant) et les autres (les locuteurs de la langue étrangère) comme elles permettent aux individus de s'identifier à un groupe particulier. *«Les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres (...) elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres.»*<sup>41</sup>

La prise en compte des représentations donc doit être une donnée intrinsèque de tout ce qui concerne les opérations de l'enseignement- apprentissage, aussi bien

---

<sup>41</sup> Ibid.

au niveau macro qui se rapporte entre autres à la politique linguistique et les démarches éducatives qu'au niveau micro qui concerne les activités de la classe. Cela permettrait de répondre à un besoin très fort chez l'apprenant qui est celui de l'ethnocentrisme et au rattachement au connu, au rassurant, au familier, donc à un autre besoin, celui de la sécurité identitaire qui renferme la sécurité linguistique.

Cette sécurité, dont l'apprenant a grandement besoin, provient justement du sentiment d'insécurité qui naît de la situation dans laquelle il se trouve, occupant une place centrale entre deux cultures qui, apparemment, tout oppose, du fait de la distance très sensible qui les sépare. Il s'agit de la langue française qui véhicule en même temps qu'elle est véhiculée par une culture étrangère, et la culture locale de l'apprenant avec ce qu'elle comporte comme valeurs et normes qui renforcent l'appartenance de l'apprenant.

Cette situation de contact avec l'Autre, pour le cas de nos apprenants, se caractérise surtout par des images, en provenance de l'Histoire. Elles sont issues de la relation conflictuelle entre les deux cultures en question à double titre: divergences qui opposent les civilisations arabo-musulmane, d'un côté, et judéo-chrétienne de l'autre et l'Histoire récente des relations algéro-françaises. Ces représentations, naissant de cette situation, continuent à être renforcées par le discours social relayé par les médias. Ce qui donne un pouvoir dévalorisant de l'apprentissage de la langue française et démotive l'apprenant à s'ouvrir à la culture étrangère et par conséquent mène à un état de blocage linguistique et de rejet culturel.

En fin de compte, il revient à l'enseignant de français de prendre en considération les caractéristiques spécifiques des apprenants et leur environnement culturel et social, en un mot leurs représentations sociales. Dans la pratique, il faut mener une démarche de classe réflexive qui tient en compte ces représentations susceptibles de:

- faire en sorte que les apprenants arrivent à être conscients de leurs représentations en s'interrogeant sur la façon dont celles-ci s'élaborent, se reconstruisent et se modifient.

- Travailler pour amener les apprenants à adopter une attitude positive, favorable donc à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue étrangère qui constitue pour eux l'Autre, le différent.
- Veiller d'une manière très vigilante afin de ne pas porter atteinte à l'intégrité identitaire de l'apprenant.

Dans ce cas, il est très important de noter que l'enseignant pourrait travailler dans des conditions qui le placeraient dans une situation délicate. *«Le formateur qui adopte une démarche d'ouverture.»*<sup>42</sup>

### **I.1.2. Les partenaires de l'enseignement-apprentissage**

Les représentations sociales des apprenants qui sont la cible fondamentale de tout le dispositif mis en place par le système éducatif ont plusieurs origines, parmi lesquelles, ce qu'il est convenu d'appeler, les acteurs sociaux que nous avons répartis en deux catégories. D'abord, ceux qui se rangent du côté de l'enseignant puisque celui-ci est chargé de la mise en œuvre de ce qui est programmé par d'autres.

Ce sont en plus de l'enseignant en tant qu'acteur principal, les inspecteurs, les chefs d'établissements scolaires et enfin les concepteurs des programmes qui se manifestent à travers, les instructions officielles et les manuels scolaires qui comportent les contenus de programmes et les méthodes d'applications. Ensuite, ceux qui se placent du côté de l'apprenant, parmi lesquels, nous avons les parents d'élèves, les institutions religieuses, les associations culturelles, les écoles privées et enfin les courants politiques.

#### **I.1.2.1. Du côté de l'institution chargée de l'éducation nationale**

L'Algérie, s'est dotée, depuis l'indépendance d'une institution éducative ou scolaire. C'est une structure sociale et politique destinée à l'éducation des générations. Cette organisation sociale publique, le système éducatif visant

---

<sup>42</sup> Michael BYRAM et Geneviève ZARAT, *Les jeunes confrontés à la différence: des propositions de formation*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996, p. 09,



l'éducation, l'instruction et la formation, s'est trouvée chargée d'une finalité comme tout système éducatif dans le monde de transmettre le savoir, éduquer les générations et favoriser l'insertion sociale. C'est un système organisé et stable où s'exercent des activités nommé en général, l'enseignement-apprentissage. L'institution éducative algérienne est régie par ce que la loi d'orientation sur l'éducation nationale a nommé la communauté éducative. Selon cette loi, cette communauté est composée des acteurs suivants: les élèves, les enseignants, les chefs d'établissements, le corps inspectoral et les parents d'élèves.

#### **I.1.2.1.1. L'enseignant**

Si l'Apprenant, toutes catégories confondues, est le pivot de l'éducation subissant, l'éducation, l'instruction et la formation, l'enseignant est l'acteur qui se trouve en contact direct et permanent avec lui. C'est la raison pour laquelle, il se trouve le plus directement concerné par la réussite ou l'échec de la mission de l'école. Si celui-ci n'est pas totalement impliqué à sa tâche, personne d'autre ne peut se substituer à lui et par conséquent sa vision de ce monde est déterminante. Il se trouve aussi que cet acteur est le plus influant sur l'apprenant. Pour cela l'enseignant doit veiller à présenter aux apprenants une image modèle de ce qu'est un enseignant.

Nous présentons ici, quelques éléments composant cette image de l'enseignant à même de réussir sa mission:

##### **- L'image de marque dès la première rencontre**

Avant même leur premier contact avec l'enseignant, les apprenants se posent une série de questions à propos de celui qu'ils vont rencontrer touchant à sa personnalité, son comportement pédagogique et didactique, sa méthode de travail et par conséquent la relation qui va s'instaurer en classe, une sorte d'éthos préalable donc « *Cette représentation, nécessairement schématique, (...) s'élabore sur la base de rôle que remplit l'orateur (ici l'enseignant) dans l'espace social (ses fonctions institutionnelles, son statut et son pouvoir), mais aussi sur la base de représentation*

*collective ou du stéréotype qui circule sur sa personne. Il précède la prise de parole et la conditionne partiellement.*».<sup>43</sup>

L'enseignant doit être conscient de cela et doit en quelques sortes poser les premiers jalons de sa gestion de la classe et de ses relations avec les apprenants dès la première séance. Le premier contact est prépondérant dans la définition de cette image, de son ethos, en d'autres termes. A cet effet, il « *doit se figurer l'idée préalable que B (le groupe classe) se fait de lui (et donc se faire une représentation de B) pour engager un échange efficace.* »<sup>44</sup> En bref, il est appelé alors à prendre soin dès le départ afin de réussir à se présenter convenablement puisqu'il est en train de répondre déjà à des questions cruciales qu'ils se sont posées et à confirmer ou infirmer les hypothèses qu'ils se sont faites de lui, voire corriger, le cas échéant, cette image. Deux possibilités se présentent donc à lui et il doit se comporter en conséquence. « *Si la représentation préexistante s'avère favorable et appropriée à la circonstance, l'orateur peut s'appuyer sur elle. Il doit au contraire la moduler ou la réorienter si elle joue contre lui, ou si elle ne convient pas aux buts de persuasion qu'il s'est fixés.* »<sup>45</sup>

#### - **L'image psychologique**

Pour casser la barrière psychologique qui existerait au départ, l'enseignant doit travailler sur le registre affectif, émotionnel, à travers le pathos donc susceptible de préparer le terrain à l'échange intellectuel. Il doit instaurer un climat de confiance car les apprenants ont besoin de se sentir en sécurité pour pouvoir travailler. Il doit aussi savoir installer une certaine intimité, voir une certaine complicité pour que les apprenants puissent s'impliquer complètement et profondément dans les activités de la classe. Les apprenants, s'ils ne sont pas motivés intrinsèquement, doivent l'être extrinsèquement, et le premier à être conscient de ce devoir de les motiver, c'est bien l'enseignant.

Nous avons auparavant explicité la place spéciale qu'occupe la classe de langue étrangère, étant un carrefour de langues et donc de cultures. Etant donné que dans le cadre didactique, l'enseignant est l'acteur principal, conscient de cette situation, il doit être aussi un acteur d'une toute autre nature, un acteur de théâtre

<sup>43</sup>Ruth AMOSSY, *L'argumentation dans le discours : Discours Politique, Littérature d'idée, Fiction*, Editions NATHAN, 2000. p.70

<sup>44</sup> Ibid. p.70

<sup>45</sup> Ibid. p.73

en quelques sortes, qui porte donc un masque. En effet, il appartient à une aire culturelle et civilisationnelle qui est la même que celle de ses apprenants, et ceux-ci le savent bien, mais il se comporte, au moins dans la classe, comme le représentant d'une autre aire et sa tâche se complique d'autant plus que cette sphère culturelle est par certains aspects mal vue par les apprenants, visions dont l'origine est sociale bien entendu. Pour assurer le succès de son rôle, il doit bien le jouer pour le rendre le plus naturel possible au point de fondre dedans.

*L'enseignant « se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire: apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté; apprendre à ses élèves à se distancer des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent, voire contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés.»<sup>46</sup>*

#### - **Sur le plan physique**

Sur le plan physique, l'enseignant doit veiller à trois éléments essentiels de son corps. D'abord, au sujet du contact visuel, l'enseignant doit montrer qu'il porte un intérêt particulier à chaque apprenant de son groupe-classe en le regardant en face, sans être pour autant agressif. A propos du contact par la voix, il doit parler de façon à être suffisamment audible, sans crier, en signe de respect. Il doit enfin, adopter pour chaque situation la posture corporelle qui convient, tout en étant proche de ces apprenants. Tout cela est nécessaire car les apprenants ont besoin de la chaleur du contact humain et de se sentir reconnus par leur enseignant et par conséquent se voir traités comme de véritables partenaires dans une coopération à part entière. Ce qui les aidera à se motiver.

#### - **La composante intellectuelle**

A la composante psychologique et la composante physique, nous ajoutons la composante intellectuelle. Pour pouvoir transmettre le savoir qui est la mission essentielle de l'école et dont l'enseignant est chargé, celui-ci doit avant tout connaître son public de tous les côtés. Comme il doit être au courant de ses caractéristiques psychologiques, il doit aussi savoir évaluer ses capacités intellectuelles pour attirer leur attention et susciter leur intérêt. Il est aussi

---

<sup>46</sup> Véronique CASTELLOTTI et Danièle MOORE, Op. Cit.

appelé à savoir leurs exigences, analyser leurs besoins et être informé de leurs objectifs. C'est de cette manière que l'apprenant devient actif et montre qu'il accepte de répondre positivement à la sollicitation de l'enseignant.

Celui-ci doit, à tout prix, éviter d'accepter la passivité des apprenants, surtout en classe de la langue comme c'est le cas actuellement. En effet, une pareille situation est un cas de refus latent. Si en général, les apprenants de la région se plaignent de ce que le français leur paraît difficile à apprendre, l'enseignant peut se présenter en tant que véritable facilitateur de cet apprentissage. C'est un nouveau rôle que doit jouer l'enseignant et qui fait partie de la nouvelle image qui doit s'ancrer dans l'esprit des apprenants. Se présenter à sa classe en facilitateur, en médiateur aussi, ne vient pas de soi à notre avis.

Une nouvelle réhabilitation dans le cadre d'une formation initiale ou continue s'avère nécessaire. L'enseignant de langue étrangère enfin doit prendre en compte l'arrière-plan culturel des apprenants en tant que comportements sociaux ou modes de pensée collectifs. En d'autres termes, il s'agit de tenir compte de leurs représentations sociales, notamment celles qu'ils se sont forgées de la relation enseignants-enseignés ou l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Il ne doit en aucun cas penser à les éradiquer mais plutôt faire avec pour pouvoir les modifier par la suite.

A tous ces constituants de l'image qui représente certains éléments de l'enseignant modèle du FLE, nous essayerons de nous inspirer de la loi toute récente d'orientation sur l'éducation N° 08-04 du 23 janvier 2008 pour reconstruire la représentation modèle que l'Institution officielle se fait de l'enseignant.

Dans l'article 22, évoquant le rôle des enseignants, cette loi stipule:

*«Les enseignants, (...) sont tenus de se conformer strictement aux programmes d'enseignement et instructions officielles. (...) chargés à travers l'accomplissement de leurs tâches et leur conduite et comportement, d'éduquer les élèves dans les valeurs de la société algérienne, en étroite relation avec les parents et l'ensemble de la communauté éducative. (...) tenus, dans l'accomplissement de leur devoir comme professeurs, de se conformer aux principes d'équité et d'égalité des chances et d'établir avec des élèves des rapports fondés sur le respect mutuel, l'honnêteté et l'objectivité. (...) responsables des dégradations*

*causées par les élèves aux moment où ceux-ci se trouvent sous leur contrôle.»<sup>47</sup>*

Cet article peut être divisé, d'une part, en deux grands axes, d'un côté unemission dont les acteurs le chargent et de l'autre l'image que l'enseignant doit renvoyer en contre-partie comme reflet fidèle de cette charge. L'enseignant, d'après cet article, devrait rendre des comptes à trois parties essentielles d'acteurs sociaux. A l'encontre de l'institution officielle, il est appelé à mettre en œuvre scrupuleusement le programme que cette dernière a élaboré comportant contenus, méthodes et objectifs mais aussi appliquer strictement les instructions officielles. En se conformant à cela, il envoie une image positive à l'institution.

Mais, en contre-partie, cette dernière a le devoir de le former sérieusement et de l'informer à temps de toutes modifications et demander son avis aussi à propos des changements qu'elle propose. Ce qui n'est pas le cas dans la réalité. En cas de nouveaux programmes, l'enseignant ne le reçoit pas à temps pour l'étudier et se préparer à l'appliquer en connaissance de cause. De plus, il ne reçoit pas la formation adéquate qui lui permet de comprendre les tenants et les aboutissants des changements qui arrivent souvent par surprise.

Les enseignants en général, ne connaissent pas, par exemple, suffisamment, les nouvelles théories sur lesquelles sont basés les programmes ou les méthodes. Les programmes eux-mêmes contenus dans les manuels scolaires ou parfois dans des fascicules spéciaux ne sont reçus que tard, l'année scolaire ayant déjà commencé. Les nouvelles activités proposées et les nouveaux découpages des programmes sont ignorés des enseignants et cela ne facilite pas leur tâche.

En allant, par exemple, du découpage du programme en «dossiers» pour le repartir en «unités didactiques», puis en «projets», les enseignants n'ont été ni consultés, ni informés par la suite au moment opportun pour se préparer dans les délais qu'il fallait. En passant de l'explication du texte à la compréhension de l'écrit, les enseignants n'ont eu connaissance ni du pourquoi, ni du comment.

---

<sup>47</sup>*Loi d'Orientation sur l'Education Nationale*, N° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale en Algérie, journal officiel N° 04 du Dimanche 19 Moharram 1429 Correspondant au 27 janvier 2008.

C'est la raison pour laquelle, nous le croyons, ceux-ci s'accrochent toujours à la tradition, à ce qu'ils connaissent déjà, car il est plus rassurant pour eux. Ils ne veulent pas s'aventurer dans du nouveau sans le connaître suffisamment.

Ce nouveau est souvent critiqué. Ce qui donne du fil à retordre au corps inspectoral pour mettre le nouveau train sur les rails. Paradoxalement, dès que les enseignants commencent en connaissance de cause à appliquer les nouvelles méthodes fondées sur des approches toutes récentes, un nouveau changement arrive, subitement. C'est ainsi que l'enseignant se perd entre les différents changements sans jamais comprendre ce qui se passe réellement dans l'enseignement-apprentissage des langues. Et c'est pour cela aussi que les réformes se soldent souvent par des échecs vu que les résultats sont en deçà des attentes conformément aux objectifs fixés par les programmes remédiés.

A l'égard de la société, l'enseignant du FLE est bien sûr chargé d'une mission très délicate, à savoir l'éducation des générations. Et comme cette mission est difficile, elle est strictement adaptée par une double image qui se transmet mutuellement entre l'enseignant chargé d'un devoir bien déterminé et la société qui le somme à faire ce travail conformément à ses valeurs. Du côté de l'enseignant, il doit éduquer à travers son comportement qui doit refléter l'autre côté, la société, qui exige à voir ses valeurs se perpétuer. Pour garantir, cela, l'enseignant est appelé à mener sa tâche en collaboration étroite avec les représentants immédiats et les acteurs les plus directement rattachés à la tâche de l'enseignant, les parents d'élèves. Cependant, sur le terrain, les mécanismes qui permettent la mise en application de cette mission ne sont pas efficaces.

Si l'enseignant n'est pas consulté à propos de ce qui se passe dans son terrain, les parents à leur tour ignorent, pour la plupart d'entre-eux, ce qui se déroule dans le domaine de l'éducation de leurs enfants, soit parce qu'ils sont pour la majorité démissionnaires de ce qui se passe à l'école ou c'est l'institution qui les laisse à l'écart. Bien que la loi exige une étroite collaboration avec les familles, les rares rencontres qui se tiennent à l'école ne sont pas faites pour permettre de véritables échanges entre deux partenaires chargés d'une mission égalitaire et qui doit s'effectuer dans une vraie coopération. Au plus haut niveau de l'institution, les parents ne sont jamais sollicités pour participer à des débats sur

l'éducation de leurs progénitures comme si cela ne les concerne pas notamment en cas de réforme scolaire.

Du côté de la société, dont l'institution éducative n'est que chargée de mission, aucune structure dans le cadre de la société civile n'est mise en place pour sa contribution effective dans l'élaboration du système éducatif ou sa remédiation ou pour le contrôle de la mise en application de ce qui s'est décidé en commun accord. Il est vrai que la loi insiste sur les valeurs sociales mais, seule la collaboration étroite de la société, à travers ses différentes situations officielles mais aussi populaires est à même de garantir le succès de la mission de l'école.

Le troisième engagement de l'enseignant va en direction de son partenaire avec lequel, il est en contact direct et perpétuel, en l'occurrence, l'apprenant. L'image que l'enseignant lui revoie comporte trois éléments. A travers, le programme en terme de savoir, il est appelé à lui assurer l'aspect instruction qui se traduit par ce que les nouvelles approches nomment les compétences. Il doit aussi lui assurer une éducation en termes de savoir-faire et de savoir-être à travers son comportement personnel et sa conduite. Le traitement de ses apprenants doit tout d'abord être équitable garantissant l'égalité des chances et la justice. L'on sait que ce sont des valeurs sociales sur lesquelles se fondent les Etats forts et démocratiques.

D'autres valeurs doivent aussi être en vigueur, susceptibles de transmettre une représentation positive de l'enseignant, se répercutant sûrement sur les apprenants et modifiant par conséquent leurs représentations, produisant par la suite une attitude favorable à l'enseignement-apprentissage. Il s'agit surtout de montrer le respect à l'égard de l'apprenant qui se traduira par un respect réciproque à l'encontre de l'enseignant et par ricochet vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage. L'honnêteté et l'objectivité de l'enseignant ne peuvent également que se répercuter positivement sur le comportement de l'apprenant faisant un écho favorable en classe.

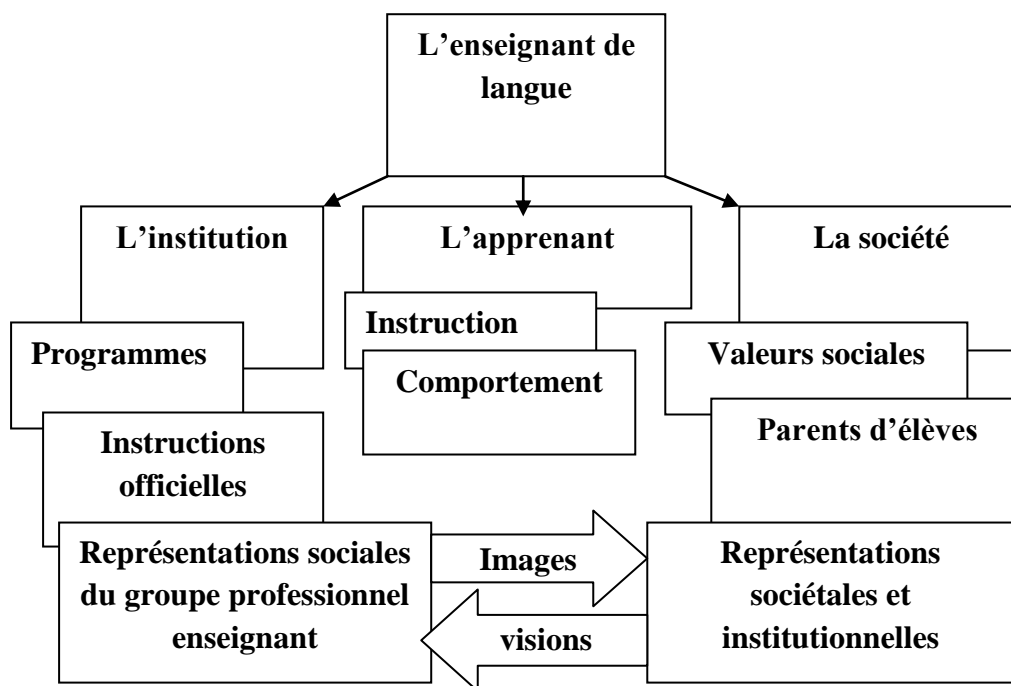


Schéma N°07 : L'image réciproque groupe enseignant/institution au nom de la société.

Nous voyons que le maillon faible de cette chaîne d'acteurs est l'apprenant. Pour cela, tous les autres acteurs se constituent en représentants fidèles à lui. L'association des parents d'élèves qui pense être le garant le plus légitime sur le plan affectif et légal doit jouer pleinement le rôle qui lui revient. Cependant, celle-ci est en général absente de l'école. Au sein de certains établissements, quand l'association se manifeste c'est souvent son président qui se trouve actif. Son action se limite dans la plupart des cas au côté matériel, comme l'équipement de l'école en ventilateurs ou l'achat de prix pour récompenser les meilleurs élèves.

Nous voyons ainsi que le rôle de l'enseignant est primordial. Nous avons essayé de définir certains éléments qui montrent l'apport d'une image positive de sa part à l'amélioration de son enseignement et l'optimisation de l'apprentissage car cette image se répercute favorablement sur les autres acteurs et notamment l'apprenant. Mais entre la réalité et la théorie, il existe un écart considérable à réduire.



### **I.1.2.1.2. Le corps des inspecteurs**

Après avoir exposé l'image de l'enseignant et son influence sur les autres acteurs, nous essaierons de discuter l'apport de l'image de l'inspecteur au succès de la réforme du système scolaire concernant l'enseignement-apprentissage du FLE. A ce propos, nous croyons que deux sortes d'acteurs se forment chacun de son côté une vision propre du corps inspectoral du fait qu'ils sont en rapport direct avec lui: il s'agit d'une part de l'Etat représenté par le ministère de l'éducation nationale qui établit à travers la loi et les instructions son profil et d'autre part, l'enseignant du FLE qui, à travers son contact direct avec lui, ne peut pas s'empêcher de se faire une représentation avec ce professionnel particulier, l'inspecteur.

Le corps inspectoral selon l'institution officielle de l'éducation se définit par un certain nombre d'éléments tels que son rôle, son objectif, ses responsabilités, ses caractéristiques, etc. Ces points rassemblés, forment sa représentation chez l'institution qui l'a créé.

#### **- Le rôle que doit jouer l'inspecteur**

L'inspecteur est un agent de l'administration de l'Etat qui constitue un corps spécialisé. Il fait partie, selon Titre II de «*la communauté éducative*». Il est défini par sa fonction dans l'article 24 de la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale qui stipule: «*Le corps inspectoral veille, dans le cadre de ses missions, au suivi de l'application des textes législatifs et réglementaires ainsi que des instructions officielles au sein des établissements d'éducation et d'enseignement de manière à assurer une vie propice à l'effort, au travail et à la réussite.*»<sup>48</sup>

Selon cet article, l'inspecteur est chargé d'une mission de contrôle pour que l'école puisse mettre en œuvre fidèlement ce dont elle a la charge de faire. Son terrain d'action est bien sûr les établissements scolaires. L'objectif réside dans le fait de créer les conditions favorables aux efforts qui permettent d'atteindre le succès. La deuxième mission consiste à fournir l'appui et le soutien nécessaires à l'application des programmes mis à la disposition des établissements scolaires.

---

<sup>48</sup> Ibid.

Cette mission consiste dans les détails, selon le décret exécutif N° 08-315 du 11 Chaoual 1429 correspondant au 11 octobre 2008, portant statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'éducation nationale, et paru dans le Journal Officiel N° 59, chapitre IV, sous le titre «postes d'inspection et de contrôle, Définition des tâches, les Articles 165, 171 et 174 stipulent:

*«L'inspecteur de (...) est chargé, selon la spécialité,*

- *De veiller au bon fonctionnement des établissements scolaires, l'application des instructions, programmes et horaires officiels et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, conformément aux textes législatifs et réglementaires régissant le système éducatif.*
- *Il assure également la formation et l'inspection des personnels d'enseignement et de direction (...) ainsi que le suivi, le contrôle et l'évaluation de leurs activités.*
- *Il participe aux travaux de recherches dans son domaine d'intervention et peut être chargé de mission d'enquête.*
- *Il exerce ses activités dans (...)<sup>49</sup>»*

Nous voyons là qu'à travers ces articles, une nouvelle tâche lui est confiée et qui consiste à veiller à l'emploi efficient des TIC, ce qui prouve que les pouvoirs éducatifs désirent à tous prix réussir la modernisation de l'enseignement-apprentissage grâce aux nouvelles technologies. Il est défini donc ici, tout ce qui permet la réalisation du succès de la réforme du système éducatif national.

Nous essaierons, dans ce qui suit, de passer en revue quelques constituants principaux composant l'image de l'inspecteur. Du côté de l'institution officielle, celui-ci possède une représentation très positive. Cela se manifeste à travers divers aspects. Nous remarquons, tout d'abord, que ce fonctionnaire particulier est l'unique parmi les acteurs de l'éducation qui a le droit de visiter les salles de classe. Pour l'école et aux côtés de l'enseignant, il est omniprésent. Il est aussi un intermédiaire entre l'enseignant et le niveau central.

Pourtant, il est le responsable qui est toujours le moins suffisamment équipé. Il est également le plus impopulaire comme nous le verrons par la suite et ce n'est pas le cas uniquement en Algérie, *«rares sont les pays où les enseignants expriment une*

<sup>49</sup> Journal Officiel N° 59, décret exécutif N° 08-315 du 11 Chaoual 1429 correspondant au 11 octobre 2008, portant statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'éducation nationale, chapitre IV, les Articles 165, 171 et 174,

*satisfaction envers les interventions et les activités des inspecteurs mais aussi rares sont ceux où la conclusion a été de démanteler ce service.»<sup>50</sup> Ainsi l'inspecteur occupe une place paradoxale, autant il n'est pas désiré, autant il se trouve indispensable aux yeux de tous les acteurs immédiats de l'apprenant.*

Le rôle de l'inspecteur consiste donc, en premier lieu, à être un agent de contrôle et d'évaluation de l'Etat. Il veille à ce que le personnel de l'éducation, qu'il soit pédagogique ou administratif, respecte l'application stricte des normes, des règles établies pour régir l'enseignement-apprentissage. En ce qui concerne les programmes, il veille à la conformité de ceux-ci avec ce qui est élaboré par l'Institution.

En d'autres termes, il ne se contente pas de veiller à la fidélité au contenu, mais à la qualité de l'enseignement-apprentissage et à son efficacité de façon à ce qu'un fonctionnement adéquat puisse permettre de réaliser les résultats attendus. Il vise grosso-modo, l'amélioration de la qualité du travail de la classe de langue. Un agent dont le travail est si délicat et important doit se caractériser par certaines qualités qui sont: l'honnêteté, l'équité et le profond et sérieux respect de ses partenaires surtout.

En deuxième lieu, l'inspecteur porte une image plus positive que la première car ici, il se comporte comme quelqu'un qui offre ses conseils, fournit les informations nécessaires à l'enseignant. Il possède, comme cela a été toujours le cas, un travail à double dimensions. Sa tâche est aussi bien administrative auprès des directeurs d'établissements et d'autres fonctionnaires de l'administration scolaire que pédagogique menée auprès des enseignants.

C'est alors une mission d'appui, de proximité, apportant aide et accompagnement mais aussi il travaille dans le sens de l'identification des problèmes de l'enseignement-apprentissage et la recherche de solutions communes. En se comportant dans cette tâche en super collègue de l'enseignant, il pourra influencer positivement aussi bien ce dernier que l'apprenant.

---

<sup>50</sup>Anton DE GRAUWE, *Les réformes des services d'inspection, Modèles et idéologies*, articles, Revue Française de Pédagogie, N° 145, octobre-novembre-décembre 2003, p. 05, <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp055678072003num14512981>

Nous pouvons dire ainsi que l'inspecteur s'intéresse à trois parties principales de l'Enseignement-apprentissage:

- A l'enseignant, il travaillera pour aboutir à sa performance et son efficacité sur le terrain.
- A l'école, il doit assurer, par les moyens mis à sa disposition, son bon fonctionnement.
- Enfin, au système éducatif, il doit essayer de réaliser son amélioration progressive donc concrétiser la qualité. Il veille aussi au respect des programmes et des instructions officielles. C'est de cette façon que l'inspecteur influence l'enseignant pour mener à bien sa triple responsabilité qui peut être:
  - D'ordre contractuel car elle consiste à rendre compte à son employeur, le ministère de l'éducation nationale, à travers la hiérarchie correspondante.
  - D'ordre public, puisqu'il fait partie des travailleurs du service public essayant d'être utile en répondant au droit de ses usagers qui sont d'une part, les apprenants qui lui sont confiés mais indirectement aux parents qui ont mis en lui leur confiance.
  - D'ordre professionnel, car il doit aussi se sentir responsable devant sa propre communauté constituée par le corps des enseignants et surtout sa déontologie. Nous remarquons dans le cadre de cet ordre que l'enseignant ne peut mener à bien sa mission qu'à certaines conditions parmi lesquelles: une foi solide de sa part dans le professionnalisme des gens du métier, un système de formation efficace et un rôle-clé joué par son environnement immédiat qui le motive sans cesse mais qui fait aussi pression sur lui, le cas échéant, qui se compose des apprenants, de leurs parents et du public en général.

Cette responsabilité tridimensionnelle peut être garantie par l'inspecteur sous l'égide duquel œuvre l'enseignant, sous forme de contrôle ou d'appui matériel et de soutien moral. L'enjeu est le travail; il s'agit surtout que la réforme du système scolaire soit couronnée de succès. En effet, si les autres autorités chargées de l'éducation ont établi une nouvelle politique éducative et si celles-ci ont fait confiance en l'inspecteur pour veiller à l'application de cette politique sur le terrain, l'enseignant est le seul garant de faire réussir tout cela. La

contribution de l'inspecteur à rendre l'enseignant opérationnel sur le plan représentationnel notamment est primordiale.

*« L'adoption d'une nouvelle politique au niveau central n'implique pas immédiatement sa réalisation. En d'autres termes, ce qui se passe dans les écoles et les salles de classe et la régulation à ce niveau, n'est pas influencée seulement par les politiques nationales, par un ensemble de facteurs formels et informels, comme les relations entre enseignants ou le leadership du directeur. »*<sup>51</sup>

Parmi les facteurs qui peuvent influencer la réalisation sur le terrain de la réforme, l'inspecteur est un élément moteur, il faut qu'il en soit pleinement conscient.

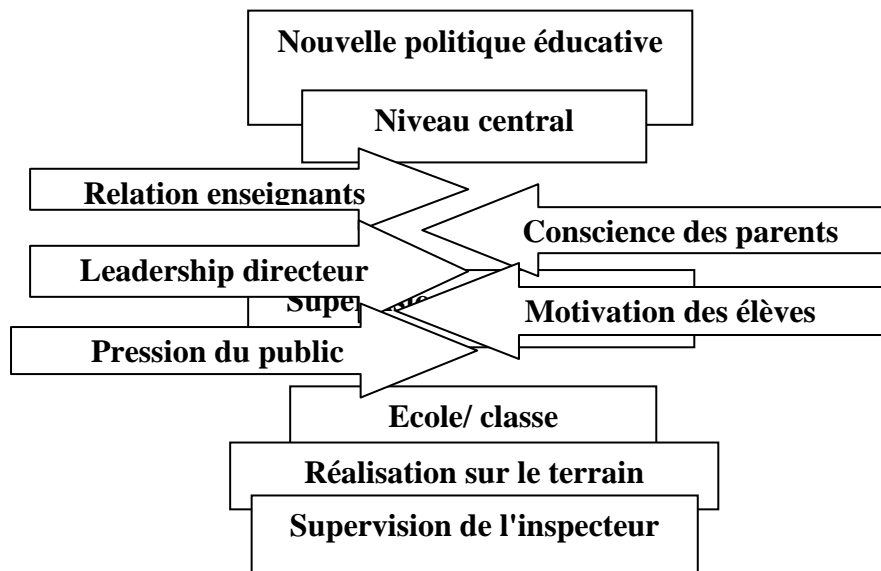


Schéma N°08: sur la condition de réussite de la politique éducative

Si cela est vrai, il est recommandé *«Maintenant à (son) inspecteur de ne pas se limiter à un contrôle tout simple, mais d'offrir des conseils aux enseignants, qui sont les sujets de leurs observations. En même temps, le discours agressif adressé aux enseignants (...) abandonné en faveur d'un message plus conciliateur.»*<sup>52</sup>

En effet, il faudrait que tous les acteurs, les inspecteurs à leur tête, sachent que *«Le succès vient de cette conviction que les seuls changements qui perdurent sont ceux que les enseignants eux-mêmes mettent en œuvre: la qualité ne s'impose pas de l'extérieur mais vient d'une volonté intérieure.»*<sup>53</sup>

<sup>51</sup> Ibid.

<sup>52</sup> Ibid.

<sup>53</sup> Ibid.

Pour cela, il faut penser également à une réforme de la profession des inspecteurs qui demande: une nouvelle formation, de nouvelles représentations, visant une nouvelle culture touchant au métier et attitudes à son égard et enfin peut-être à une nouvelle appellation qui couvre non seulement le volet contrôle dénoté par le terme inspecteur mais aussi l'aspect appui et soutien.

**- L'inspecteur au regard de l'enseignant**

Nous avons déjà fait la remarque que l'inspecteur n'est pas très populaire auprès des enseignants. C'est peut-être le partenaire le plus critiqué. C'est la raison pour laquelle, il lui revient d'aider à la modification de cette image à travers l'activation de la dimension affective et morale qui permettrait à l'appui et au soutien de dominer dans le métier. Rares sont les enseignants, dans la région qui souhaitent la visite de l'inspecteur. Rares aussi sont les inspecteurs qui ont réussi pour avoir pensé, à se faire une image majoritairement positive.

Si les visites de classe ne sont généralement pas bien accueillies, les autres activités, quand elles existent, ne sortent que rarement de la routine: ordres et recommandations, après critiques du comportement enseignant. Il est temps, donc, de changer la situation pour le succès du travail commun entre l'inspecteur et l'enseignant. Cela est possible car si cette représentation de l'inspecteur chez l'enseignant est dominante elle n'est pas une règle absolue: certains inspecteurs ont pu néanmoins faire exception à la règle.

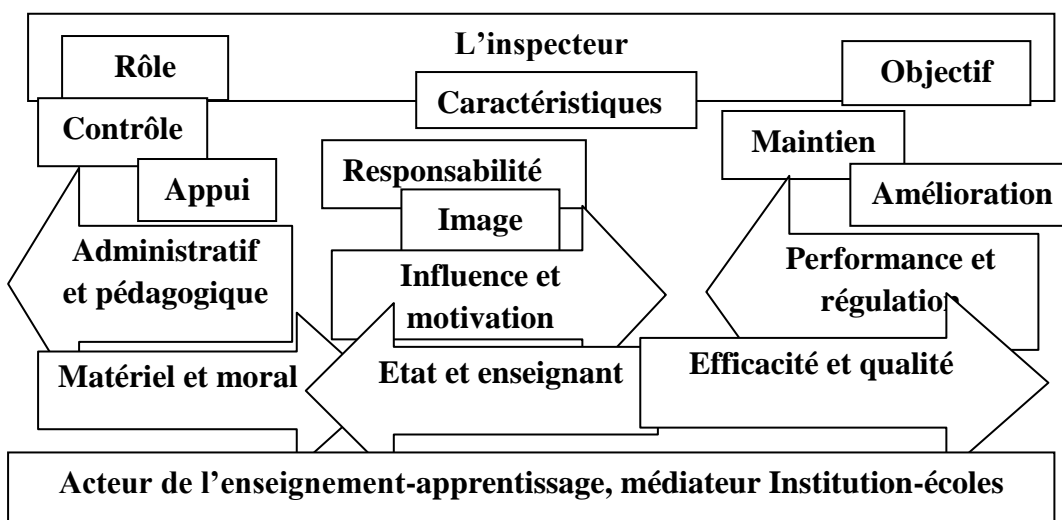


Schéma N°09: les composantes de l'image de l'inspecteur

### **I.1.2.1.3. Les directeurs d'établissements scolaires**

Après avoir passé en revue l'image de l'inspecteur, tant du point de vue de l'institution qui l'a chargé de la représenter que du point de vue des enseignants dont il a la mission de contrôler, d'évaluer et de soutenir, nous essayerons d'exposer l'image du directeur de l'établissement scolaire qui occupe une place centrale au sein de la hiérarchie institutionnelle qui est aussi le premier représentant de l'Etat ayant pour fonction principale de mettre en œuvre la politique éducative nationale et enfin celui qui se trouve en contact direct avec la plupart des acteurs sociaux concernés par l'éducation.

#### **- Le directeur d'établissement scolaire vu par l'institution officielle**

Nous essaierons de circonscrire la représentation du chef d'établissement scolaire tel qu'il est décrit par l'Institution éducative, à travers ce qui est dit à son propos, d'abord dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale en ces termes:

*«Les directeurs d'écoles, de collèges et de lycées, en leur qualité de fonctionnaires de l'Etat, mandatés par l'Etat ont autorité sur l'ensemble des personnels affectés ou mis à leur disposition et ont la responsabilité de l'accomplissement régulier des missions de l'établissement dont ils ont la charge. Ils sont également responsables de l'ordre et de la sécurité physique des personnes et des biens et, à cet effet, ils sont habilités, en cas de difficultés graves, à prendre toutes les mesures que dicte la situation pour assurer un fonctionnement normal de l'établissement.»<sup>54</sup>*

Nous pouvons décomposer cet article 23, en quatre éléments essentiels qui sont les suivants:

#### **▪ Leur qualité**

Les chefs d'établissement des trois ordres d'enseignement en Algérie, le primaire, le moyen et le secondaire, sont d'abord des fonctionnaires de l'Etat, chargés de mission par l'institution éducative. Ils sont, avant tout, des représentants de la partie officielle. Voilà donc ce qui constitue la première composante de leurs représentations. De par cette qualité, se voyant mandaté par l'Etat, certains dirigeants scolaires se comportent en unique exécutant de la loi sans même essayer de faire les consultations nécessaires avec les autres

<sup>54</sup>La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, op.cit.

partenaires de l'éducation pour arriver à une sorte de consensus sur la compréhension et les modalités d'application de la loi.

Cette conduite est appuyée par le fait que ce poste lui attribue le statut d'autorité sur les acteurs qui exercent leurs fonctions à l'intérieur de l'établissement scolaire. Cette autorité qui précise les prérogatives du premier responsable de l'école, se traduit chez certains d'une façon négative, se représentant et se présentant à leurs subordonnés en chef autoritaire. Ce qui décline tout esprit de coopération et de travail commun.

#### ▪ **Leur responsabilité**

Tout établissement scolaire constitue une unité de tout un réseau qui, ensemble, sont chargées d'une mission d'une importance majeure: l'éducation des générations dans le cadre du projet de société conçu par l'Etat. Le dirigeant à la tête de l'établissement scolaire, est mandaté par toute la société, en vérité, pour accomplir cette grande mission. Pour veiller à la mise en œuvre de cette tâche qui lui est confiée, l'Etat lui confère les attributions qui lui permettent de prendre les décisions d'application sur le terrain.

Cette responsabilité citée d'une manière générale est détaillée dans le décret N° 08-315 du Journal Officiel N° 59 du 11 octobre 2008. Les articles 153, 156 et 159 stipulent que *«le directeur (de l'école primaire, de collège ou et de lycée) est chargé de l'encadrement pédagogique, de la gestion administrative, de l'animation des activités éducatives.»*<sup>55</sup> De ces articles transparaît l'image ou le profil du chef d'établissement scolaire, qui se répartit en deux volets principaux: la dimension pédagogique et la dimension administrative.

#### ▪ **Sur le plan pédagogique**

Ce côté entre dans le cadre de sa responsabilité qui consiste à assurer un enseignement de qualité aux apprenants. De plus, il doit veiller à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Pour cela, il est appelé à prendre les mesures nécessaires susceptibles de mener à bien cette mission. Parmi ces mesures, il doit faire en sorte d'instituer des traditions ou des normes qui font que le travail se fasse en équipe. Puisqu'un enseignement de qualité est assuré par les

<sup>55</sup> Journal Officiel N° 59 du 12 octobre 2008, les articles 153, 156 et 159, op.cit.



enseignants, le directeur œuvre à instaurer un climat d'entraide et de coopération. Le travail en équipe n'est pas réservé uniquement à l'équipe administrative de la gestion de l'école, tels que le conseiller de l'éducation et l'intendant, il doit également inciter et aider à l'application de ces décisions en instituant des groupes d'enseignants pour travailler dans un climat de communauté.

Ce climat de confiance, de sécurité psychologique, ne peut qu'influencer l'esprit collectif et général de l'établissement. Cette ambiance de respect et de soutien moral surtout à l'enseignant se répercute sur l'apprenant et par ricochet sur son apprentissage du français en tant langue étrangère. Sur le plan intérieur, toujours, il ne se contentera pas seulement de mobiliser les ressources humaines mais de fournir toute l'aide matérielle qu'il faut. Cela n'est pas suffisant car le directeur doit aussi créer un environnement adéquat sur le plan extérieur constitué par les acteurs sociaux intéressés par l'éducation. Il s'agit des parents d'élèves, des autorités locales, les acteurs sociaux dans leur ensemble, etc.

Pour cela, il doit, avec l'équipe formée par les acteurs de l'intérieur, mettre en place une politique de communication avec l'environnement immédiat de l'école. Il doit aussi instituer un système fiable d'autoévaluation qui permet de gagner le pari de la réussite notamment en fin d'année à travers l'obtention de bons scores aux examens officiels. Il ne manquera pas, enfin, à être capable de réagir en fin négociateur même avec ses supérieurs hiérarchiques pour gagner leur confiance, ce qui lui fournira une marge de manœuvre suffisante pour recevoir l'aide et le soutien moral et surtout matériel pour assurer un bon fonctionnement de son établissement.

#### ▪ **Sur le plan administratif**

Du fait que ce fonctionnaire dirigeant détient un certain pouvoir dans le cadre de la répartition de ce dernier entre les différentes autorités (centrales, régionales et locales), il doit savoir le gérer habilement et d'une manière efficace et fructueuse. Il est appelé tout d'abord à savoir composer avec les différentes équipes de personnels mis à sa disposition. Le corps enseignant constitue le moteur de l'établissement, car c'est celui qui est en contact direct et permanent avec l'utilisateur principal de l'école, l'apprenant.

Le rôle du chef d'établissement consiste à essayer de fournir tout l'appui nécessaire permettant à ce corps de travailler dans les meilleures conditions possibles. Le directeur avéré ne travaille pas seul, il doit mobiliser toute l'équipe administrative sous forme de conseil de gestion ou d'administration. C'est à cette seule condition qu'il peut permettre à ses activités de porter leurs fruits.

Néanmoins, certains directeurs créent autour d'eux une ambiance de tension permanente en dressant leurs collaborateurs et partenaires contre eux, croyant que leur fermeté exagérée facilite le bon fonctionnement de l'établissement. Ce qui n'est pas le cas en vérité. Même le corps des parents d'élèves représenté par l'association des parents d'élèves peut être impliqué dans la bonne marche de l'école. C'est une tâche qui revient aussi au dirigeant de l'établissement.

Le rôle administratif de gestion permet enfin au directeur de tendre la main aux apprenants pour qu'ils s'organisent de façon à assurer une bonne gestion de leur école. Une gestion réussie doit impliquer tout le monde au sein de l'école: enseignant, équipe de direction, agents de service, apprenants et même les parents d'élèves.

#### - **L'image du chef d'établissement chez ses collaborateurs**

Nombreux sont les établissements où la majorité de leurs fonctionnaires se sont forgés une représentation négative de leur directeur. Il est souvent accusé d'être autoritaire, ferme, voire agressif. En réalité, rares sont les directeurs qui sont bien vus par le personnel enseignant, administratif ou même les agents de service de l'école. Bien entendu, cette vision négative aura des répercussions tout aussi négatives sur le bon fonctionnement de l'établissement et par ricochet sur le succès de la mission principale pour laquelle celui-ci est fondé.

Il est clair donc que le chef dirigeant l'école peut soit gérer habilement son établissement et le conduire vers la réussite ou faire le contraire et assumer les conséquences néfastes d'une mauvaise conduite. Notre travail consistera donc à essayer d'identifier les représentations de tous les acteurs qui exercent au sein de l'établissement scolaire, les uns à l'égard des autres car cela contribue positivement au succès de la mission commune dans le cas contraire, mener à l'échec.

Nous tenterons de voir aussi si l'important mouvement de départ d'un grand nombre de directeurs à la retraite, profitant de la retraite anticipée qui autorise ceux qui ont fait trente deux ans de service de mettre fin à leur carrière, a influé négativement sur le rendement de l'école du point de vue administratif. Ce départ précipité, à l'instar d'une hémorragie, a fait perdre à l'éducation nationale des expériences non négligeables dont elle aurait profité. Une nouvelle génération de dirigeants d'école est en train de s'installer pour prendre la relève mais quelle que soit leur bonne foi et leur bonne volonté, cela ne remplacera jamais l'expérience perdue, surtout que la formation initiale sous forme de stages durant les vacances scolaires ou sur le tas est très insuffisante.

En Algérie, nous sommes en période de mutations aussi bien politique que sur le plan de l'éducation nationale qui connaît la mise en place d'une réforme d'envergure du système éducatif. Cette situation demande, tout d'abord, d'investir toutes les énergies et les potentialités disponibles et parmi celles-ci, le personnel expérimenté. Les instances, chargées du secteur de l'éducation, peuvent mettre à profit, d'une manière adéquate, les anciens directeurs pour appuyer les nouveaux notamment. Par ailleurs, une nouvelle réforme radicale, ayant touché jusqu'ici l'apprenant et l'enseignant doit concerner également le côté administratif, en l'occurrence, les directeurs d'écoles et le corps des inspecteurs puisqu'ils sont appelés à superviser toutes les actions de la réforme.

Pour cela, une réforme éducative doit être accompagnée, à notre avis d'une refonte dans le domaine de la gestion, avec une formation initiale ou continue qui doit modifier les représentations des chefs d'établissements pour qu'ils soient plus disposés à bien gérer les ressources humaines et matérielles, à s'intéresser aussi bien de la dimension pédagogique qu'administrative, à penser à améliorer sa formation en permanence en se documentant sans cesse. Pour pouvoir mieux gérer, il faut que ce corps bénéficie de plus d'autonomie dans la prise de décisions, qu'il soit plus communicatif et plus coopératif avec son environnement, immédiat notamment.

Il est aussi du devoir des instances de l'Etat de comprendre que, réussir un système d'importance capitale comme celui de l'éducation, recommande, non seulement de bons directeurs ou de bons élèves, mais aussi un environnement

conscient et qui exige plus d'autonomie à l'école et des ressources adaptées. Un directeur bien formé et des autorités disponibles peuvent influencer sur le reste des acteurs et plus particulièrement les apprenants. Enfin pour bien diriger les établissements scolaires, il faut des directeurs, qui forment, un carrefour de relations qui convergent vers eux et qui soient capables de:

- S'engager dans un combat quotidien, pensant à tout prix au succès de leur mission.
- Renforcer sans cesse leur expérience aussi bien pédagogique qu'administrative.
- Gérer des situations différentes en provenance de l'environnement et qui ont des répercussions sociales divergentes sur les apprenants.
- Développer le travail d'équipe et savoir motiver et mobiliser leurs collaborateurs et les autres acteurs en général.
- Permettre au personnel, mis sous leur autorité, de travailler dans une ambiance de confiance mutuelle et surtout de sécurité physique et morale.
- S'investir dans sa formation à travers le renforcement de son savoir-faire et même savoir-être, en s'intéressant entre autres à l'évolution rapide de ses connaissances dans le domaine de la didactique et de la pédagogie. Il faut qu'il soit au courant par exemple des nouvelles approches d'enseignement-apprentissage et des nouvelles méthodes. Il faut qu'il sache se mettre en question d'une façon permanente. Il est question de conserver et même consolider sa crédibilité et garder intacte sa légitimité auprès de ses partenaires, notamment les enseignants et les apprenants.<sup>56</sup>

### **I.1.2.2. Du côté de la société civile, les acteurs intéressés**

#### **I.1.2.2.1. Les parents d'élèves**

Dans cette section, nous essaierons de discuter des tenants et des aboutissants des représentations de la réforme chez les parents d'élèves au sujet de l'enseignement-apprentissage du FLE de leurs enfants. Les explications que nous avançons à présent, nous permettront de préparer le terrain du travail que

<sup>56</sup> Guy PELLETIA, *Diriger un établissement scolaire: jeu de piste pour un temps actuel*, Département d'études en éducation et d'administration de L'éducation Universitaire de Montréal, <http://www.f-d.org/pelletier-pistes.htm>

nous effectuerons ultérieurement. Il s'agira de mettre en lumière les représentations des parents d'élèves vis à vis de l'école mais aussi les représentations de ces derniers chez les cadres scolaires, notamment les enseignants. En effet, cette étude des représentations mutuelles nous permettrait de comprendre une partie de la crise qui touche l'enseignement-apprentissage du FLE, vu que les apprenants sont influencés par ce qui constitue la source de leurs représentations.

Pour ce faire, nous suivrons la démarche d'une analyse se focalisant sur le rôle des parents, tel qu'il est perçu par l'école (les enseignants, le chef d'établissement) puis leur rôle tel qu'ils le perçoivent eux-mêmes. Ce rôle se subdivise en trois types comprenant, en premier lieu, le rôle défini par la loi et par conséquent, attendu par les autres acteurs sociaux, en deuxième lieu, le rôle effectivement joué par les parents sur le terrain et par conséquent, il devrait apporter ses fruits, ce rôle se concrétise en fonction des conditions matérielles et morales réunies et enfin le rôle que l'individu en tant que parent se sent capable de jouer dans de meilleures circonstances.

Ce rôle, selon ses différents aspects, se répercutera sûrement sur les différentes fonctions de l'institution scolaire représentée par les éléments qui encadrent l'apprenant qui se trouve au centre de toute l'action éducative.

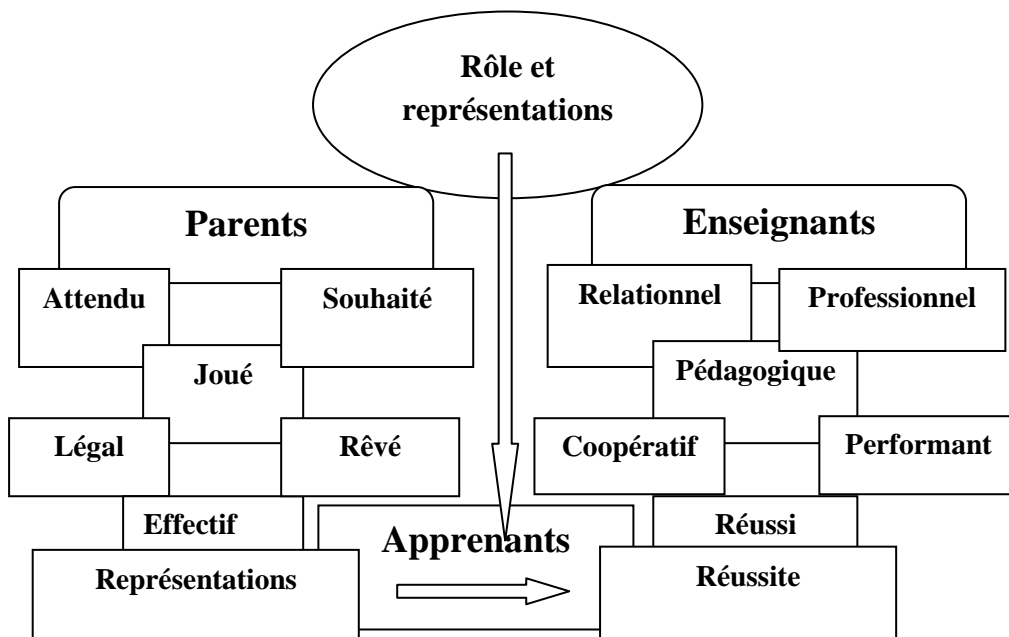


Schéma N°10 : Interactions des trois pôles de l'enseignement-apprentissage et leur influence mutuelle

Cette relation croisée, à travers les représentations réciproques, par l'intermédiaire des rôles interposés entre deux superviseurs éducatifs de l'enfant-élève, se solderait soit par des sentiments positifs qui va de la satisfaction au cas où chaque protagoniste vaque convenablement à son devoir de responsable chargé d'une mission à l'égard de l'enfant pour le parent, ou de l'élève pour l'enseignant, voire les autres éducateurs au niveau de l'établissement, au soulagement, dans le cas où ils sentent être sortis d'une crise ou avoir résolu un problème ou au contraire, par des sentiments négatifs d'autre part.

Le deuxième cas se manifesterait si les difficultés subsistent dans la mesure où, soit les problèmes persistent malgré les efforts fournis ou la crise perdure car les acteurs concernés n'ont pas consenti les efforts que demande la situation, soit enfin par le fait de l'influence du contexte social, culturel ou religieux. Dans ce cas, c'est le sentiment de colère, d'insatisfaction, voire de frustration qui prévaudrait. A ce propos, il faudra voir aussi du côté de l'engagement qui pourrait souffrir de cette situation.

Nous essaierons de toucher cet aspect affectif des représentations des uns et des autres parmi ces acteurs puisque c'est cela qui permettrait de déterminer les différentes attitudes à plus d'ouverture des uns vers les autres, à plus d'écoute, voire d'empathie, comme preuves d'engagement se traduisant par une grande implication dans le renforcement de la relation école-famille.

Après avoir passé en revue la démarche qui sera suivie pour essayer de cerner les représentations des parents à travers l'identification de leurs rôles, nous tenterons à présent de les définir à partir de la Loi d'Orientation dont nous avons parlé qui les précise du point de vue de l'institution scolaire. C'est donc le rôle attendu ou, autrement dit, ce que les parents ont le devoir de faire tels que l'institution officielle se le représente.

La loi sus-citée, dans l'article 25 stipule que:

*«Les parents d'élèves, en leur qualité de membres de la communauté éducative, participent directement à la vie scolaire en entretenant des rapports constants avec les enseignants, les éducateurs et les chefs d'établissements et en contribuant à l'amélioration de l'accueil et des*

*conditions de scolarité de leurs représentants aux différents conseils régissant la vie scolaire instituée à cet effet.»<sup>57</sup>*

Nous comprenons par là, que les parents ont une qualité officielle en tant que membres à part entière de la communauté dont la mission consiste à éduquer les générations d'enfants. Qui dit communauté, dit aussi valeurs mais aussi règles communes. Cette qualité leur confère un statut social et des rôles à jouer en conséquence. Ce rôle consiste grosso modo en leur pleine participation à la vie de l'école à qui ils ont confié leurs progénitures. Cette participation se fait de deux manières. D'abord directement, autrement dit, d'une façon individuelle et volontaire, consistant à nouer et développer des relations de coopération, d'entre aide et d'appui mutuel avec les autres acteurs implantés dans l'établissement scolaire.

Ils sont de cette façon, ou du moins, ils doivent l'être, omniprésents à l'école, ensuite, à travers leur présence officielle au sein des conseils institués pour gérer la vie de l'établissement. En cette qualité, ils sont appelés à œuvrer pour permettre à leurs enfants de travailler dans les meilleurs conditions possibles.

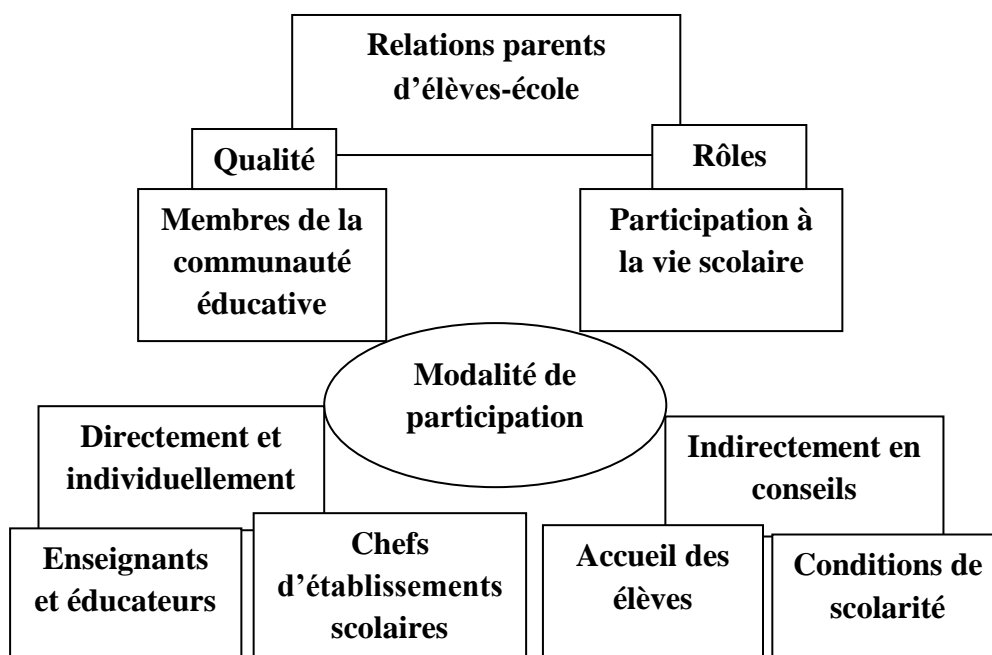


Schéma N°11 : sur le rôle des parents d'élèves à l'école

Ce rôle, défini succinctement mais clairement par la loi sur l'éducation, provient de la responsabilité naturelle et sociale de chaque parent auprès de ses enfants.

<sup>57</sup>La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, op.cit.

En termes d'éducation, il s'agit de veiller au développement de ses enfants dans les domaines physique, affectif et culturel. Pour cela, le parent s'inspire des valeurs et des croyances de la société. Cette responsabilité diffère bien entendu de celle de l'école qui est plutôt professionnelle, s'inspirant d'un programme élaboré et d'une méthode réfléchie, pour communiquer surtout un savoir scientifique. L'éducation familiale et celle administrée par l'école sont différentes mais complémentaires.

L'éducation familiale se distingue également de celle de l'école par le fait qu'elle provient, en grande partie, de stéréotypes et de préjugés. Ce qui recommande à l'enseignant d'en prendre compte, dans son contact permanent avec l'apprenant. Ce qui lui impose aussi, de devoir composer avec les représentations de ses apprenants afin de les modifier, si besoin est, en adoptant la conception communicationnelle des représentations sociales.

Celles-ci ne sont pas à éradiquer, au risque de mener tout le processus de l'enseignement-apprentissage vers l'échec, mais plutôt à transformer grâce à la communication ciblée, puisqu'elles sont véhiculées essentiellement par le langage. Le fait que l'école doit tenir compte des représentations sociales de la famille au sujet de l'éducation de l'enfant-apprenant nécessite une collaboration très étroite entre les deux institutions, autrement dit un partenariat.

#### - **Le partenariat école-famille**

Il a toujours été question de la nécessité d'une solide coopération entre l'institution scolaire et la famille, au service de l'éducation des générations. Cela devient plus indispensable après tant d'expériences soldées pour la plupart par des échecs, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE. La dernière réforme du système éducatif exige aujourd'hui à institutionnaliser cette participation de la famille à la vie de l'école et la prise en considération de la conception de l'éducation chez la famille. La constitution explicite d'une forme officielle et concrète de partenariat devient aujourd'hui indispensable car c'est un atout majeur pour la réussite de la réforme.

Ayant longuement discuté du rôle attendu des parents par l'institution officielle de l'éducation, nous évoquons à présent, le rôle effectif joué par la famille dans



ce domaine, pour pouvoir identifier le dysfonctionnement existant. A ce que nous avons constaté sur le terrain, à travers une pré-enquête, nous nous sommes posé la question suivante: y a-t-il vraiment préoccupation de la part des parents de leurs enfants au sujet de leur éducation scolaire? Sur les points suivants que nous avons pris comme exemples, les familles n'ont pas brillé:

-Le suivi de la scolarité de l'enfant n'est pas assuré constamment, que ce soit en termes de travail à la maison (la révision) ou de son assiduité en classe. Toutefois, certains parents montrent leur attachement à la réussite de leurs enfants en veillant à éviter qu'ils doublent la classe.

- Les rencontres avec les professeurs, organisées par l'établissement à tous les niveaux, sont en général très peu fréquentées par les parents au point où le taux de leur présence est toujours en deçà de la moyenne. Ce qui pourrait, dans certains cas, être traduit par une certaine démission.

- Enfin, le carnet de correspondance entre l'école et la famille, qui constitue un miroir reflétant la conduite de l'apprenant à l'école, ainsi que le bulletin scolaire traduisant ses résultats trimestriels, ne parviennent pas régulièrement au parent sans que celui-ci s'interroge sur les raisons, s'il est au courant bien sûr, de l'existence de tels documents qui relient les deux institutions; scolaire et familiale.

Plus précisément, et au sujet de l'association des parents d'élèves, qui représente officiellement les parents, le constat n'est guère encourageant à propos des rapports qui doivent exister entre les deux instances chargées de l'éducation des enfants. Les parents sont absents pour la majorité aux réunions régulières et routinières, tout au long de l'année scolaire. Au début, et à l'occasion de l'élection du bureau directeur de l'association, le chef en exercice aura toujours du mal à faire élire un nouveau bureau, du fait que personne parmi la minorité présente ne se porte volontaire pour être membre de la direction.

Généralement, c'est l'ancienne équipe qui poursuit sa mission, contrainte par la situation. Même les parents, qui font acte de présence, manifestent tout au long de la réunion leur désir de quitter, prétextant leurs occupations. Les rencontres à la fin de chaque trimestre, consacrées à l'évaluation des résultats de leurs

enfants, connaissent, à chaque fois, le même sort: absence de la majorité, peu d'intérêt manifesté par les parents, hâte pour quitter, etc.

Au sujet de la participation de l'association aux différents conseils, celle-ci ne montre aucun enthousiasme pour la présence. Rares sont les propositions qui émanent de sa part. Si certaines associations montrent un certain activisme, ce sera grâce à son président qui, généralement, se trouve seul à s'activer. Nous pensons que les raisons, qui sont derrière ce constat, résident dans les faits suivants:

- Un bon nombre de parents ignorent ce qui se passe dans l'enseignement-apprentissage et par conséquent ce qui se déroule au sein des écoles sans qu'ils n'aient la volonté de changer d'attitude.
- La plupart des parents ne font pas de visite volontairement à l'école et quand ils le font, c'est pour répondre à une convocation urgente et pressante.
- Les absences répétées des parents ne trouvent aucune suite de la part de l'établissement pour les inciter à se remettre en question.

A propos de la réforme du système éducatif, aucune réunion n'a eu lieu, pour consultation ou pour information, au niveau des écoles. C'est la raison pour laquelle les parents, en général, ignorent tout de ce sujet. Nous pensons que la situation serait autre s'il y a eu communication avec les parents, concernant ce projet ambitieux. Les parents, petit à petit, se verraient impliqués après s'être sentis responsables. Mais leur désengagement sur ce point est apparent.

Il est temps, nous le croyons fort, de penser à installer une communication constante et sérieuse, à travers des instances stables et permanentes, entre la famille et l'école, surtout à propos de la mise en œuvre sur le terrain de la nouvelle réforme du système scolaire. En effet, la communication joue un rôle primordial dans la modification des représentations des parents et par ricochet, des apprenants, ou même des enseignants dans le sens de leur positivation.

*«Certes, la communication joue un rôle primordial dans les perceptions, car elle permet de transmettre les représentations. En effet, les informations ou les images que reçoivent les parents et qu'ils s'approprient plus ou moins sont véhiculées grâce à un mécanisme de transmission du langage qui lui-même est porteur de communication.»*

*L'information est transmise par le biais de ce qu'on appelle le flux de l'information.»<sup>58</sup>*

N'importe quel «*biais*» de l'information, à travers n'importe quel «*mécanisme de transmission*», est le bienvenu, pourvu que le dialogue, la concertation, s'installent de part et d'autre entre ces instances entre lesquelles l'enfant-apprenant effectue un va et vient incessant, à fortiori que nous assistons aujourd'hui à une nouvelle génération de parents, cultivée celles-ci et donc, différente de celle, par exemple des années 1960 et 1970, constituée pour son écrasante majorité de gens n'ayant pas été scolarisés en raison de la colonisation.

Ces nouveaux parents qui ont connu l'école, ne manquent pas de la critiquer à tort ou à raison. Ceux-là, l'institution scolaire a le devoir, à notre avis, d'entamer avec eux un dialogue malgré leur réticence et leur résistance à s'approcher d'elle volontairement, pour le compte de leurs enfants. L'école doit savoir qu'elle n'a plus affaire à des parents «dociles» qui font confiance totale en l'enseignant mais qu'elle compose avec d'autres qu'elle doit comprendre et traiter à pied d'égalité, dans un partenariat en bonne et due forme. Cela en ce qui concerne l'école mais qu'en est-il à propos des médias?

Les médias, que ce soit la presse écrite, la radio et notamment la télévision, auraient pu jouer un rôle déterminant dans l'information des citoyens algériens en général et des parents d'élèves en particulier à propos de la réforme du système éducatif et plus spécialement en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Cela aurait pu par conséquent contribuer à modifier les représentations des parents vis-à-vis de ce sujet.

#### **I.1.2.2.2. Les institutions religieuses**

Les institutions religieuses, dans leur ensemble, forment un système comme celui de l'éducation mais qui est chargé celui-là, des affaires religieuses. Sous l'égide du ministère des affaires religieuses, il est constitué par des unités implantées dans les différents quartiers populaires qui sont les mosquées et les

<sup>58</sup> Stéphanie BERNARD et Maria BOUZIDI, *Les représentations de la réforme scolaire chez les parents d'élèves du Québec*, Rapport final, Présenté à la Fédération des comités des parents du QUEBEC, Université LAVAL, Faculté des sciences sociales, Département de sociologie, Le 25 avril 2007, <http://www.fss.ulaval.ca/cms/upload/soc/fichiers/bouzidibernard.pdf>

écoles coraniques. Ces dernières sont chargées de l'enseignement coranique aux enfants de tous âges mais les mosquées et les lieux aménagés spécialement sont des infrastructures et des endroits réservés aux cinq prières de la journée et du soir.

Il faut noter que ces trois dernières décennies, c'est-à-dire depuis les années 1980, l'Algérie connaît, comme partout dans le monde musulman, ce qu'il a été convenu d'appeler la Renaissance ou l'éveil islamique. Elle s'est manifestée chez les femmes par le port du foulard et chez les hommes, et particulièrement les jeunes, par la pratique de la prière à la mosquée.

Les prêches et les causeries religieux aussi connaissent un changement considérable, à travers les sujets abordés, aussi bien politiques que sociaux, qui sont nouveaux. Les imams sont, en grande partie, jeunes mais aussi instruits et des enseignants, pour une partie d'entre-eux, ce qui a permis une mutation importante de la place et du rôle des institutions religieuses dans la vie quotidienne de la société.

Le thème de l'éducation et notamment celui du système éducatif national a été tout particulièrement traité avec ardeur, ce qui n'a pas manqué d'avoir des répercussions non négligeables sur les familles. Le sujet de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, et tout particulièrement celui du français, a été évoqué avec enthousiasme et intensité, spécifiquement dans les années 1980 et 1990. Dans cette section, nous aborderons les représentations sociales des institutions religieuses au niveau des quartiers, du fait de leur grande influence sur les acteurs les plus proches de l'apprenant, des parents et des enseignants. Depuis l'indépendance de l'Algérie, et d'après notre vécu, nous avons constaté que ces institutions, au sujet de leurs représentations sociales sont passées par les étapes suivantes :

- **Les anciennes représentations sociales**

A travers leurs prêches et leurs causeries, les imams véhiculaient des représentations négatives vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage de la langue française au sein du système scolaire algérien. Sous l'influence de l'ère politique de l'époque du début de l'indépendance, et surtout sous l'ère

Boumediene, connue pour une orientation vers l'arabisation totale du pays, tous les arguments étaient contre tout ce qui est français. Les hommes de religion avançaient, pour étayer leur thèse, de nombreux arguments.

Tout d'abord, le français, c'est la langue du colonisateur. Le mot lui-même est très évocateur pour les Algériens, les adultes surtout, parce que, soit ils ont vécu l'époque de la colonisation, soit ils en ont entendu parler de leurs parents. Beaucoup ont vécu aussi la période immédiatement après l'indépendance, des années 1960. Aussi cette langue, selon cette logique, devait-elle partir avec la colonisation française. Elle a été assimilée à une manière d'occupation sous couvert de la domination coloniale culturelle. Cet argument qui touchait profondément les parents a eu un impact considérable sur les apprenants.

Le discours religieux de la mosquée a été relayé par une tranche d'enseignants de l'école parmi ceux qui dispensent la langue arabe, l'éducation islamique ou l'Histoire. Cette situation qui a été affectée par une certaine animosité contre l'enseignement-apprentissage de la langue française a eu son impact non seulement chez les apprenants mais aussi chez les enseignants de cette langue laissant chez eux un sentiment de malaise puisqu'ils devaient se trouver dans une situation de confrontation avec leur environnement pédagogique, professionnel et social.

Un autre argument de taille était évoqué aussi, faisant savoir que la langue française est imposée à l'école algérienne et qu'elle est rejetée par la majorité de la population y compris le corps enseignant. Certains même, comme une sorte de défi, proposent un référendum général populaire à ce propos. Cette dernière raison avancée est doublée d'une troisième: avec le parachèvement de l'arabisation, l'enseignement du français ne serait qu'inutile et constituerait un gaspillage de temps et de finances. Ce même discours a été très influant chez les apprenants, se répercutant sur la classe de français bien entendu.

Le discours religieux ne manquait pas d'arguments de poids qui étaient nombreux. Il s'agit, d'autre part de l'influence négative de l'aspect culturel de la langue française se manifestant à travers la déculturation ou même la «désislamisation», surtout qu'à la veille de l'indépendance, le corps enseignant du français était constitué de Français natifs. Les Algériens qui les relayaient

progressivement avaient le même comportement, aussi bien gestuel que vestimentaire, en plus de leur parler français.

Le discours officiel de l'éducation nationale de l'époque était le même, évoquant la menace culturelle de la langue étrangère, son enseignement devait être purement linguistique évacuant, par conséquent, l'aspect culturel. Pour les imams, l'enseignement-apprentissage de la langue française présente un véritable et sérieux danger pour l'identité de l'apprenant algérien. Ce qui serait en contradiction avec les recommandations même des lois fondamentales régissant le pays et le système éducatif national.

A propos de l'identité, celle-ci est définie par la Constitution Algérienne par ses fondements qui sont l'Islam, l'Arabité et l'Amazighité. «*Le premier novembre 1954 aura été un des sommets de son destin. Aboutissant d'une longue résistance aux agressions menées contre sa culture, ses valeurs et les composantes fondamentales de son identité que sont l'Islam, l'Arabisation et l'Amazighité.*»<sup>59</sup> Cette même identité est précisée, en détail, dans la Lois d'Orientation sur l'Education Nationale, en ces termes:

*«Les principes fondamentaux et les finalités:*

*Il s'agit tout d'abord, de favoriser la consolidation de la vocation de l'école comme vecteur de l'affirmation de la personnalité algérienne. L'école doit assurer la promotion et la préservation des valeurs en rapport avec l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité.*

*L'école doit promouvoir les composantes de l'identité algérienne, en tant que langue, civilisation et culture. La langue arabe, au même titre que l'Islam, constitue avec la langue amazigh le ferment de l'identité culturelle du peuple algérien et un élément essentiel de sa conscience nationale, l'Amazighité en tant que langue, culture et patrimoine.»*<sup>60</sup>

Beaucoup de mots et d'expressions sont on ne peut plus clairs et révélateurs d'une ferme volonté de reconstruction et de consolidation stable et définitive de l'identité algérienne dont aucun élément ne devait perturber ce processus et altérer sa revalorisation. Ce «*processus hautement dynamique au cours duquel la*

<sup>59</sup> La Constitution Algérienne du 28 novembre 1996

<sup>60</sup> La Lois d'Orientation sur l'Education Nationale, Op.Cit.

*personne se définit par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue.»<sup>61</sup>*

Cette finalité fondamentale devrait aussi faire partie de la mission de la mosquée selon ces imams. Pour ce faire, il est de leur devoir de combattre l'enseignement de la langue française, l'une des séquelles de la colonisation et par conséquent lutter contre son enseignement-apprentissage dans le pays.

#### - **La nouvelle R.S. de l'enseignement-apprentissage du FLE**

Après cette période de radicalisation, le discours religieux se voit tempéré, revenant à la modération, dénotant une transformation progressive de la représentation sociale de l'enseignement-apprentissage du français chez les imams. Une nouvelle réalité s'installe en Algérie après la période de la tragédie nationale des années 1990. Que ce soit sur le plan politique officiel qui se répercute sur le discours religieux de l'institution religieuse ou chez les intellectuels, cette nouvelle réalité conditionnée par les trois éléments qui amènent une modification aux représentations sociales, devait produire une nouvelle vision. Ces éléments cités par Rouquette et Rateau<sup>62</sup> sont: la récurrence des faits, la gratification matérielle et symbolique de la situation et enfin l'absence d'incidence des événements sur la pensée altérant l'idéologie de l'individu.

En effet, une nouvelle génération d'imams, ayant fait son entrée dans le secteur religieux, se conjuguant avec les nouvelles réalités sociales qui s'imposent, ont permis à un nouveau discours plus réaliste, de voir le jour, un discours mûr, inspiré par une nouvelle interprétation de la religion. Bien que le français soit la langue de la France, notre ancien colonisateur, il ne constitue pas pour autant une menace contre notre identité ou celle de nos enfants.

Ce nouveau positionnement est étayé par les motifs suivants :

<sup>61</sup>Afaf BOUDEBIA, *Evolution des représentations du français et son enseignement apprentissage dans le sud algérien : le cas du SOUF*, Université de Franche Comté, <http://www.afls.net/cahiers/16.2/5.%20Boudebias.pdf>

<sup>62</sup> Ibid.

- Les nouvelles technologies avec lesquelles les imams devaient composer, obligent à connaître les langues étrangères.
- Leurs propres enfants, pour avoir accès à l'université ou au travail, sont contraints d'apprendre le français, sans que cela n'ait porté forcément atteinte à leur identité.
- Les enseignants et les enseignantes du français actuels donnent la preuve que le fait d'enseigner cette langue ne touche en rien à leur intégrité identitaire.

Ainsi, constatons-nous une nouvelle représentation, même si nous remarquons chez une fraction d'entre-eux, dans notre région, une certaine réticence, une sorte d'hésitation car au niveau de cette tranche, il est difficile de faire marche-arrière. Nous comprenons par là que la nouvelle représentation sociale positive n'est pas encore totalement et définitivement consommée, a.

ncrée et partagée au niveau du groupe professionnel de ces fonctionnaires du secteur religieux.

Il est à noter aussi que les parents n'ont pas attendu le changement de ce discours pour adopter une nouvelle vision sous la pression de la nouvelle réalité. De plus, aujourd'hui, les institutions religieuses algériennes n'ont plus le monopole de ce discours. La parabole est surtout la prolifération des chaînes spécialisées du domaine religieux influencent plus les familles que les imams des mosquées des quartiers.

Ce passage en revue des représentations sociales des institutions religieuses nous permet de nous faire notre propre représentation sur l'incidence de son rôle sur l'enseignement-apprentissage du français et sur la situation de crise que connaît ce domaine et de voir en perspective le rôle qu'il pourrait jouer dans la sortie de crise que nous attendons de la réforme actuelle du système éducatif national.

#### **I.1.2.2.3. Les partis politiques**

Après avoir traité des représentations sociales des institutions religieuses et leur impact probable sur l'enseignement-apprentissage du français dans notre région d'étude, nous essayons de discuter à présent les représentations au sein des institutions politiques et les traces de leur activité dans ce même domaine.



Parler d'institutions politiques, c'est parler des courants de pensée qui se sont organisés en partis politiques avec l'avènement du multipartisme en Algérie après les événements d'octobre 1988. Malgré la pluralité des partis politiques sur la scène nationale, ils se subdivisent en trois courants de pensées et dont ces partis ne sont que la manifestation apparente: ces courants sont nommés communément par le courant nationaliste, taxé de panarabisme, le courant islamiste taxé par ses détracteurs de courant intégriste ou extrémiste et enfin le courant qui se nomme démocrate et que ses adversaires appellent pro-occidental accusé d'éradicateur.

Ces appellations montrent bien de par leur virulence le degré de leur opposition totale. Chaque tendance possède, en vérité, un projet de société divergeant de celui de l'autre. Mais si nous prenons en compte leur affrontement à propos de l'école algérienne, nous nous trouvons avec deux visions contradictions seulement, puisque chacune des deux tendances vise, qu'elle soit arrivée au pouvoir ou non, à ce que sa représentation du système éducatif soit appliquée sur le terrain.

Cette bataille politique se déroule sur fond linguistique, pierre angulaire parmi les autres dossiers qui sont nombreux. Le domaine des langues constitue le sujet, en Algérie, qui suscite le plus de polémique. Et les discours à son propos sont pour la plupart des commentaires partisans dont les échos se répercutent sur le système scolaire. En conséquence, la gestion de ce dossier s'est toujours faite de façon conflictuelle, à coup d'accusations mutuelles causant des échecs répétés dont chaque courant s'efforce de faire endosser leur responsabilité à son adversaire. Pour étayer sa thèse, chaque famille politique croit s'appuyer sur la réalité sociolinguistique et historique de l'Algérie comme point de départ et viser à permettre au pays d'occuper la place qui lui revient de droit dans le concert des nations.

- **La réalité sociolinguistique de l'Algérie pour l'un et pour l'autre courant**

Notre tâche ici, ne consiste pas à brosser le tableau de la situation sociolinguistique de l'Algérie car elle ne serait qu'une représentation parmi d'autres qui nous placerait dans une position ou une autre parmi celle des

antagonistes de cette question qui divise la classe politique algérienne en deux camps mais plutôt à parler succinctement de la vision de chacune de ces deux parties. La tendance démocrate qui se revendique d'être moderniste, à travers ses discours, présente la vision suivante:

L'Algérie est un pays multilingue. Considérant tous les parlars qui se trouvent dans le pays comme des langues à part entière, elle voit que tous ces moyens de communication doivent être considérés comme des langues. Pour cela, celles qui sont en présence sont: le tamazigh ou le berbère qui comporte plusieurs variantes, l'arabe classique qui a donné naissance à plusieurs variantes d'arabes dialectaux comportant des nuances régionales et le français, et même l'espagnol.

De ce fait, toutes ces langues ont le droit d'être considérées comme nationales et officielles et par conséquent enseignées et occuper leur place dans les administrations et le domaine de la recherche. Ce courant voit que toute l'Histoire du pays doit être prise en considération, ayant vu passer par l'Algérie, des peuples qui ont laissé leurs traces, pour faire de ce pays ce qu'il est actuellement et ne pas privilégier la culture et la civilisation arabo-musulmane et leur corollaire la religion et la langue.

Quant au courant islamiste, il voit la situation sociolinguistique de l'Algérie de la façon suivante: La langue arabe devrait être la langue nationale et officielle du pays puisqu'elle est celle du Coran et donc de la religion, et par ricochet, la langue de l'administration et de l'enseignement à tous les niveaux. C'est la raison pour laquelle, les partis de cette mouvance ont appuyé la politique de l'arabisation totale du pays, accusant en même temps le camp adverse d'avoir mis à chaque fois en échec ce projet.

Pour eux, les autres parlars, tels que le tamazigh et l'arabe dialectal sont des dialectes oraux qui doivent rester au niveau des échanges verbaux non formels, familiaux et populaires. Cette tendance croit en une Algérie arabe et musulmane, ce qui va à l'encontre de ce que pensent leurs adversaires. L'Histoire, en effet, de l'Algérie, se compte à partir de l'arrivée des musulmans-arabes, qu'ils n'acceptent pas d'assimiler à une conquête ou à une colonisation comme c'est le cas pour les autres envahisseurs.

Nous pensons que cette polémique s'est répercutée sur l'école et lui a causé des dégâts considérables. Bien sûr, cela n'est pas la seule raison de la crise de celle-ci, en particulier les grosses difficultés que rencontrent les apprenants de la région au niveau de l'enseignement-apprentissage du français, tous niveaux confondus. En effet, la situation vécue par ces apprenants laisse à désirer du fait que ceux-ci sont des semi-analphabètes dans les deux langues d'enseignement, le français et l'arabe. Depuis deux décennies, nous assistons à une régression continue du niveau. Malgré les moyens facilitateurs de l'enseignement des langues surtout et qui sont à la portée de beaucoup d'apprenants, nous ne remarquons pas de véritables progrès dans ce domaine.

L'enseignement des langues s'effectue toujours de la même manière qu'il ne se faisait auparavant. La classe de français n'est pas encore un lieu de communication linguistique ou culturelle, aucune interaction jusque là. C'est vrai qu'il est encore trop tôt d'évaluer ce que la réforme a apporté de nouveau mais nous pensons toujours que ni les changements de méthodes d'enseignement, ni les modifications des programmes ne sont susceptibles à eux seuls de faire un grand pas en avant si les représentations ne sont pas étudiées et prises en compte, celles des apprenants, des enseignants ou des parents entre autres.

Pour plus de détails, concernant les visions respectives des différents groupes politiques et qui nous permettent de comprendre la raison de cette guerre qu'ils se sont livrés, nous pouvons voir cela manifestement dans leur positionnement vis-à-vis de la dernière réforme du système éducatif national algérien, au point que celui-ci est devenu, depuis l'indépendance otage des deux antagonistes: «*le système éducatif est prisonnier d'élites aussi bien francophones qu'arabophones qui se livrent une guerre sourde se traduisant par des positions extrêmes vis-à-vis de certaines réformes*»<sup>63</sup>, et surtout la dernière. Ces antagonismes se sont manifestés notamment à travers les actions suivantes:

---

<sup>63</sup> Mohammed MILANI, *La dualité français-arabe dans le système éducatif algérien*, Education et sociétés plurilingues N° 15 décembre 2003, [www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/www/esp015\\_3...pdf](http://www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/www/esp015_3...pdf)

Tout d'abord, le rapport de la commission nationale de la réforme du système éducatif présidée par BENZAGHOU n'a pas pu être publié et de fait, il est resté caché au grand public et même aux acteurs sociaux. Suite à cela, les différents intéressés ne prennent connaissance de ses recommandations que lorsqu'une décision est prise par le ministère de l'éducation nationale, en fonction de l'une d'elles avec parfois des tergiversations qui apparaissent sur le terrain de l'application. Comme exemple à cela, le français a été décidé de le commencer dès la 2<sup>ème</sup> AP, pour revenir sur cette décision une année après.

En deuxième lieu, avec les nouvelles théories didactiques de l'enseignement, qui considèrent qu'il est impossible d'installer une véritable compétence linguistique et communicative en français tout en faisant abstraction de sa culture, l'école renonce à l'approche purement linguistique de cette langue, jusqu'ici, longuement prônée. Ce qui paraît être en convenance avec les revendications du courant moderniste. Pour les islamistes, enseigner la culture constitue plutôt un retour à l'école héritée de la colonisation, ce qui constitue une vraie menace pour les enfants surtout en bas âge.

Pour eux, l'école doit en principe affermir et consolider l'identité nationale qui *«tant sur le plan individuel que collectif est surtout analysée comme la construction d'une différence, l'élaboration d'un contraste, la mise en avant d'une altérité.»*<sup>64</sup> Si selon TADJFEL, l'identité constitue un processus, une construction, cela doit se faire en toute sérénité, loin de tout ce qui empêche cette élaboration. Et si ce spécialiste confirme en insistant sur la différence, le contraste et l'altérité, l'aspect culturel de la langue étrangère risque de compromettre cet objectif.

Un autre point, constituant une autre pomme de discorde et non la dernière, est la nature et la visée de cette école. Tandis que les modernistes la voient comme une école républicaine, laïque, ouverte aux langues et aux cultures étrangères, considérant la focalisation de l'éducation sur la religion et l'idéologie comme source principale de tous les échecs, les militants du courant adverse appellent à une école qu'ils nomment authentique comprenant par là qu'il s'agit de puiser de nos sources qui sont l'arabe et l'Islam.

<sup>64</sup> H. TAJEL, in Richard Y. BOURHIS, Jacques-Philippe LEYENS, *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Editions MARDAGA, Belgique, 1999, p. 69

Il paraît, aujourd'hui, qu'après tant d'épreuves et après avoir essuyé tant d'échecs devenus un cercle infernal, les groupes politiques s'acheminent vers un certain compromis, voire, progressivement, un consensus portant sur le même constat que l'école se porte mal et que par conséquent elle doit être repensée à travers l'actualisation des programmes, de la pédagogie, du profil de l'enseignant et l'amélioration des conditions de travail de celui-ci. La dernière réforme semble permettre aux uns et autres de se consacrer un temps de réflexion autour de ses options fondamentales à savoir:

- **La démocratisation**

La démocratisation de l'enseignement malgré le problème de la massification qui se traduit par la surcharge des classes, causant la détérioration des conditions de travail et provoquant la baisse du niveau. Et cela risque de compromettre les chances de succès de la réforme.

Cette situation a poussé de nombreux parents à s'orienter vers les écoles privées pour combler le déficit qu'ils ont senti. Il paraît que même l'institution semble cautionner ce remède en organisant des cours de soutien dans les écoles publiques parrainés par les associations des parents d'élèves, sous l'égide des directeurs des établissements scolaires ou et cela commence à être une conduite courante, permettant aux enseignants de dispenser des cours payants au sein même de l'école publique avec l'aval du chef de l'établissement ou sa participation au niveau de la gestion administrative. C'est à notre sens, une façon de reconnaître, implicitement, l'insuffisance de l'enseignement public officiel dont l'image devient de plus en plus négative.

- **L'algérienisation**

Il s'agit d'un programme qui a débuté au lendemain de l'indépendance consistant à remplacer les enseignants français, ce qui recommande le recrutement d'un personnel algérien dont la formation s'est faite à la hâte, au niveau des instituts de technologie de l'éducation. Celle-ci n'a donc pas été solide. Ce qui a influé négativement sur la situation générale de l'enseignement-apprentissage. De plus, les diplômés des universités n'ont pas eu le niveau

requis ni la formation initiale indispensable. Cela s'est soldé par la chute du niveau.

#### - **L'arabisation**

A ce niveau, la situation n'est nullement meilleure. Ni les médias de masse tels que la Télévision Nationale, les chaînes spécialisées ou les radios nationales ou locales ne sont exploitées pour la circonstance. Jusqu'à présent aucun programme à grande échelle, concernant l'emploi des TIC, n'est mis sérieusement en œuvre pour combler le déficit enregistré dans le domaine des langues.

Aucune école de la région n'est équipée jusqu'à présent d'un laboratoire de langues par exemple. Les enseignants, à défaut de moyens sophistiqués et performants, se contentent du tableau noir et de la craie ou pour certaines écoles de tableaux spéciaux et de marqueurs sans plus. Bien que la loi attribue aux inspecteurs de nouvelles prérogatives, à propos des TIC, il n'en est rien sur le terrain à part quelques initiatives personnelles de ces derniers.

#### - **Les langues étrangères**

La mondialisation confirme aujourd'hui cette option qui fait que nous ayons cette ouverture sur le monde, non seulement au niveau de la technologie de pointe, mais aussi au niveau culturel et civilisationnel. Mais jusque-là, nos classes de langues ne donnent pas encore l'impression à ceux qui les fréquentent qu'ils sont dans ce milieu où ils doivent vivre la langue et dans la langue étrangère ou dans ce carrefour de contact linguistique et culturel.

En conclusion, nous pouvons dire qu'après une longue période de crise qui a duré depuis l'indépendance et qui s'est intensifiée surtout durant les dix années de crise que l'Algérie a endurée, il est temps de développer le consensus qui ne fait que commencer. Les deux courants, plusieurs décennies durant, se représentaient les uns les autres grâce à des stéréotypes et des préjugés. En effet, au vu de la *«définition sur laquelle s'accorderaient la plupart des auteurs, et assez proche du sens commun, présenteraient les stéréotypes comme un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité mais aussi des*

*comportements propres à un groupe de personnes.»<sup>65</sup>*, il est clair que pour chacun des deux groupes, l'autre représentait le versant négatif du paysage politique algérien, regroupant toutes les caractéristiques négatives qu'il faut éradiquer.

La situation ne s'arrête pas aux représentations stéréotypées. Cela n'était qu'un début, un point de départ pour arriver au stade des préjugés, c'est-à-dire au *«phénomène (qui) implique le rejet de l'autre en tant que membre d'un groupe envers lequel on entretient des sentiments négatifs (...), une attitude négative ou une prédisposition à adopter un comportement négatif envers un groupe ou envers les membres de ce groupe, qui repose sur une généralisation erronée et rigide.»<sup>66</sup>*

Nous pensons que l'heure, doit être à la réflexion, à la concertation. Si chacun des deux courants accuse les autorités compétentes en matière d'éducation de ne pas prendre en compte les représentations des parties en présence sur la scène politique nationale, il est du devoir de chacun de prendre ses responsabilités, pour mettre fin à leurs comportements négatifs issus de leurs représentations stéréotypées qui ont engendré des préjugés et commencer une nouvelle ère de coopération qui se répercutera indubitablement sur le système éducatif et notamment la réforme actuelle.

#### **I.1.2.2.4. L'enseignement privé**

Nous venons, dans la section précédente de signaler que la crise que traverse l'enseignement-apprentissage, des langues surtout, a provoqué un nouveau phénomène qui prend de plus en plus de l'ampleur avec le temps. Nous venons aussi de citer certains éléments qui ont généré cette situation négative, telles que la démocratisation, etc. Comme refuge qui pourrait combler les insuffisances de l'école, les parents s'orientent de plus en plus vers l'enseignement privé qui prolifère sous toutes ses formes: écoles privées, enseignants privés dispensant des cours, dans des endroits qui, dans des cas sont aménagés à la hâte. Qu'en est-il du phénomène des représentations sociales à ce sujet?

Du côté de l'Institution Officielle d'abord, un décret, sous le n<sup>o</sup> 04-90, a été promulgué en date 24 mars 2004, fixant les conditions de création, d'ouverture

<sup>65</sup> Ibid.

<sup>66</sup> Ibid. p. 162

et de contrôle des établissements privés d'éducation et d'enseignement.<sup>67</sup> Cette loi souligne principalement que ces institutions, qui dispensent du savoir à titre onéreux, jouent le même rôle que celui effectué par les établissements publics. Ils enseignent les mêmes programmes à travers les mêmes disciplines. Ils sont soumis aussi à la même réglementation, visant enfin les mêmes objectifs.

Il paraît donc que leur rôle est complémentaire par rapport à celui joué par l'école publique. Il semble aussi que les conditions de travail devraient être meilleures du fait des moyens matériels et pédagogiques (TICE par exemple) mis à leur disposition et le nombre réduit d'apprenants par groupes. Cependant, la réalité n'est pas toujours conforme à la théorie décidée par la loi. Certaines de ces écoles, ne se conformant pas à la réglementation, dispensent tous les cours en français, ce qui fait dire à certains que leur visée va à l'encontre de la finalité nationale. Nous remarquons aussi que la majorité de ces écoles se spécialisent dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et l'informatique comme si elles viennent combler un vide dans le domaine particulier des langues (le français et l'anglais).

#### - **L'ampleur du phénomène**

Aujourd'hui, dans la région, nous remarquons sur le terrain, l'existence d'un phénomène qui ne cesse de s'étendre, au point où nous remarquons qu'un système scolaire parallèle voit le jour d'une façon remarquable. A côté des écoles privées des langues et de l'informatique, les écoles publiques aussi s'activent le soir à donner des cours payants notamment en mathématiques, en anglais, en français et en d'autres matières. Les apprenants qui préparent les examens tels que le BEM ou le Baccalauréat sont les plus visés. Aussi est-il préférable de parler d'un enseignement privé qui ne contient pas uniquement les écoles privées mais aussi des cours de soutien, ou des cours supplémentaires auxquels participent aussi les établissements publics.

Ce phénomène, en plus de son aspect positif non négligeable, influe aussi négativement sur le travail de l'école publique. D'une part, les apprenants, notamment ceux qui font des cours privés, négligent totalement les cours qu'ils

---

<sup>67</sup> Journal officiel, N°19 du 28 mars 2004



reçoivent à l'école publique. Leur comportement négatif y est tellement manifeste que les enseignants sont influencés négativement. D'autre part, cela a créé aussi un clivage entre deux groupes d'apprenants: ceux qui suivent des cours privés et négligent pour la plupart les activités en classes publiques et ceux qui n'en font pas. Ce qui laisse transparaître en filigrane deux couches sociales d'élèves à travers ces cours privés, cours publics.

- **Ecole privée vue par les parents d'élèves**

La régression du niveau, surtout en matière de langues étrangères et plus particulièrement le français coïncide avec une génération de parents qui pour la majorité ont fait l'école publique dans les années 1960 et 1970, période où celle-ci dispensait encore un enseignement de qualité selon eux. Ils voient qu'aujourd'hui, leurs enfants, malgré leur haut niveau d'études (au lycée ou même à l'université), leur maîtrise du français n'est en rien satisfaisante. Accusant l'école d'être à l'origine de cette situation lamentable, ils se mettent à la recherche d'une solution de rechange. Inconsciemment, les enseignants et même avant les parents commencent à sentir le danger de la baisse continue du niveau. Le décalage entre les objectifs fixés par les programmes et les résultats obtenus en fin d'année devient de plus en plus large.

Un sentiment général chez les parents, les enseignants et même les apprenants domine alors: le niveau des élèves en français est très en deçà de ce qu'on pourrait imaginer, sans qu'il y ait de solution en vue. Un accord tacite commence donc à s'établir entre les parents et les enseignants. Ces derniers se portent volontaires pour donner des cours supplémentaires à leurs élèves dans les établissements publics même sans que cela ne puisse donner les résultats escomptés.

D'autres enseignants par la suite, organisent chez-eux ou dans des locaux particuliers des cours de soutien. Comme l'école publique ne répond plus aux attentes, des écoles privées commencent à voir le jour au côté des cours supplémentaires payants dans les écoles publiques. Tombés comme une aubaine, les parents d'élèves trouvent dans ces écoles et dans l'enseignement privé en général ce qu'ils cherchaient depuis un certain temps.

Toutefois, cet enseignement parallèle arrivera-t-il à satisfaire les besoins des parents et de leurs enfants? Nous pensons qu'il est trop tôt de répondre à cette question. Pour le moment, nous assistons à une grande déception parmi les parents soit ceux qui suivent plus ou moins la scolarité de leurs enfants ou ceux qui sont inconscients parce que désintéressés en général de la vie de l'école, mais ils semblent alertés par la détresse de leur progéniture. Une partie non négligeable ne trouvant pas cette parade à leur portée, continue à vivre dans le désespoir de voir un jour, le dilemme de leur apprentissage de la langue française résolu du moins en partie.

Nous pouvons dire que, pour certains parents, s'orienter vers l'enseignement privé, à n'importe quel prix, est un constat d'échec à l'égard de l'école publique. Aussi, sont-ils en position de défense, à la recherche d'un refuge, leur présentant un enseignement de qualité même s'ils ne sont pas bien placés pour avancer un tel jugement. C'est en tout cas l'image qu'ils se sont forgés, au fil du temps, que ce soit à propos de l'école publique ou vis-à-vis de l'enseignement privé: représentation négative envers la première et conception positive à l'égard du deuxième.

Dans ce premier chapitre, nous avons essayé de mettre en avant deux éléments essentiels de base de notre recherche. La définition du concept-clé du travail à savoir le terme de représentation et les acteurs de ces représentations qui sont les partenaires de l'enseignement-apprentissage du FLE. En effet, il s'agit de circonscrire les représentations sociales chez ces intéressés de la réforme du système éducatif national notamment à propos du français.

Nous avons dans un premier temps, tenté de passer en revue différents aspects du concept de représentation, en commençant par l'identification de la notion pour arriver à celle sur laquelle repose tout le travail, les représentations sociales, en passant par les représentations mentales ou individuelles et les représentations collectives, suivant le cheminement historique par lequel est passée la recherche scientifique à ce sujet. La représentation sociale concerne, comme nous l'avons précisé dans l'introduction de cette recherche, les différents groupes qui forment les intervenants directs ou indirects de

l'enseignement-apprentissage du FLE influençant de près ou de loin ce champ l'inhibant ou au contraire favorisant son succès.

Par la suite, nous avons essayé d'identifier les acteurs du système éducatif, les répartissant en deux familles importantes: les groupes professionnels du système et les groupes sociaux et politiques de l'école. Il s'agit pour nous, de groupes car ils adhèrent typiquement aux définitions du terme, comme par exemple :

*« Le groupe a été défini par certains comme un ensemble de personnes qui partagent le même destin. Selon d'autres, au contraire, ce qui distingue les groupes, c'est leur caractère structural: les groupes sont des structures sociales implicites ou formelles, c'est-à-dire que les relations entre les personnes qui les composent sont organisées en rôles et en hiérarchies de pouvoir et de statut».*<sup>68</sup>

D'autres spécialistes ont défini le groupe comme « un ensemble de personnes ayant entre elles des interactions face-à-face ». Selon TADJFEL et TURNER et al, il existe un groupe «s'il y a des personnes conscientes d'en être membres».<sup>69</sup>

Ces différents acteurs, nous les traiterons en terme de groupes puisque la crise devient à présent un véritable phénomène qui touche de plein fouet, les différents groupes d'apprenants mais aussi d'autres ensembles d'individus qui, tout naturellement, se trouvent, de par leurs rôles respectifs, organisés en groupes et même structurés et hiérarchisés car tout simplement « l'individu n'évolue pas dans une sorte d'absolu, vide de 'matière sociale' . (...) être éminemment social, l'homme se développe, se construit et vit dans un univers structuré par de multiples dispositifs sociaux plus ou moins institutionnalisés qui sont les agents de sa socialisation et qui produisent les divers éléments de l'action sociale. »<sup>70</sup>

Les quatre critères, à savoir le destin partagé, le caractère structural de cet ensemble d'individus, les interactions qui les caractérisent et enfin la conscience qu'a chacun d'eux de faire partie d'un ensemble, sont présents dans nos différents ensembles d'acteurs qui s'activent autour de l'apprenant, focalisant leurs efforts intellectuels, moraux et matériels sur lui et dont la réforme n'en est

<sup>68</sup> Richard Y. BOURHIS, Jacques-Philippe LEYENS, op.cit. p. 114

<sup>69</sup> Ibid.

<sup>70</sup> Jean-Pierre CITEAU et Brigitte ENGELHARDT-BITRIAN, *Introduction à la psychosociologie concepts et étude de cas*, Armand Colin. Paris 1999, p 179

qu'un aspect. Pour cela, tout ce monde doit en être conscient afin de travailler en concert pour son succès.

Il est clair que, par exemple, les enseignants, les directeurs d'écoles, les inspecteurs ou les fonctionnaires de l'institution religieuse constituent des groupes professionnels. Avec la libéralisation politique du pays, les uns et les autres se trouvent même dans des groupements syndicaux, purement professionnels ou à caractère social. Les partis politiques ont pu aussi permettre aux différents courants de pensée de se rassembler d'une manière plus ouverte en s'institutionnalisant. Même les parents d'élèves doivent s'organiser au sein de leurs associations bien qu'il n'existe pas encore de réflexion autour de questions si préoccupantes telles que la crise du FLE ou leur contribution au succès de la réforme du système éducatif. Ces définitions se trouvent récapitulées dans celle-ci : «Un groupe est constitué par un ensemble d'individus qui sont en interaction (conflit versus coopération) dans la poursuite des objectifs communs.»<sup>71</sup>

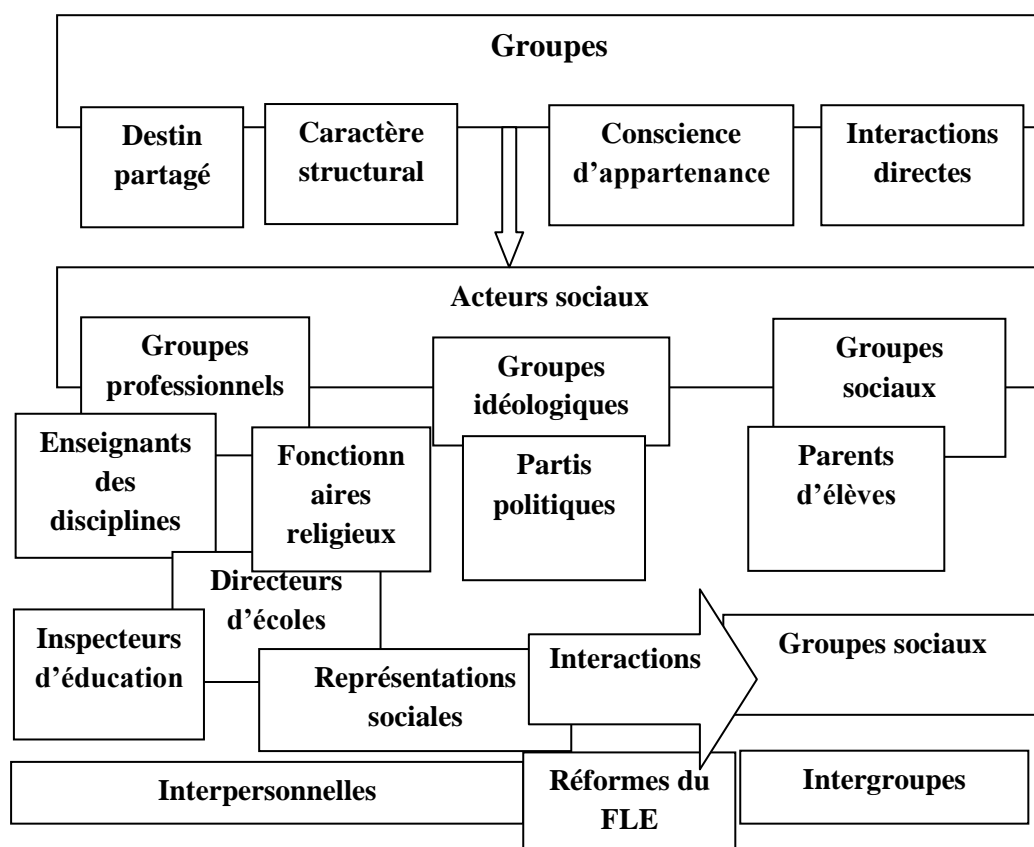


Schéma N°12, récapitulant les interactions intergroupes autour du FLE et la réforme.

<sup>71</sup> Ibid.

## **Conclusion**

Ces groupes que nous avons passés en revue et que nous avons essayé d'identifier sont successivement: les enseignants, les inspecteurs, les directeurs d'école, les parents d'élèves, les fonctionnaires de l'institution religieuse et les partis politiques.

Nous avons clos ce chapitre, en discutant du phénomène en vogue actuellement, l'enseignement privé qui pourrait s'articuler avec le temps autour des écoles privées qui constitueraient progressivement un acteur positif jouant un rôle véritablement complémentaire et non comme alternative à l'école publique comme il semblerait paraître aujourd'hui.

## **Chapitre 02:**

**L'enseignement-apprentissage du FLE, les différents aspects de la crise et les solutions proposées à travers les étapes du système éducatif national algérien**

Dans le premier chapitre, nous avons tenté de circonscrire, le concept-clé de notre travail, à savoir les représentations sociales puis délimité l'environnement social et culturel dans lequel évolue l'apprenant du FLE, du fait que les acteurs sociaux qui composent cet environnement influent positivement ou négativement sur son apprentissage et qui devrait par conséquent être pris en considération pour le succès de l'école.

Dans le deuxième, intitulé « l'enseignement-apprentissage du FLE, les différents aspects de la crise et les solutions proposées à travers les étapes du système éducatif national algérien », nous évoquerons trois éléments essentiels, qui sont: les étapes par lesquelles est passé le système éducatif national pour pouvoir ensuite suivre les différentes raisons qui ont fait que celui-ci traverse une crise qui fait dire à certains que « *le système éducatif s'écroule* » ou à d'autres qu'il est « *en faillite* » et ses multiples aspects.

La troisième section traitera la dernière réforme de ce système caractérisée pour être une refonte globale, voire radicale. Ce chapitre dont la teneur consiste à faire la lumière sur l'école algérienne pendant les périodes qu'elle a franchies, nous permettra de nous introduire en connaissance de cause au troisième qui mettra l'accent sur l'adéquation nécessaire et indispensable entre les représentations sociales de l'ensemble des acteurs sociaux pour une remédiation efficace et fructueuse de la réforme actuelle qui, dans ce cas, aura été l'œuvre effective de tous ses partenaires.

### **I.2.1. La première période: la décolonisation de l'école**

A la veille de l'indépendance de l'Algérie, il a fallu que la révolution armée, qui s'est soldée par l'acquisition de l'indépendance politique, soit achevée par d'autres révolutions parmi lesquelles la révolution culturelle dont l'élément névralgique est le système éducatif. Tout changement, toute réforme culturelle doit passer par la réforme de ce système. Il est notoire que l'Algérie a hérité une école que, le moins que l'on puisse dire, est coloniale et de laquelle a bénéficié, malgré tout, une minorité du peuple, formée d'une couche aisée, puisque, délibérément, la France coloniale n'a pas voulu que la société autochtone sorte de son ignorance. D'autre part, surtout dans la région, les familles ont usé de

multiples stratagèmes pour que leurs enfants n'aillent pas à l'école française de peur de leur déculturation et de leur dépersonnalisation.

L'école française héritée de la colonisation constituait alors un système étranger par sa philosophie, ses missions, son contenu, son organisation et son encadrement.<sup>72</sup> Pour cela, il était impératif de continuer la décolonisation du pays par la récupération de l'école. Il s'agit entre autres de recouvrer la personnalité nationale par le truchement de la nationalisation de l'enseignement par étape.

Durant cette phase préparatoire, les pouvoirs publics de la veille de l'indépendance ont essayé d'introduire des modifications périodiques car il a été impossible de mener d'un coup une réforme d'envergure. Cela n'a pas empêché néanmoins de veiller à un redémarrage conçu comme une première réforme placée sous le signe de la rupture avec l'école coloniale d'une part et l'instauration d'un système éducatif authentique de l'autre. A cet effet, une commission ad hoc a été chargée de mettre sur pied un projet de réforme. Dans son rapport remis aux autorités de l'époque, elle posa les premiers jalons de l'école algérienne.<sup>73</sup>

Les principes mis en valeur par cette commission et dont les autorités compétentes avaient commencé à mettre en œuvre d'une façon progressive étaient: l'algérianisation, l'adaptation des contenus, l'arabisation, la formation et enfin la démocratisation.

### **I.2.1.1. A propos de l'algérianisation**

Il a été question d'algérianiser, dans une première étape, « *l'enseignement par une série de réformes des programmes touchant tous les degrés et à décoloniser, les mentalités, par un véritable contre enseignement.* »<sup>74</sup> Durant cette période, ont été algérianisées

<sup>72</sup> Abdelhamid HOSNA, *identité et système éducatif, d'un fait laïc à une orientation religieuse*, Sciences Humaines N° 28 juin 2006, <http://www.umc.edu.dz/revuest/loukia-25F-pdf/9.FR-HOSNA%20FINI-P9.pdf>

<sup>73</sup> Ibid.

<sup>74</sup> Fateh BEKIOUA et Mehdi REFFAF, *Education et croissance économique en Algérie: une analyse en termes de causalité à l'aide des modèles Var*, chapitre I, *Evolution du système éducatif algérien*, Mémoire, Option : Statistique Appliquée, INSTITUT NATIONAL DE LA PLANIFICATION ET DE LA STATISTIQUE, année 2005-2006, <http://www.memoireonline.com/07/08/1295/meducation-croissance-algerie-analyse-causalite-modeles-var8.html>



plusieurs matières touchant le côté identitaire surtout, telles que l'Histoire, la géographie, la littérature et la philosophie. Dans une deuxième étape, l'algérienisation a touché les moyens pédagogiques notamment l'outil le plus important à savoir, le manuel scolaire.

### **I.2.1.2. L'arabisation du système éducatif**

Ce principe consiste concrètement à donner à la langue arabe la place qui lui revient de plein droit. D'une langue étrangère, telle qu'elle était considérée durant la colonisation, elle a été promue au rang de langue nationale puis officielle, langue de travail et de civilisation. A cet effet, il a été procédé à l'arabisation totale de la première et de la deuxième année élémentaire, comme elles étaient nommées à cette époque. L'horaire d'enseignement de cette langue a été de dix heures pendant tout le cycle élémentaire de la première année à la septième. Ce phénomène a touché aussi le calcul en 3<sup>ème</sup> AE. Cette politique scolaire d'arabisation n'a été que le prélude de ce qui viendrait après. Il s'agit de l'arabisation totale de l'enseignement en renonçant aux sections bilingues.

### **I.2.1.3. La démocratisation de l'école algérienne**

Après ce qui c'est passé avec l'école coloniale, comme nous l'avons expliqué précédemment, il a été décidé que le système éducatif algérien soit ouvert à tous les Algériens, sans exception, ce qui a permis aux effectifs d'augmenter d'année en année. Le fort taux de scolarisation a nécessité l'élévation du nombre d'établissements scolaires pour couvrir les besoins grandissants surtout avec la forte démographie du pays. L'application sur le terrain de ce principe de base a permis aussi la mise en œuvre d'autres principes tout aussi fondamentaux, telles que l'égalité de tous les citoyens devant leurs droits et leurs devoirs et la justice sociale qui donnera les mêmes chances à tous les membres de la société afin de bénéficier d'une formation de base qui lui permettrait d'avoir accès à une profession.

Malgré les réticences des familles au départ pour ce qui est de la scolarisation des filles, le phénomène s'est peu à peu répandu au point où les parents sont arrivés à changer de représentations à propos de la scolarisation du sexe féminin comme c'est le cas pour les garçons. L'école algérienne, en application de ce

principe fondamental est allée à la rencontre des enfants, habitant la campagne et surtout les zones déshéritées et les villages les plus reculés dans le pays.

#### **I.2.1.4. La formation des enseignants**

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie a connu aussi une grave pénurie en personnel, que se soit au niveau administratif ou au niveau du nombre suffisant en enseignants. Tout le personnel qui devrait encadrer le système éducatif était constitué de Français. C'est la raison pour laquelle, un tel encadrement ne peut en aucun cas conduire l'école algérienne en cette phase transitoire pour la réalisation des finalités fixées par les politiques révolutionnaires de l'époque car il ne possédait ni la volonté politique, ni la capacité de mener une œuvre pareille de grande envergure. Pour cela, dès le départ, il fallait former des cadres algériens de gestion et des enseignants pour la classe et qui soient convaincus de la politique éducative du nouvel Etat.

A cet effet, les médersas, supervisées par l'Association des Oulémas Algériens, instituées par Abdelhamid Ben Badis, connues pour être édifiées pour, justement, la conservation et la consolidation de l'identité nationale, son slogan « *l'Islam est notre religion, l'arabe est notre langue et l'Algérie est notre patrie* » résume d'ailleurs cet état d'esprit de la volonté de l'époque pour le retour à l'authenticité, ont été une source importante pour approvisionner le système éducatif en hommes susceptibles de mettre en œuvre une école qui voudrait bien concrétiser les objectifs dont nous avons parlé.

Cependant, pour gérer une école moderne, ce personnel devrait être formé. Mais cela n'a pas été suffisant. Aussi, l'Etat a-t-il eu recours aux coopérants moyen-orientaux égyptiens, syriens et irakiens entre autres pour assurer la politique d'arabisation de l'enseignement, au niveau du moyen et du secondaire notamment. D'un autre côté, le français a été conservé en force. Il aura donc fallu garder un nombre considérable de cadres administratifs et enseignants français dans le cadre de la coopération entre l'Algérie et la France.

En troisième lieu, au niveau de l'encadrement supérieur, l'école a dû être gérée par une équipe administrative qui, paraît-il, n'avait pas la même vision que celle qui a été prônée par l'appareil politique. La formation d'encadrement, qu'il soit

enseignant ou administratif, a donc été une nécessité et des établissements ont été ouverts pour mener cette mission indispensable.

A cet effet, des écoles normales relayées par la suite par des ITE (instituts de technologie de l'éducation) ont été chargées de la formation du personnel enseignant formé en une période record, afin de combler le vide que connaît le système éducatif algérien. Les élèves-enseignants, qui avaient pour la majorité le niveau de quatrième année moyenne, passaient une formation d'une année pour être par la suite affectés dans des établissements primaires et moyens. Nous pensons qu'une formation à la hâte n'est guère susceptible de subvenir au besoin d'une école qui devrait répondre au besoin d'un pays en développement et de le mettre sur la voie de la réalisation de ses objectifs très ambitieux.

A cette époque, la politique éducative était fondée sur une philosophie de l'école se caractérisant par une représentation généreuse de l'être humain aspirant aux principes fondamentaux et universels de liberté, d'égalité, de justice et de tolérance. Cela a été l'œuvre d'un consensus entre intervenants du système éducatif national mais l'option idéologique a été, au contraire, sujet de discorde.

En effet pour certains, l'arabisation à outrance et généralisée de l'école constituait une couverture à son islamisation et par conséquent remet en cause ces idéaux. Ce qui a aussitôt transformé le système scolaire algérien en un outil de lutte partisane sur fond linguistique mettant en duel l'arabe et le français. Pour cela, la politique scolaire, à l'égard de l'enseignement des langues étrangères et particulièrement le français, a toujours et depuis l'indépendance pu garder le pays sous tension qui a eu ses répercussions négatives sur l'enseignement-apprentissage de cette langue.

*« Placé depuis 1962 dans un rapport conflictuel avec la langue arabe consacrée langue nationale, le français est défini sur le plan institutionnel comme une langue étrangère. Mais ce statut officiel reste absolument théorique et fictif: en effet, jusque dans les années 1970, le champ linguistique se caractérise par une forte prééminence de l'usage de la langue française; celle-ci reste dominante dans les institutions administratives et économiques marquées profondément par la*

*francophonie et les traditions de gestion héritées de l'administration coloniale.* »<sup>75</sup>

Cette ambivalence entre la théorie et la réalité n'a pas permis à l'école d'adopter une politique nationale qui lui permettrait de progresser dans la sérénité et la stabilité. La politique linguistique et culturelle qu'a connue le pays a toujours été ambiguë en raison de cette lutte partisane qui s'est répercutée sur la politique éducative dont l'école constitue la pierre angulaire pour sa mise en œuvre sur le terrain. Cette « *guerre linguistique* »<sup>76</sup> en Algérie a pris, petit à petit, des proportions considérables vu qu'aucun rapprochement ou tentative de dialogue à ce sujet n'a eu lieu. Le sujet est devenu aujourd'hui,

*« Enjeu de pouvoir, objet de tensions, de conflits idéologiques et de polémique entre politiciens et intellectuels, entre arabisants, francisants et berbérissants, la gestion de la question des langues et des cultures en Algérie met en cause l'identité culturelle arabo-berbère, l'Islam et les effets de la colonisation française; elle est devenue un sujet de discorde, de surenchère idéologique et de division, car elle n'a jamais été assumée depuis l'indépendance du pays de manière franche et courageuse par les différents gouvernements. »*<sup>77</sup>

L'école algérienne a connu donc, dès son départ, des conflits de représentations sociales puisque dès l'indépendance elle a suscité des tensions qui n'ont jamais cessé jusqu'à nos jours. Cette polémique, sur fond de représentation, a eu des conséquences néfastes sur l'identité culturelle de l'enfant, du jeune et plus tard du citoyen du pays. Durant cette première étape, la guerre entre les deux camps a été violente et dure. Elle a été alors l'une des causes principales de la régression de l'école sur le plan surtout de la qualité qu'elle n'a jamais pu atteindre d'ailleurs.

En effet, l'évolution positive du système éducatif recommande que les conditions à cela soient réunies, parmi lesquelles nous pouvons citer: un personnel qualifié, de qualité du fait qu'il soit bien formé et longuement préparé, une politique linguistique et culturelle bien réfléchie qui provient d'une entente nationale basée sur le dialogue et la concertation entre les différentes parties

<sup>75</sup> Ambroise QUEFFELEC, Yacine DERRADJI, Valéry DEBOV, et al., *Le français en Algérie, Lexique et dynamique des langues*, Coll. Champ linguistiques, Editions DUCULOT, Belgique, 2002, pp. 36-37

<sup>76</sup> Jean-Claude CORBEIL, *L'Embarras des langues : Origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*, Editions QUEBEC AMERIQUE, Canada, 2007, p. 449

<sup>77</sup> Ambroise Quefféle et al, Op. Cité p. 41

concernées par le système scolaire qu'elles soient politiques, intellectuelles voire économiques ou sociales. C'est la seule solution qui permettrait à l'école de connaître la stabilité et de jouer, par conséquent, le rôle qui lui revient et qui consiste en la réalisation du progrès et de la modernisation du pays sur tous les plans.

A partir de 1970, il y a eu une période où les pouvoirs politiques devraient préparer le terrain aux grandes réformes de 1976. Dans le cadre de l'option socialiste de l'ère Boumediene, il a été procédé a:

- l'affermissement de l'indépendance nationale à travers le recouvrement de l'identité culturelle du peuple algérien.
- l'approfondissement des orientations de l'époque à travers la vision du pouvoir de ce qu'est la démocratisation, l'arabisation et l'algérianisation du système éducatif national.

Les rénovations de cette étape étaient placées sous un double objectif, à savoir: suivre l'évolution de la société algérienne mais en adéquation avec les changements que connaît le monde grâce surtout à la poursuite de l'algérianisation des contenus, des programmes et des moyens pédagogiques notamment les manuels scolaires<sup>78</sup> Cette période, toujours sous l'ère Boumediene farouche opposant du colonialisme, résolument anti-français, connu par ses virulents discours contre la politique de la France à l'égard de l'Algérie, fervent partisan du socialisme, de l'arabisation totale du pays et de la promotion d'une culture nationale unifiée, a connu diverses activités pour la réalisation d'une politique linguistique et éducative conforme à sa propre vision d'un Etat anti-colonialiste et anti-impérialiste. Pour le président de l'époque

*« L'enseignement, même s'il est d'un haut niveau, ne peut être réel que lorsqu'il est national. La formation, fut-elle supérieure, demeure incomplète, si elle n'est pas acquise dans la langue du pays. Il peut même constituer un danger pour l'équilibre de la nation et l'épanouissement de*

---

<sup>78</sup> Fatah BEKIOUA ET Mehdi REFFAF, op. cit.

*sa personnalité. Elle peut également engendrer des déviations qui risquent d'entraver une saine et valable orientation. »<sup>79</sup>*

Il est clair que le président ne transigeait pas quand il était question de la langue arabe. Elle devait être la langue qui devait prévaloir partout et principalement dans l'enseignement. Dans le cadre de ces orientations, une commission nationale pour la réforme du système éducatif fut créée en décembre 1969 dont la charge était la préparation d'une vaste refonte de l'école algérienne. Sur la même lignée, un décret a été promulgué en 1970 instaurant l'obligation de l'enseignement pour les enfants de six à quinze ans, l'arabe comme langue de l'enseignement durant les neuf ans du primaire et enfin le français à partir de la troisième année primaire.

Pour mettre en œuvre cette politique, le président Boumédiène nomma Ahmed Taleb Ibrahimi à la tête du ministère de l'éducation. Seulement, avant sa mort, se trouvant devant le fait accompli et se rendant compte que cette politique au niveau de l'école ne donna pas les résultats escomptés, il dût faire, paraît-il, certaines concessions, faisant un geste significatif à l'égard des opposants de la politique de l'arabisation à outrance du système scolaire.

A ce propos, Mostéfa Lachraf fut désigné à la tête du ministère de l'éducation pour sauver l'école algérienne du péril qui la menaçait. Est-ce un aveu d'impuissance de la part du chef de l'Etat de l'époque devant le courant qui s'oppose à sa politique, reconnaissant que celui-ci peut entraver la marche de l'éducation dans la direction que le président lui a tracée ou est-ce un signe de faiblesse du fait qu'il sentait sa fin approcher?

En résumé, la période de 1962 à 1975 que se soit sous le régime de l'ancien chef d'Etat algérien du début de l'indépendance, Ben Bella ou le règne du président Boumédiène, a vu la mise en application d'une politique générale visant à tourner définitivement la page de l'époque coloniale, effaçant ses traces à travers

---

<sup>79</sup>Hugues CHAMBONNIERE et al., Membres du comité B de la 19ème session, Sous la supervision de Monsieur Gérard MASUREL Conseiller des études, *Compte tenu de ses potentialités, de son histoire et du contexte actuel, quelle place pour l'Algérie dans la relation Euro Méditerranée ?* Travaux de recherches et d'études des comités, sessions méditerranéennes des hautes études stratégiques et de l'armement, Juin 2009, [http://www.fmes-france.org/\\_medias/document/memoire19emealgeriecomiteb.pdf](http://www.fmes-france.org/_medias/document/memoire19emealgeriecomiteb.pdf)

le retour aux éléments constituant l'identité algérienne, la détachant complètement de tous ses liens avec la France.

Le problème de l'échec constaté réside, à notre avis, dans l'absence d'un consensus entre les différentes composantes de la société algérienne. La politique de l'exclusion de l'Autre a vu tous les projets se solder par leur abandon. Les autorités en place, à l'époque, il est clair, ne voyait juste que sa propre vision d'un Etat moderne et fort. Les deux camps étaient d'accord sur l'importance capitale de l'école et son rôle déterminant dans la construction de la Nation et de son Etat mais diamétralement opposés sur les objectifs de l'école, ses missions, ses finalités et par conséquent ses contenus de programmes, ses méthodes et les outils pédagogiques. Chacun possède sa philosophie propre qui s'oppose complètement à celle de l'Autre. Il ne s'agit pas uniquement d'ignorer le courant adverse mais aussi les autres partenaires du système éducatif ne sont pas pris en compte et tout le travail entrepris à ce sujet se solde généralement par des échecs à répétition.

### **I.2.2. La deuxième réforme d'envergure de 1976**

Nous avons déjà évoqué la commission nationale instituée en 1969 pour étudier et proposer une réforme générale et radicale du système éducatif national. Ce qui fut fait. Après la première commission chargée d'élaborer un plan de réforme scolaire qui a remis son rapport en 1964, celle de 1969 fut la deuxième ayant la même mission, à savoir l'élaboration d'un projet de grande réforme. Et puisque les principes régissant l'époque postcoloniale qui s'étendit jusqu'au décès du président H. Boumediene étaient les mêmes: le socialisme, le parti unique, l'arabisation totale, la nouvelle réforme n'a été qu'un prolongement de la première avec un approfondissement des fondements du système scolaire.

La deuxième réforme a doté le pays d'un premier cadre juridique pour l'éducation nationale basé sur la Charte Nationale de 1976 définissant les grandes lignes et les fondements de l'Etat algérien. Il s'agit de l'ordonnance n° 76- 35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

### **I.2.2.1. L'ordonnance N° 76- 35 du 16 avril 1976**

Cette ordonnance a été publiée dans le Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire n° 33 du 23 avril 1976 contenant des textes législatifs portant organisation de l'éducation et de la formation de l'enseignement. Il s'agit des décrets relatifs aux différents enseignements tels que les niveaux: le Préparatoire, le Fondamental et le Secondaire Les autres décrets traitent du caractère obligatoire de l'enseignement fondamental et de sa gratuité entre autres. Le texte fondamental consiste en l'ordonnance bien entendu. Elle comporte 12 titres subdivisés en chapitres comportant en tout 87 articles.

Ces titres sont les suivants:

- Les dispositions générales
- L'enseignement préparatoire
- L'enseignement fondamental
- L'enseignement secondaire
- La formation continue et la formation des personnels
- La recherche pédagogique
- L'orientation scolaire et professionnelle
- l'action sociale scolaire
- Les compétences
- Les dispositions communes et transitoires

*« Ce premier texte réglementaire définit les repères et les bases de l'organisation de l'enseignement en Algérie. Ce texte constitue le cadre réglementaire aux axes de développement qui s'appuient sur:*

- *L'authenticité de la conscience et de la culture du peuple algérien.*
- *Le développement de ses valeurs spirituelles, de ses traditions et de ses choix fondamentaux.*
- *L'éducation de la nation par la généralisation de l'enseignement et la lutte contre l'ignorance.*
- *Les portes de la formation sont ouvertes à tous les citoyens sans condition d'âge, ni de niveau social.*
- *La consécration des principes d'arabisation, de démocratisation et de l'option scientifique et technique.*



- *La garantie du droit à l'enseignement, de sa gratuité et de son caractère obligatoire.* »<sup>80</sup>

Ces propos qui constituent les principes fondateurs de l'école algérienne peuvent être répartis en trois pôles susceptibles d'encadrer ce système. Le premier concerne l'ancrage de la société à ses origines qui fait que celle-ci soit le prolongement authentique et fidèle des ancêtres à travers les âges lointains. Le deuxième est relatif à la fonction essentielle du système éducatif tel que son nom l'indique qui est l'éducation et la formation.

Le troisième pôle, quant à lui, détermine les principes de base qui, tout en encadrant l'école, permettent la concrétisation des ambitions futures, ce sont l'arabisation déduisant aussi l'algérianisation, la démocratisation dénotant en même temps l'égalité des chances et la justice sociale et enfin l'option scientifique et technique. Ces repères vont bien sûr être détaillés dans le corps de ce texte de loi dont nous essayerons de passer en revue les éléments essentiels que nous voyons en rapport avec notre sujet d'étude.

Cette répartition de notre part, nous permet de voir dans ces choix que ce projet recèle les constituants principaux de l'identité nationale pouvant être en adéquation avec les représentations sociales du citoyen algérien puisque celui-ci est tout d'abord conscient de ces racines le rattachant aux profondeurs de son Histoire. Cet enracinement, ensuite ne peut en aucun cas engendrer un oubli du présent du fait que l'homme a besoin d'être adapté à son temps et cela se réalise grâce à l'éducation et la formation. Enfin, l'individu en tant que membre d'une société attend de son Etat qu'il lui facilite la concrétisation de ces ambitions.

Il est important de noter que si l'ensemble des Algériens sont unanimes sur certains points comme l'éducation ou la formation de la nation par le truchement de la généralisation de l'enseignement ou la lutte contre l'ignorance dans un monde où la science et son corollaire la technique ou la technologie avancent à pas géants, d'autres points suscitent jusqu'à présent une grande polémique.

---

<sup>80</sup> Ordonnance N°76-35 du 16 avril 1976 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire N° 33 du 23 avril 1976

Pour corroborer notre point de vue, nous pouvons citer à titre d'exemple l'arabisation qui a fait couler beaucoup d'encre et même du sang entre Algériens à travers la guerre de positions qu'ils se livrent pour occuper les postes clés leur permettant de renforcer leurs défenses ou faire obstacles aux objectifs de l'adversaire. Un autre sujet de discorde est relatif à la culture et aux valeurs. Si pour les uns, il s'agit de valoriser les valeurs et la culture arabo-musulmanes pour l'autre camp, il faut être reconnaissant devant toute l'Histoire de l'Algérie comme patrimoine commun à mettre en valeur.

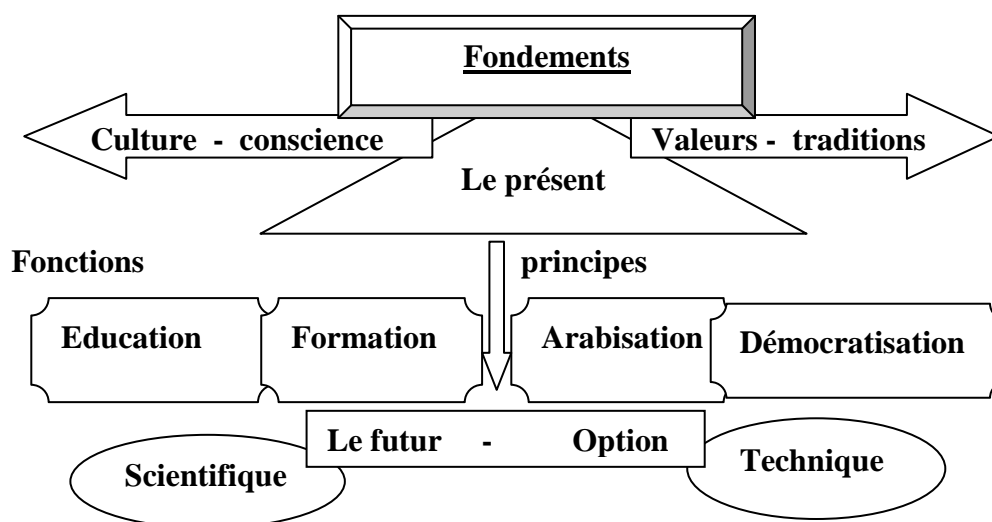


Figure N°13, fixant les bases et les repères de l'école algérienne selon l'ordonnance 76-35

Par ailleurs, ce qui a le plus attiré notre attention c'est l'expression « *Ses choix fondamentaux* ». Il n'y a qu'à voir du côté de l'opposition intellectuelle et politique qui n'est pas privée de soutien populaire pour remettre ses choix en question. Cela conforte notre hypothèse selon laquelle, il faut tenir compte des représentations sociales de tous les acteurs pour atteindre le succès. A notre connaissance si la politique linguistique ou la politique éducative constituent un ensemble de choix mis entre les mains des décideurs. Il n'est pas question de parler de choix lorsqu' il n'y a pas consensus à leur sujet. La démocratie nous met entre les mains, le cas échéant, des outils susceptibles de faire le bon choix surtout les choix fondamentaux qui sont le référendum ou le vote d'un parlement démocratiquement élu.

Pour voir plus clair à propos de cette réforme, nous citons à présent quelques éléments de celle- ci:

**I.2.2.2. Les missions de l'école algérienne** sont:

- Le développement de la personnalité, la préparant à la vie active.
- L'acquisition de connaissances pour répondre aux aspirations du citoyen à la justice et au progrès.
- Eveiller en lui la conscience de l'amour de la patrie.

**I.2.2.3. Les devoirs du système éducatif** sont:

- Inculquer aux jeunes les principes de justice et d'égalité en tant qu'idéaux universels en plus des droits de l'homme et des libertés fondamentales.
- Eduquer les citoyens à tout ce qui permet la coopération, la compréhension mutuelle et l'entente pour la réalisation de la paix et la tolérance dans le monde.

**I.2.2.4. Les principes de cette école** sont:

- L'égalité, la gratuité et le caractère obligatoire de l'enseignement.
- Sa généralisation pour couvrir tout le territoire national.

**I.2.2.5. La question des langues**

- L'arabe est la langue de l'enseignement
- L'enseignement des langues étrangères.

**I.2.2.6. L'ouverture de l'école algérienne:**

- A la vie active, au monde scientifique et celui du travail.
- Aux acteurs sociaux, telles que la famille.

Ce chapitre évoque trois points principaux de tout système éducatif de valeur. Il s'agit d'abord de la mission de l'école qui traite des trois composantes de l'individu qui consiste à développer son aspect comportemental, le préparant à la vie sociale active, future, à travers sa formation identitaire, son aspect cognitif qui le prépare à être capable de se construire perpétuellement surtout dans un monde où l'information circulant à grande vitesse est primordiale à la vie dans toute ses dimensions, son aspect affectif enfin, faisant de lui une personne qui

aime son pays puisque c'est la raison principale et *sine qua non*; faute de quoi il ne serait pas prêt à se sacrifier pour lui.

En deuxième lieu, l'ordonnance précise les devoirs de l'école sous forme de principes à inculquer. Ce sont d'abord ceux qui concernent la dimension sociale, à savoir la justice et l'égalité et la dimension politique qui cherche à installer l'esprit d'ouverture sur la vie professionnelle, le domaine de la recherche scientifique et enfin aux acteurs sociaux qui sont concernés directement ou indirectement par le succès de l'école. La position des autorités concernant les langues est inchangée. A propos de la langue arabe, en fonction de son statut en tant que langue nationale et officielle telle qu'elle l'a été depuis la première constitution du pays, elle reste la langue de l'enseignement et pour cela, elle doit être réhabilitée afin de prendre progressivement la place qu'elle occupait avant la colonisation.

Quant aux langues étrangères, l'article 09 stipule que « *l'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères est organisé (...)* ». A ce propos, les directions pédagogiques en vigueur même avant cette ordonnance continuent à avoir la même représentation du français, la langue qui est la plus sujette à controverse.

*« L'enseignement du français en Algérie ne saurait se définir, dans son contenu et ses méthodes qu'en fonction de ces données essentielles: d'une part l'orientation générale du pays et ses options fondamentales et d'autre part, le fait que le français, si répandu qu'en soit l'usage, doit être à présent considéré en Algérie comme une langue vivante étrangère ... Cet enseignement doit s'assigner des objectifs essentiellement linguistiques. »<sup>81</sup>*

Nous comprenons par là que l'enseignement du français est consigné dans un cadre aux contours bien définis selon le système idéologique en vigueur à l'époque: le socialisme, la culture du pays, les traditions, le parti unique et la vision unilatérale. Il faut par là retrancher de cette langue sa dimension culturelle. Les concepteurs de programmes sont tenus à respecter ces instructions. De la même manière, les enseignants, tous niveaux confondus, sont eux aussi visés. « *Son enseignement a pour seul objectif de faire acquérir en dehors de toute*

---

<sup>81</sup>Ambroise Queffélec, op.cit. p.68

*considération culturelle, la maîtrise d'un instrument utilitaire, dont la principale fonction est de rendre compte des phénomènes techniques et/ou scientifiques. »<sup>82</sup>*

Il paraît qu'à cette époque, la langue étrangère est vue comme une menace sérieuse à l'identité du citoyen algérien dont le système éducatif veille à reconstruire. Il n'est donc pas question d'abdiquer sur ce point. La culture étrangère constitue pour le pouvoir de l'époque un danger à savoir éluder. En effet, il n'est pas facile d'enseigner une langue en tant qu'un simple idiome tout en évitant sa culture, celle-ci se trouvant partout non seulement dans les noms français à laisser de côté, les situations étrangères à épargner, elle est aussi dans la quasi-totalité des mots, de par leur étymologie, leur formation ou leur morphologie. C'est comme s'il s'agit de retirer une âme de son corps, cela veut dire tout simplement lui ôter la vie.

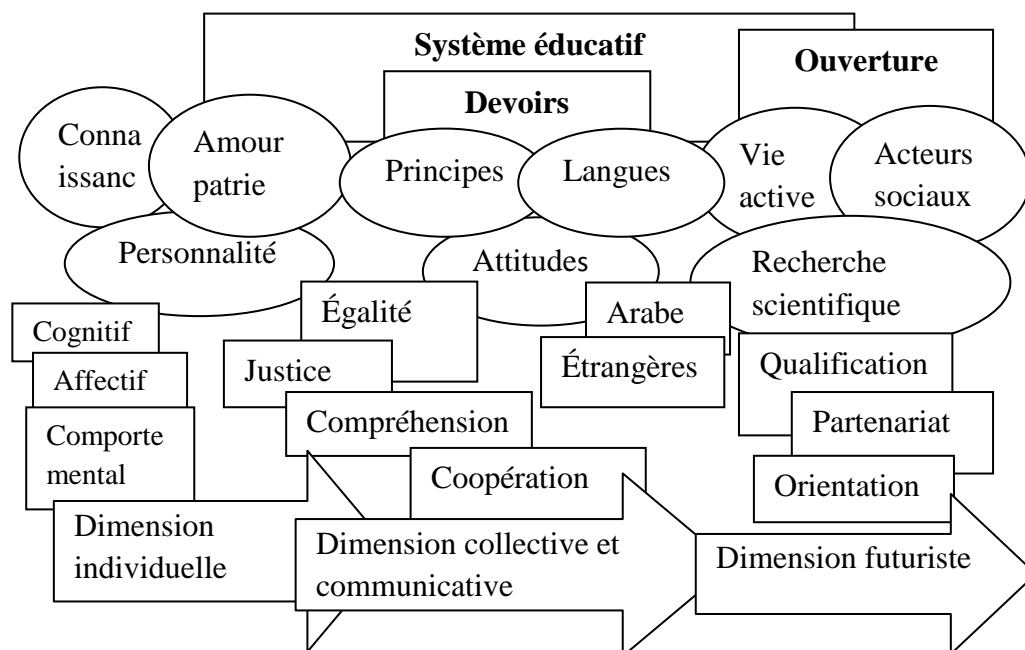


Figure N°14 relatif aux différentes dimensions du système éducatif

Nous constatons que ce début de l'ordonnance, qui s'étend jusqu'à l'article 16, essaie de répondre à toutes les dimensions de la personne humaine, à commencer par son aspect individuel couvrant ses aspects cognitif, affectif et comportemental, jusqu' au côté ambition, en passant par la dimension collective contenant les aspects social et politique et enfin la dimension communicative que remplit les langues, celles du pays, exprimant l'appartenance de l'individu à

<sup>82</sup> Ibid. p. 69

divers groupes au sein de la société-mère et les langues étrangères, prenant en charge la compréhension, l'entente et la coopération internationale.

Il reste à noter que ce côté construction de la nation, édification du citoyen membre de cette nation avec ses particularités propres comporte un élément négatif de taille qui lui assure le succès certain; c'est l'adhésion de l'ensemble ou, faute d'unanimité, de la majeure partie des acteurs sociaux, car tout le monde est concerné par la réussite du système éducatif.

Nous pensons que la partie qui se sentait marginalisée adopterait l'une de deux positions suivantes: soit elle est indifférente et par conséquent, il n'y aurait aucune participation de sa part à l'effort qui nécessite l'apport de tous, soit elle essaie, par tous les moyens dont elle dispose, de mettre tout le projet en échec. Cela nécessite donc la prise en compte des représentations sociales de tous les acteurs de l'éducation.

Un point important dans la tentative d'avoir l'aval des acteurs immédiatement concernés par l'action éducative de l'école consiste à inviter les éducateurs et les jeunes à s'impliquer dans la vie scolaire (article 15) et les familles à s'associer au projet commun de l'école. Cet essai de créer une communauté éducative autour de l'école est indispensable mais insuffisant car le cercle des intervenants sociaux est beaucoup plus large que ce cercle restreint cité par les deux articles en question (13 et 15).

Après le travail dont le système éducatif est chargé en faveur le l'édification solide de la personnalité algérienne, l'ordonnance expose l'aspect pratique et organisationnel qui devrait se manifester sur le terrain pour la réalisation du projet théorique. La concrétisation de cette ambition nationale de grande envergure passe par deux opérations essentielles: l'enseignement et la formation. A partir de l'article 17, il est question de ces deux points. Au sujet de l'enseignement d'abord, la loi répartit ce dernier en quatre niveaux:

- L'enseignement préparatoire
- L'enseignement fondamental
- L'enseignement secondaire

- Et enfin, l'enseignement supérieur

Dans le cadre de ce qui nous intéresse toujours dans notre travail, il s'agit bien entendu de mettre en exergue ce qui relève du côté représentationnel aussi bien de l'apprenant visé par ce grand projet qui est le système scolaire que des autres partenaires qui sont appelés à le soutenir. Nous passerons en revue ici ce que nous considérons comme représentations de l'école dans tous ses aspects par le pouvoir politique en place à cette époque, à travers ce qui est décidé dans cette réforme.

#### **I.2.2.7. L'enseignement préparatoire**

De par sa mission définie dans l'article 19, cet enseignement essaie de construire le citoyen de la société algérienne dès le bas âge en développant toutes les parties qui constituent sa personnalité: Le côté corporel à travers l'éducation physique, le côté cognitif grâce à l'initiation aux connaissances de base constituées par les premiers éléments de la lecture, de l'écriture et du calcul, l'aspect affectif qui est le plus dominant chez les tout-petits en développant l'amour de la patrie et le dévouement.

Cette composante de la personnalité est renforcée aussi par l'éducation artistique qui permet de promouvoir le caractère esthétique de l'enfant. L'éducation cognitive, corporelle et affective va certainement influencer le comportement qui devrait donc intéresser l'éducateur du jeune enfant. Tout ce que nous venons de citer concernant l'éducation dans sa dimension individuelle ne doit pas faire oublier la préparation de l'enfant à la vie en société.

#### **I.2.2.8. L'enseignement fondamental**

L'article 24, définit la mission, de l'école assurant « *une éducation de base commune à tous les élèves* » pour une durée de neuf ans. L'article 25, quant à lui, en complément du précédent, cite les objectifs de cet enseignement beaucoup plus axés sur l'acquisition des connaissances tant scientifiques et techniques que sociales et humaines. Nous remarquons toujours la forte dose d'idéologie que comportent ces activités proposées.

L'éducation artistique et le développement physique se poursuivent, vu leur importance capitale dans la vie du citoyen. Les autres activités se répartissent en trois grands domaines: les langues, les connaissances scientifiques et techniques et enfin les connaissances sociales et humaines. Tout d'abord, les disciplines

scientifiques et techniques qui ne sont pas sujettes à polémique, visent l'éducation de l'esprit et particulièrement les opérations cognitives et mentales mais aussi la préparation du jeune apprenant au monde professionnel.

Nous pouvons donc classer cette forme d'éducation en deux domaines fondamentaux: le développement de l'aspect cognitif, autrement dit la qualification et celui de l'aspect social appelé la socialisation. Ce qui a plutôt provoqué des dissensions, c'est le champ des disciplines humaines et sociales qui visent à véhiculer non pas en quelque sorte, l'idéologie de la société algérienne mais celle d'une fraction ayant exploité sa position du fait qu'elle a pris le pouvoir par la force pour imposer sa propre représentation, la présentant comme « *choix fondamentaux* » du peuple sans être légitimée par lui. Il s'agit de bâtir l'identité algérienne comme le stipule l'article 25, alinéa 4, dans le cadre des valeurs arabo-islamiques conformes à la vision du pouvoir politique et la morale socialiste.

A propos des langues, l'alinéa 01 met en valeur la langue arabe faisant en sorte qu'elle soit enseignée de façon qu'elle permette la « *maîtrise totale de l'expression orale et écrite* » et assure le développement de la personnalité. L'arabe statuée même avant l'indépendance dans la Charte de Tripoli et confirmée dans la Charte d'Alger et toutes les constitutions du pays en tant que langue nationale et officielle de l'Algérie, constitue une composante fondamentale de l'identité nationale.

Elle doit être présentée également en tant qu'instrument de travail, d'échange et de communication. Ce qui pourrait être traduit par le fait de faire jouer à l'arabe, dans l'Algérie indépendante le rôle d'une langue vivante qui remplit non seulement une mission spirituelle au sein de la religion ou esthétique dans le cadre de la littérature mais aussi utilitaire, scientifique et technique et pourquoi pas être présente dans la vie quotidienne de la société dans les conversations de tous les jours. Ces objectifs fixés sont sous-tendus par la finalité vue comme pierre angulaire du projet national du développement tous azimuts du pays, à savoir l'arabisation totale de l'Algérie.

Concernant les langues étrangères, à présent, il est dit dans le même article que « *L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves, (...) l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les*



peuples. »<sup>83</sup> Ces propos exposent les objectifs qui sont derrière l'enseignement des langues étrangères en général et notamment celui du français statué en tant que langue étrangère.

Le premier objectif consiste à former les apprenants de façon à ce qu'ils deviennent capables de participer activement au transfert des sciences et de la technologie dont le pays a grandement besoin. L'Algérie, à ce moment, qui s'est transformée en un grand chantier de travail, par le truchement des révolutions industrielle, agraire et enfin culturelle, se trouvait dans l'obligation de tout importer, force donc est de constater que ses enfants doivent, très tôt, prendre la relève. Ce qui justifierait par conséquent leur formation en langues étrangères, notamment le français.

Cela n'est pas le seul objectif derrière les langues, d'autres, sont inscrits dans cet alinéa 07 qui sont:

#### **I.2.2.9. La connaissance des civilisations étrangères**

Ce passage manifeste soit une contradiction avec les instructions officielles qui restreignent la langue française à un rôle exclusivement utilitaire ou comme nous pouvons le constater, il s'agit d'un progrès vers le changement de la fonction que doit remplir cette langue aux yeux du pouvoir politique. Nous pensons que le terme de « *civilisation* » renferme assurément l'aspect culturel. Nous pouvons comprendre par l'utilisation de ce concept que c'est une façon de contourner le mot culture longtemps délibérément ignoré. Si cela s'avère justifié car il faut voir ce qui se passait réellement sur le terrain à travers un regard jeté sur les contenus à enseigner et les méthodes, il s'agirait d'un pas en direction d'une reconnaissance dans l'enseignement des langues de l'impossibilité de les dissocier de leur dimension culturelle.

Le troisième objectif va dans le même sens du fait qu'il s'agit de développer « *la compréhension mutuelle* » Nous devons signaler, tout d'abord, que cet objectif, à notre avis est une émanation de l'alinéa 02 de l'article 03 qui stipule que « *Le système éducatif doit: (...) - Dispenser une éducation qui favorise la compréhension et la coopération entre les peuples pour la paix universelle et l'entente des nations.* » En effet la langue française, comme pour ce qui est des langues étrangères en général et

---

<sup>83</sup> Ordonnance 35-76 du 16 avril 1976, Op.Cit.

celles de grandes cultures en particulier, est susceptible de permettre cette compréhension qui figure parmi les objectifs du système éducatif algérien dans son ensemble.

C'est cette compréhension, une fois réalisée, qui permettrait aussi bien la coopération multilatérale et multidimensionnelle que l'entente internationale. Ce qui fait que le monde soit beaucoup plus proche de la paix universelle. Cela est toujours plausible et tous les courants de pensée ne peuvent que soutenir cette finalité et travailler pour sa concrétisation mais « *la compréhension mutuelle* » passe nécessairement par la connaissance des cultures réciproques. Sur le terrain, à l'école cela doit se traduire par un programme à charge culturelle.

Pour résumer, cette partie, langues étrangères, il est clair maintenant que toutes les parties prenantes de la politique en Algérie ainsi que les intellectuels et les familles étaient d'accord, sans aucune réticence, pour la nécessité de l'enseignement des langues étrangères et à leur tête la langue française mais la pierre d'achoppement à ce sujet, c'est leurs représentations respectives de la dimension culturelle.

A côté de l'éducation, développant toutes les dimensions de la personnalité comme cela était le cas pour l'enseignement préparatoire, le même cas de figure se présente pour ce qui est de l'enseignement fondamental. Ce tableau se complète par l'éducation artistique développant l'aspect affectif et l'éducation physique s'intéressant à la santé du corps qui se répercute nécessairement sur l'esprit.

#### **I.2.2.10. L'enseignement secondaire**

A cet âge, les apprenants se dirigeaient vers un enseignement plus spécialisé les préparant à l'enseignement supérieur. Cependant ceux qui n'avaient pas les compétences leur permettant de poursuivre leurs études étaient orientés vers les filières où ils seront en mesure de subir une formation les qualifiant à s'insérer dans la vie active donc empêchant leur frustration ou répondant à leurs attentes professionnelles, car sans une profession, ils se sentiraient sans doute exclus de la société.

Puisque cette école est destinée à l'éducation et à la formation, comme l'intitulé de cette ordonnance l'indique, nous évoquerons à présent, le volet formation.

Celle-ci visait les adultes particulièrement: ceux qui n'auraient pas pu mener à terme leurs études et se trouveraient exclus après avoir atteint seize ans et après avoir subi une éducation garantie de neuf ans ou ceux qui auraient manqué complètement l'école ou en partie. Pour cela, l'ordonnance, dans les articles 43 et 44, leur avait consacré un traitement spécial selon les cas:

- Développer les connaissances qu'ils avaient acquises auparavant.
- Compléter leur formation dans un domaine de spécialisation.
- Répondre à leur droit à les aider à sortir de leur ignorance à travers leur alphabétisation.
- Elever leur niveau culturel, moral, voire politique.

Mais puisqu'il s'agit d'enseignement toujours, une autre sorte de formation s'impose. Nous avons déjà parlé de ce sujet, en passant en revue les événements éducatifs dès la première et deuxième période de l'âge du système éducatif algérien et les grandes difficultés que l'école a traversées en raison de la pénurie en personnels enseignants, ce qui avait contraint les autorités à recourir à des enseignants de niveau modeste (4<sup>ème</sup> AM) et formés à la hâte pour combler le besoin de l'école en postes de formateurs et aussi aux coopérants étrangers moyens-orientaux pour l'arabe et les disciplines enseignées en cette langue et les coopérants français pour le français et d'autres nationalités pour l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. Il s'agit ici de la formation des personnels enseignants qui ferait d'eux des professionnels qualifiés pour pouvoir dispenser un enseignement de qualité. Cette formation devrait s'intéresser à trois éléments indispensables à cette fonction:

- Un niveau de qualification professionnelle qui couvrirait aussi bien le côté pédagogique que l'aspect didactique.
- Un niveau scientifique et culturel permettant à l'enseignant d'être à la hauteur concernant les connaissances appartenant à la discipline qu'il était appelé à enseigner.

- Enfin, une formation spécifique idéologique conforme à celle du pouvoir de l'époque garantissant l'enseignement politique de l'enseignant grâce auquel il pourrait parfaitement faire passer l'idéologie véhiculée par les autorités.

A ce propos, rien n'était garanti car un enseignant conditionné par une formation ne peut certainement pas jouer le rôle idéologique et politique qui lui est demandé s'il n'y croyait pas vraiment. Un éducateur ne peut enseigner que ce dont il est persuadé, surtout le côté identitaire. Nous remarquons, une fois de plus, que tout est conditionné par une politique à outrance, voire à une idéologisation de grande ampleur qui faisait croire aux autorités politiques que c'est la condition *sine qua non* de la réussite du système éducatif. Ce qui, paradoxalement, avait été l'une des raisons multiples de son échec.

De part et d'autres du pouvoir se sont multipliés les mécontents à l'égard d'une approche beaucoup trop idéologique de l'école. Les deux courants de pensée classiques qui se sont confrontés depuis l'indépendance autour de la conception de l'école, se sont radicalisés, travaillant d'arrache-pied pour empêcher ce système scolaire qui n'est pas à leur goût de triompher.

Pour clore cette section, nous pouvons dire que cette ordonnance régissant l'école fondamentale et polytechnique comportait trois importants volets:

- **Le volet identitaire** traitant de la personne dont il s'agit de construire pour préserver l'identité de la nation selon ses propres particularités. Il pourrait faire échos de l'aspect éducatif du système.
- **Le volet pratique** qui se traduit par l'application sur le terrain de l'enseignement réparti en niveaux impliquant des programmes et des méthodes.
- **Le volet complémentaire** mais indispensable traduisant le terme de « *formation* » dans le système éducatif.

Ces trois volets constitueraient les constituants de la représentation dont la deuxième réforme essayait de refléter.

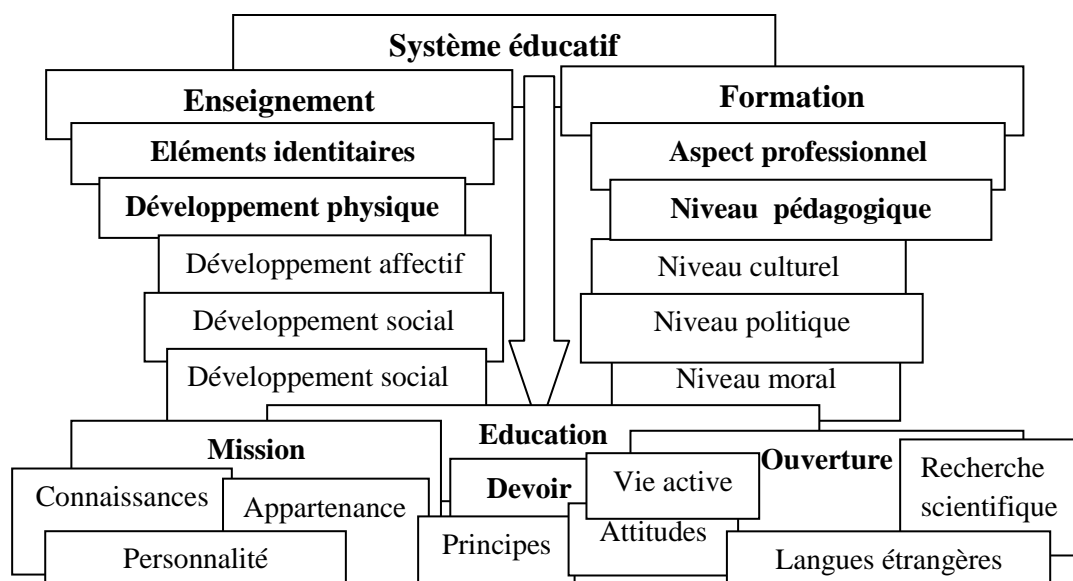


Schéma N°15 :sur les pôles du système éducatif selon l'ordonnance du 16 avril

La remarque essentielle qui ressort de tous ces aspects, est que tout ce projet reflète la représentation de l'école chez l'équipe qui se trouvait au pouvoir à cette époque et sans que celle-ci n'ait pu arriver à obtenir l'adhésion des autres courants et par conséquent il comportait déjà les prémises de son échec avant que cela ne soit arrivé effectivement.

### **I.2.3. La troisième refonte globale du système éducatif**

Après avoir essayé de jeter la lumière sur l'école algérienne depuis l'indépendance, en passant par les périodes qu'elle a connues: celle de la première réforme jusqu'en 1970, celle de l'étape préparatoire qui a vu la constitution d'une nouvelle commission de réforme et la promulgation de l'ordonnance 76-35 qui a donné le coup d'envoi à la deuxième, nous parlerons de la troisième refonte globale du système éducatif national dans la troisième section de ce chapitre; nous y évoquerons plus précisément les points suivants:

- Le constat de la situation de l'école,
- Les raisons de la crise, parmi lesquelles:
- Les remédiations et les réformes,
- La politique linguistique,
- la prise en charge par l'Etat,

- La démographie et ses conséquences,
- Les luttes partisans.

Nous rapportons ici les propos de Fari BOUANANI pour essayer de donner une idée, la plus proche possible, de la situation où est arrivée l'école algérienne à la veille de la dernière réforme du système éducatif national. « *Il convient quand même de reconnaître que l'enseignement-apprentissage du français en Algérie connaît une situation très pénible et qu'on assiste à l'indifférence, voire à la désaffection des personnes censées apporter des solutions à ce genre de crise.* »<sup>84</sup>

### **I.2.3.1. Le constat de la situation de l'école**

La situation générale de l'école algérienne est très alarmante; et puisque l'enseignement-apprentissage n'est qu'un élément d'un tout et du fait qu'il soit l'une des composantes du système éducatif les plus controversées telles que l'arabisation, la dimension culturelle des langue étrangères ou l'idéologisation de l'école à travers plusieurs disciplines entre autres points de divergence, elle connaît l'échec elle aussi. Mais ce qui fait que la situation conduirait presque au désespoir, c'est le désengagement des responsables. Nous essayons tout d'abord de décrire cette situation de faillite avant d'évoquer les raisons.

#### **I.2.3.1.1. Du côté des apprenants**

Quand nous discutons du niveau avec les enseignants, ils apportent immédiatement un jugement négatif et qui est devenu, avec le temps, un lieu commun; le niveau est faible. Evaluer le niveau revient à comparer les performances des apprenants dans plusieurs domaines aux objectifs fixés par l'institution et relayés par les programmes, lorsqu'ils décrivent les profils affectés à chaque niveau scolaire. A ce point de vue, une minorité d'apprenants seulement atteint le niveau escompté alors que la majorité stagne dans la même situation de faillite. Toutes les compétences que l'enseignement-apprentissage devait installer et développer sont défailantes.

---

<sup>84</sup> Fari BOUANANI, *L'enseignement/apprentissage du français en Algérie : état des lieux*, Synergie Algérie N° 03, 2008 <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie3/bouanani.pdf>

- **Au niveau de la compréhension**

A l'oral, à commencer par la situation de classe qui devrait être un lieu spécial d'interactions notamment linguistique entre l'enseignant et l'apprenant et les apprenants entre eux pour la production du savoir, nous assistons aujourd'hui à une situation où l'enseignant émet de la parole sans qu'il y ait de réception de la part des apprenants du fait que le message est pour une grande partie ignoré. A ce niveau, nous pouvons dire donc que les apprenants sont quasiment incapables de décoder un message oral en français. Si cela est vrai pour un langage relativement simple qui est celui de l'enseignant étant en général un discours courant qu'en serait-il à propos du langage un peu plus recherché dans le cas où il y aurait des séances d'écoute à travers les TICE qui font défaut à l'école aujourd'hui?

Au sujet de la compréhension de l'écrit ou autrement dit, la lecture, la situation est pire. Nous savons avec Gérard Vigner que

*« La lecture (...) est une conduite complexe qui se situe à trois niveaux de compétence (...) Lire, en effet, ne se limite pas aux capacités de déchiffrement d'une écriture de type alphabétique comme le français. La lecture appelle aussi la mise en œuvre d'activités de compréhension, les mots connus permettent de construire une information à partir de données lexicales et syntaxiques, mise en relation avec les connaissances antérieures du lecteur. (...) Mais en même temps, une activité ne saurait trouver sa pleine efficacité si elle n'était pas reliée à une culture de l'écrit. »<sup>85</sup>*

A quelque niveau que se soit de la lecture, les apprenants ne sont d'aucune efficacité. D'abord au niveau du déchiffrement, qui est l'œuvre des niveaux inférieurs telles que la première ou la deuxième année de français, les apprenants, arrivés à n'importe quel niveau supérieur, le secondaire par exemple, pour la majorité ne savent pas encore déchiffrer les mots. Certains restent inconnus, surtout les voyelles combinées telles que les en, an, le on, les in, un, etc. Ils sont jusqu'à un niveau élevé de leur scolarité dans l'incapacité de découper des mots en syllabes.

---

<sup>85</sup> Gérard VIGNER, *le français langue seconde, comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Editions. Hachette, Paris, 2009, p.76

Les interférences avec la phonétique de l'anglais sont également très fréquentes, telle que la prononciation du [s], du [t] à la fin du mot ou le « e.n.t », la terminaison du verbe à la troisième personne du pluriel. Les mots, enfin, ne sont pas reconnus globalement, les apprenants se perdent dans les mots surtout lorsqu'ils sont assez longs.

Au niveau de la compréhension, les élèves ne possèdent aucune stratégie attestée, en provenance de l'école ou de leur propre expérience. D'ailleurs la séance de lecture en classe est le moment le plus détesté par les apprenants. C'est là où ils souffrent vraiment. Les enseignants en général leur demandent d'user de plusieurs formes de lecture devenues routinières avant ou après avoir subi des questions qui, de toutes façons, ne trouvent pas de réponses chez-eux. En fin de compte, la compréhension de l'écrit, telle qu'elle a été nommée dans le nouveau découpage d'une série de leçons rassemblées dans une unité didactique au lieu de « dossier », appellation précédemment utilisée ou le projet tel qu'il est nommé aujourd'hui, se transforme en explication de texte faite par l'enseignant pourtant délaissée au profit de la compréhension.

La séance de compréhension de l'écrit, longtemps incomprise par les enseignants, consiste plutôt à doter les apprenants d'instruments pratiques qui leur permettraient seuls, de construire le sens contenu dans un texte. Mais, handicapés d'abord de la capacité de déchiffrer correctement, les élèves procèdent dans leur effort à restituer le sens, quand ils sont sommés par l'enseignant de le faire, par une lecture linéaire. Ce qui ne les aide pas à comprendre, même pour ceux qui sont aptes au déchiffrement des mots. Si la stratégie de construction du sens consiste à mettre en relation les mots connus par le lecteur avec ses propres connaissances lexicales, syntaxiques et même morphologiques et enfin surtout avec les connaissances antérieures du monde, les apprenants sont pratiquement déficients à ce propos.

Sur le plan de la connaissance terminologique, les apprenants souffrent d'une véritable indigence lexicale. Leur mémoire paraît-il, ne retient pas les mots qu'ils auront vus partout dans des textes précédents. Sur le plan morphosyntaxique également, ils ne sont guère performants. L'ensemble des activités dans ces domaines que l'enseignant s'est efforcé à les leur faire faire



ont été vaines. Il est dommage de constater que les apprenants cumulent tant de difficultés qui compliquent davantage leur apprentissage.

Les règles de la grammaire qu'ils ont apprises n'auront pas été enregistrées. Et lorsqu'ils retiennent quelques unes, elles ne le sont que pour une courte durée. Un enseignant avéré, ayant compris l'approche retenue pour aborder les textes, aura de la peine à convaincre ses apprenants de l'utilité de procéder par ce qu'on a appelé les hypothèses de sens comme tactique leur permettant de s'acheminer vers le sens progressivement. En bref, il n'est plus question de comprendre aisément un texte même avec le soutien de l'enseignant.

Le dernier niveau concerne la culture de l'écrit à laquelle les apprenants ne sont pas familiarisés. La tradition culturelle et l'usage social des textes et des discours a abouti à ce que ceux-ci se soient stabilisés sur des formes planifiées que les spécialistes ont nommés types de textes et genres de discours. L'usage a fait que ces apprenants se trouvent en contact, dans diverses situations, avec de multiples formes textuelles telles que des ordonnances, des modes d'emploi, des notices d'utilisation, des journaux ou des annonces,...etc., mais il leur est difficile de retracer le plan d'un texte en classe.

- **Le domaine de la production**

Après avoir exposé les difficultés des apprenants dans le domaine de la compréhension, nous essayerons de passer en revue quelques unes appartenant au domaine de la production. Maîtriser, dans une certaine mesure, et en fonction du niveau scolaire, la compréhension et la production, est une perspective *sine qua non* pour que la langue, au moins à l'école, puisse remplir ses fonctions:

- d'échange avec les acteurs de la classe qui sont en contact permanent. La langue est ici un support incontournable de l'apprentissage.
- de contribution à l'élaboration d'une nouvelle représentation du monde à travers les savoirs scientifiques et littéraires.

**Concernant la production orale**, nous sommes face à un problème insurmontable dans deux situations différentes. En classe, le premier lieu où la langue française est imposée car il est dans ce lieu spécifique pour l'apprendre, autant donc la parler. Nous constatons, dans ce cas précis, que l'apprenant se réfugie dans le mutisme, pour certains, se contentant d'observer la scène devant

eux, se limitant à une participation passive. Pour d'autres, dont la réception était insuffisante pour leur permettre de comprendre, ils préfèrent se distraire dans d'autres occupations pour ne pas s'ennuyer.

La minorité, motivée par intérêt ou par contrainte, il manque pour une partie d'entre ces apprenants aussi bien le langage lexical que les règles de combinaison de ce lexique afin de pouvoir produire du sens. Et comme ils ne sont pas habitués à communiquer en français car la classe, pour eux est le seul endroit propice à ce genre d'exercice, ils trouvent beaucoup de peine à s'exprimer. Jamais les rares occasions qui s'offrent à eux ne permettraient à leurs entraînements de classe de se transformer en automatismes.

**Sur le plan de la production écrite**, nous pouvons affirmer qu'à l'instar de l'oral, c'est une activité très complexe aussi, même un peu plus.

*« L'apprenant est un novice, plus ou moins complet dans sa langue d'origine et ne peut donc que transférer une partie limitée de sa compétence rédactionnelle d'origine. (...) La capacité à écrire, si elle requiert la maîtrise des codes graphiques de base, souvent distincts de ceux en usage dans la langue d'origine de l'élève (...) requiert un seuil de compétence minimum dans la L2, d'un point de vue lexical, syntaxique, discursif, pour autoriser une mise en œuvre convenable des processus rédactionnels appropriés. »<sup>86</sup>*

Si pour un apprenant natif, l'écrit n'est pas une activité aisée qu'il peut facilement maîtriser, la tâche devient plus compliquée pour un étranger et surtout en début d'apprentissage. Le scripteur novice se trouve confronté à plusieurs difficultés. En premier lieu, le fait qu'il soit en début d'apprentissage, même dans sa langue maternelle, il ne fait que traduire ses connaissances en cette dernière en langue cible. C'est la raison pour laquelle les enseignants disent que les apprenants du FLE pensent en arabe pour transcrire leur texte, par la suite, dans la langue française.

Il est à noter que les apprenants, pour répondre aux injonctions de leur enseignants, les invitant à écrire un texte chez-eux, écrivent un texte en arabe et le font traduire par quelqu'un d'autre ou le traducteur informatique, en français. Cela est très courant actuellement. Mais si cela s'avère un défaut, est-il possible d'éviter à un apprenant d'une langue étrangère de se référer à sa langue d'origine? La réponse est non, Car « on apprend jamais une autre langue que par

<sup>86</sup> Ibid. pp. 95-96

*rapport à sa propre langue* »<sup>87</sup> et à ce sujet « *L'approche comparative des Langues serait idéale.* »<sup>88</sup> Si la réalité est ainsi faite, l'enseignant averti doit être habile dans le traitement de ce problème.

Mieux encore, il doit faire en sorte que « *l'enseignement du français puisse bénéficier des apports venus des autres langues, même quand elles ne sont pas inscrites dans le curriculum scolaire.* »<sup>89</sup> De plus, l'apprenants, en plus de ce qu'il doit savoir que la maîtrise des codes graphiques de base nécessaire pour savoir écrire est différentes de celle de son code d'origine, il doit savoir également qu'il doit être prêt à permettre chez lui l'installation d'une compétence lexicale, syntaxique et une certaine maîtrise des types et des genres de discours, selon une progression adaptée à son niveau et à son âge. Mais le problème réside dans le fait que nos apprenants se trouvent dans un embarras total lorsqu'ils sont mis en situation d'écrire. Ils se trouvent dans une véritable impasse, dans une telle situation.

Et comme les autres compétences préparent cette dernière, sans lesquelles elles ne sauraient se réaliser et que les apprenants sont en difficulté aussi bien en lecture qu'à l'oral, la situation se complique davantage.

*« On pourrait encore ajouter d'autres considérations liées à l'incidence du milieu social d'origine des élèves dans la réussite ou l'échec des pratiques d'écrit. Dans les milieux où la relation au langage est d'abord orale, dans une approche essentiellement pragmatique (et dans laquelle le français n'a pas sa place), la transition vers un travail à l'écrit tel qu'il est engagé à l'école (...) peut se révéler particulièrement difficile à gérer. »*<sup>90</sup>

Parmi les difficultés qui rendent la tâche de l'enseignant très difficile, c'est le fait que l'école soit implantée dans une région comme celle du sud où les gens ne sont pas habitués à écrire et où l'oral prime sur l'écrit. Les apprenants influencés par ce milieu ne sont pas prêts à ce genre d'activité. Ajoutée à cela, l'absence de la langue française dans les échanges quotidiens, dans l'administration ou même entre les intellectuels. Rien donc n'encourage les apprenants à écrire en français ou même en arabe.

Pour résumer cette partie, nous pouvons dire que le français n'occupe pas vraiment une place qui faciliterait le travail de l'enseignant pour mener

<sup>87</sup> Ibid. p. 45

<sup>88</sup> Ibid. p. 45

<sup>89</sup> Ibid. p.45

<sup>90</sup> Ibid. p. 45

facilement sa mission et celle de l'apprenant pour se motiver à fournir les efforts qu'il faut afin de se l'approprier. Ainsi, pouvons-nous conclure que les compétences principales, requises aussi bien celles qui relèvent de la compréhension de l'oral (ou la lecture) ou de la production orale et écrite, sont défaillantes. Et lorsque l'institution, se rendant, peut-être, compte de la situation a bien voulu lui apporter un petit remède, à travers les séances de rattrapage, cela n'a eu aucun effet positif. Ces séances hebdomadaires ont été destinées aux apprenants qui, à l'issue d'un certain nombre de leçons, nécessitent des entraînements complémentaires.

Néanmoins, vu la débâcle à laquelle est arrivé l'enseignement-apprentissage du français, les enseignants ne voyaient plus dans « *le rattrapage* » une quelconque remédiation. Et puisque la majorité des apprenants étaient dans le grand besoin à cause des lacunes considérables dont ils souffraient, l'enseignant ne savait plus qui choisir. C'est la raison pour laquelle il se contente de former des groupes stables qui assistaient à tour de rôle aux séances de rattrapage. Pire encore, ceux qui avaient vraiment besoin d'une remédiation n'étaient pas du tout motivés pour bénéficier de ces activités de compensation.

Après avoir essayé de dresser un tableau, à travers lequel nous avons pu citer quelques éléments qui composaient la situation de déroute dans laquelle se trouvaient les apprenants durant la période de la mise en application de l'école fondamentale, nous évoquerons dans ce qui suit certaines de ses raisons.

### **I.2.3.1.2. La situation de l'enseignant**

Tous les acteurs de l'enseignement-apprentissage ont effectivement les regards braqués sur l'enseignant car pratiquement il constitue le pivot autour duquel tourne tout le projet. C'est en effet lui, en fin de compte, qui détient la clé pour réaliser le succès ou faire capoter tout le système. Sa place donc est centrale et stratégique du fait du rôle fondamental qu'il a à jouer dans le processus sur lequel repose l'avenir de la nation toute entière.

Si sa place est celle que nous venons de décrire succinctement qu'en est-il de l'intéressé lui-même? Quelle est sa véritable situation? Fari BOUANANI a essayé dans son article, « *l'enseignement-apprentissage du français en Algérie : état des lieux* », de donner une idée sur cette situation dans ces propos :

*« Les enseignants interrogés ont depuis longtemps rangé leur optimisme au placard et revoient continuellement leurs objectifs et leurs espoirs à la baisse. Ils soulignent qu'il n'existe pire situation que celle où l'enseignant prend enfin conscience que les leçons auxquelles il a dû consacrer tellement de temps de réflexion et de préparation, ne s'adressent désormais qu'à une minorité d'élèves de sa classe, qu'il atteint rarement les objectifs visés avant le cours et que, malgré sa bonne volonté, sa formation et ses compétences, il s'avoue continuellement désarmé devant les difficultés rencontrées par ses élèves et son incapacité à cibler les remèdes adéquats. »<sup>91</sup>*

En effet, l'enseignant, pendant la formation initiale avec tout ce qu'il apprend en didactique, en pédagogie, en psychologie et en connaissances disciplinaires, attend avec impatience l'issue de sa formation afin de mettre en œuvre les théories acquises. Cependant une fois sur le terrain, il s'est trouvé en face d'une réalité tout à fait différente de celle dont il a rêvé.

Après un certain nombre d'années d'efforts, de réajustement et de remise en question et malgré sa bonne volonté, il se trouve dans un véritable dilemme: entre ce qui est inscrit dans les programmes comme objectifs et profils de fin d'année scolaire ou de cycle et la réalité du niveau de connaissances acquises ou de compétences effectivement installées, mais aussi la démotivation des apprenants et leurs représentations sociales négatives pour une grande partie d'entre-deux, il est dans l'incapacité totale de progresser en direction de ses objectifs. Ce qui le pousse, à la fin au pessimisme se sentant démuné de toute arme lui permettant de venir au secours de ses apprenants qui, eux aussi, sont dans le grand désespoir.

A la situation négative dont nous venons de parler, provoquée par l'état des ses apprenants, nous remarquons que le discrédit qui a frappé l'enseignant en général et particulièrement celui du français n'est pas pour aider à redresser la barre. Le métier n'a plus aucune attraction chez les apprenants voyant qu'il ne leur apporte rien. C'est cette grave situation qui aurait généré d'autres conséquences négatives parmi lesquelles nous pouvons citer:

- l'enseignant a perdu progressivement sa motivation à l'égard de sa tâche. Nous constatons par exemple que bon nombre d'enseignants ne sont plus préoccupés par des échanges pédagogiques à propos de leur métier ou de leurs apprenants.

<sup>91</sup> Fari BOUANANI, op.cit

- Les rencontres d'enseignants en conférences internes au sein de l'établissement ou celles qui sont organisées par l'inspecteur de la discipline ne suscitent plus leur intérêt.
- Les enseignants ne lisent plus afin de se documenter à propos de la profession ou plus de maîtrise de la langue. C'est peut-être la raison pour laquelle beaucoup d'entre-eux possèdent peu d'informations sur le pays d'origine de la langue, des Français ou de leur culture, d'autant plus que la majorité n'a pas visité ce pays.
- Une fois la formation initiale achevée, les enseignants ne bénéficient plus de formation continue sérieuse ou de stages de recyclage pour s'imprégner des nouvelles approches et les méthodes d'enseignement qui s'en suivent ou les théories sous-jacentes car des études approfondies de ce type seront d'un apport considérable à la tâche.
- Enfin, les conditions de travail ne sont guère favorables à l'enseignement de la langue française. En effet, l'enseignant ne dispose d'aucun équipement spécialisé pour l'apprentissage de la langue étrangère, à l'exception du tableau.

### **I.2.3.2. Les raisons de la crise**

#### **I.2.3.2.1. Les réformes et les remédiations qui se succèdent sans résultats probants**

Depuis son indépendance, l'Algérie a connu, déjà, trois grandes réformes et de multiples remédiations à l'intérieur de celles-ci. Chacune d'elles est initiée, pour une grande partie, pour répondre aux ambitions des adultes qui désirent voir l'idéologie à laquelle ils croient se perpétuer et se propager pour dominer le pays et prédéterminer le destin par le conditionnement des jeunes générations. Ces changements à répétitions, tout en gardant constant l'aspect idéologique, touchent les méthodes basées sur de nouvelles approches et par ricochet les contenus des programmes qui nécessitent l'édition de nouveaux manuels scolaires.

Toutefois ces réformes partielles ou globales interviennent d'une façon inopinée, surprenant généralement les enseignants. Le changement n'aura pas été le résultat d'une évaluation faite en commun accord par les spécialistes, les responsables, et les enseignants. De plus, aucune réforme n'aura été l'objet

d'une consultation impliquant tous les acteurs sociaux concernés par le système éducatif.

L'enseignement-apprentissage du français, lui-même, qui a toujours été au centre de la polémique n'est jamais passé par une concertation. Les responsables des différentes remédiations, après chaque décision prise unilatéralement, de leur part, font l'éloge de leur nouveau projet. Sa mise en application, sur le terrain, est, à chaque fois, imposée par la force du pouvoir législatif au cas où la persuasion n'arrive pas à gagner l'adhésion des intéressés.

Par conséquent, les enseignants, n'étant pas consultés d'avance pour participer, à leur niveau, à l'élaboration du projet, n'étant pas formés pour comprendre les tenants et les aboutissants du nouveau changement, les approches, les méthodes et les programmes, n'étant même pas informés à temps pour prendre leur disposition, ne peuvent collaborer pleinement et contribuer activement au succès, bien qu'ils n'aient aucunement l'intention de mettre la réforme, sciemment en échec. Cela dit, à propos de l'enseignant, l'acteur principal chargé de la mise en œuvre des décisions officielles, les autres intervenants devraient également être pris en considération pour avoir leur adhésion, ce qui n'a jamais été fait auparavant.

#### **I.2.3.2.2. L'arabisation totale sans mûre réflexion sur sa répercussion sur le niveau des apprenants en français**

Loin de nous impliquer dans la critique du principe lui-même, cela ne faisant pas partie de notre travail, nous pouvons signaler qu'entre la période où le français était en même temps enseigné comme langue et culture et comme langue de l'enseignement des autres disciplines tels que les mathématiques, les sciences naturelles et même la géographie et l'Histoire, à tous les niveaux scolaires, pour ne citer que ces disciplines-là, et la période où tout cela a changé, il y aura certainement des répercussions sur sa maîtrise par les apprenants. Nous voyons cependant que les autorités compétentes auraient dû réfléchir sur une stratégie fiable et efficace pour préserver le niveau.

Cela aurait été possible si les décisions n'avaient pas été hâtives et unilatérales. Les acteurs sociaux auraient adhéré aux différents projets et leur solidarité aurait été payante. Nous pensons que le problème-clé réside dans le fait que les acteurs

en général ne se sentent pas vraiment concernés puisqu'ils n'ont pas pris part à la conception d'un projet d'une si grande importance comme celui qui a trait à l'éducation. En effet, c'est une affaire commune à tous et l'exclusion des uns fera payer au pays un lourd tribut.

### **I.2.3.2.3. L'adaptation des concepts, des approches et des méthodes empruntés**

*« Les concepts ne sont pas toujours inoffensifs; leur utilisation automatique sans la connaissance préalable du contexte qui les a fournis et sans la préparation, à tous points de vue, du contexte où ils doivent opérer, risque de conduire à bien des mésaventures. »<sup>92</sup>*

N'importe quel transfert demande une certaine adaptation, c'est-à-dire que les concepts ou par extension les approches et les méthodes qui sont adoptés par notre système éducatif devraient être réajustés pour les mettre en accord avec le milieu. Cette adoption automatique serait, l'une des raisons, parmi lesquelles les diverses remédiations ont été mises en échec. Les emprunts dans le domaine scientifique sont parfaitement légitimes mais une transposition est en même temps indispensable pour qu'ils deviennent opérationnels. Sans explication, nous sommes passés d'un concept à un autre, d'une approche à une autre, d'une méthode à une autre.

Les enseignants, par exemples, en tant qu'acteurs principaux se trouvent dans l'obligation de les comprendre dans les détails. En effet, ce sont leurs outils de travail quotidien. Dans le domaine des sciences sociales et des sciences humaines, l'adaptation est vitale car celles-ci comportent des risques majeurs surtout quand il s'agit de leur concordance avec les représentations sociales des différents acteurs de l'enseignement-apprentissage du FLE. Il aura suffi de savoir que les gens ont toujours peur de l'inconnu pour que les responsables à tous les niveaux œuvrent d'arrache-pied pour expliquer tout ce qu'est nouveau.

En effet, cela fait partie de la représentation sociale de l'Autre, surtout si cet auteur se représente comme suspect chez certains acteurs. Cette transposition qui s'effectue au niveau des programmes, doit se faire également au niveau des concepts, des approches et des méthodes. Nous sommes sûr qu'une certaine

---

<sup>92</sup> A. AMIR, *Pour une meilleure utilisation des concepts*, l'Education, revue pédagogique et culturelle, Ministère de l'Education et de l'Enseignement fondamental de la République Algérienne Démocratique et Populaire, Mars-Avril 1982



liberté d'adaptation, après explication, aurait permis de gagner du temps à notre système et les reformes, au lieu d'être une remise en cause totale de l'école, parce qu'elles ont été un fiasco après chaque remédiation, aura au contraire, été une simple amélioration pour être constamment en adéquation avec les progrès du monde. Cela nous aurait permis aussi de prendre part à ce progrès et être partie prenante de l'échange au niveau théorique mondial à travers notre expression réfléchie.

Nous pouvons terminer ce point par la conclusion d'AMIR selon laquelle,

*« Notre Enseignement des langues a besoin d'une réflexion originale. Il ne s'agit pas de redécouvrir la pédagogie des langues, nous n'en avons ni le temps, ni les moyens. Cependant, une attitude plus sévère à l'égard du changement (trop facilement accueilli,) attitude qui ne doit pas se confondre avec le figement, permettra d'utiliser avec un meilleur profit, en engageant notre propre réflexion, les expériences des autres et pourquoi pas, de les enrichir. »<sup>93</sup>*

#### **I.2.3.2.4. Les luttes partisans et le rapport conflictuel des langues**

*« Aux difficultés nées de ces crises s'ajoute les luttes politiques et idéologiques à l'intérieur du système lui-même autour des langues d'enseignement, de l'arabisation, du contenu de l'enseignement et de la place de l'Histoire, de la philosophie, de la culture universelle en rapport à la culture arabo-islamique, etc. »* Cette question, nous l'avons déjà évoquée dans le premier chapitre, quand nous avons essayé d'identifier les différents acteurs sociaux du système éducatif national pouvant l'encourager, participer à sa réussite comme ils sont en mesure de l'inhiber, voire contribuer à son échec.

Il est donc logique de voir dans les partis politiques qui sont l'émanation naturelle des courants idéologiques, l'une des raisons de la crise de l'enseignement apprentissage. Et comme, ils sont jusqu'à la veille de la remise en cause de la deuxième réforme de l'école, en désaccord sur de nombreuses questions d'importance capitale pour l'avenir de l'Algérie, les décideurs politiques au pouvoir, même s'ils croient être élus, ne doivent pas faire cavaliers seuls dans ce domaine.

Un consensus est indispensable après un dialogue responsable. Mais lors de la conception de la réforme du 16 avril, la guerre partisane faisait encore rage et bien entendu, elle a été poursuivie tout au long de sa mise en œuvre, accompagnant aussi sa mise en échec. La lutte idéologique s'est soldée comme

---

<sup>93</sup> Ibid.

chacun le sait, non seulement par l'effondrement de l'école mais aussi a abouti aux événements dramatiques qui ont suivi le bouleversement politique issu des manifestations populaires du 08 octobre 1988, événements sanglants qu'a connus le pays durant une longue période qualifiée de décennie noire. Il a fallu attendre l'avènement du président Bouteflika pour initier la troisième réforme.

#### **I.2.3.2.5. La démographie face aux principes adoptés**

Depuis l'indépendance de l'Algérie, lors de la première réforme et cela a été réitéré dans la deuxième, certains principes ont été confirmés et approfondis. Parmi ceux-ci, nous pouvons citer la démocratisation de l'enseignement, son caractère obligatoire, sa généralisation et sa gratuité. Cela a constitué la réaction de ce pays, qui a connu une colonisation qui a tout fait pour éradiquer la langue arabe ou faute de pouvoir le faire, la reléguant au moins au second plan, lui conférant un statut de langue étrangère. Il faut que toute la population, non seulement s'alphabetise et pour cela un vaste programme dans ce sens a été activé mais aussi que les écoles algériennes doivent avoir leurs portes grandes ouvertes à tous, sans exception.

Il faut donner aussi la chance à tous les apprenants afin d'accéder à tous les niveaux d'études sans discrimination d'âge, de couche sociale, de région ou de sexe, donc sans exception, ni exclusion. La démocratisation n'étant pas, à elle seule suffisante, il a fallu passer à la vitesse supérieure grâce au principe de la généralisation de l'école qui consiste à étendre ce réseau pour toucher les régions les plus déshéritées du pays et les recoins les plus reculés. Cela demande, bien entendu, des infrastructures suffisantes pour accueillir le nombre d'enfants de ces régions mais aussi l'équipement nécessaire.

Le troisième principe, qui devrait être mis en œuvre pour qu'aussi bien la démocratisation que la généralisation de l'enseignement puissent jouer pleinement le rôle qui leur est dévolu, c'est l'obligation grâce à laquelle l'Etat impose aux familles d'inscrire leur progéniture à l'école dès l'âge de six ans sous peine de sanction. Cela sert, bien sûr, à contraindre les parents qui, sous n'importe quel prétexte, s'abstiennent à envoyer leurs enfants à l'école.

Ce principe a permis de faciliter la mise en application des autres principes aidant les couches sociales les moins aisées à profiter des chances qui leur sont

offertes afin de prétendre à une vie meilleure dans le futur. Le dernier principe concerne la gratuité de l'enseignement, à tous les niveaux du système éducatif de 09 ans. Dans ce cas, aussi bien les pauvres que les riches peuvent bénéficier des droits à la formation scolaire. Le seul critère de distinction sera l'effort fourni dans le travail de classe.

Tout cela joue à l'avantage de l'école algérienne, néanmoins, cela n'a pas tardé à faire apparaître un autre visage du système scolaire. Les portes de l'école largement ouvertes devant tous les enfants algériens, avec la démographie galopante du pays, a eu aussi des effets négatifs. La conséquence majeure de l'application de ces principes fondateurs de l'école a été la surcharge des classes qui a été aux dépens de la qualité de l'enseignement. En plus du fait que l'enseignant se trouve en face d'apprenants qui souffrent d'un niveau en deçà du seuil fixé par les objectifs, démotivés en conséquence, il se trouve devant un nombre au dessus de la norme d'un groupe de classe. Au lieu de s'occuper entièrement des activités pédagogiques et disciplinaires, il se transforme en « gardien » chargé d'instaurer la discipline et d'imposer son autorité.

Cette situation rend la classe beaucoup plus propice à la violence en raison des affrontements constants que connaît la relation entre l'enseignant et ses élèves. C'est la raison pour laquelle, la situation est devenue intolérable nécessitant d'être remédiée au plus vite, non pas par des palliatifs mais à travers une solution radicale. L'enseignant s'est trouvé alors dans un véritable dilemme sans issue à court terme, devant, soit appliquer scrupuleusement un programme officiel mais sur un terrain défavorable, voire stérile et hostile ou en revanche, renoncer à cela et le revoir à la baisse et dans ce cas, le niveau des apprenants, étant très hétérogène, contraindra l'enseignant à sacrifier une partie d'entre eux, se consacrant à une minorité dont le niveau de savoir est conforme au profil scolaire fixé par l'institution officielle.

#### **I.2.3.2.6. L'enseignement-apprentissage du FLE et la promotion sociale**

L'Algérie, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français vit une situation paradoxale qui se répercute sur les représentations, les attitudes, et les comportements de nos apprenants à l'égard de cette langue. Entre la géographie sociolinguistique du pays, la politique linguistique prônée par l'Etat concernant l'enseignement des langues et surtout le français et enfin la réalité du terrain,

l'apprenant se trouve dans un véritable embarras. Doit-il croire en l'arabisation et se préparer en conséquence, ou plutôt voir ce qui est concrètement sur le terrain de l'administration, de l'économie qui continuent à fonctionner en français pour une grande partie. Ainsi, la réalité qui prévaut se caractérise par l'ambivalence entre deux situations tout opposées dont il est impossible de joindre les deux bouts.

A une certaine époque de l'Histoire de l'Algérie, prévalait une représentation du français selon laquelle « *L'accès à la langue française est signe de promotion sociale et d'ouverture à la modernité. Le français est considéré comme une source d'enrichissement et véhicule des valeurs où beauté et prestige prédominent. Cette langue va en faveur de ceux qui la parlent. La représentation dominante reflétée par la langue française est celle de prestige.* »<sup>94</sup>

Cette représentation, au sein de la société algérienne, par rapport à ceux qui parlent le français parmi les Algériens, a fait que ce statut social soit l'objet de convoitise. Aussi, les parents, surtout ceux qui ont été privés de ce privilège, usent-ils de cet argument de poids pour persuader leurs enfants afin de fournir les efforts nécessaires dans le but de s'approprier cette langue? Leur avenir en dépend largement.

A leur tour, les apprenants, étant convaincus par ces modèles concrets de locuteurs francophones, tels que des enseignants, des directeurs d'écoles et d'autres personnes issues de familles aisées vivant à la française, se voient redoubler d'efforts, fortement motivés, dans le but de réaliser leur propre ascension sociale, ambition rêvée tout au long de leur scolarité. Mais, avec la détérioration de la situation, dont nous venons de décrire, certains aspects négatifs que nous venons de passer en revue, comme conséquence directe de la mise en œuvre de l'école fondamentale a totalement changé.

*« Le système éducatif algérien a dû cependant faire face à la dure réalité de la démographie qui donnera un caractère utopique au projet initial (...) Rapidement la crise économique profonde de caractère structural a mis en exergue les insuffisances du système d'enseignement et les erreurs d'orientation politique dont il a souffert. Aux difficultés nées de ces crises s'ajoutent les luttes politiques et idéologiques à l'intérieur du système lui-même autour des langues d'enseignement, de l'arabisation, du contenu de l'enseignement et de la place de l'Histoire, de la philosophie, de la culture universelle en rapport à la culture arabo-islamique. Le consensus social*

<sup>94</sup> Dalila TEMIM, *Nomination et Représentation des Langues en Algérie*, in *Enjeux de la Nomination des Langues dans l'Algérie Contemporaine*, Editions L'Harmattan, Paris 2007, p.30

*ne résiste pas à la proportion considérable d'exclus du système scolaire et au nombre de plus en plus grand de diplômés chômeurs qui font perdre son caractère attractif au système éducatif. La majorité de la jeunesse reproche à l'école de ne plus être un facteur d'ascension sociale par promotion dans l'appareil d'Etat. »<sup>95</sup>*

La crise multidimensionnelle, frappant le pays de plein fouet, après la restauration de ce secteur, suite à la politique de révision voulue par le président Chadli BENJEDID, la crise politique qui a abouti aux événements d'octobre 1988, ont eu des conséquences néfastes sur l'école algérienne qui connaissait déjà, depuis l'indépendance, des luttes partisans dont nous avons déjà parlé. Toutes les ambitions qui ont fait de l'école une source de promotion sociale, comme cela a été le cas auparavant, ne sont plus fondées, surtout avec les cohortes de jeunes qui se trouvent rejetés par l'école à l'issue de neuf ans de formation obligatoire qui ne débouche sur aucun emploi, vu que le jeune exclu n'a aucune compétence le qualifiant pour une profession quelconque.

Les sortants du lycée, après l'échec au bac, ne sont pas plus chanceux que les premiers. Pire encore, même l'université ne garantit plus rien. Ces diplômés ingénieurs ou licenciés au chômage ne constituent qu'une source supplémentaire de démotivation pour leurs frères et sœurs fréquentant l'école. Les éducateurs en général, en tant que parents d'élèves ou enseignants, ont perdu par ce fait, un argument décisif pour inciter les jeunes à attendre quelque chose de l'école et par conséquent la situation est devenue gravement insupportable, nécessitant obligatoirement une solution décisive et finale.

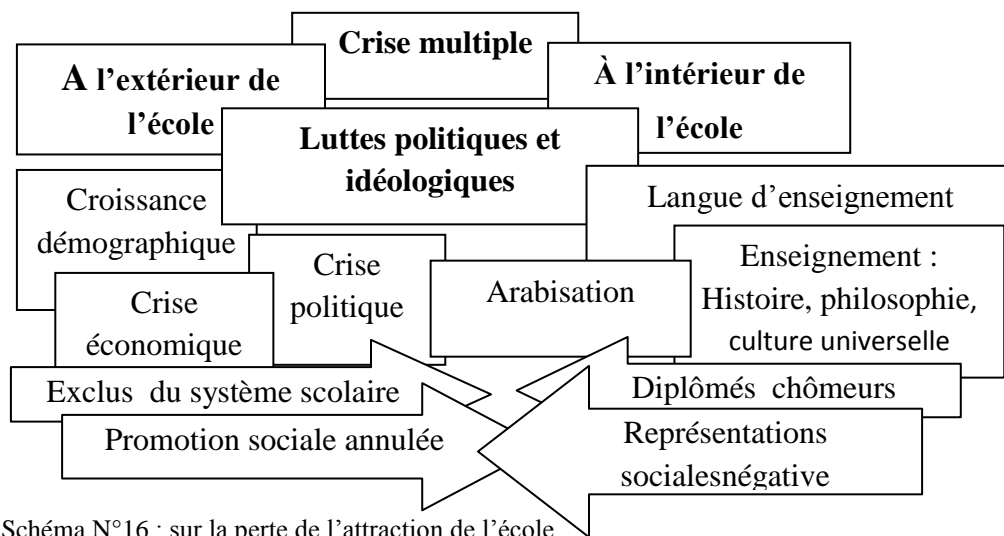


Schéma N°16 : sur la perte de l'attraction de l'école

<sup>95</sup> Kamel KATEB, *Ecole, Population et Société en Algérie*, Editions L'Harmattan, France, 2005, p. 10

### **I.2.3.2.7. Pas de prise en charge sérieuse des écoles et sûre des classes de français**

Dans un pays riche en potentialités matérielles et humaines comme l'Algérie qui consacre un gros budget pour l'enseignement, il paraît paradoxal de voir l'école en général et l'enseignement du Français, en particulier, dans un tel état d'abandon. Au niveau de la classe, aucun équipement spécial n'est mis au service de l'enseignement-apprentissage de cette langue. Nous pensons que la salle de classe, lieu de contact des langues et des cultures doit se transformer, en un véritable carrefour de rencontre avec l'Autre. Même si l'on a délibérément voulu que l'aspect culturel soit écarté, ce qui reste inadmissible, un équipement spécifique est nécessaire pour mener à la réussite de l'appropriation d'une langue dont on a voulu être volontairement destinée à la documentation scientifique, un tel appareillage a été quasiment inexistant.

### **I.2.3.2.8. La sous-estimation du problème**

Il est clair que l'ampleur du désastre que connaît l'enseignement-apprentissage du FLE n'a pas eu l'évaluation qu'il fallait bien qu'il y ait eu des remédiations à répétitions et que les résultats aient été toujours négatifs. « *En Algérie, des réformes à répétition des programmes de français, ont été engagés par l'institution scolaire (...) dont le but déclaré est de faciliter l'apprentissage du français qui, il faut le dire, est au plus mal et vit une crise sans précédent.* »<sup>96</sup>

Cette sous-évaluation de la crise de l'enseignement-apprentissage du français est particulièrement apparente dans les régions du sud du pays. Bien que les statistiques officielles publiées par les directions de l'éducation des Wilayas soient claires, montrant que le niveau effectif des élèves dans cette matière (le français) est largement et dangereusement en deçà de la moyenne les responsables, paraît-il, demeurent impassibles à ce sujet, surtout que chaque année et même après des remédiations qui se multiplient, la situation ne connaît aucune amélioration sensible.

Jamais une réunion de crise, rassemblant tous les acteurs de la question, n'a eu lieu, pour discuter du problème, essayant au moins de comprendre ou et,

<sup>96</sup> Mourad BASBAS, *Le Texte Littéraire, Vecteur culturel de l'enseignement-apprentissage du FLE, cas des élèves de terminale du Lycée mille logements de Barika*, Mémoire de magistère, option didactique, Université de Batna, 2006-2007, p.08

pourquoi pas, lui proposer une solution à laquelle enseignants, inspecteurs et parents auraient participé, aboutissant au dénouement de la crise. Certaines écoles, par exemple, continuent à manquer d'enseignants ou si les enseignants existent, pour d'autres écoles, ce sont des non spécialistes de la matière.

Au niveau des inspecteurs, à l'exception de certains parmi eux, d'autres ne reconnaissent pas l'état de lieux; ils se contentent de veiller au respect de l'application des programmes par les enseignants, à donner des instructions ou des conseils. Les rencontres organisées avec les enseignants n'étaient pas destinées à traiter les questions relevant de la crise. Les enseignants à leur tour n'évoquaient pas avec ces supérieurs ce genre de problèmes comme s'il y avait consensus ou un accord tacite qui consiste à observer le mutisme le plus total par rapport à cette crise.

Les directeurs d'école se contentent, quant à eux, lors des conseils de classes de faire des reproches aux enseignants de français lorsqu'ils avaient à commenter les résultats de la matière dans les évaluations périodiques, trimestrielles sans qu'une décision particulière ne soit prise pour mener une réflexion approfondie, au niveau de l'établissement, sur les racines du mal.

Une pratique devenue routinière mais symbolique consiste à programmer l'épreuve de français, lors des compositions, en dernière séance. Cela dénote clairement une certaine négligence à l'encontre de la matière. Sur une heure ou une heure trente de temps imparti à la séance, la majorité des candidats remettent leurs copies et quittent la salle à la première demi-heure prétextant n'avoir rien compris et d'avoir tout essayé en vain.

Les enseignants, de leur côté, bien qu'ils se plaignent tout le temps de la situation critique dans laquelle ils se trouvent, ne prennent pas d'initiative au niveau de l'établissement ou en commun accord avec d'autres écoles pour discuter du problème. Même lors des réunions formelles, tout ce fait à la hâte.

Donc, aucune partie prenante, à quelque niveau que se soit, ne tire la sonnette d'alarme pour se décider à amorcer un travail dans le sens d'une résolution en faveur de l'amélioration de la situation. Discuter ouvertement de la crise du niveau devient une sorte de tabou duquel on s'interdit de s'approcher. L'état des lieux de la question du FLE dans la région est spécifique et impose une solution

spécifique qui tient en compte les éléments locaux du problème et qui ne seraient pas généralisables aux autres régions du pays.

#### **I.2.3.2.9. L'ambivalence de l'Institution face à l'aspect culturel de l'enseignement-apprentissage du FLE**

Nous venons de signaler l'impossibilité de dissocier les deux dimensions d'une langue: l'aspect purement linguistique et son versant culturel, et pourtant cela a été l'œuvre de la politique éducative pratiquée à l'école jusqu'à la réforme de 1976. Pour cela, nous pensons que cela est un des facteurs qui ont contribué à mettre en échec l'enseignement-apprentissage du FLE.

*« Cette ambivalence dans l'attitude de l'institution envers la langue française, et surtout envers la culture qu'elle charrie a fait réagir Dj. Kadik qui indique "Cette attitude à l'égard du français a souvent amené les experts algériens à neutraliser la culturalité de la langue française. Faudrait-il signaler que le français n'est pas enseigné comme une langue véhiculant une culture étrangère, une culture de l'autre comme c'est souvent le cas lorsqu'on enseigne une langue étrangère ?" La langue française voit donc sa profondeur culturelle sensiblement minorée. Or, on le sait maintenant, pour s'approprier et maîtriser une langue étrangère, il faut impérativement prendre en charge sa dimension culturelle. »<sup>97</sup>*

Bien que les autorités de l'éducation reconnaissent que l'une des finalités principales de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Algérie réside dans l'ouverture sur les civilisations étrangères pour arriver à une meilleure compréhension permettant de réaliser l'entente et la coopération entre les peuples, principes qui doivent mener à la concrétisation de la paix dans le monde et que cela ne peut être effectif que par le biais de la connaissance des autres, elles insistent sur le fait de mettre à l'écart ce versant de la langue par le truchement de directives officielles.

Ces instructions, bien entendu, vont guider les concepteurs de programmes et les éditeurs de manuels scolaires pour mener une opération contre nature consistant à neutraliser tout ce qui fait allusion à la culture française, ne gardant que l'aspect purement linguistique qui ne peut être séparé de l'autre dimension. Le résultat est que la culture ne pouvant être retranchée complètement, persiste à l'intérieur des mots et des expressions. Tout ce que l'on réussit à faire, c'est d'immerger cet aspect dans des situations culturelles algériennes tels que les endroits, les personnages et les circonstances par exemples.

<sup>97</sup> Ibid. p. 18



Ces programmes mis tels quels en application dans la classe ont participé indirectement à la baisse du niveau. Il est déplorable de voir les responsables de l'école tergiverser de cette façon en adoptant des positions contradictoires à l'égard des cultures étrangères de l'école postcoloniale enseignant pleinement la culture avec la langue puis l'abrogeant dans un deuxième temps pour y revenir enfin dans la dernière réforme qui a connu des changements considérables dans plusieurs domaines.

Parmi ces changements, nous constatons le repositionnement du pouvoir à l'égard de la culture étrangère en la personne de la plus haute instance du pays.

*« La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent, pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale et officielle, ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français, à l'instar d'autres langues modernes et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture quelconque ne sauraient lui disputer. »<sup>98</sup>*

Ces propos qui font l'éloge de la langue française et de sa culture dénote le retour en force de la prise en compte de la dimension culturelle dans l'enseignement de cette langue et cela en vertu des nouvelles théories ayant engendré de nouvelles approches et méthodes de l'enseignement, mais c'est toujours, à notre avis, la même problématique qui va resurgir: si cette nouvelle attitude ne tardera pas à réjouir l'un des courants politiques, elle va faire en même temps des mécontents parmi l'autre camp.

En effet, c'est toujours, le pouvoir qui décide sans de véritables consultations qui touchent tous les acteurs sans exception. La bonne décision, à notre sens serait toujours celle qui est susceptible d'obtenir l'adhésion de tous, sous forme de consensus national. Il se peut qu'après la décennie meurtrière qu'a connue l'Algérie, les parties prenantes du paysage politique aient changé de représentations et qu'elles soient, aujourd'hui, plus proches, que jamais cela ne l'était auparavant, d'un consensus, prenant en considération les intérêts vitaux du pays, laissant de côté les aspects purement idéologiques.

<sup>98</sup> BOUCHRIT, in *Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation*, extrait du discours du président de la république devant l'APN le 14 juin 2000, article de Ait Dahmane Karima, synergie Algérie N° 01 - 2007 pp. 173-180, [www.oalib.com/paper/2179385](http://www.oalib.com/paper/2179385)

Les propos du président auguraient d'un changement radical qui allait par la suite toucher le système éducatif et plus particulièrement l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, notamment le FLE. C'est ce que nous essaierons de voir dans la section traitant de la dernière réforme d'envergure.

Après avoir passé en revue les éléments de la crise qu'a connue l'école algérienne, nous essaierons dans ce qui suit, de jeter la lumière sur la dernière réforme globale initiée par le président Bouteflika. Nous évoquerons à ce sujet les points suivants :

- La chronologie des événements,
- Les fondements de base de la réforme,
- Les constituants du système éducatif, nouvelle version,
- Les acteurs concernés directement par sa mise en œuvre

### **I.2.3.3. La chronologie des événements concernant la nouvelle rénovation**

Après le constat d'échec établi, non officiellement déclaré, mais reconnu comme un fait accompli par les acteurs sociaux, en remarquant le large décalage entre les objectifs fixés par les initiateurs de l'Ecole Fondamentale et les résultats obtenus, il a fallu nécessairement franchir le pas en direction d'une reconnaissance officielle. A ce propos, le président Bouteflika décide de prendre le dossier en main et sans tarder, il procède à l'installation d'une commission spéciale dont la mission essentielle est la refonte totale du système éducatif national.

La commission formée de diverses personnalités appartenant aux différents courants de pensée et de spécialistes de l'éducation et d'acteurs du domaine, procède tout d'abord à l'évaluation générale du secteur sur des critères pédagogiques et scientifiques. Ensuite elle propose un projet complet et global de sa rénovation totale. Ce projet est de facto compris comme étant issu d'une nouvelle politique linguistique dont les contours ont commencé à apparaître progressivement avec l'avènement du président de la république qui, à travers ses discours, par exemple, prononcés en français manifeste un changement de

position du pouvoir à l'égard des langues en Algérie et particulièrement vis-à-vis de la langue française.

Cette langue s'est affirmée comme langue étrangère mais elle occupe une place privilégiée vu sa présence de fait dans le paysage sociolinguistique du pays. Elle est encore, malgré la politique d'arabisation appliquée dans le pays depuis l'indépendance par la force de la loi, la langue du travail dans de nombreuses administrations publiques et privées. Elle est aussi la langue de l'enseignement dans certaines filières de l'université algérienne. De plus, dans le domaine des médias, de nombreux journaux sont publiés en français, ce qui peut donner une idée sur le lectorat francophone.

Ce projet a aussi été élaboré à la lumière des potentialités dont dispose l'Algérie, ce qui permet de mettre en place tous les moyens matériels, humains et financiers au service du système éducatif. Il a proposé un schéma directeur portant sur les principes généraux de l'école, les objectifs qu'elle doit réaliser, les stratégies à mettre en œuvre et les échéances de sa mise en application, ainsi que l'organisation et l'articulation des sous-systèmes qui la composent.

En mars 2001, le rapport du projet a été adopté par la commission, puis par le conseil des ministres en avril 2002 pour être entériné par le parlement dans le cadre du programme général du gouvernement. Bien qu'il soit officialisé par ces instances du pays, il n'a jamais été rendu public. Car la tendance majoritaire a été celle des modernistes qui préconisaient « *la réintégration du bilinguisme dans l'enseignement à tous les niveaux, une modernisation de la pédagogie et la substitution d'une formation physique à un endoctrinement islamiste.* ».<sup>99</sup> Ce point de départ de ce projet de système, dont le rapport final est resté secret, n'est pas à l'avantage de sa mise en œuvre sur le terrain qui a commencé l'année scolaire 2003/2004.

En effet, ce travail accompli par un groupe composé d'une centaine de membres, a fait beaucoup de mécontents parmi la population et particulièrement parmi la tendance arabophone et islamiste, voyant dans le fait que la commission soit dominée par le courant moderniste une volonté délibérée

---

<sup>99</sup> Nadia MERIOUMA, *enjeux de l'aménagement linguistique dans le milieu scolaire Algérien*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, Avril 2009, Université du Québec, Montréal. [www.archipel.uqam.ca/2241/1/M10887.pdf](http://www.archipel.uqam.ca/2241/1/M10887.pdf)

d'orienter le projet vers une direction déterminée d'avance. Cela nous permet de penser que le fait que le système soit critiqué avec virulence par l'un ou l'autre courant de pensée qui sont très importants en Algérie, est une prémisse de mauvaise augure qui pourrait être un facteur conduisant à l'échec du projet. Cette remarque ne doit pas couvrir les raisons qui ont fait que la refonte du système éducatif soit toujours indispensable. En effet, celle-ci est dictée par diverses considérations.

#### **I.2.3.4. Les raisons de la réforme**

##### **I.3.4.1. Sur le plan national**

Le changement politique radical en Algérie a vu le transfert du régime d'un système de gouvernance à parti unique vers le pluralisme politique. L'école, à cet effet, est la première concernée par la préparation des générations à la démocratie dont la pierre angulaire est le multipartisme. Cela demande la mise en avant de nouvelles valeurs et attitudes dans le cadre, bien entendu, du respect des fondements de l'identité nationale largement évoqués dans la loi, cadre de cette réforme mais également du respect des aspirations des jeunes générations à la modernité, un équilibre, peut-être difficile à maintenir. Ce nouveau régime de gouvernance, même s'il est à base essentiellement politique, engendre certainement son versant économique: l'économie du marché. Cela exige aussi la préparation d'un nouveau citoyen bien adapté à la nouvelle situation socio-politico-économique.

##### **I.3.4.2. Sur le plan mondial**

Le monde, aujourd'hui, connaît des changements rapides et d'envergure dans son développement scientifique et ses répercussions technologiques. Cela a généré un monde économique basé sur une compétition à outrance au niveau des grands marchés internationaux qui ne laissent pas de place aux petits qui ne sont pas capables de prendre part à cette concurrence intense. Cela a eu des conséquences spectaculaires surtout dans le domaine de l'information et de la communication avec le développement vertigineux des moyens de diffusion de l'information à travers de ce qui a été convenu d'appeler les NTIC. Cette révolution impose, à présent, à l'Algérie de mettre en place un système éducatif

capable de faire face à ces véritables défis. L'une des missions principales de l'école consiste à mettre le pays sur la voie du développement dans tous les domaines à travers la révision de tous les secteurs du système scolaire.

Toutes ces considérations, qui permettent au pays de réussir, relèvent des aspects politiques et techniques. Cependant, ce qui garantirait le succès définitif c'est le consensus national qui serait réalisé autour de l'école. Et cela pour le moment, même si, semble-t-il, les parties prenantes de l'éducation commencent à prendre cette direction, nous n'avons pas encore pris une décision franche, provenant d'une conviction profonde que la réussite de l'école ne serait possible que grâce à la contribution de tous. « *La question scolaire ne sera résolue que grâce à l'union et à l'initiative des partis démocratiques et avec l'intervention active des parents d'élèves, du personnel enseignant, des étudiants, de l'ensemble des organisations de jeunes et de toute l'opinion populaire.* »<sup>100</sup>

En effet, cette question n'est pas une affaire particulière propre à une tranche, même s'il s'agit de spécialistes. Elle concerne tous. Nous croyons que puisque « *la population n'a jamais eu l'occasion de choisir, par voie de référendum.* »<sup>101</sup>, n'importe quelle réforme fera toujours des mécontents qui seraient derrière sa défaite éventuelle.

### **I.2.3.5. La description de la nouvelle réforme**

#### **I.2.3.5.1. Les fondements de base de la réforme scolaire**

La base essentielle à l'origine de n'importe quel système éducatif digne de ce nom et le premier facteur de son succès, c'est le projet de société qui, à son tour, devrait être une authentique émanation de la société et non un programme imposé par un groupe ou un courant qui se trouve au pouvoir. Ce projet, qui, en Algérie s'est manifesté par les différentes Chartes Nationales qui ont donné naissance à différentes constitutions du pays, a toujours fait l'objet de sévères critiques provenant des courants de pensée. Ce qui laisse entendre que l'Algérie, depuis son indépendance, n'a pas pu réaliser un véritable consensus national qui éloignerait l'école des luttes partisans.

---

<sup>100</sup> Georges COGNIOT, *laïcité et réforme démocratique de l'enseignement*, Editions Sociales, Paris 1974

<sup>101</sup> Nadia MERIOUMA, *op.cit.* pp, 28-29

A travers les textes fondateurs de l'Etat, est définie la politique linguistique et de là, la politique éducative. Dans ce domaine, également et faute de consensus, il n'y a jamais eu de ligne de conduite claire épargnant le système scolaire des tergiversations multiples et continues. Cela ne nous empêche pas de relever certains éléments de celle-ci, en vigueur actuellement. La question des langues a fait des progrès, à travers la détermination du statut officiel des langues en usage en Algérie, l'arabe comme langue nationale et officielle, le Tamazight en tant que langue nationale et le français comme première langue étrangère. De là découle une forte volonté d'ouverture sur le monde par le biais des langues étrangères.

S'inspirant de cette politique et en référence aux textes officiels de l'Etat, la Commission BENZAGHOU, et dans le cadre de la mission dont elle était chargée par le président, consistant à revoir la totalité du monde scolaire, s'est octroyée le droit d'étudier en profondeur les points suivants, pour ne pas se limiter à la révision des programmes et des méthodes d'enseignement: *«organisation des structures éducatives, architecture des cursus, statut des enseignants, interactions avec l'université et la vie active, intégration au nouvel environnement économique, social et culturel, etc.»*<sup>102</sup>. Une fois, les recommandations de la commission définies, il revient à la commission des programmes de les transformer en programmes, outils pédagogiques et manuels scolaires.

Un groupe ad hoc, se chargeant du français a procédé à une révision d'ensemble vis-à-vis de cette langue, s'orientant des propos du président en premier lieu :

*« La maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grandes diffusions, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre aisément par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre*

<sup>102</sup> Fatiha Fatma FERHANI, *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme*, Le français aujourd'hui, Armand Colin / Dunod, 2006/3 N° 154, pages 11 à 18, [www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE](http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE).

*pays pourra, à travers son système éducatif et des institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force. »<sup>103</sup>*

Ces propos constituent un véritable programme d'action à mettre en œuvre concernant la nouvelle politique éducative envers les langues étrangères et particulièrement le français. Pour cela, ces idées ont été adoptées par le groupe spécial des langues étrangères. Cette nouvelle représentation est apparue comme une rupture avec l'ancienne vision qui, vu les pratiques sur le terrain à l'égard du français, surtout dans les établissements scolaires, dévalorisait cette langue à travers le traitement qui est lui réservé au niveau des emplois du temps et d'autres comportements qui font qu'elle ne suscitait que peu d'intérêt et ne jouissait plus d'aucun prestige auprès des apprenants.

Ce qui est nouveau, dans cette conception, c'est qu'en plus de l'aspect purement scientifique, la même importance est attribuée au côté culturel. Cela va se traduire par une refonte des programmes et des manuels. A ce niveau, des changements ont touché aussi la méthode d'enseignement. Malgré une marge de manœuvre très large dont jouissait la commission, elle se trouva devant certains défis parmi lesquels nous pouvons citer:

- **L'enseignant compétent** qui devait mettre en application le projet qui allait être élaboré, demandant lui aussi un programme spécial de formation performante.

- **L'effectif des apprenants** dont nous avons déjà parlé, en raison de la forte croissance démographique a été l'une des causes principales de la détérioration de la situation et continue de l'être. Le dilemme que doit affronter la nouvelle école est donc: comment, tout en conservant les principes de la démocratisation, de la gratuité et du caractère obligatoire de l'enseignement, l'on peut obtenir en même temps la qualité.

- Le troisième défi, auquel le groupe devait faire face, était **la résistance des acteurs sociaux** car la réserve de certains parmi eux était prévisible. En effet,

<sup>103</sup> Discours du président, Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000, Ibid.

on est toujours sur ses gardes devant ce qu'on ignorait. C'est donc une question de principe. De plus, bien que la commission ait dressé un état des lieux fondé sur des missions de terrain et l'audition d'acteurs, cela ne peut être considéré comme des consultations ou des concertations. Ajouter à cela le caractère secret du rapport.

Nous pensons que ce défi reste celui qui prime sur tous les autres, surtout qu'il n'est pas rattrapable car il est impossible de discuter avec les acteurs d'un projet qui devient une décision après avoir commencé à le mettre à exécution pour obtenir leur adhésion. « *Comme tout changement, la réforme suscite des résistances, mais celles-ci paraissent plus liées à des appréhensions qu'à des rejets manifestes de son contenu par les acteurs du monde de l'éducation. Sur le terrain, si les choses ont commencé à évoluer, il est encore trop tôt pour apprécier les résultats concrets.* »<sup>104</sup> Si la crainte devant ces sortes de situations de haute importance où se joue le sort d'une société, d'un pays, est raisonnable, est-il possible de dissiper ce sentiment car dans le cas contraire, il se transformerait en rejet conscient. Nous pensons qu'il est encore temps sur le long terme, peut-être, de limiter les dégâts éventuels que pourrait causer une démarche unilatérale. Les acteurs pourraient dans pareil cas revoir leur attitude de réserve inconsciente.

Sur le plan méthodologique, après la mise à l'épreuve de certaines approches d'enseignement telles que l'entrée dans les programmes par les contenus et l'entrée toute récente par les objectifs, le groupe adopte l'entrée par les compétences comme nouvelle démarche d'enseignement et l'organisation du travail en projets. D'autres nouveautés sont introduites aussi à travers cette réforme. Il s'agit en premier lieu de la mise en œuvre de l'évaluation formative.

Sans que les autres formes d'évaluation, telles que l'évaluation sommative ou l'évaluation certificative ne soient mises à l'écart, la formative doit faire partie du projet car il n'est pas question d'attendre la fin du trimestre ou la fin de l'année pour établir un bilan des acquisitions des apprenants. L'évaluation formative, désormais, doit être une pratique routinière permettant aussi bien à l'enseignant d'évaluer les compétences de ses apprenants avant que cela ne soit trop tard afin de se remettre en question dans l'immédiat, qu'à l'apprenant de

---

<sup>104</sup> Ibid.



s'auto-évaluer constamment afin d'être conscient de ses propres progrès, lui servant de motivation et, de sentir le besoin d'une prise de décision personnelle pour remédier en conséquence.

Il est inconcevable de procéder à une réforme totale de l'éducation sans penser à ce qui fait la particularité de l'époque actuelle: les NTIC. Il faut noter à ce sujet que, les jeunes apprenants, tous niveaux confondus, sont plus attachés aux outils informatiques, télévision, consoles de jeux, vidéo et ordinateurs, au point où ils en sont très dépendants. Donc, pour ces générations de jeunes, depuis les tout petits jusqu'aux adolescents, les NTIC leur sont très motivants en vue de leur forte captivité.

Conséquemment à cette constatation, l'enseignant n'est plus en mesure d'intéresser ses apprenants en se contentant d'avoir un tableau, de la craie ou même des marqueurs et le manuel scolaire. A cet effet, il est indispensable aujourd'hui d'équiper toutes nos écoles en nombre suffisant d'outils informatiques pour pouvoir satisfaire aux besoins que nécessite le programme actuel.

Les enseignants aussi doivent subir une formation complète qui leur permet de bien gérer cette nouvelle situation. Il faut signaler qu'à un certain moment, l'institution a organisé des stages de formation à ce sujet destinés aux personnels de l'administration mais ce programme ne s'est pas étendu pour toucher tout le corps enseignant. Nous pouvons faire remarquer que depuis le lancement de l'école algérienne, dernière version, les établissements scolaires sont toujours démunis de ces appareils pourtant recommandés avec insistance par les instructions officielles.

Nous attirons l'attention de l'Institution chargée de l'éducation qu'il faut, non seulement équiper les établissements scolaires de tout cet appareillage et de les connecter aux réseaux Internet, mais aussi, les doter d'une équipe d'informaticiens pour mettre en pratique ce que demande actuellement tout système éducatif moderne à la recherche du succès, à savoir l'ingénierie pédagogique et ce n'est pas trop demandé.

### **I.2.3.5.2. Les constituants du nouveau système éducatif :**

Après avoir mis en lumière les éléments de base de l'école rénovée, nous essayons d'aborder, à présent, ses différentes composantes. La commission spéciale a tracé entre autres les grandes lignes du nouveau système scolaire, à travers ce qu'il est convenu d'appeler le curriculum qui « *consiste ainsi à définir des finalités éducatives, à établir les besoins des apprenants, à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation.* »<sup>105</sup>

A la lumière de cela, il a été procédé à la conception, la programmation et l'organisation des activités d'enseignement-apprentissage selon un parcours éducatif dans le cadre d'un projet d'école qui définit grosso-modo, en amont, les intentions et de là, l'on parle d'un curriculum prescrit et en aval, ses utilisations sur le terrain et dans ce cas on parle de curriculum réel.

Selon la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, s'inspirant des principes de la déclaration du premier novembre, des différentes chartes nationales et de la constitution du pays, les décideurs ont tout d'abord défini les finalités de l'école algérienne. Cette école est considérée comme vecteur de l'affirmation de la personnalité algérienne du côté individuel et comme point d'appui à la consolidation de l'union de la Nation en tant qu'aspect collectif et social. Ses deux piliers ne sont réalisables pour l'Algérie que grâce à ses spécificités propres exprimées par le fait d'assurer la promotion et la préservation des valeurs inspirées des ressources fondamentales de l'Algérie qui sont l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité dans le cadre desquels se concrétise l'évolution démographique, culturelle, religieuse et linguistique de la société.

Au regard de ces finalités, l'école a le devoir, dans le cadre de sa mission essentielle, de, premièrement:

- Perpétuer l'image du pays, dans la conception du citoyen et dans l'imaginaire collectif, en tant qu'appartenant à diverses sphères ayant façonné son identité: c'est une appartenance tout autant islamique, maghrébine, arabe, amazigh,

---

<sup>105</sup> Jean Pierre CUQ, *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, CLE international, Paris 2003.

africaine que méditerranéennes. Cette image ou représentation collective devenue sociale, doit être profondément ancrée et accompagner l'enfant en formation jusqu'à l'aboutissement de son éducation.

Si ce que nous venons d'évoquer n'est pas un choix qui revient à l'individu mais une réalité de terrain, la mission de l'école consiste à faire prendre conscience aux apprenants cette appartenance imposée, en tant qu'elle devait forger son identité historique, collective, commune et unique. Cette conscience ne doit pas rester passive de peur qu'elle s'amenuise au fil du temps mais elle doit être, tout le temps, réactivée à travers un respect manifeste du patrimoine national et des symboles de la nation algérienne.

- L'image du pays ainsi conscientisée et consolidée doit être complétée par la dotation du citoyen en formation d'une image prégnante de la Nation à laquelle il appartient et qui aura ses répercussions sur l'apprenant l'amenant à adopter une attitude positive. Il s'agit donc de l'aider en premier lieu, à se forger une représentation constituée par les composantes réelles de sa personnalité. Cette représentation sociale se traduira par une attitude positive qui ne tardera pas à donner lieu à des comportements positifs qui se concrétisent à travers la préservation, l'entretien et la défense de cette Nation.

Cette même loi, dans le cadre de la consécration des mêmes principes qui fondent l'école algérienne (la démocratisation, la gratuité et le caractère obligatoire de l'enseignement) et de ses options fondamentales (l'arabisation de l'enseignement et l'algérianisation de l'encadrement) et tout en veillant à la récupération et la promotion des langues nationales voire des langues étrangères en rapport avec les valeurs civilisationnelles du pays, doit à tout prix développer l'aspect qualitatif de l'enseignement et le rendement de l'école malgré les éléments qui sont susceptibles de le contrarier tel que le problème de la démographie par exemple et les insuffisances de toutes les sortes (la formation des enseignants ou l'équipement matériel.)

- L'école doit aussi assurer la formation à la citoyenneté à travers surtout l'éducation civique. En guise de réponse à la forte idéologisation dont a été pointée l'école durant une longue période, il a été question de rectifier le tir en redéfinissant la visée qui consiste dorénavant à former le citoyen algérien doté

du comportement de civilité qui conduit à l'attachement indéfectible au pays et qui se traduit par le dévouement, le respect des biens et du patrimoine et l'amour du travail dans le cadre des valeurs universelles comprenant le respect de la personne humaine, la tolérance, l'acceptation de l'autre et enfin le progrès et les libertés individuelles et collectives.

Tout cela prépare le terrain, bien entendu, de l'instauration d'une véritable démocratie bien enracinée dans les esprits et que reflète la conduite de chaque citoyen à l'intérieur du pays mais aussi à l'extérieur, c'est-à-dire à l'égard des autres cultures, ce qui permettrait une interaction constructive avec elles. Cela constitue une autre finalité.

- L'école doit s'ouvrir sur le monde et s'intégrer au mouvement universel du progrès. Cette ouverture se réalise par le truchement de l'introduction de plusieurs langues à grande diffusion dans le monde et à un âge de plus en plus précoce. De plus, il a été créé une filière spécialisée pour les langues étrangères au secondaire. La rentrée en force des NTIC vise aussi la formation de l'esprit et le développement de l'autonomie. C'est cette forme d'éducation, à travers l'école, qui permet de former une personne qui ne se contentera pas d'importer la technologie la plus sophistiquée ou de copier sur les autres mais capable de participer à la création à travers la recherche scientifique.

A considérer la manière d'enseigner en pratique dans nos écoles, qui procède encore à la transmission d'un certain savoir à un élève passif, désintéressé ou démotivé même au niveau universitaire, censée préparer nos futurs chercheurs et où les enseignants se contentent de dicter des cours ou de les remettre aux étudiants sous forme de photocopiés à mémoriser, il est plus que jamais indispensable aujourd'hui de changer d'habitudes et d'être en adéquation avec ce qui se passe dans le monde moderne. Nous voyons qu'il faut non seulement mettre une telle finalité sur papier mais veiller à sa stricte application sur le terrain à travers le recyclage des enseignants à tous les niveaux, le contrôle et le suivi de l'application de ce travail sur le champ de la réalité.

Il s'agit, en résumé, de concentrer les efforts sur la dimension qualitative de notre enseignement à travers: le développement de l'enseignement des langues étrangères grâce à la maîtrise de deux langues au moins puisque la tendance

mondiale actuelle est au plurilinguisme, aux échanges intellectuels et l'accès direct aux connaissances et à la culture universelle qui nécessite la valorisation et la promotion des ressources humaines en terme de qualité. Pour cela, l'école doit suivre les critères mondiaux en termes de fonctionnement et de rendement. Cela doit trouver son implication effective sur l'enseignement.

*« l'accent sera mis, non plus sur les méthodes et les pratiques d'enseignement recourant à la mémorisation et à l'application quasi mécanique des règles et des procédés conduisant à l'accumulation de masses de connaissances disciplinaires rapidement oubliées et devenant souvent obsolètes, mais sur des approches favorisant le développement intégral de l'apprenant et son autonomie ainsi que l'acquisition de compétences pertinentes, sociales et durables. »<sup>106</sup>*

Enfin, cette ouverture sur le monde et cette intégration dans le circuit international de la science et de la technique doivent se faire en tenant compte des intérêts stratégiques du pays et veiller à ne pas porter atteinte à son aspect identitaire, *« notre système doit se conformer certes aux exigences du monde moderne en intégrant les dimensions d'ouverture et de progrès, mais tout en restant amarré à ses ancrages, à ses options fondamentales et à ses valeurs et en privilégiant notamment sa fonction de transmission-diffusion de la culture nationale. »<sup>107</sup>*

### **I.2.3.5.3. L'établissement des besoins des apprenants**

En matière de fonction, la loi définit pour l'école trois missions principales qui sont l'instruction, la socialisation et la qualification. Cependant cela n'est réalisable qu'en fonction de la stricte prise en considération de la nouvelle approche qui prône la centration de toutes les opérations sur l'apprenant de façon à ce qu'il sente que tout ce qui s'effectue répond à ses propres besoins aussi bien individuel, personnel ou collectif et social. A ce sujet la loi d'orientation sur l'éducation nationale précise que *« l'école a pour mission de répondre aux besoins fondamentaux des élèves en leur dispensant les connaissances et les compétences essentielles (...) »<sup>108</sup>*.

Dans ce cadre, l'Institution a fixé dans les programmes les besoins objectifs en conformité avec les demandes de la Nation toute entière mais au niveau local,

<sup>106</sup> Loi d'orientation sur l'éducation nationale, op.cit.

<sup>107</sup> Loi d'orientation, Ibid.

<sup>108</sup> Ibid.

l'enseignant est appelé à répondre aux besoins ressentis par ses apprenants qui s'expriment sous-forme d'attentes tout en sachant que celles-ci se modifient au fur et à mesure de la progression dans la formation. Cela demande également un échange permanent entre l'apprenant et l'enseignant pour l'adaptation et la réadaptation des objectifs chaque fois que le besoin se fait sentir surtout grâce à l'évaluation formative qui devient partie intégrante du parcours d'enseignement-apprentissage, en collaboration aussi avec la famille qui doit s'impliquer dans ce travail qui fait partie de ses préoccupations quotidiennes.

#### **I.2.3.5.4. L'élaboration des programmes**

Une fois les finalités, les objectifs et les fonctions du système éducatif définis, dans le cadre des principes et des fondements de base de celui-ci, il va de soi qu'un programme soit élaboré en tant que moyen permettant la réalisation de tout cela sur le terrain. Celui-ci est défini comme étant

*« Une suite d'éléments formant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé. Il recouvre une finalité (...), une projection vers l'avenir (...), une démarche (...) mais il présente aussi, surtout dans sa forme de programme scolaire comme un inventaire, une liste récapitulative de ce que doit être fait lors d'un cursus de formation (...) une mise en forme concrète (...) de choix opérés antérieurement : logique du projet, évaluation des niveaux d'entrée et de sortie, choix des contenus en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être, séquençage (...) mais probablement sous l'effet de la recherche en éducation, le discours destiné d'abord à l'enseignant et focalisé sur les activités, les méthodes ou le domaine disciplinaire montre désormais une attention plus grande aux compétences et comportements à faire acquérir dans la classe. »<sup>109</sup>*

Pour la conception et la mise en forme d'un programme, le groupe ad hoc s'est penché résolument sur la rénovation progressive de tous les programmes en fonction d'une nouvelle approche, d'une organisation sous forme de projets et d'une vision différente de la langue qui prend en charge, cette fois-ci, sa dimension culturelle. Il y est mis l'accent aussi sur l'évaluation, surtout diagnostique pour identifier le véritable niveau d'entrée des élèves et de déterminer leurs besoins, au préalable de la formation.

<sup>109</sup> Jean-Pierre CUQ, CLE International, Paris, 2003.

De plus, cette formation est jalonnée de séances d'évaluation formative, servant à permettre à l'apprenant de se mesurer au fur et à mesure qu'il progresse dans le programme. Il est à préciser que les programmes sont plus souples, donnant plus d'autonomie à l'enseignant vis-à-vis des contenus et par rapport au temps de déroulement du projet ou même à la répartition des séances et des activités.

A propos des programmes et pour plus d'efficacité dans sa mise en œuvre, il a été prévu la mise en place d'un comité de pilotage pour le suivi et la régulation au fur et à mesure de leur application; cela est important mais ce qui l'est plus, c'est la sensibilisation et l'information des partenaires de l'enseignement-apprentissage. Il faut ajouter aussi qu'il est primordial et vital pour que le programme puisse donner les fruits escomptés, de mettre en pratique

*« Une logique de projet et de participation de partenaires ayant des profils complémentaires: des enseignants, des inspecteurs des experts, des directeurs d'écoles, des représentants d'instances éducatives sont représentés dans ce processus... Ce partenariat garantit en amont la concrétisation des principes d'adhésion (La consultation est une garantie de l'adhésion et une ressource) et d'efficacité. »<sup>110</sup>*

#### **I.2.3.5.5. Nouvelle vision pédagogique et nouveau modèle d'apprentissage**

Nous avons auparavant longuement parlé de la constatation faite devenue manifeste selon laquelle l'école algérienne, avec la réforme régie par l'ordonnance 35-76 a été un grand échec. Aussi, les autorités ne devrait-elle pas faire la sourde oreille. D'où la rénovation que nous sommes en train d'explicitier. Celle-ci ne s'est pas limitée à de simples retouches, quelque soit leur degré d'importance, mais il s'agissait de tout revoir, une remise en cause qui s'est étendue jusqu'aux théories de base et aux approches qu'elles génèrent. A ce propos, on s'est aperçu que l'approche adoptée jusqu'à la veille de la dernière refonte, à savoir l'approche par les objectifs, n'a pas donné de résultats satisfaisants.

Pour cela, il a bien fallu aller vers une autre vision qui répondrait mieux aux nouvelles exigences de l'époque. Les experts du pays, paraît-il ont opté alors

<sup>110</sup> *La refonte de la pédagogie en Algérie*, programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif- PARE, défis et enjeux d'une société en mutation. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb Rabat 2005.

pour l'approche par les compétences qui « nous fait passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, on constate que la première préoccupation de cette démarche n'est pas la transmission des connaissances mais la construction des savoirs. Cette nouvelle vision, nous oblige à organiser des apprentissages transversaux où l'ensemble des matières est intégré dans un tout harmonisé: défi qui doit être relevé par tous les intervenants de l'apprentissage. »<sup>111</sup>

Cette nouvelle approche trouve ses fondements sur un nouveau modèle d'apprentissage, le constructivisme qui situe les savoirs dont l'apprenant cherche à s'approprier dans ses expériences et son vécu, dans un contexte stimulant et motivant.<sup>112</sup> Néanmoins, quelle que soit l'efficacité dont cette approche aurait montré, dans d'autres pays, son adaptation au contexte local, une fois adoptée par le nôtre, est indispensable, si nous voulons bien l'optimiser. « Toutefois la mise en place d'une rénovation pédagogique impliquant l'adoption d'une approche donnée ne peut être fiable et efficiente que si elle fait l'objet d'une contextualisation garantissant son ancrage dans le pays où elle est implantée. »<sup>113</sup>

C'est donc une prise en compte du contexte, sur le plan macro, effectuée par les spécialistes de l'institution scolaire en concertation avec les autres partenaires, tels que le corps enseignant ou le corps inspectoral mais aussi sur le plan micro, impliquant une adaptation aux apprenants, faite par les enseignants. C'est une opération délicate que celle qui consiste à susciter la confiance des partenaires de l'école car sans ce sentiment de confiance et de sécurité aucune approche ne serait rentable.

- **L'approche par les compétences**

C'est une démarche centrée autour de l'apprentissage qui est l'œuvre de l'apprenant. Celle-ci se caractérise par les qualités suivantes:

- L'attention est focalisée sur les processus en premier degrés avant d'arriver aux résultats attendus, fixés par les objectifs programmés.

---

<sup>111</sup> Naima BENAMMAR, *l'enseignement-apprentissage du FLE, Obstacles et perspectives*, Synergie N° 07, 2009 pp. 277-288.

<sup>112</sup> La refonte de la pédagogie en Algérie, op.cit. p.129

<sup>113</sup> Ibid.



- Elle essaie de promouvoir des habilités, des capacités exprimées en termes de compétences à travers la mise de l'apprenant face à un problème qu'il devra résoudre avec l'aide de son enseignant qui verra sa tâche se transformer en guidance.

- Afin que sa mise en application soit effective, elle instaure la pédagogie du projet ou de l'intégration qui permet à l'apprenant de mobiliser les ressources dont il dispose en combinant savoirs, savoir-faire et savoir-être pour atteindre un objectif. Ce travail peut se faire individuellement ou par groupe selon la situation.

- Elle recommande l'adaptation de l'apprentissage aux différents contextes temporel, spatial, situationnel et matériel pour permettre sa faisabilité.

- Le processus d'apprentissage est organisé de sorte qu'il autorise une séance d'évaluation des acquis en cours de formation, sorte de diagnostics constants, cherchant à prévoir les échecs éventuels, nécessitant alors une remédiation immédiate avant que cela ne soit trop tard mais aussi permettant d'apprécier les succès enregistrés, nécessitant également l'identification des facteurs de leur réalisation. Cette évaluation se fait en fonction de critères chaque fois établis avec la collaboration des apprenants.

- L'organisation du programme s'effectue à travers la conception de projets qui seront élaborés à travers des négociations entre l'enseignant et les apprenants sous forme de consultation et de concertation activant la motivation de ces derniers et stimulant leur intérêt se soldant par la construction de nouveaux savoirs.

Se basant sur l'installation de compétences, il est utile de savoir de quoi il s'agit. Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, il y a trois formes de capacités cognitives et comportementales, à savoir, les compétences linguistiques, communicatives et socioculturelles. La question des compétences a connu une certaine progression dans son exploitation dans l'enseignement-apprentissage des langues. Il y a eu, tout d'abord, la compétence linguistique avec Chomsky visant les connaissances intuitives d'un locuteur natif donc idéal. L'étude des règles qui sous-tendent sa

parole se fait d'une façon décontextualisée. Il sera alors question d'analyser les unités, les structures et le fonctionnement de la langue à travers la morphologie, la phonétique et la syntaxe.

Cette manière d'aborder le système linguistique indépendamment de ses conditions sociales de production a eu ses limites. C'est la raison qui a fait que soit adoptée la compétence communicative de Hymes qui parle de « capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriées, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent: le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leur rôle, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. »<sup>114</sup> Dans cette nouvelle vision de l'enseignement-apprentissage, il est question d'instaurer les grandes compétences de production et de compréhension tout en prenant en considération la situation dans laquelle se déroule l'interlocution.

Mais aujourd'hui, tout en adoptant cet aspect communicatif, l'on progresse, il est vrai aussi, vers une approche didactique où l'aspect culturel de l'étude des langues est envisagé comme critère de réussite dans leur maîtrise. Au sein de l'approche par les compétences, l'apprenant est considéré comme un acteur social à part entière. Il est de plus, l'acteur principal car il est au centre de tout le processus. Les autres intervenants sont là pour l'aider à l'appropriation ou la construction du savoir. Il est selon cette démarche appelé à accomplir des tâches à travers des activités le rendant maître de son apprentissage, usant de ses propres stratégies. L'apprenant effectue ces tâches dans un contexte qui sera préparé par l'enseignant en commun accord avec lui.

- **Avantages et caractéristiques**

Il est de notoriété publique, aujourd'hui et depuis longtemps, que tout le monde sans exception est d'accord sur le fait de faire réussir les jeunes générations par le biais de l'école. C'est d'ailleurs son unique mission. Mais les acteurs sont presque toujours beaucoup plus à proximité de l'échec que du succès même

---

<sup>114</sup> Jean-Pierre CUQ, op.cit.

avant de se pencher sur une évaluation déclarée, officielle et ouverte, opération qui n'a jamais été mise en application dans notre pays qui a tant donné pour l'enseignement.

Après le constat d'échec, la solution magique de rechange qui s'impose à tous, c'est le changement, autrement dit, la réforme. *« L'urgence recommande une rénovation qui consiste à mettre en place les pratiques nécessaires qui déclenchent des modifications des procédures pédagogiques en vigueur. Ce besoin de changement n'est qu'un ajustement, qui se veut meilleur, répondant à des besoins nouveaux ou remédiant à une carence de procédure. »*<sup>115</sup>

En Algérie, il y a eu toujours des réformes qui se faisaient dans l'urgence, donc à la hâte, par une minorité qui ne fait pas participer les autres, cela d'une part. Ces ajustements, qui se veulent en même temps remédiateurs et répondant à de nouveaux besoins nationaux et internationaux et qui se veulent de grande envergure vu les modifications qui y sont apportées, vont-ils, cette fois-ci, créer le choc psychologique qui mettrait tout le monde au travail, à travers les changements qu'ils pourraient déclencher? Parmi ces ajustements, nous pouvons citer la nouvelle vision de l'enseignement-apprentissage à travers la nouvelle approche. Cette adoption faite par l'Institution est faite en mettant en exergue ses qualités et ses particularités parmi lesquelles, nous avons:

- **La centration sur l'apprenant pour rendre son action significative**

Dans le paradigme précédent, la centration était sur l'enseignement et par là, c'est le métier d'enseignant qui était dominant. Celui-ci était derrière le choix des contenus de savoirs qu'il devait inculquer à ses élèves par voie de transmission. Dans ce cas, l'élève se voit jouer un rôle passif par le fait que tout lui est imposé. En revanche, aujourd'hui, grâce à cette approche, l'élève devient apprenant, acteur et partenaire à part entière, son rôle donc est actif. En le faisant participer à toutes les étapes du projet, l'école cherche à répondre à la nécessité de donner du sens aux apprentissages. L'apprenant n'est plus au regard de l'enseignant qui adopte cette démarche, un contenant qu'il doit remplir. C'est plutôt un acteur tout comme l'enseignant dont le métier consiste à

---

<sup>115</sup> Naima Benammar, op.cit.

construire son savoir en fonction de ce qu'il sait déjà et de ses représentations sociales.

*« Le caractère significatif ne peut se limiter à l'ancrage des compétences et des situations aux seuls contextes de la vie quotidienne : des situations peuvent être significatives si elles présentent un défi pour l'apprenant (même au niveau ludique), si elles développent des capacités mentales (raisonner, comparer, justifier...) ou si elles font appel à des compétences qui peuvent être réinvesties dans d'autres disciplines (une compétence en mathématique peut servir à d'autres matières d'enseignement. »<sup>116</sup>*

Le dernier point, nous conduit vers une autre caractéristique de l'approche par les compétences qui est :

- **L'interdisciplinarité ou le décloisonnement des disciplines**

*« Il s'agit d'un décloisonnement des disciplines scolaires pour aborder les contenus (savoirs autant que savoir-faire) de façon plus transversales. »<sup>117</sup>* Cette façon de procéder constitue un principe fondamental: l'approche par les compétences consiste à intégrer les apprentissages et non à les présenter d'une façon séparée. En mettant l'apprenant dans une situation-problème au sein d'un processus qui aboutit à la réalisation d'un projet, il va devoir mobiliser toutes ses ressources pour la résolution du problème qu'il confronte. C'est cette capacité d'agir en tant que comportement observable qui va permettre à l'apprenant de percevoir l'utilité de son apprentissage et donc avoir un sens.

- **Le travail de groupe**

La réorganisation du programme sous forme de projets à réaliser recommande de mettre les apprenants en groupes pour pouvoir concrétiser en commun le travail demandé. Cette façon de faire provient de l'origine même de cette approche. La formation professionnelle au niveau de l'entreprise vise la maîtrise d'un ensemble de connaissances, savoirs et surtout savoir-faire, amener le formé à l'efficacité. Cette maîtrise lui permet d'être qualifié pour occuper le poste pour lequel il est préparé.

<sup>116</sup> *La refonte de la pédagogie en Algérie, op.cit.*

<sup>117</sup> Michel PERRAUDEAU, *les stratégies d'apprentissage, comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, Armand Colin, Paris 2006.

Cette méthode a été transposée dans le domaine de l'éducation et connaît actuellement des applications dans tous les domaines de l'enseignement-apprentissage. Le travail en groupe au sein de l'entreprise se trouve alors appliqué en classe qui se transforme à son tour en un chantier où des groupes en formation s'activent dans la construction de leurs connaissances. Cela dit, il revient à l'enseignant de savoir bien gérer ce travail en groupes dans un souci d'efficacité.

*« Il existe différents modes de regroupement, correspondant à divers objectifs. (...) Néanmoins, tous les fonctionnements en groupes se retrouvent autour de mêmes principes : durée limitée, constitution non définitive, objectif du travail annoncé. Recherche d'un refus de stigmatisation selon l'appartenance à tel regroupement, etc. »*<sup>118</sup>

- **L'autonomie**

Si l'apprenant devait construire lui-même son savoir et si l'enseignant se transforme en aide dans cette formation, nous pouvons dire que la visée est l'autonomie. Et puisque la formation de l'individu est illimitée dans le temps et dans l'espace, la tâche de l'école consiste à apprendre à l'élève à apprendre pour devenir un véritable autodidacte, en apprentissage permanent. C'est une tâche difficile mais possible. En effet, la compétence fondamentale et globale dont il s'agit aujourd'hui de réussir à installer solidement et définitivement c'est la capacité que devait avoir l'apprenant à conduire son propre apprentissage pour toujours.

Selon cette approche, l'enseignant ne s'impose pas et n'impose pas par la contrainte le travail. L'objectif qu'il devait atteindre, non sans difficultés, c'est l'autonomisation, celle-ci se négocie d'abord, se construit par la suite. C'est ainsi que les connaissances s'intériorisent, devenant enfin une partie intégrante de l'identité de l'apprenant. C'est de cette façon que la langue étrangère est maîtrisée et son usage devient spontané. Les apprenants ne cherchent plus à connaître ou à « *savoir une langue mais à pouvoir s'en servir pour les besoins de l'interlocution: comprendre et se faire comprendre, à l'oral et à l'écrit.* »<sup>119</sup>

---

<sup>118</sup> Ibid.

<sup>119</sup> Louis PORCHER, *Enjeux du système éducatif, Le français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline*, Edition Hachette Education, Paris 1995, p.30.

- **Le statut de l'erreur: nouvelle vision**

Dans le passé, l'erreur, nommée faute avait mauvaise réputation, aussi bien chez l'apprenant que chez l'enseignant. Cette conception de l'erreur ne permettait pas à l'enseignement-apprentissage de se dérouler dans de bonnes conditions. L'enseignant, qui était « le maître » ou la maîtresse, était agressif et menaçant devant un élève qui craignait toujours la punition consécutive à la faute. C'est la raison pour laquelle, l'élève, sous l'effet de l'insécurité qui régnait dans la classe et de la méfiance qui caractérisait sa relation avec le maître se sentait bloqué. Il est seulement contraint de recevoir, de mémoriser et de répéter ce que le maître lui transmettait. A l'intérieur de ce climat, l'éducation de l'enfant ne peut pas se faire de sorte à réaliser les objectifs en adéquation avec l'époque moderne.

Certains enseignants, actuellement, gèrent encore la classe en faisant travailler leurs élèves sous la menace, brandissant constamment la mauvaise note ou les reproches, allant jusqu'à regretter l'interdiction par l'institution des châtiments corporels comme moyen de maîtrise du groupe-classe. Il est vrai qu'à l'état actuel où se trouvent les classes (la surcharge, le bas niveau surtout du français), beaucoup d'enseignants n'arrivent plus à faire régner la discipline par le travail mais par les moyens coercitifs.

Cette conduite n'est plus admissible aujourd'hui. Il s'agit toujours de donner sens à l'enseignement-apprentissage comme nous venons de le souligner auparavant. Le nouveau regard vers l'erreur contribua aussi à rendre l'apprentissage significatif, l'apprenant n'aura plus peur de rien même de faire une erreur car celle-ci devient un droit reconnu et elle est aujourd'hui « *utilisée comme indicateur traduisant la démarche authentique de la pensée en évolution, selon Inhelder, Sinclair et Bovet.* »<sup>120</sup>

---

<sup>120</sup> Michel PERRAUDEAU, Op.cit. p. 26.

Bref, nous pouvons affirmer que l'apprentissage devient dépassement d'une erreur dont le caractère est clairement structurant. L'erreur est même considérée comme « *un outil pour enseigner* ». <sup>121</sup> Selon Astolfi.

- **Le concours des acteurs**

Tout un chacun sait que derrière les efforts fournis, dans le travail au sein de l'école, c'est la recherche de la réussite. Il est vrai aussi que le point de discord se situe dans la manière de faire. Pour cela, le meilleur moyen de dépasser ce problème, c'est la consultation continue entre les différents acteurs sociaux. « *Quelque réforme de l'enseignement que ce soit, elle ne peut donner ses fruits sans le concours de l'enseignant et de l'élève. Pour l'un, son action est gratifiée par le plaisir d'enseigner et de voir la réussite de ses élèves; pour l'autre, découvrir le bonheur d'apprendre et savoir que beaucoup d'obstacles ont été enjambés.* » <sup>122</sup>

Ce qui faciliterait l'interaction entre ces deux protagonistes de l'enseignement-apprentissage, c'est lorsque les deux, travaillent dans un climat agréable. Pour cela, l'enseignant doit considérer, désormais qu'il est en face d'un partenaire dans le véritable sens du mot, dans une relation qui n'est plus verticale, consistant en un maître qui donne, voire impose, à un élève qui reçoit, qui exécute.

Donc la réussite ne se réalise que dans le respect des représentations sociales de ses apprenants, dans une interaction horizontale qui passe par la concentration, voire la négociation. L'enseignant doit savoir que tenir compte, à tous moments, des conceptions des apprenants est une condition *sine qua non* du succès de n'importe quelle activité et en fin de compte de la réussite finale. Il doit, par conséquent, prendre ses distances de tout climat où règne la peur qui génère la méfiance, climat non favorable à la réussite.

Cette nouvelle vision de l'apprenant ira jusqu'à lui déléguer une fonction, le responsabiliser pour qu'il se prenne en charge dans toutes les composantes de son apprentissage, jusqu'à son autoévaluation, ou évaluation formative ou formatrice. Cette délégation de pouvoir lui permettrait de s'investir totalement

---

<sup>121</sup> Ibid. p. 26

<sup>122</sup> Naima Benammar, op.cit.

dans sa fonction tout en étant conscient de sa progression possible ou de son éventuelle régression, tout en sachant les facteurs du succès ou les raisons de l'échec. Ce qui favoriserait le développement de sa personnalité et le préparerait à la vie citoyenne caractérisée par l'échange et surtout l'acceptation de l'autre. Ainsi, l'école doit-elle être celle de la réussite et cela n'est faisable que grâce à la collaboration de tous les intervenants de l'éducation.

Cette institution doit, pour favoriser la réussite, concevoir des outils de travail et mettre en œuvre des mécanismes hautement opérationnels de concertation permanente avec les structures fonctionnelles de l'environnement de l'école. La première structure concernée par cette mesure est la famille. Les parents d'élèves doivent être mis au courant, au jour le jour, du travail de leurs enfants.

Il n'y a pas à se contenter des documents officiels qu'on leur fait parvenir périodiquement, tels que le livret scolaire ou le bulletin de notes; cela s'est avéré largement insuffisant. L'école aura ainsi fait comprendre à ceux-ci qu'un suivi permanent, de leur part, est indispensable. C'est comme cela qu'ils auraient contribué à la réussite, faute de quoi ils auraient aidé à l'échec. Un contact ciblé, des consultations mesurées, des concertations calculées doivent être à l'œuvre d'une façon constante.

#### - **La pédagogie du projet**

Avec la nouvelle réforme, une nouvelle forme de pédagogie est apparue, c'est la pédagogie du projet ou de contrat. Celle-ci vient du constat d'échec scolaire sur lequel les différents acteurs sociaux seraient d'accord. Cet échec provient fondamentalement des modes de travail de l'école, lorsque la culture des apprenants n'est pas prise en compte (leurs représentations, leurs attentes), d'autres normes leurs sont imposées ou quand les objectifs, les normes d'évaluation et les stratégies utilisées par l'enseignant ne sont pas élucidés. Ce qui empêche les apprenants d'être impliqués surtout par les activités de production collective d'appropriation du savoir.

Suite à ce constat, l'institution propose un nouveau mode d'activité qui répond au problème de démotivation des apprenants en les rendant acteurs de leur apprentissage à travers des situations complexes mais signifiantes. C'est une



procédure centrée sur l'apprenant, justifiée par les théories de l'apprentissage de Piaget et Bruner qui considèrent que l'enfant apprend par l'action. Il construit son savoir par l'interaction sociale. Cette interaction, bien qu'elle se déroule dans un espace clos, et en raison de sa spécificité, puisqu'elle concerne le contact des langues et des cultures, ne doit pas nous faire oublier qu'elle fait partie des interactions qui se passent au sein de la société, l'influence de celle-ci est donc inévitable et l'enseignant doit en tenir compte car

*« Chaque société est caractérisée par des manières d'enseigner et des manières d'apprendre. Il s'agit là d'héritages historiques ou, si l'on préfère, des traditions, mais aussi des identités collectives, des façons de vivre ensemble, qui interdisent l'introduction intempestive de techniques pédagogiques extérieures. (...) Un élève, pendant qu'il apprend est un professionnel de l'apprentissage. Il met au travail ses capitaux sociaux, culturels ainsi que ses habitus. »<sup>123</sup>*

La pédagogie du projet donc, même si elle est importée, peut nous convenir, puisqu'elle donne une très grande importance aux aspects sociaux et aux intervenants de l'enseignement-apprentissage.

L'espace de la classe où s'effectuent les interactions sociales, selon la nouvelle vision qui cherche la réussite, est transformé en un lieu de négociation concernant les objets d'étude, les modes de travail, l'occupation de la classe et les opinions. Concernant l'aspect matériel de la salle de classe, celle-ci demande à être prédisposée pour être adaptée à la communication, homogène et horizontale, selon un décor qui permet plusieurs espaces d'activités diversifiées.

Il s'agira d'un espace pour les tables rassemblées, réservé au travail collectif, un autre est consacré à l'écoute des enregistrements, une sorte de bibliothèque audio. D'autres espaces sont organisés pour la lecture, une petite bibliothèque et l'écriture sous-forme d'atelier où sera produit aussi le journal de la classe. Tout cet aménagement doit se faire pour permettre au « professeurs de procéder à un accompagnement le plus attentif possible de la mise en œuvre par les élève des conduites langagières appropriées.<sup>124</sup>

<sup>123</sup> Louis PORCHER, op.cit. pp.36-37.

<sup>124</sup> Gérard VIGNER, *Le français langue seconde, comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, coll. Profession enseignant, édition Hachette, 2009, p. 204.

- **Les fondements de la pédagogie du projet**

Cette démarche pédagogique d'apprentissage est issue de plusieurs théories. Celle, tout d'abord, de John Dewey selon lequel l'apprentissage se fait par l'action, celle, ensuite, d'Ovide Decroly qui considère que la connaissance est intégrée lorsque l'enfant l'a lui-même découverte, celle, par ailleurs, de Célestin Freinet qui voit que rendre l'élève actif est primordial dans l'apprentissage.

Il s'agit donc, en résumé, de rendre l'apprenant actif, sujet de sa propre formation. Elle a retenu aussi du constructivisme le fait que les connaissances sont construites par l'individu à travers l'interaction qu'il accomplit sur les objets. Elle s'inspire enfin de la pédagogie cognitive qui croit que, en confrontant les conceptions antérieures de l'apprenant avec de nouvelles informations, celui-ci les transforme et s'approprie de nouvelles connaissances. C'est ce qui lui permet, en fin de compte, de modifier ses représentations de départ.<sup>125</sup>

Comme le projet est par définition « *une action dirigée vers un objectif futur et que l'on organise de manière adéquate à l'attente de celui-ci* », <sup>126</sup> ce dernier exige d'être enfin évalué pour identifier les raisons du succès ou les motifs de l'échec. Cette pédagogie du projet est appelée aussi pédagogie du contrat puisque la classe elle-même est un contrat « *La classe est une société régie par un ensemble de règles définissant les rapports entre ses membres. Le contrat est destiné à fixer les positions de chacun, à faire reconnaître la place de l'enseignant et à réduire toute marge d'incertitude au sujet des attentes et des conduites réciproques des deux contractants dans leurs rôles de professeur et d'élève.* » <sup>127</sup>

Le contrat sous forme de projet va permettre de gérer les relations entre les contractants: fixer les positions, les rôles et les fonctions de chaque partie, légaliser en conséquence les conduites et légitimer les attentes de chacun. Pour

---

<sup>125</sup> Djemâa BENSALÉM, Université de Bordj-Bou-Arréridj, *En quoi la pédagogie du projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français*, Synergie Algérie N° 09 p.77, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie9/bensalem.pdf>

<sup>126</sup> Jean-Pierre CUQ, CLE International, Paris 2003

<sup>127</sup> Marcel POSTIC, *La relation éducative*, PUF, « Pédagogie d'Aujourd'hui », 1979 in. *La pédagogie du projet, le français dans le cycle secondaire en Algérie*, <http://blogedu.tv/miho/la-pedagogie-du-projet>

faire fonctionner ce dispositif, il va devoir établir et se mettre d'accord sur un véritable pacte, explicite ou implicite réglant les comportements des contractants dans le contexte de la classe.

De là, vient le contrat didactique, concept devenu célèbre, défini comme « *un ensemble de clauses, explicites mais surtout implicites, qui détermine les attentes et les rôles respectifs de l'enseignant et de l'élève à propos d'un savoir* ». <sup>128</sup> Tout ce qui se passe dans l'enceinte de la salle de classe doit être en conformité et en application avec les clauses du contrat didactique. L'enseignant, en tant que guide pédagogique, doit veiller à l'activation de cet accord et le faire appliquer par les apprenants. C'est aussi un apprentissage qui prépare le futur citoyen pour la société démocratique de demain.

- **Le nouveau statut de l'enseignant du FLE**

Ce statut provient de la place qu'il occupe au sein de la classe de langue étrangère et qui véhicule une culture étrangère. C'est en d'autres termes le statut de cette langue qui lui délègue son statut, sa place et son rôle. Il faut signaler d'abord que même si le statut officiel du français est le même en Algérie, son statut réel dans le sud du pays est totalement différent car dans le nord, dans les centres urbains notamment, cette langue est très présente, au point où elle dépasse son statut officiel puisqu'elle est en concurrence avec l'arabe classique ou dialectal ou le Tamazight de part son emploi seul ou sous forme d'alternance codique. Au sud, en revanche, sa xénité est sans ambiguïté vu que même au niveau formel, il ne s'impose que par la force de l'enseignement en classe de langue.

En effet, les apprenants ne l'emploient que dans les échanges concernant les activités formelles sinon, une fois ces formalités dépassées, tous les échanges avec l'enseignant ou les apprenants entre eux, se font en langue maternelle. C'est dire que l'emploi du français est très limité. D'où le statut très spécial de l'enseignant de FLE.

---

<sup>128</sup> Christine SORANA, *Synthèse, psychologie des interactions sociocognitives*, Editions Armand Colin, Paris 1999.

En classe de FLE, qui est un véritable lieu spécifique de contact de langues, s'affrontent effectivement deux cultures totalement incompatibles: la culture de l'élève, celle du pays, la culture locale, beaucoup plus imprégnée par l'arabe classique ou le berbère dans certains cas, en tant que langues et l'Islam en tant que religion, ainsi que la culture française et c'est de là que vient la place stratégique et la mission délicate de l'enseignant du FLE dans la région.

Entre les contraintes institutionnelles, temporelles et programmatiques, qui ne sont pas faites pour l'aider dans sa tâche, il doit savoir se frayer un chemin plein d'embûches, pouvoir créer une zone spéciale délibérément calculée, très personnalisée, voire subjective, lui permettant, à travers les efforts qu'il fournit, individuellement ou en groupe avec ses collègues qui ont la volonté de le faire, de dispenser un enseignement qui vise à sortir des activités de transmission des connaissances pour être mémorisées et restituées lors des évaluations sommatives ou certificatives et cibler la communication qui sert à l'usage effectif par l'apprenant de ce qu'il s'est approprié: cela est un véritable défi dans le sud algérien, surtout d'ordre représentationnel.

La relation à l'autre, le français, présente dans la région, un autre défi qui ne concerne pas uniquement l'apprenant actuel, très distant de la culture française mais les enseignants de langue étrangère aussi, car la majorité d'entre-eux enseignent une culture à laquelle ils ne se sont jamais personnellement confrontés, ni à travers des séjours en France ou dans un pays francophone, ou même grâce à des contacts directs ou indirects avec des francophones natifs ou même par le truchement de la lecture ou les médias, telles que la télévision, la radio ou la presse. Comment cet enseignant, qui ne prend contact avec la langue française qu'au moment où il enseigne, va-t-il présenter la culture française conformément à la nouvelle refonte qui, à l'inverse de la vision des réformes précédentes, considère que l'enseignement de la langue française inclut aussi sa culture?

Quoi qu'il fasse, divers éléments, telles que la présence effective du français dans le sud, sa représentation chez l'apprenant ou chez l'enseignant, cette langue se présente sous l'angle de la différence, voire la distance, aussi bien du côté pragmatique qui concerne le quotidien des acteurs que théorique qui relève

de la filiation des cultures. Malgré tous ces opposants, l'enseignant devra exploiter d'autres éléments jouant en faveur de la proximité tels que la mondialisation et ses répercussions économiques et sociales, l'avenir de l'apprenant surtout professionnel, la nouvelle vision de la culture prônée par les pouvoirs politiques, les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Il va tout d'abord prendre en considération la situation des apprenants comme point de départ de tout enseignement qui a l'ambition de réussir. Ce n'est qu'après cela qu'il pourra mettre à exécution un programme productif.

*« La perception de cette relation (à la culture étrangère enseignée) que les élèves ont au début de leur apprentissage constitue un point de départ méthodologique: elle est marquée par un passé conflictuel ou non, une actualité orientée vers une conception positive ou non de l'étranger (et, en particulier, du/des pays étudiés)? Les élèves ont-ils eu l'occasion d'être en prise avec des pratiques culturelles différentes (séjour hors de l'espace, expérience d'expatriation)? Par ce questionnement, l'enseignant peut situer sous l'angle de la proximité ou de l'éloignement la culture locale et la culture enseignée, mettre en place des outils d'enseignement adaptés où les droits interprétatifs du non natif ont leur place. »<sup>129</sup>*

Ces propos tracent une véritable ligne de conduite pour l'enseignant qui passe par les étapes suivantes:

- L'analyse des représentations sociales des apprenants à l'égard de la langue et la culture française: L'enseignant doit être renseigné de ce qui nourrit ces représentations pour les rendre positives ou négatives. Nous savons bien que l'Histoire de la France avec l'Algérie, y compris les années de la guerre, n'est pas faite pour aider à la positivation des représentations des apprenants surtout que les films de la révolution ou les documentaires de la guerre ont un effet négatif.

En effet, ces émissions ne sont pas suivies de commentaires qui visent à lever tout amalgame explicitant les positions à tenir à l'égard de la culture et la langue étrangères. Par ailleurs, les autres disciplines concernant ce sujet ne sont pas, également, dispensées de telle façon qu'elles puissent dépasser cet amalgame et

---

<sup>129</sup> Genevieve ZARATE, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, collection CRIDIF, Edition Didier, France 1993.

permettre aux apprenants de faire la part des choses. De plus, l'enseignant de langue n'est pas suffisamment armé pour pouvoir débroussailler cette question complexe.

De nos jours, l'actualité française et relayée par les chaînes de télévision, et les médias en général qui mettent en exergue une tendance politique au pouvoir et un président en exercice qui sont vus comme contribuant à la détérioration des relations entre les Français de souche et la communauté musulmane, y compris celle qui est d'origine algérienne, à travers des actions jugées hostiles par celle-ci, tels que le débat sur l'identité en France qui est tourné vers une caractérisation stéréotypée, à coup de clichés et de préjugés, de la culture de cette communauté, la question du port du foulard islamique, etc....

A partir du résultat de cette étude des représentations des apprenants, l'enseignant peut déterminer l'angle à partir duquel il doit agir en faveur de l'acceptation de l'approche qu'il aura adoptée pour aborder son travail pédagogique. En effet, il n'aura pas intérêt à affronter les conceptions de ses apprenants, ou à travailler dans le sens de leur éradication. La seule issue possible s'est d'en faire avec pour pouvoir les modifier. Encore que l'enseignant doit posséder les compétences d'ordre méthodologique.

En troisième lieu, il adopte et adapte la méthode, les procédés, les activités et le matériel nécessaires à la mise en œuvre de l'approche utilisée permettant d'atteindre le succès, celle qui suscitera bien sûr l'implication des apprenants. Parmi les outils qui aident à la présentation de la culture étrangère à travers l'angle adopté, le décor de la salle de classe. Celle-ci est-elle représentative de la culture locale ou la culture étrangère? Une négociation avec les apprenants est déterminante à ce sujet.

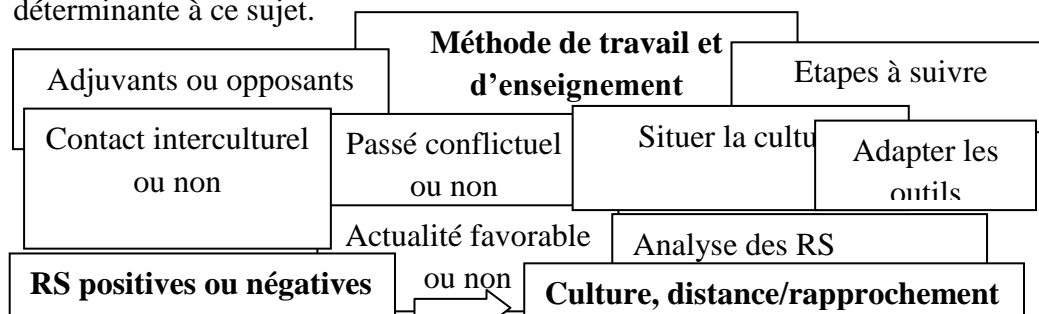


Schéma N°17 : Concernant la méthode de travail de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est donc primordial dans tous les domaines qui relèvent de sa nouvelle tâche dans le cadre de la nouvelle réforme surtout en ce qui concerne l'approche culturelle. En plus de la maîtrise de la langue qu'il enseigne, le français, il doit être suffisamment imprégné de la culture étrangère. Tout cela, s'ajoute à la connaissance qu'il a de la culture de son environnement qui est la culture même de ses apprenants qui est en même temps la sienne.

Il se trouverait alors en position de force pour jouer pleinement la fonction dont il est chargé. Il ne lui reste qu'à adapter son enseignement à ces deux environnements culturels, la culture locale et la culture étrangère. Ce travail, qui relève de l'enseignement de la langue-culture, n'est pas simple à faire. Il demande entre autres, une formation spécifique.

*« En adaptant étroitement ses pratiques d'enseignement au contexte culturel local, l'enseignant affirme la technicité de sa fonction, non seulement en maîtrisant la langue qu'il enseigne, ses références et son champ disciplinaire, mais en analysant la relation particulière entre l'environnement culturel de son enseignement et la langue et la culture qu'il enseigne. L'enseignant se voit ici proposer un rôle social accru. »<sup>130</sup>*

Concernant la formation, la nouvelle Loi d'Orientation sur l'Education Nationale dans les articles 77 et 78 définit des mesures susceptibles de valoriser le statut et la fonction de l'enseignant. La formation initiale doit être de haut niveau, s'effectuant dans des établissements spécialisés ou des universités, comprenant la formation linguistique et culturelle mais aussi didactique et pédagogique. Le recrutement sur concours concerne dorénavant les titulaires du magistère.

Pour les enseignants actuellement en exercice, la tutelle procédera à la formation en cours d'emploi, proposant plusieurs choix de remise à niveau comme la formation continue en cours d'emploi sous forme de stages bloqués, la poursuite des études à l'université ou la formation à distance par le biais des NTIC. Nous pouvons noter enfin que la mise en place, promise par l'institution éducative, en tant que tutelle de l'enseignant, de mécanismes de motivation et

---

<sup>130</sup> Marie VINCENT et Nicole LUCAS, *Regards sans frontières sur la formation des enseignants, Mobilité internationale et coopération éducative pour un enseignement de qualité*, Collection Enseigner Autrement, Editions Le Manuscrit Université, 20007.

de promotion en concertation avec les partenaires sociaux, va l'encourager à chercher à se perfectionner par lui-même, par le truchement de l'autoformation. Il faut noter, en revanche que depuis le déclenchement de la nouvelle réforme scolaire, nombreuses sont les décisions qui sont restées lettres mortes.

## **Conclusion**

Nous concluons ce chapitre en disant que, partant des différentes constatations faites à propos des étapes par lesquelles est passé le système éducatif algérien depuis l'indépendance marquées surtout par diverses remédiations partielles et réformes globales, les différents pouvoirs en place ont essayé de construire un système éducatif en adéquation avec les fondements de base de l'identité collective des populations algériennes tout en s'ouvrant sur les autres cultures, cependant chacun le fait selon sa propre vision idéologique, excluant une conception globale consensuelle, impliquant toutes les tendances intellectuelles et politiques du pays. Ce qui provoque, à chaque fois, l'échec de l'école et l'élaboration d'une nouvelle refonte.

La dernière réforme ne fait pas exception à la règle car si elle a fait l'éloge des démocrates, elle est critiquée par les autres courants de pensée, les arabophones et les islamistes. Nous pensons qu'il est temps d'ouvrir un large débat national à ce sujet concernant notamment les points de discorde du système éducatif afin d'éviter à l'école de subir le même sort et de l'orienter sûrement vers le succès avec l'accord de toutes les parties et les efforts de tous les acteurs sociaux puisque celle-ci est un bien symbolique qui appartient à tous les Algériens sans exception.



## **Chapitre 03:**

# **La nécessaire adéquation des représentations des acteurs sociaux pour le succès du système éducatif**

Nous avons essayé, dans le premier chapitre, de définir les représentations sociales, concept-clé de notre recherche puis identifier les différents acteurs de l'enseignement-apprentissage, concernés directement par le système scolaire. Ensuite, dans le deuxième, nous avons tenté de jeter la lumière sur l'Ecole Algérienne et surtout de passer en revue les différentes réformes qu'a connues le système éducatif algérien.

Dans le présent chapitre, nous essaierons d'expliquer le phénomène de la dynamique représentationnelle, vu que pour mettre la réforme du système éducatif sur la voie de la réussite, il est indispensable de travailler en faveur de la cohérence des représentations sociales des différents partenaires de l'Education Nationale.

Afin d'arriver à leur adéquation, les représentations de ces intervenants éducatifs doivent évoluer les unes en direction des autres. Dans cette perspective, nous discuterons les points suivants:

- L'aspect technique pour la maîtrise de la manipulation des représentations sociales comportant:
- La structure ou l'organisation en noyau central et en système périphérique,
- Les caractéristiques de la représentation sociale et de celles de chaque partie la constituant,
- Leurs fonctions respectives.
- La transformation des représentations sociales en vue de leur évolution planifiée,
- Enfin, puisque les représentations sociales sont malléables et peuvent être modifiées, nous évoquerons leurs transformations de sorte qu'elles puissent se rapprocher à travers des échanges d'informations, des consultations, des concertations, voire des négociations entre les différents acteurs de l'éducation.

En effet, la réalisation d'un minimum de cohérence entre les représentations sociales des acteurs institutionnels et sociaux est une condition *sine qua non* pour atteindre le succès, tant attendu par tous, de notre système éducatif national.

### **I.3.1. L'identification des représentations sociales**

Dans le cadre de notre tentative de circonscription du concept de représentations sociales, nous avons avancé, auparavant, plusieurs définitions. Celles-ci, malgré leur multiplicité, leur pluralité et leur complémentarité pour couvrir tous les aspects de cette notion, demandent à être affinées à travers l'évocation de la structure de ce phénomène. Cependant avant cela, nous essayerons tout d'abord de résumer ce qu'évoque grosso-modo la représentation sociale à travers les points suivants:

- Les représentations sociales constituent le produit de la pensée ordinaire qui se matérialise dans les croyances, les discours et les conduites.
- Les représentations sociales sont ce que chacun pense, rêve, sait ou croit savoir à propos de quelque chose. Elles se concrétisent en termes de savoirs, d'idées, d'images mentales, de désirs et de répulsions.
- La représentation sociale est un mode d'appréhension particulière du réel. Elle devient pour l'individu la réalité. Ce n'est pourtant pas le réel, ce n'est qu'une illusion de celui-ci.
- La représentation sociale est un savoir élaboré par les individus d'un groupe social à propos de leur existence.
- La représentation sociale est un savoir ou connaissance sur l'état de la réalité. C'est une activité du sujet social. Elle est déterminée par la base sociale. Elle s'élabore à partir d'un objet social qui peut être des personnes, des idées, des événements ou des choses. Elle se construit au sein d'un réseau social, le groupe social.
- La représentation sociale constitue un filtre de la réalité modelé par nos groupes.
- C'est un savoir de sens commun, un savoir naïf ou naturel qui s'oppose au savoir scientifique qui est l'œuvre de spécialistes. C'est aussi une image de la

réalité, une interprétation de celle-ci. Elle apparaît sous forme d'idées, de convictions, de préjugés, d'opinions, de croyances ou de simples informations. Elle renferme aussi des stéréotypes, des idéologies, des normes, des valeurs, des mythes et des objectifs.

A partir de ces points qui tentent de récapituler ce que sont les représentations sociales, nous pouvons conclure que celles-ci connaissent plusieurs découpages.

#### **I.3.1.1. En tant que contenu**

Ce que renferme la représentation sociale peut être réparti en trois formes de contenu:

##### **I.3.1.1.1. Les éléments cognitifs ou intellectuels**

Ceux-ci se matérialisent sous forme de contenus figuratifs d'images, de pensées, de concepts abstraits, d'opinions, d'informations, de convictions, de croyances, de stéréotypes, d'idéologies ou de mythes.

##### **I.3.1.1.2. Les éléments affectifs**

Ceux-ci se concrétisent à travers des émotions, des sentiments, des passions, des réactions à l'objet: de désirs ou de répulsions.

##### **I.3.1.1.3. Les éléments conatifs**

Ceux-ci se présentent en termes de contenus évaluatifs, d'attitudes, de tendances à réagir, d'orientations de conduites, de normes ou de valeurs sociales.

#### **I.3.1.2. En tant que niveaux**

- **Au niveau micro**, relevant de l'individu, les représentations sociales se manifestent grâce aux opinions, attitudes, schèmes et modèles mentaux. Ce niveau des représentations sociales rend compte de l'aspect psychologique et psychosociologique de celles-ci.

- **Au niveau macro**, ayant trait au groupe ou à la société, le phénomène renvoie à l'Histoire collective, aux mythes et aux idéologies.

Ces deux niveaux permettent de mieux comprendre le caractère aussi bien individuel que social des représentations sociales, de là, s'explique aussi cette appellation de représentations sociales qui regroupe à la fois la représentation individuelle et la représentation collective.

#### **I.3.1.3. En tant qu'approches**

- **L'approche structurale** s'intéresse à la représentation sociale en tant que produit ou résultat de l'activité mentale de la construction de celle-ci. Ce produit se répartit en ce qu'il a été convenu d'appeler, le noyau central et le système périphérique.

- **L'approche dynamique** met l'accent sur le processus de construction de la représentation sociale. Le fait que celle-ci soit une activité de l'esprit traduit son aspect évolutif, c'est un mouvement permanent de construction et de reconstruction.

Cette dernière catégorisation, nous sera utile surtout lorsque nous arriverons à la dernière section de ce chapitre, à savoir la transformation des représentations sociales susceptible de permettre leur cohérence ou leur adéquation au niveau des différents groupes d'acteurs de l'Enseignement-apprentissage.

#### **I.3.1.4. La structure des représentations sociales**

Dans le cadre de l'approche structurale, appelée aussi théorie du noyau central initiée par Abric et pour nous permettre de mieux saisir l'organisation du contenu de la représentation dont nous avons besoin notamment dans la phase pratique de notre travail, nous pouvons présenter la structuration des représentations sociales en deux sous-systèmes :

##### **I.3.1.4.1. Le système ou le noyau central**

*Cette théorie s'articule autour d'une hypothèse générale : « Toute représentation est organisée autour d'un noyau central. » Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation, car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation.*

*Le noyau central — ou noyau structurant — d'une représentation assure deux fonctions essentielles:*

- *une fonction génératrice: il est l'élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valence ;*
- *une fonction organisatrice: c'est le noyau central qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation.<sup>131</sup>*

Puisque la représentation sociale se situe dans le domaine psychosociologique, elle est à la fois individuelle et sociale. Ce qui fait

---

<sup>131</sup> Denise JODELET (dir), *Les représentations sociales*, article de Jean Claude ABRIC, *L'étude expérimentale des représentations sociales*, pp. 203-233, Collection Sociologie d'Aujourd'hui, Editions PUF, 2003,

notamment sa socialité, c'est le noyau central. Cette partie qui peut se résumer par les croyances communes d'un groupe social constitue le cadre de référence où puisent tous les membres du groupe, la base ou le fondement commun de ces croyances. Le noyau central nommé par Abric peut être assimilé aux principes générateurs de Doise.

Pour bien cerner le système central, nous essayerons de le détailler à travers les points suivants:

- sa définition,
- ses caractéristiques,
- son contenu.

En ce qui concerne, la définition de cet élément essentiel de la représentation sociale, nous pouvons la traduire par ce que celui-ci représente. Il constitue la mémoire collective du groupe car le passé de celui-ci, à travers les expériences et les épreuves vécues par l'ensemble de ses membres, forme un élément important de son identité partagée. Devant chaque nouvelle expérience ou épreuve, le groupe (ou la société) se trouve contraint de puiser de cette mémoire pour pouvoir mieux affronter le présent et se préparer pour le futur. La société algérienne, représentée par ses différents groupes d'acteurs se sentant plus ou moins directement concernés par une nouvelle réforme scolaire, ne peut pas s'empêcher alors d'évoquer l'ensemble de ses souvenirs concernant l'école pour se forger une prise de position à son sujet.

Il est nécessaire également, du fait que nous sommes obligé de déterminer le noyau central de la représentation sociale qui concerne notre objet d'étude, d'avoir connaissance des propriétés qui le caractérisent. En premier lieu, en raison de son aspect théorique (Histoire, normes, valeurs, religion, idéologie) et du fait qu'il ne soit pas en contact direct avec la réalité immédiate, le noyau central est peu sensible ou franchement insensible au contexte environnemental des sujets. Il est aussi stable et cohérent puisqu'il constitue le fondement de la représentation sociale. Cette base de la pensée sociale est considérée comme le fonds commun qui permet à la représentation sociale de jouer son rôle unificateur. Sans cette sorte de «ciment» le groupe social n'aura plus de raison d'être ou d'existence.

La stabilité de la représentation sociale et sa rigidité, nous permettra, il est vrai, de toucher son aspect consensuel dont tout changement du système éducatif doit tenir compte. Cela n'empêche en rien son caractère dynamique, à moyen et long termes en vue de la transformation que nécessitent l'adéquation et la concordance des représentations des différents intervenants du système scolaire, condition *sine qua non* de tout succès de la réforme.

En termes de contenu, à présent, il faut noter que par le fait que le noyau central soit le lieu de consensus du groupe social et la base de la pensée commune, celui-ci est constitué des éléments qui ne se discutent pas au sein du groupe, telles que l'Histoire commune, les valeurs partagées, les normes sociales (en tant que matérialisation de ces valeurs), les cultures, les idéologies et la religion de la communauté.

Nous avons déjà signifié la nécessité absolue de prendre en considération ces éléments très importants dans n'importe quel changement touchant à l'enseignement-apprentissage. Sans cela la réforme, quelles que soient son ampleur et sa scientificité, est vouée à l'échec.

Ainsi, les acteurs sociaux ne relevant pas de l'institution officielle et qui s'érigent en défenseurs directs des intérêts de l'apprenant vont devoir se placer de facto dans le camp adverse, s'opposant, même inconsciemment, à tout ce que propose le système scolaire dont les acteurs institutionnels seront accusés de ne pas respecter ces éléments sociaux consensuels. Conséquemment à cela, la résistance continuera comme elle l'a été avant la réforme ou commencera si ce n'était pas le cas avant le lancement de cette dernière.

C'est la raison pour laquelle, non seulement le respect du contenu représentationnel est indispensable mais aussi, les acteurs sociaux partenaires de l'institution officielle doivent le sentir et le savoir pour obtenir leur adhésion à tout projet de réforme et afin qu'ils puissent modifier leurs représentations sociales à propos de tout ce qui se passe dans l'enseignement-apprentissage du français.

A propos des fonctions du noyau central, puisque nous avons consacré une section de ce chapitre pour discuter en détail des fonctions des représentations sociales, nous préférons alors les reporter.

#### **I.3.1.4.2. Le système périphérique**

Le deuxième composant de la représentation sociale et qui n'est pas moins important que le premier et représentant l'aspect psychologique et individuel de celle-ci, c'est le système périphérique. Celui-ci complète le premier, il est aussi très étroitement lié à lui, à savoir le système central.

« *Autour du noyau central s'organisent des éléments périphériques qui sont en relation étroite avec lui.* »<sup>132</sup> Pour cerner plus en détail ce constituant fondamental de la représentation sociale, nous essaierons de le faire à travers sa définition, ses caractéristiques et son contenu.

Concernant le premier point, le système périphérique est la partie externe de la représentation sociale, sa face visible et donc accessible par l'observation directe ou l'entretien avec le sujet concerné par notre objet d'étude, en l'occurrence l'enseignement-apprentissage du FLE. En effet par la mise sous l'observation du discours et des autres comportements des acteurs sociaux, nous pouvons toucher à leur représentation sociale à ce sujet.

Ces comportements sont la traduction concrète et effective des notions abstraites formant le noyau central. Ces notions sont enfin définies comme « *des schèmes organisés par le noyau central assurant d'une façon instantanée le fonctionnement de la représentation comme grille de décryptage d'une situation.* »<sup>133</sup> Elles sont considérées comme des grilles de décryptage de la situation et de ce fait comme prescripteurs de comportements ou guides de l'action.

Quant aux caractéristiques de ce système, nous pouvons dire qu'il rassemble les éléments les plus associés à la personne, sujet de la représentation sociale, donc à ses propriétés individuelles d'un côté et soumis à l'impact du contexte environnemental immédiat. Ce contact direct avec la réalité concrète fait de ce système qu'il soit sensible à celle-ci et qu'il s'impose comme interface entre le noyau central et cette réalité occupant une zone tampon entre les deux. Cette jonction avec le réel qui est en perpétuel mouvement et son lien direct avec tout ce qui est individuel telles que l'expérience et l'Histoire personnelles du sujet

---

<sup>132</sup> Dimitra CHATZIANGELAKI, *Représentations et stéréotypes des enseignants: un enjeu pour l'interculturel, dans quelle mesure les représentations et les stéréotypes des enseignants peuvent-ils contribuer à l'ouverture vers un enseignement à visée interculturelle?* Collection Sciences Humaines et Sociales, Éditions Publibook, Paris France, p. 51

<sup>133</sup> FAMENT cité par ABRIC, in *Représentations et Stéréotypes des Enseignants: un enjeu pour l'interculturel*, Ibid, p.51.



amène la représentation sociale à être à la fois souple, malléable, flexible et vivante.

C'est cela qui fait la nette différence entre la représentation sociale qui est à la fois rigide et par là résistante et mouvante et par conséquent transformable, la représentation individuelle qui est changeante et enfin la représentation collective qui est constamment figée. Fort heureusement, l'individu aura besoin de ces différentes sortes de représentations, rassemblées grâce à la représentation sociale pour être profondément ancré dans son passé collectif mais aussi personnel, ses valeurs, voire sa religion mais également étroitement lié à son présent pouvant s'y adapter facilement sans risque de se perdre ou de s'égarer au sein du flux idéologique et culturel.

A ce propos, nous trouvons bien légitime de nous interroger sur ce qui se passe au niveau de notre système éducatif. L'institution éducative par l'intermédiaire de la réforme cherche-t-elle vraiment à s'adapter aux nouvelles réalités mondiales menant au progrès et à la modernité tout en veillant à la conservation de tout ce qui fait l'identité sociale de la nation algérienne? Cela pourrait être vrai car il est trop tôt pour le confirmer ou l'infirmer dans ce chapitre théorique mais les autres acteurs qui sont autour de l'apprenant ont-ils la même vision du sujet? Faute de quoi, il y aurait forcément incohérence dans les représentations sociales des uns et des autres et par ricochet, c'est la résistance qui s'installe menant inéluctablement à l'échec de l'école. Il est toutefois possible à nos yeux de se rattraper et de remédier à la situation.

Nous ajoutons enfin que ce système périphérique est composé de plusieurs éléments pouvant être répartis entre les informations que l'individu aura sélectionnées dans les opérations cognitives au sein du processus de formation de la représentation de l'objet social, les croyances de toutes sortes et à n'importe quel degré dont certaines sont à l'origine des valeurs et des normes et les opinions donnant lieu à différents jugements à l'encontre de l'objet de la représentation sociale. Comme nous l'avons déjà avancé à propos du contenu du noyau central, dans la partie pratique, nous aurons à relever les différents éléments qui constituent ce système périphérique. De la même manière, les fonctions de ce système seront reléguées à la section qui traitera des fonctions des représentations sociales.

**En conclusion**, nous pouvons dire que ce système est nourri par l'expérience individuelle, intégrant les données du vécu et de la situation spécifique, influencé par l'évolution des relations interpersonnelles et les pratiques sociales.

Dans l'ensemble, l'approche structurale, que nous avons mise en œuvre et qui nous a permis d'observer de plus près la représentation sociale à travers ses deux parties la composant, et dont nous avons besoin dans cette recherche, s'appuie grosso-modo sur le consensus d'opinion. Cela nous permettra, bien entendu, de se faire une idée sur le consensus propre à chaque groupe d'acteurs et de les comparer par la suite pour mesurer le degré de leur adéquation nécessaire à la mise sur les rails de la réussite de tout projet de réforme. Nous envisageons les différents groupes de partenaires institutionnels et sociaux comme un tout dont tous les éléments doivent être cohérents pour pouvoir dépasser les contradictions dans leurs représentations sociales car l'enjeu est de taille: il s'agit du succès de l'école.

Si l'approche structurale nous est très utile pour savoir le contenu et l'organisation de la représentation sociale, une autre perspective nous sera tout aussi intéressante que la première, il s'agit de la théorie des principes organisateurs de Doise qui considère la représentation sociale « *comme les principes organisateurs des représentations sociales génèrent des prises de position différentes.* »<sup>134</sup>

En effet, il ne s'agira pas pour nous, seulement de cerner les représentations sociales des différents intervenants de l'école en terme de structure et de contenu mais de se pencher sur ce qui nous paraît plus important, c'est-à-dire, de s'intéresser à ce que ces représentations produisent comme prises de position, chez les différents usagers, au sujet de l'enseignement-apprentissage du FLE dans nos écoles. De plus, leur cohérence, comme élément essentiel de la réussite de la réforme du système éducatif, recommande la connaissance préalable de ces prises de position qui seront appelées par la suite, à s'approcher les unes des autres progressivement, au point de se compléter dans l'intérêt d'une finalité commune visée par tous.

Cette approche nous est pertinente enfin puisqu'elle se fonde sur deux principes essentiels à savoir, l'évolution et le jugement. En effet, c'est le jugement qui

---

<sup>134</sup> Kamel BEJI et Geneviève FOURNIER, *De l'Insertion Socioprofessionnelle : Rôle des Enjeux de la Formation Initiale et de la Formation Continue*, Editions PUL, QUEBEC, 2006

génère le comportement mais puisque ce dernier ne peut pas être figé, son évolution dans un sens bien déterminé sera recherchée, c'est ce que nous traiterons dans la dernière section de ce chapitre «*la transformation des représentations sociales*» En raison de la grande importance de l'élément fondamental de cette approche qui est la prise de position et qui est ce que nous cherchons à connaître puis à analyser dans la partie pratique de ce travail, il est primordial de se faire une idée claire sur cette théorie et sa base principale: « prendre position »

« Prendre position c'est adopter ou rejeter une opinion sur la base de ce qu'on pense être bien ou mal, bon ou mauvais en fonction des valeurs dominantes d'un champ social donné. »<sup>135</sup>

Dans ce cas, nous sommes toujours dans un cadre collectif, le jugement concerne en effet le groupe dans son ensemble. Il s'agit donc d'une position commune, issue de tous les éléments communs qui constituent, comme nous l'avons bien précisé auparavant, le système central de la représentation sociale. Cependant, cela n'exclura pas l'existence de divergences dans les points de vue que ce soit au niveau de groupes différents, chacun prenant son parti, ou chez certains ensembles de groupes pouvant se solidariser pour faire front commun en opposition à d'autres.

Nous voyons, pour le moment, deux parties nettement distinctes, l'une de l'autre: celle qui représente l'Institution officielle et qui possède le droit légal de prendre des initiatives et pouvant les imposer et celle qui se voit représentante de la société civile, s'octroyant la légitimité populaire, entraînant de facto un droit de regard sur les décisions du pouvoir politique et administratif. Chacune des deux, est composée de plusieurs groupes professionnels ou populaires, tel que nous les avons détaillés dans la deuxième section du premier chapitre, intitulée « *les partenaires sociaux du système éducatif* ».

Les divergences dans les points de vue, à côté des croyances communes, partagées par les membres d'une population au sujet d'un enjeu social donné, s'étalent au point de toucher les individus. Ces différences constituent un point de départ très important pour la modification des représentations sociales. C'est la raison pour laquelle, cette théorie, nous est très opportune. « *Ces principes*

<sup>135</sup> Moliner in Philippe TREMBLAY, *Les représentations sociales de la dépression: vers une approche pluriméthodologique intégrant noyau central et principes organisateurs*, Journal International sur les Représentations Sociales, vol. 02 N° 01, Université du Québec à Montréal, p. 08, [geirso.uqam.ca/jirso/Vol2\\_Aout05/44Tremblay.pdf](http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol2_Aout05/44Tremblay.pdf)

organisateurs concernent également les différences individuelles, d'une part, les représentations donnent aux individus des points de référence communs, mais dans le même mouvement, ces points de référence deviennent des enjeux à propos desquels se noueront les divergences individuelles. »<sup>136</sup>

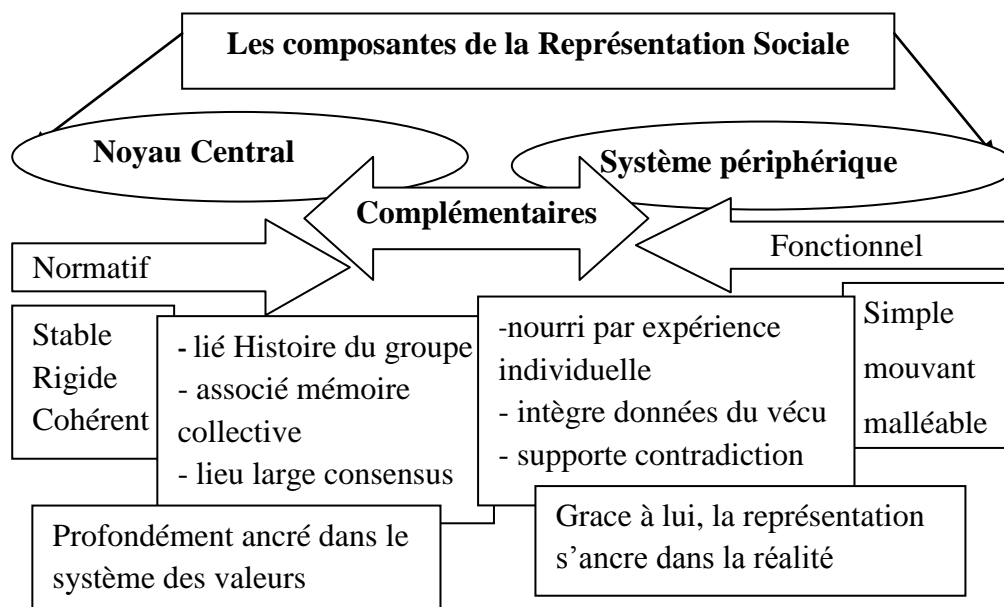


Figure N° 18 : la constitution et les caractéristiques de la représentation sociale

### 1.3.1.5. Les caractéristiques des représentations sociales

Dans la première section de ce chapitre, nous avons essayé de connaître plus en détail les représentations sociales à travers leur organisation en deux systèmes, nous évoquerons dans la deuxième leurs caractéristiques dans le souci de rassembler les éléments qui jouent en faveur de leur changement ou plus précisément de leur complémentarité et en définitive leur cohérence.

Nous avons déjà évoqué l'utilité de chaque partie constituant la représentation sociale à travers l'énumération détaillée de leurs caractéristiques respectives. Il nous reste à présent de compléter ce volet en discutant des caractéristiques générales de celles-ci afin de savoir, à bon escient, les exploiter dans le travail qui vise à rendre les différentes représentations des partenaires du système éducatif non pas parfaitement homogènes mais nécessairement cohérentes, visant un objectif commun à réaliser.

<sup>136</sup> Samuel FONTAINE, *Représentation Sociale Parents et Enseignants, l'Ecole Reunion*, thèse de doctorat en psychologie sociale, Université de la Reunion, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Ecole doctorale interdisciplinaire, 30 novembre 2007, p.51, <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/22/80/PDF/2007lare0025-fontaine.pdf>

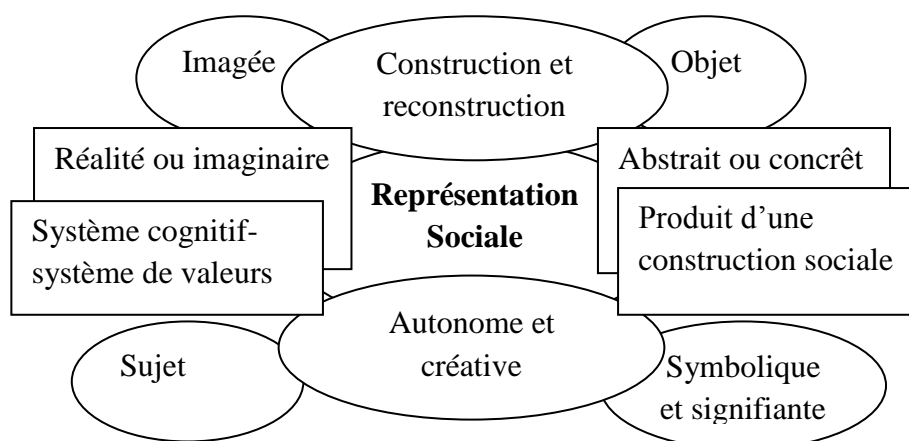


Figure 19 : les caractères fondamentaux de la représentation sociale

La représentation sociale se caractérise, tout d'abord, par le fait qu'elle soit la représentation d'un objet, de nature très variée, de forme abstraite ou concrète. Notre objet est bien entendu, l'enseignement-apprentissage du FLE et plus précisément celui de la réforme d'envergure que connaît notre système éducatif, actuellement. La représentation sociale, dans la situation actuelle, nous permettra de bien définir notre objet d'étude à travers, en deuxième lieu, la deuxième importante caractéristique qui consiste à ce que celle-ci soit « symbolique et signifiante. » Symbolique, car elle transforme l'objet en symbole, en figure ou en image en lui donnant nécessairement un sens reflétant son caractère signifiant.

A propos de cet élément, nous pensons qu'il est indispensable de connaître la signification que donne à notre objet d'étude chaque groupe ou même les différents individus, influencés par leurs milieux sociaux, leur aspect affectif, leur statut social ou administratif et d'autres réalités collectives et individuelles. Par ailleurs, l'autonomie et la créativité de la représentation sociale, nous permettent de dire que ce phénomène, une fois élaboré, devient autonome dans la création d'attitudes qui influenceront les comportements ou, autrement dit, dans la génération de prises de positions dont nous avons déjà parlé.

Une lecture rapide de certaines prises de positions ou de certains comportements dénote bien la signification des partenaires sociaux qu'ils réservent à ce sujet, l'enseignement-apprentissage du FLE.

Enfin, la représentation sociale est spécifiée par son caractère social, en effet, elle est le produit d'une construction qui se fait au sein de la société, à partir de tous les éléments consensuels (valeurs, normes, idéologie, religion). C'est la raison pour laquelle, nous devons exploiter cet aspect de construction mais aussi de reconstruction afin de bien comprendre l'ampleur et la teneur de ces représentations, sans négliger bien sûr leur aspect psychologique. La construction et la reconstruction nous permettent de conclure à la possibilité de les modifier en direction de l'objectif de l'école et de sa refondation.

### **I.3.1.6. Les fonctions de la représentation sociale**

Après le passage en revue de la structuration et des caractéristiques de la représentation sociale dans la première section de ce chapitre, nous essayerons de voir, à présent, ses fonctions, dans le but de les investir dans notre recherche visant à les rendre positifs, c'est-à-dire en faveur de la réussite de la réforme scolaire. Il n'est pas question de les citer toutes mais seulement celles qui nous paraissent plus fonctionnelles et pouvant être au service de ce travail, en fonction des trois dimensions de la représentation sociale : la dimension cognitive, la dimension affective et la dimension comportementale.

*« Les représentations sociales possèdent quatre fonctions essentielles. (...) Les fonctions de savoir des représentations sociales permettent la compréhension et l'explication de la réalité (...) des fonctions identitaires qui définissent l'identité et sauvegardent la spécificité des groupes, (...) des fonctions justificatives (...) permettent la justification à priori des prises de position et des comportements. (...) des fonctions d'orientation (...) guident les comportements et les pratiques. »<sup>137</sup>*

#### **I.3.1.6.1. La dimension cognitive**

Nous avons déjà évoqué, dans le premier chapitre, la notion de représentation dite cognitive dans le cadre de la représentation individuelle. Dans notre cas, il s'agit de représentation sociale, bien entendu, sauf que celle-ci comporte un volet cognitif qui a pour rôle, dans le cadre de la pratique de la classe, d'intégrer la nouveauté, de renforcer ou d'inhiber l'apprentissage. Dans un premier cas, c'est la motivation qui domine conduisant au succès, dans le cas contraire c'est

---

<sup>137</sup> Ibid. p 36

la résistance qui prévaudra. Nous sommes, dans cette situation précise, dans le domaine des conceptions.

Pour les autres groupes de partenaires, qu'ils soient professionnels, ou sociaux, cette fonction de savoir leur permet de comprendre la nouvelle situation qui se présente, les conduisant, après l'adoption d'une prise de position à l'exprimer, soit positivement allant jusqu'à l'implication totale en cas d'adhésion. Dans le cas inverse l'expression du positionnement se traduit par une opposition plus ou moins affichée à la nouveauté, surtout quand il s'agit d'une réforme d'envergure comme celle qui est en vigueur aujourd'hui dans notre pays. Les chapitres suivants seront consacrés, entre autres, à lever le voile sur cette partie cognitive des représentations sociales des différents intervenants du système éducatif algérien.

#### **I.3.1.6.2. La dimension affective**

Cet aspect de la représentation sociale recouvre une partie non négligeable de la constitution de l'être humain: le côté affectif. A ce propos, il s'agira surtout de quelque chose qui touche à l'existence même de l'homme. Ce qui fait d'une personne, un individu distinct d'un autre même s'il lui est semblable dans bien des aspects, c'est son identité: le sentiment d'un soi en même temps semblable et différent de l'autre.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, la représentation sociale permet à l'individu de se construire une identité propre qui fait son appartenance à un groupe, voire à plusieurs à travers tout ce qui le rattache à un ensemble d'êtres humains qui, avec lui, forment la communauté, la société ou la nation via la socialisation. Celle-ci est entamée par la famille, et poursuivie par l'école et bien d'autres institutions officielles ou populaires.

Cette grande et délicate opération qui constitue une partie intégrante de la mission de l'école, si elle permet de relier solidement l'enfant ou le jeune à son groupe d'appartenance pour construire son identité collective, ne doit pas faire en sorte que celui-ci soit complètement similaire aux autres, en s'efforçant consciemment ou inconsciemment de faire abstraction de tout ce qui le

différencie de ses semblables. L'identité sociale ne doit pas et ne peut pas effacer l'identité personnelle, individuelle.

Grâce à cette identité qui s'élabore progressivement et continuellement, l'individu sent son existence. Cela est un besoin vital. Via la représentation sociale, en perpétuel mouvement, l'individu est constamment mobilisé pour défendre son identité. Même si celle-ci est mouvante, les mécanismes de défense ne lui autorisent pas une transformation radicale: l'homme aura toujours besoin d'être comme les autres mais rester soi-même aussi.

Il est vrai donc que la représentation sociale permet de maintenir l'identité aussi bien sociale que personnelle, néanmoins puisque celle-ci change progressivement, l'identité, à son tour évolue sans cesse. Et c'est justement cette évolution qui nous intéressera dans notre travail et spécialement dans ce chapitre dans lequel nous nous penchons sur la transformation des représentations sociales.

Dans les deux prochains chapitres, nous tenterons de jeter un regard critique sur ce que propose la dernière réforme au sujet de l'identité sociale et personnelle. Un contenu de programme dont les apprenants sentent consciemment ou inconsciemment qu'il porte atteinte à leur intégrité identitaire sera purement et simplement rejeté. Conséquemment à cela, la réforme scolaire, bien qu'elle vise le changement dans le sens d'une progression améliorative doit rester vigilante sur ce point. Dans le cas contraire, les mécanismes de défense seront immédiatement mobilisés pour sauvegarder l'identité, la réforme sera mise en échec de facto. Cela se passera au niveau de l'apprenant en tant que membre de groupe, entretenant vaillamment ses appartenances mais qu'en est-il des autres groupes d'acteurs ?

Au niveau des autres ensembles, les représentations identitaires ne peuvent pas s'empêcher de jouer leur rôle qui consiste à, tout d'abord, se définir. Chaque groupe, comme cela a été clarifié auparavant, porte ses propres caractéristiques le définissant. Ces propriétés qui sont similaires à tous les membres du groupe font de celui-ci un ensemble homogène. Chaque individu est lié à son groupe par certains éléments l'unissant à ce dernier. C'est ce qui fait son sentiment d'appartenance. Les points communs permettent de renforcer les relations entre



les membres et de les souder d'autant plus qu'ils sont à chaque fois revivifiés. Nous pouvons trouver chez les groupes d'acteurs partenaires de l'école par exemple que les parents forment un groupe parce qu'ils ont en commun leurs enfants à l'école. Cette union trouve son point le plus fort grâce à leur rassemblement au sein de l'association des parents d'élèves comme organisation formelle.

Tenir compte des représentations sociales des parents en les considérant comme un partenaire à part entière permettrait non seulement de les faire adhérer au projet de réforme scolaire mais aussi de les impliquer plus ou moins dans la réalisation des missions de l'école qui demande la participation aussi bien cognitive qu'affective de tous les acteurs sociaux.

De la même manière, les enseignants se trouvent contraints, tout comme les autres groupes de se définir en tant qu'acteurs incontournables du système éducatif par le fait du rôle indispensable qu'ils sont appelés à jouer. Ils sont définis donc par leur métier qui même s'il est en train de se transformer grâce aux recherches didactiques récentes et grâce à l'entrée en jeu des nouvelles technologies, conserve son statut exceptionnel.

Les enseignants avec les réformes politiques en Algérie, autorisant le pluralisme syndical, se définissent aujourd'hui de plus en plus en s'organisant sous forme de syndicats indépendants de toutes tutelles officielles au point de trouver de nombreuses associations les regroupant en fonction des différents stades d'enseignement. La partie pratique verra l'étude des représentations sociales respecter cette catégorisation qui touchera chaque type d'acteurs selon le groupe auquel il appartient puisque les prises de position sont communes en fonction de ce critère.

Parler de cette fonction de définition, c'est évoquer automatiquement une deuxième fonction qui est la distinction. Si les individus ont cette tendance innée de se définir pour pouvoir s'identifier, les groupes procèdent aussi de la même façon. Même si dans de nombreuses occasions l'individu peut porter plusieurs casquettes, cela est une raison de plus de se trouver à chaque fois en train de manifester cette différence en fonction de la situation dans laquelle il se trouve. L'acteur social au niveau individuel peut être en même temps parent

d'élève et enseignant. Dans ce cas, il est tout naturellement contraint à chaque fois de manifester l'identité au nom de laquelle il intervient.

Ce comportement se manifeste plus clairement lors d'activités menées au sein et au nom d'un groupe social ou professionnel. Ici, c'est l'identité sociale ou professionnelle qui est mise en avant; c'est tout le groupe qui soutient ou qui s'oppose. C'est la raison pour laquelle l'institution officielle se doit d'investir ce besoin de se distinguer pour, en premier lieu, relever cet aspect de l'identité sociale et en deuxième lieu son orientation en direction d'une implication positive de participation active au profit de l'école et notamment de sa réforme.

Lors du lancement d'une réforme d'une grande ampleur comme la refonte actuelle du système éducatif algérien, l'institution officielle pourra plus facilement être en contact permanent avec les différents partenaires sociaux, au cas où elle se décide de revenir à eux pour avoir leur adhésion. L'enjeu est de taille pour que tous les intervenants se tendent la main pour une coopération plus étroite au service de l'école algérienne moderne.

Se définir pour s'identifier conduit, il est vrai à se distinguer. Mais tout cela se fait dans le but de bien se positionner en faveur d'une question ou en sa défaveur. Autrement dit, cette dimension affective concerne aussi les attitudes, prélude à toute prise de position. Avant de s'attendre à un comportement quelconque, il s'agit ici de la conduite des acteurs sociaux, il est indispensable de connaître leur attitude à l'égard de l'objet concerné. En effet, cette prédisposition à être pour ou contre est susceptible d'orienter les autorités compétentes chargées d'élaborer un changement au niveau de l'enseignement-apprentissage. Soit, ils doivent faire en sorte de la connaître avant même de mettre en place leur projet de réforme, soit ils travaillent pour la transformer puisqu'elle peut évoluer positivement ou négativement. Tout cela pour réunir tous les facteurs de réussite du projet.

*« Les attitudes peuvent changer quand la situation sociale change ou que la société, elle-même change. »*<sup>138</sup> En effet, la réforme scolaire intervient à un moment où la société

---

<sup>138</sup> Samir EL HOYEK, *Représentations Identitaires et Rapport à la Formation Continue - Cas des enseignants de français du Liban* -, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université CHARLES DE GAULLE – LILLE 3, U.F.R. des Sciences de L'Éducation, - Septembre 2004 – p. 48, [http://documents.univ-lille3.fr/files/pub/www/recherche/theses/EL\\_HOYEK\\_Samir.pdf](http://documents.univ-lille3.fr/files/pub/www/recherche/theses/EL_HOYEK_Samir.pdf)

algérienne, influencée par ce qui se passe dans le monde, est en train de subir une métamorphose radicale. En un court laps de temps, l'environnement a changé avec la technicisation de la vie quotidienne. Et pour maintenir une attitude favorable à l'égard de l'école chez les différents acteurs, il aura fallu que cette institution se modernise elle aussi, ce qui n'est pas le cas en réalité.

Cela n'est qu'un facteur parmi d'autres en faveur d'une attitude positive envers l'école et notamment le changement qui touche le groupe des apprenants. Ce facteur est facile à réaliser pour un pays financièrement riche comme l'Algérie, toutefois un grand déficit en matériel sophistiqué reste toujours en vigueur. Pour les autres acteurs, une large consultation anticipée ou une grande campagne de sensibilisation postérieure pourrait jouer le jeu pour ne citer que ces deux exemples. Sans préparation préalable ni sensibilisation pendant la mise en œuvre de la refonte du système scolaire, il ne serait pas étonnant de voir l'échec se profiler à l'horizon au niveau du FLE en particulier.

Une raison de plus pour que l'institution officielle s'intéresse sérieusement aux attitudes revient à l'importance capitale que réserve l'enseignement-apprentissage à la motivation. Cette énergie qui fait tourner le moteur de l'action est indispensable. Comment pourrait-on s'attendre à la motivation, surtout chez les apprenants, si les attitudes sont négatives à l'égard du FLE, dans notre région notamment.

Le même cas se produirait chez les autres partenaires en cas de représentations négatives qui conduiront nécessairement à des attitudes défavorables donnant lieu à des actions qui traduiront ces états affectifs. Parler d'action c'est évoquer l'appui ou au contraire l'opposition manifestés à l'égard de l'enseignement-apprentissage, ce qui relève d'une autre dimension de la représentation sociale ayant trait aux comportements.

#### **I.3.1.6.3. La dimension comportementale**

Parmi les fonctions essentielles de la représentation sociale, c'est leur impact sur les comportements des individus et des groupes, voire des sociétés. En effet, des représentations sociales positives à l'égard d'un objet social déterminé entraînent inéluctablement des pratiques sociales en adéquation complète avec

ces représentations. Et comme celles-ci ne sont pas directement observables, elles seront connues par l'intermédiaire des conduites individuelles et collectives. Cela apparaît tout d'abord dans les discours au sein desquels nous pouvons relever les traces de la représentation que les locuteurs se font de l'objet en question.

Les autres pratiques qui touchent à cet objet dénotent clairement la nature de la représentation. Les actions menées par les individus ou les groupes sont en fonction de la nature de celle-ci, soit elles sont au service de l'objet social ou à son détriment. Les sujets individuels ou collectifs ne se contentent pas de se comporter d'une quelconque façon face à l'objet mais ils ont aussi la tendance de se justifier à travers des énoncés clairs, directs ou indirects. Ainsi les représentations sociales sont ordonatrices ou guides des conduites et aussi justificatives de leurs actions. Cette théorisation nous pousse à croire que l'analyse des représentations sociales des différents acteurs sociaux à l'égard de la réforme pourrait se faire aussi à partir de l'observation faite sur les comportements respectifs.

Cela est utile également aux acteurs, officiels notamment, pour qu'ils ne soient pas surpris par des comportements inattendus de la part de leurs partenaires sociaux face à l'enseignement-apprentissage du FLE. Pour mieux expliciter ce point, nous pouvons avancer quelques exemples précis. Le premier concerne le comportement des apprenants à l'égard de cette matière. Il est possible de voir deux types de pratiques. Dans le cas des conduites en opposition avec les objectifs tracés, l'enseignant ou les parents seront bien avisés.

Ils ne peuvent corriger ce comportement négatif qu'à travers la transformation de la représentation sociale de l'apprenant. Il sera inutile de lui administrer des sanctions punitives, de proférer des menaces à son égard ou même de lui prodiguer des conseils. Tout cela serait vain dans la majorité des cas. S'il ne change pas de représentation, il ne modifiera pas sa conduite. Ainsi, le remède efficace à ce sujet consistera à aller directement à sa représentation de l'objet. Si l'apprenant n'aime pas le français par exemple, quelle que soit la raison, il ne pourra en aucun cas être motivé à son égard et par conséquent son comportement ne sera que négatif.

Le même problème peut être rencontré chez l'enseignant ou le parent. A voir leurs comportements négatifs à l'égard de l'enseignement-apprentissage du Français, il faut tout simplement déduire que la représentation qu'ils se sont forgés de cet objet social, il s'agit ici, de la réforme scolaire qui touche spécialement cette matière, n'est pas favorable. L'institution ne doit donc pas recourir à des mesures coercitives et autoritaires pour changer le comportement des enseignants mais plutôt travailler dans la direction du changement de leur vision de la refonte. Les parents, eux aussi, ont besoin de ce genre de rectification.

Le comportement déterminé par la représentation sociale concerne également les prises de position dont nous avons déjà parlé à propos de la théorie des principes générateurs. Les prises de position qui consistent déjà à prendre parti concernent plusieurs actions. Il s'agit, en effet d'avoir des convictions et choisir de les faire connaître, autrement dit, le sujet est amené à dévoiler, de son gré, sa représentation de l'objet en question, c'est-à-dire la faire connaître publiquement aux autres en son nom personnel ou au nom de son groupe d'appartenance. Son comportement sous-entend la communication de son opinion.

En transposant ces idées sur notre situation d'enseignement-apprentissage, nous pouvons dire que chaque groupe d'acteurs, tout naturellement, se trouve obligé de se situer par rapport aux opinions des autres et s'engager publiquement, à travers sa conduite, à dévoiler sa pensée et la défendre à sa façon. Les apprenants par exemple, peuvent manifester leur avis par le truchement de leur discours en direction de l'enseignant ou de l'équipe scolaire en général ou de leurs familles. Ils peuvent exprimer franchement leur rejet de l'école, particulièrement l'enseignement-apprentissage du français, dans le cas de représentations négatives à son égard.

D'autres formes de communication peuvent également s'instaurer ayant pour but de dire par l'action leur refus, en s'abstenant par exemple de faire leur devoir à la maison ou de s'intéresser au cours à l'intérieur de la classe. Leur résistance se fait passivement ou d'une manière active. Les enseignants doivent, eux aussi, communiquer avec leurs apprenants, non pas gratuitement, mais en

sachant que derrière leur conduite, il y a un refus latent de ce que l'école leur propose. Sa communication viserait alors une remédiation de la situation, elle s'attaquera directement à leur enseignement-apprentissage.

C'est pourquoi, l'enseignant de FLE, parce que, justement, il se trouve dans une situation très délicate entre deux cultures, diamétralement opposées pour certains apprenants, doit savoir traiter avec les représentations sociales. Pour cela, l'institution doit savoir former l'enseignant pour qu'il puisse être apte à affronter ce genre de problème.

La communication doit prévaloir également, comme deuxième exemple, entre l'école et la famille et particulièrement entre l'enseignant de français et les parents. En effet, la famille poussée par sa représentation de l'enseignement-apprentissage du FLE, ne peut pas ne pas communiquer son attitude quelle qu'elle soit, négative ou positive, activement ou passivement. Il reste à l'institution, en connaissance de cause, de savoir lire et interpréter correctement ce qu'elle peut relever de cette communication involontaire et parfois consciente pour la fructifier en faveur d'une transformation positive possible de la représentation familiale.

Nous avons, dans le cadre du passage en revue des fonctions des représentations sociales, et surtout dans le domaine comportemental, mis l'action sur l'orientation des conduites, cependant puisque les représentations et les pratiques sociales s'engendrent mutuellement, ces dernières sont susceptibles aussi d'avoir un impact considérable sur les premières, jusqu'à les transformer. « *Il convient de tenir les représentations pour une condition des pratiques et les pratiques pour agent de transformation des représentations* »<sup>139</sup> Autrement dit, tout comme les représentations sociales déterminent les pratiques, celles-ci sont aussi facteurs de détermination pour les représentations sociales. A ce propos « *la mise en œuvre de certaines pratiques est susceptible d'entraîner des transformations complètes des*

---

<sup>139</sup> Marie-Pierre TRINQUIER, *Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le socio-cognitif au pragmatique: continuités et ruptures d'une relation*, UMR: EFTS, Sciences de l'Education Université Toulouse II- Le Mirail, Année 2010, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00703522/document>.

représentations.»<sup>140</sup> Ce point précis de la transformation sera traité plus en détail dans la section prochaine, c'est pourquoi, nous nous contentons, à présent, de ces remarques à ce propos.

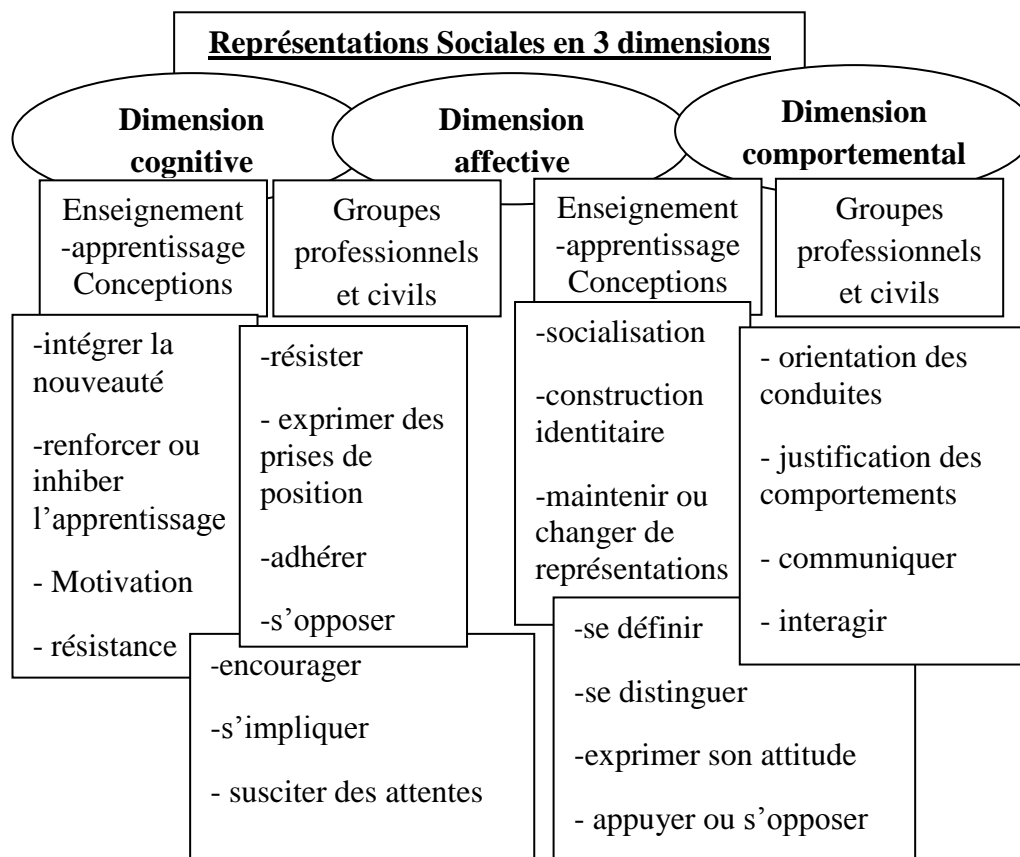


Figure N° 20 : sur les fonctions essentielles des représentations sociales

### I.3.2. La transformation des représentations sociales

Nous avons, dans la première section, essayé de mieux circonscrire les représentations sociales à travers leur contenu mais aussi leur organisation en premier lieu, puis leurs fonctions fondamentales. Tout cela pour savoir les gérer en connaissance de cause et surtout préparer le terrain à faire en sorte que celles de toutes les parties concernées par l'enseignement-apprentissage soient cohérentes les unes avec les autres dans le but de les rendre positives dans le sens donc du succès de la réforme du système éducatif national algérien. Nous pouvons conclure que les deux points essentiels que nous avons traités dans les deux sections nous ont permis de converger vers le troisième que nous traiterons

<sup>140</sup> Lucile SALESSES, *La Représentation Sociale de l'Apprentissage chez des Artisans du Batiment*, Université de Provence - Aix-en-Provence, France, [seer.ucg.br/index.php/estudos/article/download/1097/768](http://seer.ucg.br/index.php/estudos/article/download/1097/768)

dans la séquence présente, c'est-à-dire la possibilité de modifier les représentations sociales.

En effet, tous les éléments étudiés sur les représentations sociales nous ont mené à l'essentiel, leur changement pour qu'elles soient au service de l'enseignement-apprentissage du FLE. Dans le premier chapitre, par exemple, la représentation sociale a été définie comme un produit qui est quelque chose de statique mais celui-ci est l'aboutissement d'un processus qui, lui est action dynamique, une construction et reconstruction passant par des étapes qui s'étalent dans la temporalité, donc c'est une série de transformations dont nous avons pleinement besoin.

Dans, ce chapitre même, et à travers la structuration, nous avons conclu que si le noyau central est rigide, figé étant ancré à tous les éléments consensuels de la société, formant tout ce qui est indiscutable, le système périphérique, à son tour, est mouvant du fait de son ancrage dans le contexte immédiat dans lequel évolue l'individu. Ce partage organisationnel nous a permis de conclure aux caractéristiques de la représentation sociale, opposées mais nécessaires. En effet, la rigidité par exemple permet la conservation et la pérennité du groupe social mais sa flexibilité et sa souplesse permet sa métamorphose, indispensable pour son adaptation aux nouvelles circonstances.

Nous sommes arrivé enfin, dans le cadre de la fonction comportementale à la règle selon laquelle l'influence entre la représentation sociale et les pratiques sociales est réciproques. Cela ne peut être qu'au profit de notre perspective d'adéquation et de complémentarité des représentations sociales, condition *sine qua non* de la réussite de toute nouvelle réforme au sein du système scolaire.



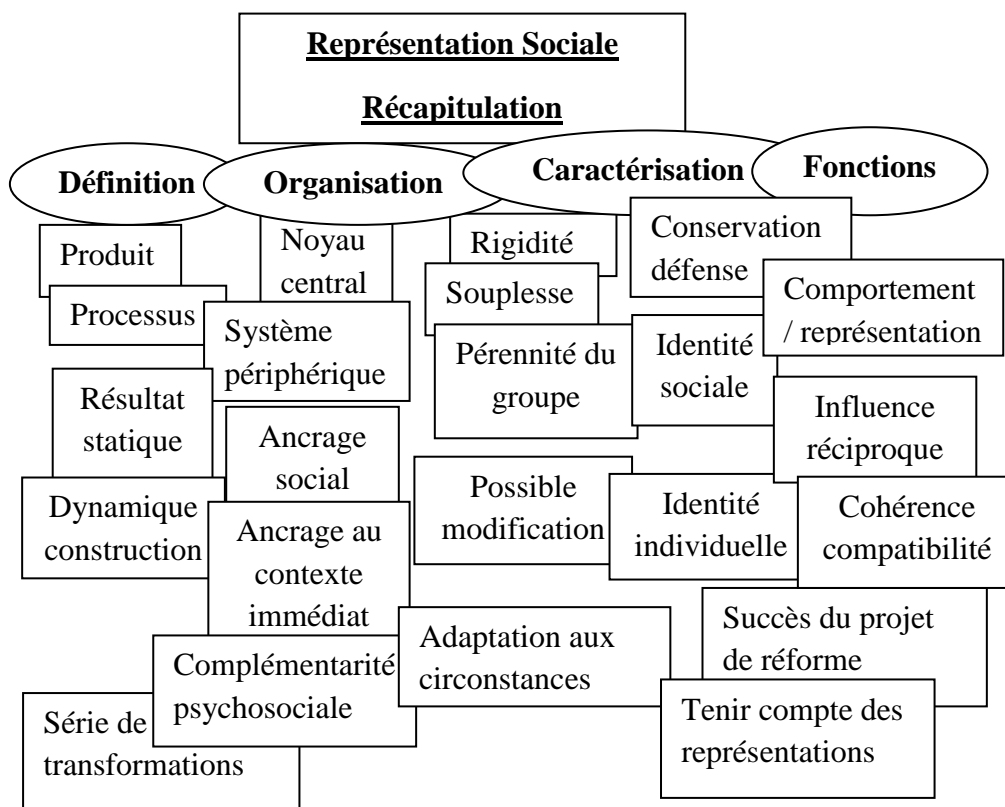


Figure N°21 : Essai de circonscrire la représentation sociale

A travers cette section, nous tentons de progresser vers la cohérence des représentations sociales des différents acteurs sociaux comme condition nécessaire à la réussite de la réforme scolaire en passant par les éléments suivants :

- la situation actuelle
- Les obstacles
- Faire évoluer les représentations sociales
- Pour la réussite de la transition

### **I.3.2.1. La situation actuelle**

Les apprenants, dans nos écoles, tous niveaux confondus, connaissent un niveau très en deçà du niveau recommandé comme objectif terminal défini dans les profils de fin de formation dans l'enseignement-apprentissage du FLE, Cela pourrait être dû, entre autres raisons et dans le cadre de notre recherche, à l'image négative qu'ils ont du français. Beaucoup d'entre-eux pensent que le français ne leur servirait à rien dans l'avenir. Ils auront besoin beaucoup plus

soit de l'arabe pour travailler dans les administrations publiques, soit de l'anglais s'ils sont appelés à mener une profession économique. Ils peuvent donc s'en passer de la langue française.

Au sein de l'école même, d'autres enseignants pourraient contribuer à la diffusion de cette vision, parmi eux l'enseignant de l'Histoire qui à travers le discours qu'il tient à propos du passé colonial de l'Algérie, ne cesse de développer des images négatives, inconsciemment ou en toute conscience, qui se répercutent inéluctablement sur la représentation du français chez nos apprenants, encore incapables de faire la part des choses. Les méthodes, d'enseignements enfin, utilisées de nos jours sont épuisées. Elles ne sont plus entièrement compatibles avec le moment. Ce qui pousse, inconsciemment, nos apprenants à développer des mécanismes de refus de l'enseignement-apprentissage du français.

Grosso-modo, ces représentations ne proviennent pas uniquement de la situation formelle d'apprentissage mais aussi bien de la société environnante que de la famille participant à cet état négatif.

Avant même d'effectuer une analyse approfondie sur les différentes représentations sociales des divers partenaires de l'enseignement-apprentissage, une enquête préliminaire révèle bien l'existence d'un certain décalage entre les représentations de ces acteurs et leurs comportements observés sur le terrain. Il est clair qu'à travers des entretiens avec un nombre non négligeable d'acteurs institutionnels (enseignant et inspecteurs) il ressort qu'ils sont en désaccord avec les programmes, les méthodes d'enseignement, le volume horaire et la répartition des séances mais puisque tout leur est imposé, ils n'ont qu'à faire avec.

Il se peut qu'une légère amélioration soit remarquée à propos du niveau scolaire en français mais cette amélioration reste en dessous de la moyenne espérée. Le désaccord entre représentations et comportements amène assurément à l'échec, à long terme puisque ces derniers ne sont pas adoptés de gré et donc restent inefficace pour atteindre les buts officiels tracés. *« Pour qu'un groupe s'engage dans une pratique, il faut qu'elle soit compatible avec ses croyances et ses valeurs. Il ne suffit pas qu'un individu soit engagé dans une pratique pour qu'il la connaisse comme sienne et se*

*l'appropriée. Encore faut-il qu'elle lui apparaisse comme acceptable par rapport au système de valeurs qui est le sien. »*<sup>141</sup>

Nous pouvons, comme c'est peut être le cas de nos acteurs institutionnels, assister à des pratiques, apparemment en faveur de la réalisation des objectifs tracés par l'institution, mais l'engagement du groupe qui fait défaut rendra les pratiques vaines. Elles ne peuvent également se maintenir du fait qu'elles n'ont aucun enracinement avec les valeurs et les normes du groupe social, et par conséquent elles ne seront jamais adoptées ou appropriées par ces acteurs car « *cette appropriation est rendue nécessaire pour que la pratique se maintienne et devienne fréquente.* »<sup>142</sup> L'accord entre les pratiques sociales et les représentations sociales demande à l'institution officielle de tenir tout simplement compte de ces dernières tout en travaillant aussi dans le sens de leur transformation.

#### **I.3.2.1.1. L'ère actuelle de la communication par excellence**

Cette transformation est aujourd'hui possible pour, au moins les deux raisons suivantes:

- La première réside dans le fait que nous sommes dans une époque marquée selon Moscovici par un bavardage incessant à travers la diffusion du savoir, par la circulation ininterrompue et dans tous les sens des idées sans aucune frontières et enfin la diversification des rapports inter et intragroupes. Cela permettra bien sûr l'amorce d'une modification des représentations sociales. Encore, faut-il exploiter ces moyens à bon escient, les mettant au service de la transformation positive des représentations sociales des acteurs sociaux.

#### **I.3.2.1.2. Une période de transition**

La deuxième autre réalité, c'est l'étape temporelle dans laquelle se trouve l'école algérienne: la réforme ayant commencé effectivement en 2003, ne touche pas encore à sa fin. Le processus général de changement n'a pas encore abouti. Le système éducatif se trouve donc dans une phase transitoire. Il n'est

---

<sup>141</sup>ABRIC, in Anne-Marie MAMONTOFF, *Dynamique de la fonction identitaire des représentations sociales dans le cas d'une rencontre entre deux cultures*, Université de Perpignan Via Domitia, France, p.255, <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/120133/162291>

<sup>142</sup> Ibid. p.255

par conséquent pas trop tard pour concilier les pratiques avec les représentations sociales. Pour cela, il faut un véritable programme de travail élaboré par un consensus national initié par des spécialistes avérés et des experts chevronnés.

**La situation actuelle** que traverse le système éducatif algérien, qui se caractérise par une vision négative au moins chez les apprenants, l'incompatibilité des représentations sociales des différents acteurs avec leurs comportements surtout chez les enseignants, une ère de communication facilitant l'échange entre les divers partenaires et enfin par une phase transitoire pouvant être exploitée dans une remédiation aux lacunes observées, connaît aussi des obstacles majeurs.

#### **I.3.2.1.3. Les obstacles devant la réforme**

A côté de l'image négative du FLE et le désaccord entre les représentations sociales des acteurs et leurs comportements respectifs qui peuvent être considérés déjà comme des obstacles devant la bonne marche de la réforme, d'autres difficultés sont là, susceptibles de causer l'échec même de ce projet de grande envergure. Parmi ces empêchements, nous pouvons citer:

- la peur naturelle de tout changement chez les acteurs,
- leurs réticences et les résistances qui peuvent en découler,
- l'influence négative de la société,
- les affrontements entre les différentes forces sociales du pays,
- les divergences des représentations des acteurs de l'école.

#### **- La peur du changement**

Il est tout naturel que le changement, quelle que soit sa nature ou son ampleur, effraie. Cela provient d'un sentiment qui fait partie de la nature humaine: la peur de l'inconnu. Cette inquiétude chez les Algériens se comprend aisément d'autant plus que ce pays a connu depuis son indépendance de grandes mutations qui peuvent être assimilées beaucoup plus à des bouleversements, voire à des renversements de situations qui, à chaque fois, se soldaient par des échecs.

Les remises en cause systématiques de régimes politiques appelaient, bien sûr, à chaque fois, des révisions radicales des sous-systèmes économiques, sociaux et culturels dont le succès n'était pas assuré. Il n'y a donc pas de raison à croire que les transformations actuelles feraient exception à la règle, car entrant tout simplement dans le cadre de la progression naturelle du pays, la modernisation que doit connaître toute société en évolution normale, à l'instar de ce qui se passe dans le monde développé.

L'inquiétude des partenaires sociaux s'explique également par l'importance de l'enjeu qu'il y a derrière la question du système éducatif qui comprend un autre enjeu de taille, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères parmi lesquelles le français. Il se peut qu'un pays perd sur le plan économique (industrie, agriculture, commerce) mais l'insuccès culturel (éducation, identité, valeurs, etc..) est inadmissible. L'échec culturel est une émanation directe de l'échec de l'école, pierre angulaire du système social. C'est la raison pour laquelle, nous n'avons pas le droit de mettre en échec ce projet.

Si la peur définit l'être humain par nature, il est aussi de son plein droit d'être rassuré, par de multiples moyens, par les responsables en charge du nouveau projet éducatif algérien. Si nous avons tous droit à des erreurs, bien que nous en ayons fait de trop, nous n'avons plus de raison de causer un autre échec. Les acteurs institutionnels se doivent alors de chercher tous les moyens nécessaires pour neutraliser tout ce qui est susceptible de provoquer une perte totale et peut-être définitive de la confiance de la part des acteurs sociaux de tout ce qui provient des instances officielles de l'Education Nationale.

- **Les réticences découlant de la peur et de la méfiance**

La peur naturelle de l'inconnu doublée d'une peur que justifient les échecs à répétition de notre système éducatif engendre certainement la méfiance qui génère à son tour, des réticences à l'égard de la dernière réforme. Ces réticences commencent par des hésitations à donner son appui à ce que le groupe, pourtant concerné, ignore et à s'impliquer résolument et sérieusement par la suite et aboutit à une attitude négative face à ce projet. Cela mettra alors le groupe, qui sent qu'il est mis devant le fait accompli à travers ce projet imposé, en situation

de rejet et de ce fait fera enclencher ses mécanismes de défense qui lui permettent de bien résister.

Cette résistance, il faut le noter, est souvent inconsciente car elle n'est pas une décision volontaire que prend le groupe concerné pour mettre la réforme en échec. Le système de défense, par peur de toucher à son identité sociale et son intégrité s'enclenche automatiquement pour mettre en marche tous les mécanismes de la résistance. Et lorsque c'est tout un groupe ou un ensemble de groupes de partenaires qui adopte une position d'opposition, les autres acteurs représentant l'institution ne peuvent que se trouver de fait en face d'un dilemme qui ne laisse pas de place à un dénouement heureux.

Doivent-ils poursuivre leur avancée telle qu'ils l'ont tracée et risquer de s'aventurer pour se trouver dans une impasse? Ou au contraire faire marche arrière, renonçant au projet conçu et élaboré unilatéralement et ils n'auront dans ce cas que produit prématurément un autre échec qui viendrait s'ajouter aux précédents?

Devant cette alternative sans issue heureuse, nous proposons d'emprunter une voie médiane. Il s'agit, en quelques sorte, de marquer une courte pause et profiter de la transition dont nous avons parlé, pour permettre aux partenaires de se rendre conscients de leur réticences voire de leur résistance et mener une large campagne d'information comme point de départ profitant de tous les médias (radio, tv, presse) pour communiquer directement et franchement avec les gens de leurs préoccupations, voire de leur inquiétude et de leur réticence. Pour cela, il faut faire intervenir des spécialistes de divers domaines pour assurer la bonne marche de ce qui a été entrepris.

Au cas où aucune initiative, pour dissiper la peur et par ricochet empêcher les réticences, la résistance ne ferait que progresser. D'une résistance passive, les acteurs passeraient à une vitesse supérieure. L'intensification de celle-ci pousserait ceux-ci à mener une résistance manifeste. Elle passerait de la phase où elle était inconsciente à celle où elle deviendrait consciente, délibérée et donc planifiée. Cela risquerait de provoquer une lutte contre tout ce système ou tout ce qui vient de l'institution officielle.

Cela pourrait aussi déboucher sur une crise ouverte entre les différents intervenants de l'école à propos surtout du FLE dans le cas de notre région. Il conviendrait alors à l'institution de bien tenir compte de ce phénomène et « attaquer le mal » à la source. Il est possible aussi de se rattraper et de ce fait prendre les mesures adéquates pour faire barrage à cet obstacle psychologique et social car cela est possible avant que la résistance ne s'aggrave et ne prenne des proportions insurmontables.

- **L'influence négative de la société**

La réforme scolaire se situe au sein du système éducatif. Ce dernier est mis en œuvre à travers l'école qui subit en permanence l'influence aussi bien positive que négative de la société dans laquelle elle, prend place et pour laquelle elle est conçue. Il est vrai que l'école est faite pour changer la société, afin de la faire progresser en direction de sa modernisation mais celle-ci à son tour est en grande partie dépendante de son environnement social. L'influence est donc réciproque.

Afin que l'école puisse atteindre les objectifs pour la réalisation desquels elle est instituée, elle doit savoir aussi qu'elle dépend des acteurs qui s'activent autour et pour elle puisque leur influence, autrement dit leurs représentations sociales, ont un impact direct sur son rôle et ses activités. Et comme ces acteurs sont issus de la société et subissent donc son influence, cette dernière, si elle est négative notamment, frappe l'école de plein fouet. C'est la raison pour laquelle, l'influence sociale, via les partenaires sociaux, joue un rôle négatif ou positif à l'envers du système éducatif. Pour cela, cette influence constitue une pierre d'achoppement pour ce système.

L'institution officielle, concernée par l'école, doit mener alors un double jeu. L'un, à l'encontre des acteurs, communiquant avec eux comme nous l'avons évoqué précédemment dans le but de modifier leurs visions de telle sorte qu'une image positive de l'école s'installe et s'ancre dans leur esprit. L'autre consiste à ce qu'elle doit viser plus loin. Il s'agit d'influencer également leur environnement. Tous les moyens de communication, qui sont aujourd'hui d'une efficacité inégalable, seront mis à la disposition des autorités éducatives pour activer et mobiliser positivement la société toute entière en faveur de l'école.

L'institution peut et doit, tout simplement, puiser de nos valeurs sociales dans son action, se rattachant aux pratiques sociales pour que celles-ci ne soient pas en désaccord avec celles-là. Il est nécessaire de faire revivre au sein de notre société les valeurs de solidarité, d'entre-aide, d'unité et tant d'autres valeurs pour que celle-ci se remobilise, comme elle l'a toujours fait face aux grandes épreuves qu'elle n'a pu surmonter que grâce à ces valeurs.

Il a été remarqué que grâce à ces valeurs, la société a pu se libérer du joug colonial et acquérir son indépendance. Grâce à ce climat qui s'est instauré et qui a continué à prévaloir au lendemain de l'indépendance, maints projets d'envergure nationale ont pu être réalisés. Cependant, notre éloignement de cette époque, a fait qu'une bonne distance nous sépare de certaines de nos valeurs vitales. Aussi, devient-il primordial de voir le succès de notre système scolaire comme un tout indivisible pour la réalisation duquel tout un chacun doit se sentir concerné.

La société dans son intégralité est partie prenante dans cette grande œuvre sociale, l'école. Il sera, simplement, question de se répartir les tâches envers elle, de classer la communauté nationale en partenaires directement concernés et donc devant directement être impliqués et des acteurs indirectement intéressés devant alors participer d'une façon ou d'une autre à la réalisation de ce projet commun qui demande en définitive un travail collectif.

Non seulement, les écoles privées ou les écoles coraniques collaborent à ce projet, en tant qu'intervenants directs au côté des enseignants et des parents d'élèves, la mosquée à travers les prêches du vendredi ou les causeries religieuses pour les adultes, les associations culturelles et même les clubs sportifs participent à l'effort de l'ensemble. L'école du quartier, à travers ses responsables doit tendre la main à tous les organismes qui se trouvent autour d'elle, les poussant à être actifs, s'ils ne le sont pas déjà, pour que la société se transforme et s'influence positivement. Les représentations sociales doivent être en faveur de notre école, la seule garante de notre avenir au sein du nouveau monde.



- **La confrontation entre les forces sociales**

C'est une autre difficulté devant la réussite de la réforme, la confrontation qui sévit entre les différentes forces sociales.

- **Les courants politiques, émanation de la lutte des courants de pensée**

Cette réalité, nous l'avons déjà discutée dans le premier chapitre en parlant des courants politiques en tant que partenaires essentiels du système éducatif algérien. Nous avons conclu qu'une lutte sans merci a été engagée et continue de l'être entre les différents courants de pensée; les nationalistes, les démocrates et les islamistes et cela influence, comme cela l'a toujours été, négativement la bonne marche de l'école.

Cependant, nous pouvons être optimiste en pensant que toutes ces tendances ont commencé à comprendre qu'elles sont condamnées à vivre ensemble, à s'accepter les unes les autres, à coexister, à cohabiter, voire à coopérer, influencées par l'expérience douloureuse qu'a connue le pays et par ce qui se passe, à présent, dans le monde arabe. Nous pensons que l'institution est priée à œuvrer, au niveau national et même local, à appeler tout le monde, même indirectement, à travailler en commun pour la réussite du projet national éducatif.

- **Les couches sociales et les autres groupes**

Nous remarquons que la société peut également être répartie entre familles aisées et familles pauvres. Dans ce domaine, au niveau de la région, il n'y a pas de confrontation explicite entre ces deux types de familles. Même, au niveau des connaissances, les apprenants issus de familles d'intellectuels, il n'existe pas de différence entre leurs enfants au sein de l'école. L'impact de ces familles n'est pas apparent sur les apprenants. En effet, les familles aisées et surtout celles qui ont un niveau scolaire élevé, ne réservent pas, dans la majorité des cas, de temps, à la maison, à leurs enfants, pour les aider dans leur révision ou même les soutenir psychologiquement.

Rares sont les foyers qui consacrent, par exemple, un endroit dans lequel les enfants peuvent travailler loin du tapage de la télévision familiale ou des jeux des tout petits enfants.

- **Les groupes sociaux**

Notons d'abord, que nous avons déjà opté pour un découpage des groupes sociaux partenaires de l'école, comprenant d'une part, les groupes qui sont sous la tutelle de l'institution (les enseignants, les inspecteurs, les directeurs d'école, etc.) et d'autre part, les groupes sociaux faisant partie de la société civile ou populaire (les parents, les associations, l'institution religieuses, etc.)

Il paraît que s'il n'y a pas d'affrontement ouvert entre les deux types d'intervenants, il n'existe pas non plus, de communication entre eux, à propos du système scolaire. Nous remarquons, plutôt, une démission des groupes sociaux de ce qui se passe à l'école. Même les parents d'élèves, à travers leurs associations officielles, ne se consacrent pas suffisamment à la mission pour laquelle ils se sont portés volontaires. De plus, jamais une partie civile n'a par exemple organisé, une quelconque rencontre d'étude ou de sensibilisation en faveur de l'enseignement-apprentissage, notamment du français.

Si aucune lutte apparente n'est constatée entre les deux grandes familles (groupes institutionnels et groupes sociaux), et s'il n'y a pas de relation de coopération planifiée entre elles, nous remarquons, néanmoins une certaine méfiance qui s'exprime clairement à travers le discours négatif des sous-groupes les uns à l'encontre des autres, telle que la nature des relations entre les enseignants d'une part avec les parents d'élèves et d'autre part avec les inspecteurs. Cette relation passive ou cette absence de coopération entre les groupes même sans qu'il y ait de confrontation ouverte ou sournoise n'est pas au service de l'école nationale.

L'institution est appelée donc à prendre l'initiative et à essayer, dans un premier temps, de détecter le taux de méfiance qui se trouve chez les groupes les uns à l'égard des autres et par la suite, à œuvrer sérieusement à leur rapprochement, dissipant toute sorte de suspicion entre eux et installant un climat de confiance d'abord et de solidarité ensuite, pour réussir la réalisation du projet commun

pour le bien de tous. Dans la partie pratique, nous tenterons de toucher à l'état de la relation qui prévaut entre ces différents groupes, relation qui, si elle ne change pas, risque de saper le travail de l'école et particulièrement les objectifs de la réforme à propos de l'enseignement-apprentissage du FLE, particulièrement.

- **La divergence des R.S. entre les partenaires de l'école**

Selon Philippe Perrenoud *«Le système éducatif est ingouvernable sans l'adhésion d'au moins une partie des enseignants et des usagers, parents et élèves. (...) Lorsqu'un corps enseignant et des parents s'inclinent devant les nouvelles dispositions, en prenant leur parti. Cela peut, dans le meilleur des cas, signifier une adhésion molle. Cela peut aussi cacher une résistance passive, une grande inertie, la conviction que chacun pourra, de toute façon, continuer à faire comme avant.»*<sup>143</sup>

Il est donc clair que l'accord entre au moins les acteurs directs tels que les enseignants, les élèves et leurs parents, est une condition *sine qua non* pour pouvoir gérer à bon escient le système éducatif. Ce qui est notre cas. En effet, comme nous l'avons bien précisé auparavant, les apprenants ont en général, une vision négative de l'enseignement-apprentissage du FLE. Les enseignants, de leur côté, sont méfiants à l'égard de leurs supérieurs hiérarchiques; ils sont aussi très critiques à propos des programmes officiels et les instructions officielles leur sont, du moins, incompréhensibles.

Si nous élargissons notre cercle d'acteurs aux partenaires indirects, nous nous rendrons compte sûrement de l'hétérogénéité de leurs représentations quelle que soit la distance qui les sépare du système scolaire. En effet, si certains changements n'impliquent pas nécessairement des transformations des pratiques comme l'ajout d'une nouvelle filière, la modernisation de certains contenus ou des changements dans le temps, car ils n'ont pas d'impact considérable sur la marche du système scolaire, les réformes en profondeur qui concernent directement les pratiques pédagogiques tels que par exemple, l'évaluation formative, l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la

---

<sup>143</sup> Philippe PERRENOUD, le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 1999, [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/.../1999\\_08.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/.../1999_08.rtf)

communication (TIC) en classe, les méthodes interactives, ne peuvent réussir que par l'adhésion des acteurs directs et indirects de l'enseignement-apprentissage. Cela se réalisera à travers la suppression des discordances entre les partenaires du système éducatif.

Cela nous amène à dire que la difficulté majeure qui fait obstacle à la réussite de la réforme, ne réside pas uniquement dans les problèmes, dont parlent beaucoup aujourd'hui les médias de tous bords et les gens en général, comme le manque d'équipements modernes, l'insuffisance de programmes d'encadrement ou la surcharge des classes qui sont susceptibles d'entraver la bonne marche du système, mais à court terme, elle concerne surtout l'écart considérable dans les opinions et les visions des acteurs sociaux de l'éducation nationale. Ces oppositions, si elles ne trouvent pas de solution efficace, auront pour résultat l'échec, à coup sûr et à long terme, de la réforme scolaire. Si aucun rapprochement n'est tenté dès le départ, l'écart prendra progressivement de l'ampleur aboutissant au conflit voire à la crise.

Les sources de la divergence des représentations sociales sont nombreuses. L'origine sociale des acteurs peut diviser ces intervenants comme leur appartenance ethnique, sociale ou leur répartition selon les régions. Les différences culturelles, aussi entrent en jeu dans cette répartition représentationnelle tout comme l'appartenance politique. Le niveau de formation des familles comme leurs expériences quotidiennes peuvent également être source de désaccord dans les opinions à l'égard de l'école et du FLE.

Les représentations des différents acteurs divergent aussi en raison de l'angle de vision affecté par le statut et le rôle joué par eux. A ce propos, des acteurs institutionnels se représentent comme des compétences en matière de réforme en vue de leur expérience dans le domaine. A ce titre, ils se revendiquent le droit d'intervenir dans les aspects techniques et pédagogiques (programmes, méthodes, structures, temps, etc, et les orientations politiques et même idéologiques ayant leur impact sur les finalités et les objectifs et tout ce qui s'y rapporte (certains contenus de certaines disciplines (Histoire, éducation islamique, philosophie).

Ces acteurs peuvent aussi être divisés en responsables formant le pouvoir organisateur de l'école et le ministère de l'éducation et les exécutants de la réforme (les enseignants) à travers leurs organisations syndicales. Nous remarquons actuellement le bras de fer qui continue entre ces deux parties qui touche aujourd'hui des questions purement techniques (les salaires, les conditions de vie) et matérielles, mais certains syndicats commencent à évoquer des questions d'ordre pédagogique et didactique. Ce bras de fer cache certainement des oppositions d'ordre représentationnel.

Quant aux acteurs sociaux (élèves, parents, associations, etc.) ils se représentent en tant qu'usagers directs ou indirects, concernés ou intéressés. Ceux-là se permettent de critiquer le fonctionnement, les finalités et surtout la qualité de l'enseignement-apprentissage. Cette dernière revendication nous mène aux attentes légitimes des usagers qui sont à chaque fois déçues. Les étudiants par exemple se trouvent aujourd'hui de plus en plus en difficulté d'apprentissage et ne pouvant satisfaire leurs objectifs en termes de métiers d'avenir et d'emploi. Les parents sont à leur tour, profondément touchés en voyant leurs attentes insatisfaites et vivant la déception manifeste de leurs enfants. Vu que la société est divisée en groupes de par leurs obédiences politiques ou idéologiques, leurs professions, leurs sous-cultures et leurs ethnies, les représentations ne peuvent qu'être discordantes.

Les deux grands groupes (institutionnels et sociaux) sont traversés par le phénomène de la tentative de domination effectué par des forces sociales appelées justement de domination ou d'hégémonie sur les autres groupes; ce qui constitue au sein de la société des groupes de pression ou d'intérêt politique, économique ou autres. Cela complique davantage le travail de l'institution appelée à démêler la situation complexe et savoir la gérer à travers l'information, pour certains, la consultation pour d'autres ou enfin la négociation pour la partie directement concernée par notre sujet.

La dernière source en faveur de l'écart séparant les représentations consiste en la fluctuation de l'environnement. La société, sous le coup de l'instabilité politique qui secoue le monde aujourd'hui se trouve, elle aussi dans un état de suspicion pour l'avenir proche et d'angoisse pour le présent. Un autre

changement influençant la société réside aussi dans la technologisation de la vie. Cette modernisation accélérée influe sur les croyances des gens, les rendant changeantes rapidement sous le coup des médias surtout la communication et les interactions permanentes que permet l'Internet et notamment les réseaux sociaux.

**En guise de conclusion**, il s'avère que «l'obstacle majeur à la mise en œuvre de nouveau fonctionnement de l'entreprise éducative en transition est la divergence des représentations (...)»<sup>144</sup> qui n'aura d'autres conséquences que des problèmes au sein du système éducatif parmi lesquels la résistance dont nous avons déjà parlé.

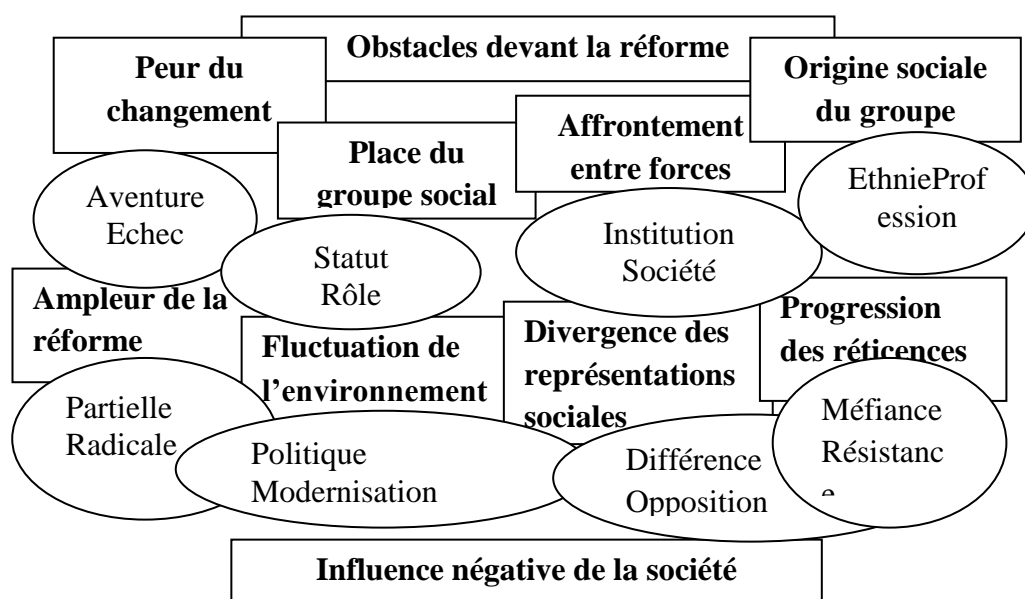


Figure N°22 Les défis se dressant face à la réforme scolaire

### I.3.2.2. L'évolution des représentations

Après avoir essayé de broser un tableau descriptif détaillé de la situation actuelle prévalant dans notre école et de son environnement puis passé en revue les divers obstacles qui pourraient faire barrage à la bonne marche du système

<sup>144</sup> Mihsylova STEFKA, *l'Evolution des Représentations et de l'Interpretation des Règles dans l'Entreprise en transition*, Université de Nice Sophia-Antipolis RODIGE, Xième Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique 13-14-15 juin 2001 et Faculté des Sciences de l'administration Université Laval Québec, <http://www.strategieaims.com/events/conferences/13-xeme-conference-delaims/communications/2388-levolution-desrepresentations-et-de-linterpretation-des-regles-dans-lentreprise-en-transition/download>

éducatif national et notamment l'enseignement-apprentissage du FLE, nous devons conclure que l'une des solutions majeures touchant à l'aspect représentationnel consiste à faire évoluer les représentations des différents acteurs au point d'arriver à une certaine cohérence entre-elles qui serait au service de la réussite des apprenants.

Dans cette section, nous évoquerons la transformation des représentations en passant par les éléments suivants :

- Les sources de la transformation.
- Les phases de la modification.
- Les types de leur évolution.
- L'ampleur du changement.
- Les modalités de leur progression.

Cependant, avant de s'étaler sur ces points, il est bon de rappeler ce qui suit: aujourd'hui, l'école est au cœur des dynamiques sociales et politiques et est devenue un projet privilégié pour les représentations qui prennent de plus en plus de poids après de nombreuses études faites à ce sujet ayant levé le voile sur la liaison étroite entre les représentations des partenaires du système scolaire et la réussite ou l'échec de ce dernier. L'enjeu est donc capital: s'intéresser aux représentations nous permet d'abord de comprendre certains phénomènes éducatifs en relation notamment avec l'apprentissage des langues en général et particulièrement les langues étrangères.

Cette compréhension est susceptible de nous aider à mettre en œuvre des actions didactiques appropriées. La gestion de ce domaine a été plus efficace encore, dès que celui-ci nous a permis de savoir qu'après avoir compris la nécessité de faire évoluer les représentations, comment devoir procéder à cette évolution car il faut que l'on parvienne à faire évoluer les représentations qui peuvent constituer un obstacle au changement surtout en période de transition comme celui que connaît notre école à travers la dernière grande réforme scolaire.

Il faut savoir également, qu'une solide raison explique l'intérêt grandissant à cette évolution des représentations; il s'agit de constater que le monde entier évolue à tous points de vue. Pour ce qui nous concerne, il est devenu notoire que la société, les technologies et les événements qui touchent à ces domaines

évoluent également. Aussi, les représentations devraient-elles à leur tour évoluer pour garder leur pertinence et leur utilité surtout en matière d'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Sachant enfin que ces recherches, comme nous l'avons déjà précisé, affirment sans ambage que les représentations ne sont pas figées. Elles sont plutôt toujours en mouvement donc constamment transitoires et non seulement, elles sont modifiables mais aussi on peut les modifier.<sup>145</sup>

### **I.3.2.2.1. Les sources de la transformation des représentations**

#### **- L'apparition d'un nouvel environnement**

A la question « d'où proviennent les représentations? », nous pensons directement aux sources de ces dernières qui sont nombreuses. L'une des sources essentielles de leur émergence et de leur transformation obligatoire après une période de stabilité brève ou longue, est d'abord l'apparition d'un nouvel environnement qui se crée grâce à de nouvelles circonstances qui surviennent ou arrivent par une volonté humaine. Un événement nouveau s'impose telle que la réforme du système scolaire demandera nécessairement aux concernés, en particulier les intervenants directs de l'enseignement-apprentissage, des pratiques adaptatives pour pouvoir être en adéquation avec la nouvelle situation subite, même si elle est prévisible.

Ces actions, surtout, si elles devaient se maintenir, entraînent l'émergence de nouvelles représentations. Dans le cas contraire, c'est-à-dire si l'événement est minutieusement planifié, suffisamment préparé à l'avance, le pouvoir organisateur du projet va permettre l'intégration chez les acteurs immédiats au moins, de nouvelles connaissances sur le sujet, judicieusement dispensées pour

---

<sup>145</sup> Véronique CASTELLOTTI et Danièle MOORE, Op. Cit.,



permettre l'élaboration de nouvelles représentations aidant à assurer les chances du succès de la réforme scolaire.

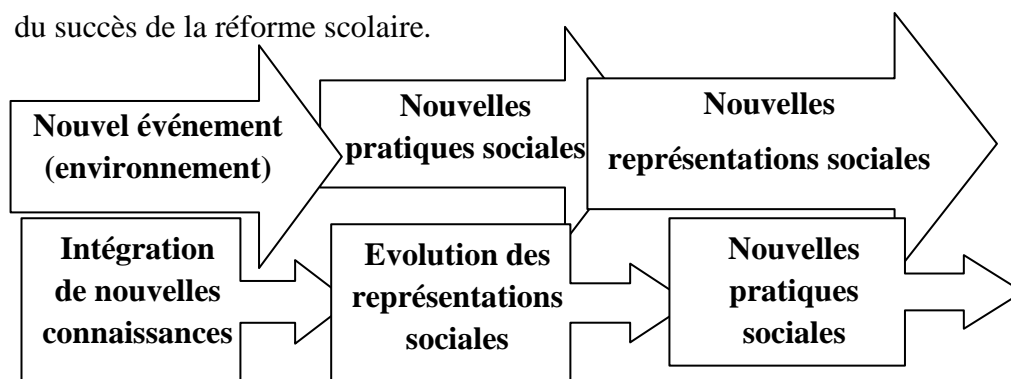


figure N°23: les relations indéfectibles et mutuelles entre événements nouveaux et nouvelles RS

### - L'influence sociale sur les acteurs de l'éducation

L'autre source permettant l'apparition de nouvelles représentations réside dans l'influence sociale sur les acteurs de l'éducation. Ces derniers sont dits sociaux parce qu'ils sont issus de la société et donc ils seront dans l'incapacité de s'échapper à son emprise. L'apprenant par exemple, commence à subir l'influence de sa famille qui regroupe l'ensemble des systèmes sociaux, affectifs et symboliques et par là, s'accapare totalement de la construction de son système représentationnel. Par la suite, l'enfant vivra sous l'hégémonie de son entourage élargi, une fois sorti de chez lui. En fonction de cela, il construit ses représentations, son rôle et son identité.

Au fur et à mesure que l'enfant grandit, il continue à vivre sous le joug de la société à travers les divers groupes qui la constituent et par lesquels il est tiraillé en fonction de ses multiples appartenances. A travers les différentes interactions, langagières entre autres, par la persuasion, notre sujet construit et reconstruit perpétuellement ses représentations. Les représentations « prennent naissance dans le corps social et se perpétuent à travers divers canaux »<sup>146</sup> sociaux qui ne cessent de se multiplier et se sophistiquer devenant de plus en plus efficaces, facilitant la communication interindividuelle et inter-groupale.

<sup>146</sup> Véronique CASTELLOTTI, *D'une langue à d'autres*, Op. Cit. p. 24

- **La situation formelle de l'enseignement-apprentissage**

Une autre origine de l'évolution des représentations est la situation formelle de l'enseignement-apprentissage. Nous avons déjà évoqué l'influence positive ou négative que pourrait avoir certaines disciplines sur les représentations des apprenants et surtout leur évolution en direction de l'encouragement ou l'inhibition de l'enseignement/apprentissage, comme l'Histoire ou l'éducation islamique. Nous ajoutons ici une autre matière, celle qui nous concerne spécialement dans notre travail, il s'agit de l'enseignement-apprentissage linguistique.

D'abord l'enseignement-apprentissage des langues nationales tels que l'arabe ou le tamazigh, infecte directement la situation linguistique de nos apprenants à cause du positionnement négatif de certains acteurs comme les parents ou les enseignants. Cette atmosphère prépare le terrain à un mauvais accueil des langues étrangères, notamment le français. Cette ambiance négative nuisible à l'enseignement-apprentissage du FLE est déjà envenimée par l'endoctrinement de certaines familles et certains médias. Nous pouvons dire donc que le terrain qui devait se préparer pour faciliter la rencontre des langues et donc des cultures, n'est guère propice parce qu'il force les apprenants à se construire des représentations négatives pleines d'images, de stéréotypes et d'attitudes, à l'égard de l'école et surtout de la réforme du FLE.

L'évolution naturelle ou délibérée de la vie du groupe donne à chaque étape qu'il traverse une nouvelle représentation. Cette évolution de la vie dénote un nouveau mode de vie qui s'impose au gré des circonstances, chaque fois renouvelées. En effet, chaque génération du groupe par exemple, trouve un nouvel environnement différent voire opposé à l'ancien nécessitant en fin de compte, de nouvelles représentations, à travers leur évolution progressive ou transformation radicale.

**Pour résumer**, nous constatons que les représentations peuvent avoir plusieurs origines permettant leur émergence ou leur changement. Et puisque celles-ci naissent, et se métamorphosent, nous assistons à un processus de déroulement par des périodes transitoires, chacune préparant l'apparition de l'autre.

### **I.3.2.2.2. Les phases de la transformation de la représentation**

Comme tout objet dans la vie, tout phénomène social possède une Histoire. C'est la règle aussi pour les représentations. Une représentation naît d'abord, elle se stabilise ensuite pour une durée déterminée et se transforme enfin au terme de son processus. Nous assistons alors à un cycle incessant à travers lequel la représentation ne cesse que pour donner naissance à une autre. C'est la temporalité de la représentation dont nous citons les phases.

#### **- La phase d'émergence**

Chaque représentation a un début, car chaque nouvelle circonstance fait naître la représentation qui lui est appropriée. Les nouvelles pratiques aussi, comme il a été dit auparavant. Cette phase occupe une période se situant « *entre l'apparition d'un objet (social) nouveau et problématique et l'apparition de savoir stable et consensuel de cet objet.* »<sup>147</sup>. Cette étape de la représentation se caractérise par une grande diversité des opinions à propos de l'objet de la représentation. Cette variabilité, qui peut aller jusqu'à la contradiction dans les prises de position, empêche qu'il y ait une liaison solide et raisonnée entre elles de sorte qu'elle permet leur structuration sous forme de système fonctionnel.

#### **- La phase de stabilité**

Cette période commence lorsque les sujets, à propos de leur objet social de représentation se trouvent « *en présence d'éléments fortement consensuels et fortement reliés entre-eux.* »<sup>148</sup> Dans ce cas, la représentation devient opérationnelle remplissant les fonctions dont nous avons déjà parlé, telles que les fonctions de savoir, d'identité, d'orientation et de justification. Ici, la représentation évolue lentement du moment qu'aucun environnement ne vient la perturber lui faisant perdre son équilibre bousculant sa structuration et mettant en question certains de ses éléments consensuels.

#### **- La phase de transformation**

Cette étape suit immédiatement la précédente et devançant la première. « *Dans cette phase des éléments nouveaux, parfois contradictoires se heurtent à des savoirs et à des*

---

<sup>147</sup> Moliner, in *Représentation Sociale Parents et Enseignants, L'Ecole REUNION*, op.cit. p. 58

<sup>148</sup> Ibid. p. 58

*consensus anciens faisant apparaître des mécanismes de défenses.* »<sup>149</sup> Cependant, en fonction de l'ampleur de la nouveauté, la représentation enclenche un rythme donné de changement. Quand la perturbation touche le système périphérique d'abord ou directement le noyau central, le processus d'évolution est entamé et aboutit enfin de cycle à une nouvelle représentation. Nous assistons alors, une fois encore, à la fin de la transformation, à l'émergence d'une représentation toute récente.

Dans notre travail, il s'agira aussi de savoir dans quelle phase nous devons situer les représentations des acteurs sociaux de l'éducation nationale à la lumière de cette théorisation (périodes et caractéristiques). Pour cela, il y a des indicateurs propres à chaque phase nous permettant de situer la représentation.

Ces indicateurs font référence à trois éléments en l'occurrence, l'histoire de l'objet, ici la réforme de l'enseignement-apprentissage du FLE et celle du groupe concerné par cet objet social formé par diverses catégories comprenant les acteurs de l'enseignement-apprentissage et enfin l'intensité de connaissances collectives à propos de cet objet faisant allusion au processus de la communication collective au sein de chaque sous-groupe ou entre ces derniers dans leur interaction incessante.

Plus précisément, l'apparition récente de l'objet social dans la vie du groupe indique une représentation dans sa phase d'émergence. Toutefois, lorsque l'objet de la représentation campe une longue période dans l'état où il ne subit aucune modification, cela est un indice de stabilité de sa représentation chez le groupe concerné. Enfin, quand l'objet est modifié ou en train de l'être, ceci nous amène à situer la représentation dans sa phase de transformation. Quant au dernier indicateur, nous devons savoir que lorsque l'interaction au sujet de l'objet en question est très vive, donnant lieu à un flux de communication très intense, cela indique que la représentation se trouve en phase d'émergence ou de transformation.

---

<sup>149</sup> Ibid. p. 58

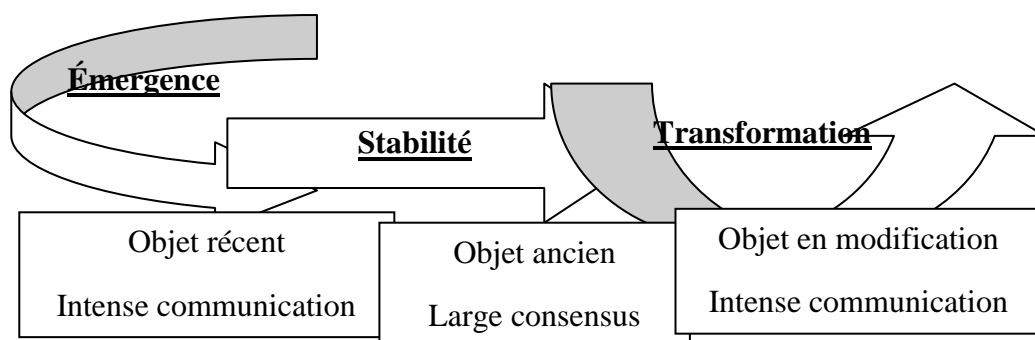


Figure N°24 : Le cycle de la transformation de la représentation sociale

A propos de notre objet d'étude, la représentation de la réforme du FLE et en application de notre cycle permanent représentant les phases transitoires de celle-ci, nous pouvons constater que nous sommes en période d'émergence d'une nouvelle représentation. En effet, la réforme ayant commencé en 2003, continue à susciter un débat polémique à son sujet n'ayant pas encore abouti à un certain consensus entre les groupes d'acteurs de l'enseignement-apprentissage et surtout pour ce qui est du FLE.

En effet, notre objet est encore assez récent, en comparaison avec l'Histoire du système scolaire algérien qui débute, à l'aube de notre indépendance, c'est-à-dire en 1962. Cette période de 2003 jusqu'à nos jours ne fait que dix années sur cinquante ans d'Etat indépendant et qui vient après diverses réformes partielles et radicales que nous avons déjà évoquées dans le deuxième chapitre de ce travail.

Cette réforme n'est pas l'aboutissement d'un processus visant à faire progresser l'enseignement-apprentissage, d'une étape à une autre dans le cadre de son amélioration mais elle arrive en rupture avec ce qui s'est passé auparavant en raison des échecs répétés qu'a connu notre système éducatif. Cette réforme se caractérise par le fait aussi d'être une émanation du pouvoir, donc imposées aux autres acteurs chargés pourtant de son exécution sur le terrain.

Ceux-ci se trouvant devant le fait accompli, se voient alors obligés d'adopter des pratiques adaptatives sans que celles-ci soient en adéquation avec leurs représentations anciennes. A force de répéter ces comportements, ils vont devoir modifier leurs représentations mais le manque de connaissance au sujet de la

nouvelle situation continuera à les mettre dans une situation de contradiction et de nette opposition entre leurs pratiques et leurs représentations. Ce qui demandera à l'institution, à nos yeux, de combler ce vide à travers la gestion de la communication polémique et des interactions vives pour adoucir petit à petit la résistance des acteurs sociaux et arriver à l'adhésion de l'ensemble dans ce sujet commun.

### **I.3.2.2.3. Les types de transformation de la représentation**

Connaître les sources de la représentation et les phases par lesquelles elle transite n'est pas suffisant pour un traitement pertinent et efficace du phénomène. Il faut aussi connaître sa nature que nous avons mentionnée sous le nom de type. Avant de détailler cette question, nous pouvons résumer l'itinéraire de la représentation ainsi: il faut d'abord être en présence d'un événement qui apparaît sur la scène publique. Cet événement génère inéluctablement des comportements permettant aux acteurs exécutifs de s'adapter à la nouvelle situation. Ces nouvelles pratiques imposent inévitablement aussi des changements au sein de la représentation.

A ce niveau, nous sommes devant deux processus possibles. Si le changement représentationnel n'arrive pas à son terme et la contradiction entre les conduites et la représentation persiste, il n'y aura pas de changement significatif durable. Dans ce cas, le projet échoue. Cela arrive surtout quand l'événement, en provenance du pouvoir concepteur est imposé sans aucune préparation préalable; les comportements adaptatifs sont également imposés et enfin de compte les représentations n'arrivent pas à se modifier en faveur de la réussite du projet en question.

Nous avons déjà discuté amplement de cela en évoquant la conséquence du double désaccord: celui qui se trouve entre les représentations et les comportements au niveau d'un même sujet et celui qui peut exister entre les différents acteurs qui participent à la mise en œuvre d'un même projet. L'aboutissement de ce cheminement sera l'échec bien entendu.

Mais si la modification est réussie car elle est bien prise en charge par l'institution, surtout à travers par exemple, un discours soigneusement préparé,

aidant le débat qui se provoque à la suite de l'imposition de l'événement qui accompagne l'installation progressive du projet, la communication collective intense permettra de mener à bien l'action entreprise et la mise en place du projet pourrait aboutir à sa fin avec un certain succès.

Dans les deux cas, une transformation de la représentation s'impose de facto suite à des comportements adaptatifs. Que celle-ci soit préparée antérieurement, accompagnée parallèlement ou postérieurement ou que rien de cela ne se produise, il est en tout état de cause, nécessaire de savoir son type pour pouvoir mieux la gérer.

En transposant, ce schéma à plusieurs issues possibles, sur l'événement que nous sommes en train d'étudier, à savoir la réforme du FLE, nous pouvons dire que la situation nous paraît la suivante: après plusieurs changements partiels, le pouvoir décisionnel décide une rénovation totale du système scolaire algérien, sans qu'aucun des acteurs essentiels ne soit prévenu au préalable. Ceux-ci, se trouvant, devant le fait accompli, sont dans l'obligation d'adopter de nouveaux comportements totalement différents des anciens. Ces pratiques adaptatives vont devoir affecter les représentations sociales que se faisaient ces acteurs et surtout les enseignants et les élèves, à propos de l'enseignement-apprentissage.

Le débat, sur la réforme bat encore son plein, aujourd'hui et il nous semble que nous sommes dans une situation délicate. Les discours des enseignants, des apprenants et même des parents, pour ne citer que ceux-là paraît hostile jusqu'à présent alors que l'institution ne peut plus renoncer à la réforme ou reculer devant les critiques sévères de ses partenaires. Devant les risques d'échec menaçant la réforme en cours, celle-ci n'a qu'une issue à emprunter, accompagner, même d'une façon compensatoire, car il n'est pas encore tard de se rattraper, le processus de mise en place de la réforme d'un nouveau discours, à même de persuader les intervenants du système scolaire du bien-fondé de cette grande œuvre et pourquoi pas avoir son adhésion même partielle.

Qu'en est-il à présent, de ces différentes sortes de transformation des représentations sociales, passage obligé pour la réussite de la transition en cours?

- **La transformation progressive**

« La transformation progressive de la représentation s'opère lorsque les nouvelles pratiques, bien qu'intensives, ne sont pas en totale contradiction avec le noyau central. Elles sont alors à la source d'un processus de transformation sans rupture qui finira par atteindre le noyau central. »<sup>150</sup> Dans ce type de transformation, l'individu se trouve confronté à un événement social qui n'est pas fondamentalement opposé à ses croyances du moment. Cet événement génère automatiquement des pratiques nouvelles, elles aussi, inhabituelles, à cause de la nouvelle situation dans laquelle est le sujet mais pas totalement étrangère au point de provoquer une rupture cognitive chez lui. Cependant, à force de répéter les mêmes pratiques un certain temps, les conduites redeviennent habituelles. Cela provoque forcément la transformation de la représentation sociale de l'individu.

Progressivement, certaines cognitions de la périphérie s'intègrent au noyau central, ce qui donnera un nouveau consensus c'est-à-dire une nouvelle représentation sociale. L'évolution de celle-ci s'est faite donc mais en douceur. Dans ce cas de figure, il y a eu deux modifications: d'abord celle qui a touché les pratiques les rendant habituelles bien qu'elles soient nouvelles et celle ensuite qui a touché la représentation sociale, la transformant petit à petit.

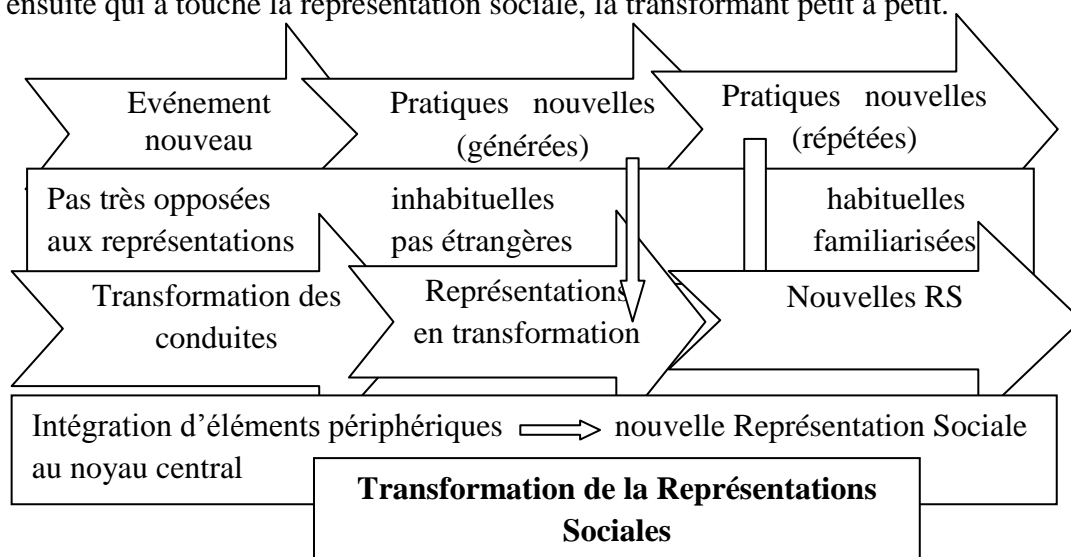


Figure N° 25: La transformation progressive de la représentation sociale

<sup>150</sup> Bruno MAURER, Pierre-Antoine DESROUSSEAUX, *Représentations Sociales des Langues en Situation Multilingue: la méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris, France, 2013, P. 43



Ce genre de transformation de la représentation sociale a trait aux réformes partielles touchant à l'enseignement-apprentissage du FLE, dans notre cas: ajout d'une discipline, changement dans la progression du programme ou une petite modification méthodologique, ...etc. Les conduites qui s'imposent à l'enseignant ou à l'apprenant ne bouleverseront pas trop leurs pratiques pédagogiques ou didactiques au niveau de la préparation de sa classe ou de la présentation de ses cours chez le premier.

Il sera tout de même appelé à effectuer des changements qui affecteront nécessairement sa représentation sociale mais en douceur. Il est vrai que ces petites réformes provoquent toujours un débat mais les interactions suscitées à travers la communication interne entre les intervenants officiels surtout est réussible d'apporter les adaptations que demande la nouvelle situation d'une manière en général satisfaisante.

- **La progression résistante**

*« Dans le cas de la transformation résistante, les nouvelles pratiques sont en totale contradiction avec le noyau et les individus maintiennent encore intactes leurs représentations. »*<sup>151</sup> Cette transformation consiste à ce que le groupe se trouve confronté à une nouvelle circonstance qui lui demande de fournir des pratiques nouvelles. Celles-ci, vu la contradiction explicite de l'événement qui s'impose, sont opposées à la représentation sociale du groupe. Ce qui nécessitera, bien entendu, sa modification: le système périphérique, chargé de la défense de la représentation sociale s'occupera à organiser la résistance. Il développera alors des schèmes étrangers provisoires pour gérer la nouvelle situation temporairement. Cependant la récurrence des nouvelles pratiques contraindra le noyau central à changer complètement. Il y aura dans ce cas rupture totale avec la représentation sociale du passé.

---

<sup>151</sup> Christian AGBOBLI et Gabi HSAB, *Communication Internationale et Communication Interculturelle, Regards épistémologiques et Espaces de Pratique*, Collection Communication, Editions Presses de l'Université du Québec, Canada, 2011, p. 147

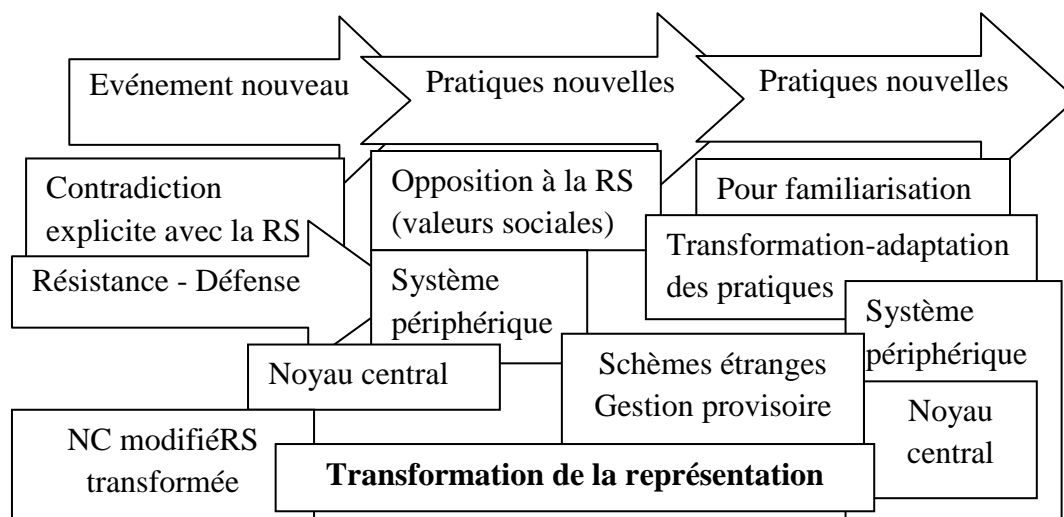


Figure N°26 : La transformation résistante de la représentation sociale

En ce qui concerne, notre réforme d'envergure, nous pensons qu'elle touche à ce type de transformation. En effet, les groupes d'acteurs les plus directement concernés comme les enseignants et les apprenants se trouvent en face d'une situation nouvelle en contradiction explicite avec les représentations sociales qu'ils se sont forgés depuis longtemps et qu'il leur est difficile d'abandonner d'un seul coup. C'est pourquoi, les pratiques qu'ils vont devoir mettre en pratiques, seront vues comme étrangères et par conséquent en opposition avec leurs valeurs coutumières. La représentation sociale, via son système périphérique, n'acceptant pas facilement la nouvelle donne résistera pour un certain temps mais le groupe sera obligé en fin de compte de céder car le noyau central aura finalement changé. Et si celui-ci change, c'est une nouvelle représentation sociale qui se mettra en place.

Nous pensons que la phase de la résistance est un moment opportun pour que l'institution intervienne dans le but d'accompagner les différents groupes, accompagnement dont nous avons déjà parlé auparavant. Il faut signaler aussi que cette action ne sera pas uniquement l'œuvre des partenaires immédiatement touchés comme les enseignants ou les apprenants mais concernera d'autres car ils se sentent touchés eux aussi par la rénovation en cours tels que les parents, les directeurs d'école qui seront appelés à suivre le processus surtout en terme d'équipement nouveau, la société civile, les associations et les acteurs économiques.

- **La transformation brutale**

*« La transformation brutale d'une représentation correspondrait à une transformation du noyau central par confrontation directe entre ses éléments et les éléments nouveaux leur étant radicalement opposés. Le recours à la régulation et à la protection qu'offre la périphérie ne pouvant se faire, le noyau central est brutalement et fondamentalement modifié, comme la représentation dans son ensemble par conséquent. »<sup>152</sup>*

Dans ce cas de situation, les nouvelles pratiques générées par la nouvelle circonstance remettent en cause directement le noyau central. Le système périphérique sera incapable de mettre en action ses mécanismes de défense. En raison de l'importance et la permanence des pratiques nouvelles adaptatives, le système central sera totalement modifié.

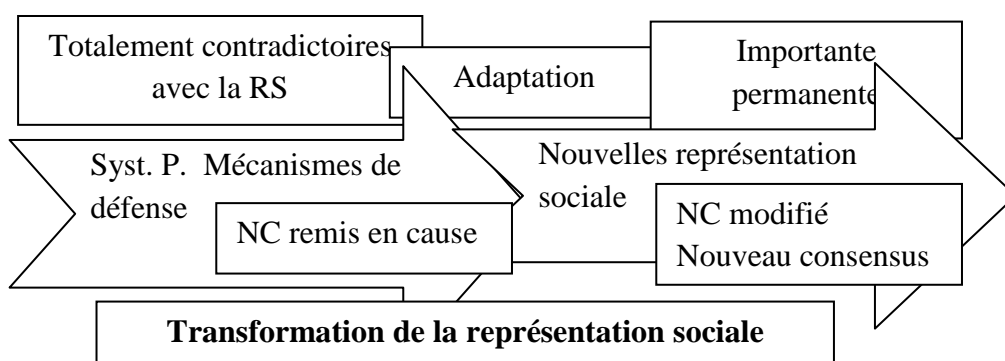


Figure N° 27 : La transformation brutale de la représentation sociale

Pour voir plus clairement la situation et comprendre plus facilement sa transposition sur le cas de la réforme algérienne, nous proposons un tableau récapitulatif qui évoque les trois éléments essentiels des cas de modification, que nous venons de passer en revue. Ce sont: le type de la transformation en question, les pratiques adaptatives générées par la nouvelle situation qui se présente devant les acteurs sociaux, les nouvelles pratiques qui s'installent et qui influencent la représentations sociale en cours de changement et enfin la nouvelle représentations sociale récemment modifiée et installée pour un temps déterminé avec l'arrivée d'un événement nouveau quelles que soient son ampleur et son importance.

<sup>152</sup> Bruno MAURER, Pierre-Antoine DESROUSSEAUX, Op. Cit. p. 44

Types de transformation	pratiques adaptatives	pratiques nouvelles	RS en transformation	RS transformée nouvelle
<b><u>Progressive</u></b>	inhabituelles -pas étrangères	Répétées	-Intégration des éléments périphériques dans le NC	transformation en douceur
<b><u>Résistante</u></b>	-opposées aux valeurs habituelles	-récurrentes	-schèmes étranges développés -résistance provisoire	-NC transformée -rupture avec le passé
<b><u>Brutale</u></b>	contradictoire avec la RS	permanentes -importantes	-NC directement remis en cause -pas de résistance	-la RS modifiée

Tableau N°01 : La récapitulation des types de transformation de la RS

#### **I.3.2.2.4. L'ampleur du changement**

« L'idée du caractère dynamique donne un sens nouveau aux représentations: elles ne sont pas figées, ni dans leur contenu, ni comme organisation. Elles se forment et se transforment, se construisent et évoluent dans le temps.»<sup>153</sup> Aujourd'hui, l'insuccès qui peut affecter l'enseignement-apprentissage ne s'explique pas seulement par certaines raisons avancées par les différents acteurs de l'école. Il peut s'agir de problèmes matériels comme le manque d'infrastructures qui va gérer la surcharge des classes et tout ce qui s'en suivra, de problèmes d'encadrement relevant de l'insuffisance du personnel ou de leur formation inadéquate ou encore de problèmes sociaux tels que le niveau de vie des familles ou leur niveau de formation scolaire, etc.

Un autre motif d'échec nous tente pour essayer de le prendre en considération car à lui seul, il peut mettre tout le projet de réforme, quelle que soit sa portée, en échec. Ceci est vrai à propos de la prise en compte des représentations

<sup>153</sup> Mihsylova STEFKA, op.cit. p. 05

sociales en général mais il est bon de voir à l'intérieur de ce phénomène un autre détail dans notre étude, il faut mesurer également son ampleur, en terme d'importance, d'étendue et de force du changement.

- **La transformation superficielle**

Ce cas de transformation réside dans l'intégration dans la représentation sociale de l'individu ou du groupe des informations nouvelles sur l'objet social en question, l'enseignement-apprentissage du français en ce qui nous concerne, ou des expériences différentes de celles entreprises dans le passé. C'est une action qui touche seulement le système périphérique de la représentation sociale. Lorsque le noyau central n'est pas touché, il n'y aura pas de nouvelle signification globale et par conséquent la représentation sociale ne subit pas de modification majeure. Cela concerne le cas des réformes qui touchent uniquement quelques éléments du système éducatif.

- **La transformation majeure ou structurale**

Mais, un autre cas peut se présenter, c'est la transformation majeure ou structurale. Cette situation concerne un changement global telle que la réforme de grande ampleur qui a été effectuée tout récemment en Algérie. Ici, par contre, la modification de la représentation sociale est radicale affectant aussi la signification globale. En effet, le noyau central est modifié et par conséquent la représentation sociale sous l'effet de la force de la rénovation. Cette fois-ci, la refonte scolaire s'étend à plusieurs domaines du système.

Du côté pédagogique, par exemple la relation, enseignant-apprenant a changé. Les deux acteurs fondamentaux ont un autre statut, les deux sont devenus acteurs dans une participation active dans le cadre de ce qu'on appelle aujourd'hui, l'approche constructiviste de l'enseignement-apprentissage. Au niveau didactique, ce sont les contenus, les objectifs, la progression disciplinaire qui changent en fonction toujours de la même approche déjà citée. Une nouvelle forme d'évaluation est introduite, la formative. Même la structuration des années d'enseignement a pris une autre forme (5+4+3) ans, pour respectivement le primaire, le moyen et le secondaire.

Cette refonte générale demande alors de nouvelles pratiques opposées aux conduites dont les acteurs directs s'étaient habitués et par la suite une nouvelle représentation sociale doit les accompagner. Aussi, l'évolution des représentations sociales devient-elle nécessaire, pour assurer le succès de la réforme scolaire actuelle.

Ainsi, les autorités compétentes en matière d'éducation nationale, doivent-elles prendre en compte que les représentations sociales peuvent être à l'origine d'un échec scolaire éventuel à cause de l'importance que revêt ce phénomène dans ce domaine. « *L'évolution des représentations prend un poids important pendant la période de transition (...) car la réussite de la transition est étroitement liée aux résultats du changement cognitif.* »<sup>154</sup>

#### **I.3.2.2.5. Le mode de fonctionnement des représentations sociales**

Tout ce que nous avons évoqué dans cette section, à propos des représentations sociales, telles que leurs sources, leurs temporalités, leur typologie ou leur ampleur et ce que nous avançons à présent, leur mode de fonctionnement, visent, globalement, à savoir les faire évoluer, en connaissance de cause, en faveur de la réussite de la réforme scolaire, ce qui permettrait, pratiquement, à l'état actuel où se trouve, cette dernière et d'une manière évidente de pouvoir construire un discours d'accompagnement, en guise de redressement de la situation afin de compenser le manque enregistré au départ dans le domaine que nous sommes en train d'étudier.

Pour influencer positivement les représentations sociales, il faut agir sur elles, en fonction de l'impact que pourrait avoir plusieurs facteurs sur celles-ci, parmi lesquels, nous pouvons citer :

##### **- La formation formelle de certains acteurs**

La formation des enseignants, par exemple, avant leur entrée en service est susceptible de transformer les représentations sociales à propos de leurs objets d'études grâce aux connaissances qu'ils acquièrent et aux expériences qu'ils effectuent pendant leur stage de formation.

---

<sup>154</sup> Ibid. p. 03

La formation continue, si elle est prise au sérieux et arrive à susciter la motivation des enseignants permettra de combler les lacunes et régler les problèmes du terrain et influencer bien sûr, sur leurs représentations sociales d'une façon positive.

- **Le travail des apprenants**

L'enseignant, dans le cadre de la nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage, en tant que guide, conseiller et animateur dans sa classe, peut, grâce aux négociations qu'il mène, en préparation de chaque projet, arriver à influencer les représentations sociales de ses apprenants. Les nouvelles formes d'évaluation, la diagnostique et la formative ont également le même effet sur la façon de voir des apprenants.

- **Les pratiques sociales**

*« Lorsque les acteurs sociaux sont amenés à développer des pratiques sociales en contradiction avec leur représentation sociale, les pratiques sociales adoptées de fait vont modifier de fait efficacement la structure et le fonctionnement de la représentation sociale »*<sup>155</sup>.

C'est notre cas précis, les enseignants sont devant le fait accompli et c'est la pratique imposée qui changera leur représentation sociale, tout en faisant remarquer que le changement doit être accompagné pour être positif. Si changement il y a, comment s'effectuera-t-il?

*« La transformation d'une représentation sociale s'opérera, dans la plupart des cas, par la transformation de ses éléments périphériques: changement de pondération, interprétation nouvelle, déformation fonctionnelle défensive, intégration d'éléments contradictoires. »*<sup>156</sup>

Techniquement parlant, la modification s'amorce par la partie la plus sensible, celle qui est en contact avec la réalité, comme début d'adaptation avec la nouvelle circonstance; l'intégration de nouveaux éléments différents voire contradictoires avec le déjà-là provoquera une certaine perturbation qui influera sur la structure de la représentation sociale et progressivement c'est un autre

<sup>155</sup> Jean-Pierre DECONCHY, *Description Systématique, Transformation des représentations, Pratiques sociales*, Université de Paris-X, Nanterre, France, P. 82, [http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2\\_1993Decon.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2_1993Decon.pdf)

<sup>156</sup> Abric, in *Représentation Sociale des Parents et Enseignants, L'Ecole REUNION*, op.cit. p. 46

équilibre de forces qui s'installera. Avec la récurrence des pratiques et le flux intense d'informations, la fonction défensive de cette partie sera déformée, voire inopérante. A ce stade, c'est le noyau central qui sera atteint, ce qui lui apportera des changements importants, voir sa désintégration. Aussi, la représentation sociale sera-t-elle complètement transformée.

- **La communication persuasive**

Les représentations sociales se transforment également grâce à la communication sociale. Dès qu'un nouvel événement se présente, il devient l'objet privilégié d'échanges d'informations entre les différents acteurs directement ou indirectement concernés. Les connaissances qui s'installent petit à petit, à coup d'argumentations, parfois contradictoires, provoqueront la transformation de la représentation sociale. Cependant, nous pensons qu'il est indispensable que l'institution est appelée à intervenir, d'une façon organisée et soigneusement préparée, profitant de tous les moyens de communication modernes, dans ce débat social, pour l'orienter vers la réussite de la réforme scolaire, à travers l'investissement de stratégies persuasives en faveur de notre objet. Ainsi, les représentations sociales anciennes seront-elles déstabilisées, puis progressivement modifiées. L'objectif ultime sera, bien entendu, gagner l'adhésion des acteurs de l'éducation nationale.

**I.3.3. L'implication des acteurs**

A chaque phase de la mise en œuvre de la réforme scolaire doit correspondre une stratégie de communication qui s'adresse aux interlocuteurs potentiels de l'institution, qu'ils soient de l'ordre des professionnels de l'enseignement ou des représentants de la société civile pour lesquels le fonctionnement du système éducatif présente un intérêt considérable. En effet, au cas où, la communication est bien orientée, astucieusement guidée par les instances chargées de la mise en application de la rénovation, l'un de ses fruits attendus sera, bien entendu, l'implication, des partenaires sociaux et institutionnels. Ils se sentiront profondément attachés au projet et pleinement concernés par son succès. Ce qui leur permettra de percevoir la possibilité de mener des actions en faveur de la réalisation réussie de la refonte scolaire. Cela se passera aussi par la valorisation



de l'objet, la réforme scolaire, à leurs yeux. L'implication est une émanation logique de l'adhésion des acteurs, objectif ultime de la transformation des représentations sociales.

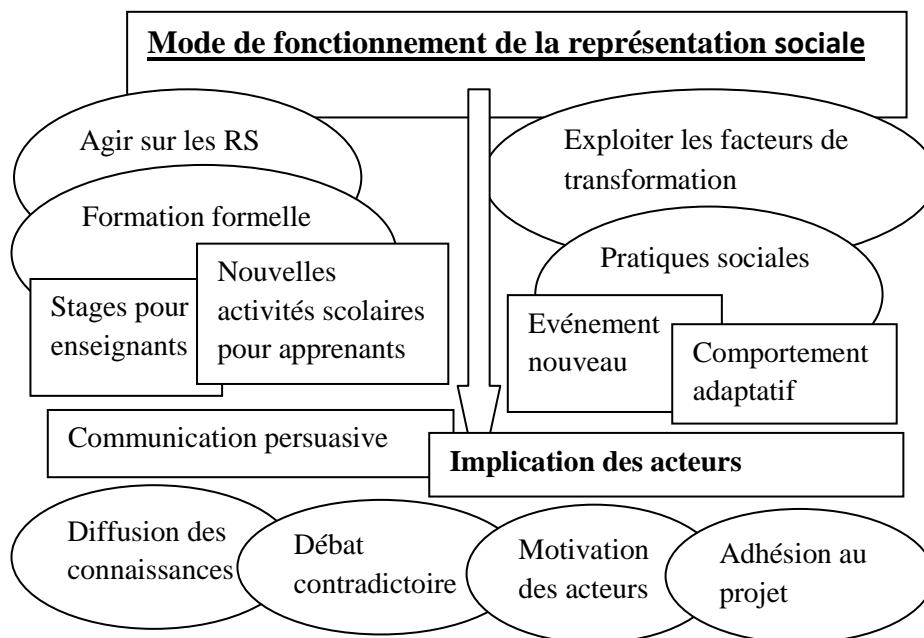


Figure N° 28, expliquant le mode de fonctionnement de la Représentation Sociale

C'est ainsi que nous arrivons au dernier élément de cette section de ce chapitre, ayant pour objet, d'abord, d'explicitier la situation actuelle prévalant dans l'enseignement-apprentissage du FLE, dans la région, ensuite, de dresser une liste de certains obstacles qui font barrage à la bonne marche de la réforme scolaire, par ailleurs de passer en revue l'aspect technique de la transformation de la représentation sociale, condition *sine qua non* du succès de la rénovation du système éducatif national. Il s'agit enfin de discuter, ce qu'il faut faire pour arriver à la réalisation réussie de la refonte de l'école.

### **I.3.4. La prise en considération des R.S. des acteurs de l'enseignement-apprentissage: pour la réussite de la transition**

Par la réussite de la transition, nous visons bien entendu, l'étape actuelle de la réforme qui dépend, nous l'avons déjà précisé, de la prise en considération des représentations sociales des acteurs de l'enseignement-apprentissage. Inversement, nous pouvons ajouter que la non prise en compte de ces représentations peut engendrer de nombreux problèmes, voire des conflits susceptibles d'entraver la bonne marche de la rénovation du système éducatif.

Nous devons dire aussi que, à notre avis, tous les acteurs, institutionnels ou sociaux, surtout ceux qui sont impliqués directement dans ce système, ne devraient pas se sentir méconnus ou rejetés car cela provoquerait des résistances qui découlent des représentations initiales solidement ancrées. Quel que soit l'effort fourni par l'institution pour imposer de nouvelles conduites, la situation reste toujours provisoire et par conséquent, le retour aux pratiques anciennes est toujours envisageable.

Cela apparaît clairement dans l'interaction quotidienne entre les enseignants et les inspecteurs. Ces derniers ont beau multiplié les démarches pour convaincre les enseignants de mettre en œuvre les nouvelles pratiques recommandées dans les changements, ces derniers campent dans leurs positions; les changements ne sont mis en application en général, que lors de la présence du supérieur hiérarchique en classe, sinon c'est la pratique habituelle, familière, qui reste en vigueur au quotidien. La raison, derrière ce jeu de cache-cache, revient bien sûr à la représentation sociale qui demeure, pour beaucoup, inchangée.

#### **I.3.4.1. La prise en compte des représentations des apprenants**

Nous savons, bien entendu, que l'apprenant est l'acteur principal de l'enseignement-apprentissage. Sans son adhésion au changement, tout le projet est voué à l'échec. Il est indispensable alors de lui laisser le soin de se manifester librement afin d'exprimer ses besoins comme il les voit, ses désirs tels qu'il les sente et ses problèmes comme il les vit. Avec la nouvelle réforme, l'apprenant est mis dans une autre situation, différente de la précédente. En effet, celui-ci se trouve, à présent, en classe de langue étrangère, entre deux systèmes linguistiques en action, sa langue maternelle et la langue-cible et automatiquement entre deux cultures en interaction.

La dimension culturelle, réactualisée, dans notre système place l'enfant face à une autre culture qui comporte nécessairement d'autres modes de vie, d'autres façons de penser et donc une logique différente de concevoir le monde. L'enfant, ne peut affronter ce nouvel environnement sans être préalablement préparé; ce qui permettrait de prévoir les malentendus, d'éviter les blocages et d'éclairer les situations conflictuelles.

La nouvelle réalité, qui demande, une attitude positive de l'apprenant, consiste à fixer une nouvelle finalité, il s'agit de lui faire acquérir une compétence culturelle au départ préparant le terrain ensuite à l'installation d'une compétence interculturelle permettant à travers la comparaison entre les cultures, de le sensibiliser à d'autres conceptions du monde, relativisant du coup sa propre vision à l'égard de sa culture et de celle des autres.

Ce qui lui permettrait enfin d'avoir accès à la tolérance, portant un regard critique sur sa propre culture et en même temps un regard vigilant sur l'autre. Cette tolérance ne sera en définitive effective que lorsque l'apprenant n'aura plus à se préoccuper de son identité car il sera rassuré que les nouvelles dispositions la respectent bien. Pour toutes ces considérations, la prise en compte des représentations sociales de l'apprenant est primordiale au succès de l'enseignement-apprentissage en général et celui du FLE, en particulier.

#### **I.3.4.2. La prise en considération des représentations sociales de l'enseignant**

Nous savons, aujourd'hui, que l'enseignant occupe une place de choix dans la mise en application de la réforme, comme il l'a toujours été, mais le nouveau rôle qui lui est attribué lui demande des pratiques différentes. Sans son adhésion à ce que lui demande la rénovation, la conduite habituelle prédominera. Dans le cadre de la dimension culturelle de la langue, récemment introduite, de même qu'elle peut poser des problèmes à l'apprenant, elle comporte aussi des risques inhérents à la tâche de l'enseignant. Celui-ci n'est plus le seul détenteur du savoir qu'il doit transmettre à des apprenants passifs, il devient plutôt médiateur culturel facilitant l'interaction entre les deux cultures dans un milieu interculturel par excellence, la classe de langue étrangère.

La dimension culturelle n'est pas le seul changement opéré dans l'enseignement-apprentissage du FLE, nous assistons, à ce niveau, à une refonte qui a changé de fond en comble les programmes comportant aussi bien des contenus de savoirs qu'il faut pouvoir maîtriser que des méthodes d'enseignement qu'il faut savoir gérer pour qu'elles puissent permettre de réaliser les nouveaux objectifs fixés. Ces programmes sont basés sur des approches récentes fondées sur de nouvelles

théories devant régir, actuellement, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

C'est donc une autre vision qui régit cet enseignement-apprentissage qui nécessite une transformation importante de la représentation sociale de l'enseignant. Sans cela, aucun objectif ne sera réalisable. En parlant des représentations sociales des enseignants pris en tant que collectif, nous pouvons parler de représentations professionnelles « *qui se définissent comme un ensemble d'idées, de valeurs partagées par des individus qui exercent la même profession.* »<sup>157</sup>. Elles sont définies aussi comme « *un ensembles d'informations, d'opinions, d'attitudes, de croyances et de valeurs partagées par des individus sur un même métier donné qu'ils exercent.* »<sup>158</sup>

C'est la raison pour laquelle l'institution doit les traiter comme un groupe social ou un corps social uni formant une identité leur permettant de « *se reconnaître eux-même et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur.* »<sup>159</sup> Cela n'empêche pas que chaque enseignant possède sa propre représentation professionnelle inhérente à son Histoire personnelle, seulement le groupe prime bien entendu.

### **I.3.4.3. Prise en compte des représentations sociales des parents d'élèves**

#### **I.3.4.3.1. Le partenariat école-famille**

L'apprenant est l'acteur fondamental qui constitue le pivot autour duquel tournent les deux autres acteurs principaux, en contact direct avec lui, à savoir l'enseignant dont nous avons déjà parlé et le parent d'élève qui doit lui aussi se sentir reconnu par ses pairs en tant que partenaire à part entière. Cela peut se traduire par ce qu'on appelle, à présent le partenariat école-famille qui est un nouveau mouvement vers l'implication des parents dans les affaires ayant trait à l'école. Ce mouvement vise à « *apprendre à travailler ensemble et à mettre en valeur ce*

<sup>157</sup> Christine MOERMAN, *Les Représentations Professionnelles des Enseignants de FLE de l'Institut français d'Amérique Latine : entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles*, Institut Français d'Amérique latine à Mexico, Synergies Mexique N° 01 – 2011, p.71, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Mexique1/moerman.pdf>

<sup>158</sup> Ibid., p.73

<sup>159</sup> Ibid. p.73

*que chaque partenaire peut apporter de positif dans la relation».*<sup>160</sup> Cette relation une fois institutionnalisée et officialisée cherchera à améliorer les attitudes et les comportements des parents envers l'école et par conséquent les résultats des apprenants.

De la même manière que ce qui a été avancé à propos de l'apprenant ou de l'enseignant, il est dans l'intérêt de l'institution de traiter les parents comme un groupe social uni par une cause commune de très haute importance: la réussite de leurs enfants. Ce groupe possède lui aussi ses propres croyances, ses opinions et ses valeurs partagées et par conséquent ses propres prises de position, ses attitudes et sa conduite spécifique.

#### **I.3.4.3.2. Les conditions d'un vrai partenariat**

Il est toujours intéressant de parler de partenariat cependant il faut que celui-ci constitue un véritable partage. Le véritable partenariat comme moyen efficace et durable de prise en compte des représentations sociales des parents doit répondre à certaines conditions. Un vrai partenariat implique, d'abord que les membres de ce pacte, doivent avoir un objectif commun, déterminé, fixé par écrit s'il le faut, mais avec la participation de toutes les parties concernées. Ce but, avant de le finaliser et de le traduire en mots et en phrases passe par tout un processus d'échanges d'idées, un débat qui aboutira à un accord commun et un plan de travail d'ensemble.

Ensuite, la communication qui s'impose de fait doit être bidirectionnelle, autrement dit, celle-ci ne doit être unilatérale car la réalité du terrain indique que dans certains cas où une certaine tentative de partenariat s'instaure, celle-ci n'est pas véritablement partagée, mutuelle. Il y a toujours une prépondérance de la vision de l'école de sorte qu'elle vise uniquement à maintenir le contrôle de l'enseignant, à la recherche d'un soutien parental.

---

<sup>160</sup> Ladislav NTAMAKILIRO, in Patricia GILLIERON GIROUD, *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?*, Rapport de l'OCDE, Collection Exploration, Recherches en sciences de l'éducation, Editions Scientifiques Internationales, Berne Suisse, 2010, p. 192

La troisième condition d'un partenariat effectif consiste à ce qu'un climat de confiance mutuelle s'installe entre les deux protagonistes. Ce sentiment est nécessaire dans tous projets comportant deux ou plusieurs parties pour le mettre en œuvre. D'abord, ces parties doivent avoir foi en ce qu'elles sont en train de faire. L'enseignant croit fermement en sa profession, son rôle et sa place. Le parent également doit être solidement conscient de son statut et conséquemment à cela, de la tâche sociale qui lui est confiée. Cette double foi se répercute alors sur l'apprenant qui croira en son métier. Dans ce même cadre de confiance, l'ambiance générale doit être empreinte de sécurité. Les deux parties doivent se sentir assurées de leur bonne foi et qu'elles œuvrent pour l'intérêt de l'autre de sorte qu'il n'y ait pas de place à la suspicion ou à la crainte.

#### **I.3.4.3.3. Les types de partenariat**

La remarque avancée précédemment à propos de la bilatéralité de la relation école-famille dans le cas où un partenariat est établi, nous amène à adopter un type de relation bidirectionnel et à rejeter celui qui s'adapte à une liaison à sens unique. Ce dernier est appelé partenariat « collaboratif ou associatif ». *«Il s'agit davantage de réaliser une tâche ou une responsabilité en réponse à l'invitation de l'école et des enseignants».*<sup>161</sup> Dans ce type de relation, le parent est passif, il n'intervient que s'il est sollicité par l'école, ce qui réduit le bénéfice attendu.

Le type d'association que nous privilégions est le « partenariat de réciprocité » qui *«se définit par le pouvoir de chaque partenaire dans le processus de prise de décision qui idéalement procède par consensus. Car la poursuite d'objectifs communs et la recherche de bénéfice mutuel de chaque partie instaurent inévitablement un effet de réciprocité.»*<sup>162</sup> Il y a donc partage mutuel de tâche et de responsabilité. Dans ce cas, nous pouvons parler d'alliance à travers laquelle les deux parties s'engagent à travailler ensemble pour la réalisation d'un même objectif. Aucune partie ne se comportera comme spectatrice mais s'engagera à mettre sa pensée et son action

<sup>161</sup> Rolande DESLANDES, *Une Visée partenariale dans les Relation entre l'Ecole et les Familles: Complémentarité entre trois Cadres conceptuels*, la revue internationale de l'éducation familiale, volume 03, p. 03, [http://www.adaptationscolaire.net/themes/pafa/documents/textes\\_pafa\\_deslandes\\_complet.pdf](http://www.adaptationscolaire.net/themes/pafa/documents/textes_pafa_deslandes_complet.pdf).

<sup>162</sup> Jean-Adolphe Rondal, *Manuel de psychologie des handicaps: sémiologie et principes de remédiation*, Edition, Belgique, 2001, p. 472

au service de la cause commune. Plus encore, chacune doit être disposée à se porter au secours de l'autre en cas de crise ou de conflit.

Dans ce domaine précis d'enseignement-apprentissage du FLE, dans notre région, nous avons intérêt à vivre justement cette situation où l'institution devrait redoubler d'efforts pour l'instauration de ce genre de partenariat qui sera un vrai pacte permettant de sérieux échanges qui aboutissent à une entente reconnue officiellement par les deux parties concernées. C'est une entente où l'influence est partagée, privilégiant la coopération et la complémentarité. C'est aussi une unité qui encourage la communication et où chaque acteur collabore dans le sens de la concrétisation du projet commun.

#### **I.3.4.3.4. Les activités proposées**

Dans ce cadre de pacte, les deux protagonistes doivent penser à établir un plan de travail effectif avec des échéances. Ce plan comportera des activités à effectuer en commun accord. Ces activités comprennent plusieurs sortes de devoirs inhérents à chaque partie.

#### **I.3.4.3.5. Devoirs des parents envers l'école**

Les devoirs des parents comprennent leur participation aux prises de décision des instances éducatives à travers leur présence active dans des conseils officiels. Il existe actuellement une association de parents d'élèves au niveau de chaque école mais qui n'est pas efficacement opérationnelle comme nous l'avons fait savoir au deuxième chapitre (section des différents acteurs, les parents d'élèves). Cette représentation des parents à travers leur association au niveau local n'est pas suffisante. L'institution, à tous les niveaux de prise de décision, doit tenir compte de l'avis des parents afin de réussir toutes les chances possibles à la réussite de la réforme.

D'autres activités entrent dans le cadre de leurs devoirs directement à l'égard de l'école. Ce genre de tâches se manifeste par le truchement de travaux effectués bénévolement par les parents au profit de l'établissement scolaire. Ce sont des activités organisées par l'école avec la collaboration des parents qui seront invités à coopérer ou à l'initiative de l'association des parents, comme l'entretien de l'école ou son équipement. Les parents peuvent aussi être invités à certaines tâches d'aspect éducatif ou culturel.

#### **I.3.4.3.6. Devoirs envers leurs enfants**

Peut également faire partie du partenariat école-famille, les devoirs qui seront accomplis par les parents envers leurs enfants dans leur apprentissage, à la maison. L'apprentissage, dorénavant devenu un métier de l'élève n'est plus l'œuvre exclusive de l'école sous la tutelle de l'enseignant, la famille y participe aussi. Nous savons, bien sûr que l'enfant-écolier passe la plus grande partie de son temps à la maison, sous la responsabilité directe de la famille. Celle-ci doit alors organiser son temps entre le jeu et le travail de révision. Un certain temps de la famille sera donc consacré au suivi scolaire qui ne se limite pas aux activités scolaires de l'enfant chez lui mais s'élargit au contact avec l'école et notamment avec l'enseignant à propos du travail de l'enfant, de son comportement et éventuellement de ses difficultés.

Les devoirs des parents, touchant toujours au partenariat école-famille doivent s'étendre plus largement pour atteindre la collaboration entre parents. Ceux-ci doivent se réunir entre-eux, individuellement ou au sein de leur association (APE) pour s'échanger des informations, débattre de sujets concernant leurs enfants, surtout en cas de conflit ou simplement afin d'améliorer leurs comportements en général ou leur coopération. Cela permettrait aussi d'avoir la même façon de penser et de voir concernant un point bien précis tel que leur représentation de la réforme et particulièrement celle du FLE.

#### **I.3.4.3.7. Devoirs de l'école envers les parents**

D'autres devoirs qui s'articulent autour de l'enseignement-apprentissage, reviennent cette fois-ci à l'école. Ce sont des devoirs de base qui se font à l'envers de l'enfant et de sa famille. L'école doit en connaissance de cause, car elle rassemble des spécialistes de l'éducation et de l'enseignement-apprentissage, veiller à l'organisation de multiples activités dans le cadre des rapprochements des points de vue, à travers l'échange d'information, préalable nécessité à toute coopération efficiente. L'école est chargée d'une grande responsabilité, non seulement par l'institution officielle mais aussi par la société entière de tout faire pour la réalisation des finalités du système éducatif, elle doit donc assumer pleinement cet engagement.



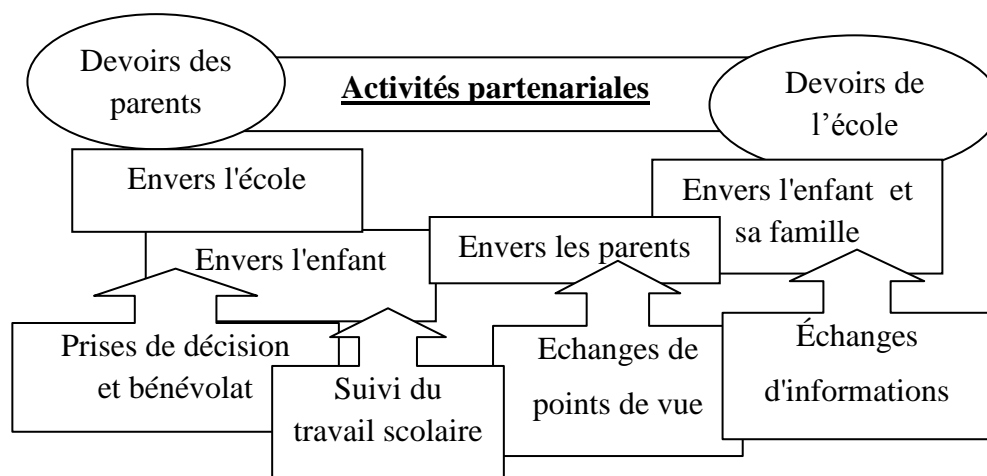


Figure N°29 : Les devoirs réciproques des parents et de l'école dans un cadre partenarial.

En assumant cette charge, de mettre en œuvre, de son côté, un véritable partenariat, l'école aura bien accompli un devoir qui est toujours attendu d'elle. Mais puisque la décision du parent de participer pleinement à ce pacte passe par trois conditions essentielles, à savoir la compréhension de son rôle de parents, son sentiment de compétence et l'opportunité qui se présente à travers son invitation et sa sollicitation par l'enfant ou l'école, l'institution scolaire officielle se trouve dans l'obligation de faire le premier pas à cet effet et pousser ainsi les parents à ce terrain pour qu'ils jouent le rôle que toute la société demande d'eux.

Nous avons, au début de cette section, avancé qu'une des conditions essentielles de la réussite de la réforme scolaire réside dans la prise en considération par les instances chargées de cette grande œuvre des représentations sociales des acteurs sociaux surtout ceux qui sont directement impliqués dans la mise en œuvre de la dernière rénovation. Parmi les acteurs nous avons évoqué, les apprenants, les enseignants et les parents d'élèves. Seulement, un obstacle majeur s'impose: la légitimité de l'institution officielle qui a la charge de gérer tout ce processus de transformation.

Nous avons aussi parlé de la confiance mutuelle qui doit s'instaurer entre les différents acteurs pour progresser en direction du succès mais sur le terrain ce sentiment n'est pas suffisamment présent. Certains posent le problème de la légitimité par le fait que l'institution politique et administrative s'est chargée seule de cette lourde responsabilité qui devrait être partagée qui est la conception et la mise en forme de la réforme. C'est la raison pour laquelle, sa

mise en œuvre sur le terrain rencontre beaucoup de difficultés. « *Pendant la transition, les (...) ne peuvent pas diffuser le sens du nouveau fonctionnement de l'entreprise à cause de la perte de leur légitimité. Ils doivent le construire en commun avec la participation des autres acteurs.* »<sup>163</sup>

La raison qui fait que les représentations sociales que se font l'institution et les groupes qui la représentent ne se répandent pas influençant les autres groupes sociaux réside dans le fait que ces derniers ne sont pas suffisamment motivés pour réussir ce nouveau travail car ils se sentent purement et simplement mis à l'écart par les premiers, privés de leur droit de participation à élaborer un ouvrage qui leur appartient. Les impliquer seulement dans sa mise en application devient alors une tâche ardue, voire impossible.

De nos jours, à l'ère de la communication mondiale, avec les moyens colossaux dont nous disposons pour cela et surtout avec les grands changements démocratiques qui ont touché plusieurs pays du tiers monde, la société refuse que les représentations soient créées par les chefs politiques et les institutions officielles et transmises aux autres acteurs. C'est une opération difficile, sinon impossible.

L'approche que nous préconisons à ce propos est que la nouvelle vision du système éducatif donnant lieu à une refonte radicale de l'enseignement-apprentissage soit produite en commun par tous les membres des différents groupes pour réaliser un minimum de cohésion entre les parties prenantes du système, l'imposition en effet, mettra tous les acteurs dans l'impasse et donc l'échec s'en suivra. C'est pourquoi « *le fait que les représentations soient construites ensemble et reposent sur le consensus de tous les membres de l'organisation suppose un travail en commun, des négociations pour résoudre des problèmes et/ou conflits sous-jacents.* »<sup>164</sup>

Tenir compte des représentations des acteurs, à travers l'échange d'informations ou plutôt la diffusion des informations avant de commencer la transition, des consultations, nécessaires avec certaines parties surtout celles qui sont directement concernées par l'application de la réforme sur le terrain, ou même des négociations entre l'institution et les autres groupes d'acteurs, peut aboutir

---

<sup>163</sup> Mihsylova STEFKA, Op.Cit.

<sup>164</sup> Ibid. p. 09

au but recherché qui conduit au succès du projet, à savoir la cohérence de leurs représentations sociales.

### **I.3.5. La cohérence des R.S. des parties prenantes de la réforme du système scolaire**

La diffusion des informations, à propos de la réforme scolaire en direction du grand public, les consultations avec les groupes concernés par le projet de rénovation, voire les négociations, avec les parties récalcitrantes sont susceptibles d'instaurer un climat de confiance mutuelle permettant à chaque partie de recouvrer sa légitimité.

Jusqu'à présent, nous constatons que l'institution justifie son action consistant à réformer le système éducatif en brandissant le droit que lui confère la loi. S'appuyer uniquement sur la légalité pour imposer un nouveau sens au système ne permet pas d'avoir l'adhésion des autres acteurs. Nous remarquons également que cette conduite, en tant que pouvoir officiel, à travers les réformes précédentes, partielles ou radicales s'est avérée vaine, menant à maintes reprises, à l'échec.

Il est temps, cette fois-ci que l'on tienne compte de cette question de légitimité. Il faut que toutes les parties prenantes se reconnaissent les unes, les autres, reconnaissant le droit de chaque groupe d'avoir un droit de regard sur une affaire qui concerne tous. C'est la seule façon de faire qui mène à la cohérence des représentations sociales, puisque.

*« Une cohérence minimum des représentations sociales des acteurs (...) s'avère nécessaire. Cette cohérence est une condition de la réussite du changement organisationnel. Si cette condition n'est pas accomplie le changement peut être mis en œuvre mais il ne pourra pas donner les résultats voulus. Il peut même aboutir à des cas qui représentent une négation totale de ce qui a été prévu au début. »<sup>165</sup>*

La cohérence est donc indispensable pour la réussite de la transition. Dans les prochains chapitres (02) et (03), nous essayerons de savoir ce qu'il en est de cette question. Pour cela, il s'agira, après avoir relevé les représentations sociales des divers acteurs du système scolaire, de les comparer pour savoir leur

---

<sup>165</sup> Ibid. p. 09

degré de compatibilité ou de désaccord. Cela nous permettra de connaître le risque qui menace la réforme en rapport avec ce point précis. La question est d'importance capitale car l'absence de cohérence pourrait mener à l'une des deux conséquences suivantes:

- Puisque le changement est imposé par les autorités compétentes en matière d'enseignement-apprentissage, les autres acteurs pourraient jouer le jeu qui consiste à exécuter les ordres et à feindre respecter les instructions officielles sans qu'il y ait de véritable progression vers le but fixé. Nous pensons que cela a été parmi les raisons de l'échec des réformes précédentes.
- Il se peut, en deuxième lieu, que le refus par les acteurs de la rénovation soit explicite, contrairement à la résistance passive ou l'opposition voilée du premier cas. Cette attitude de rejet ne peut que mettre en échec le projet de refonte, également.

Cependant, si la cohérence est nécessaire, elle ne peut pas être totale.

*« Un minimum de connaissance communes et de partage de représentations est suffisant pour que les acteurs puissent travailler ensemble. Cependant, il n'y a jamais un partage total car les représentations sociales comportent de nombreux éléments et changent dans le temps. Cela est dû au fait que les pratiques sociales dans lesquelles ces dernières sont créés sont en mouvements permanents. »<sup>166</sup>*

Il est clair alors que les acteurs de tous bords peuvent mener des actions communes, travaillant dans l'entente et la coordination sans qu'ils soient d'accord sur tous les points.

Il y aura toujours des points de divergence. Cela n'empêche pas pour autant les partenaires de l'enseignement-apprentissage de coopérer dans le cadre d'un consensus minimum. Cela est tout à fait naturel car le monde aujourd'hui est en mouvements constants dans tous les domaines (social, politique, culturel, ...etc.). Ce qui influe sur les pratiques sociales qui ne peuvent résister au changement et par ricochet sur les représentations sociales qui se trouvent condamnées à se transformer pour s'adapter en permanence à une nouvelle situation.

---

<sup>166</sup> Ibid. pp. 08-09

Il est recommandé donc à l'institution de se rattraper afin de gagner ce qui n'a pas été fait et concevoir un plan de travail comportant une série de concertations à propos de ce qui a été fait et ce qui reste à faire tout en étant prête à apporter les rectifications nécessaires. Il n'est pas trop tard pour changer de conduite et agir autrement dans l'intérêt de tous. Nous pensons qu'il est temps d'organiser un large et profond dialogue social qui aboutirait à l'adhésion de toutes les parties concernées directement ou indirectement par la réforme scolaire, à la réalisation de cette grande œuvre commune qui a besoin de l'effort de tous.

### **Conclusion**

En résumé, nous pensons qu'il est possible, après avoir traité l'aspect technique de la représentations sociales, comprenant son organisation en noyau central et en système périphérique, ses caractéristiques telles que la rigidité et la flexibilité, ses fonctions fondamentales telles que l'adaptation à l'environnement, la défense de ce qui est consensuel et l'orientation des conduites et sa transformation, en vue de la rendre positive afin qu'elle soit en faveur de la nouvelle réforme, de la manipuler de sorte que les acteurs sociaux arrivent à se faire des représentations sociales cohérentes leur permettant de travailler de concert dans le sens de la concrétisation d'un but commun: la réussite de la réforme scolaire et particulièrement la rénovation de l'enseignement-apprentissage du FLE.

**DEUXIEME PARTIE**

**L'IDENTIFICATION DES**

**REPRESENTATIONS SOCIALES DES**

**DIFFERENTS PARTENAIRES**

**Chapitre 01:**  
**L'élaboration du dispositif méthodologique  
de la recherche**

Dans notre travail de recherche pour l'obtention du magister intitulé « *Représentation du soi chez l'enseignant du FLE: pour une amélioration au profit de l'enseignement* », il s'agissait de lever le voile sur sa façon d'être, conscient de soi-même, de sa mission nationale, de sa profession spéciale, de son statut social et enfin de sa place cruciale au sein du système éducatif parmi les multiples acteurs concernés par le succès du projet fondamental nécessaire au développement de la société. En effet, sans cette conscience, l'échec du système scolaire est assuré.

A l'issue de cette recherche, nous sommes arrivés au résultat selon lequel l'enseignant du FLE possède une représentation sociale suffisamment solide et positive lui permettant de contribuer pleinement à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du français. Mais cette force morale et ces potentialités intellectuelles, doublées de son expérience de terrain, ne sont pas à elles seules suffisantes en l'absence d'une interaction active avec les autres acteurs allant dans le même sens.

Ce constat, qui se résume en l'absence de dialogue, de consultation de coopération, voire de partenariat, s'expliquerait par la non prise en compte de la dimension des représentations sociales des différents partenaires du système scolaire susceptible de conduire à leur cohérence et par la suite à l'amorce d'un processus réfléchi et planifié de dénouement de la crise issue du décalage qui ne cesse de s'élargir entre les objectifs visés par l'institution éducative et les résultats effectifs sur le terrain.

Avant d'aller plus loin, il est utile de rappeler ce constat de la réalité ayant motivé notre premier travail, celui du magister et l'actuelle recherche (la présente thèse) en tant que son prolongement direct. Il semblerait que la situation dans laquelle se trouve l'enseignement-apprentissage n'est toujours pas satisfaisante et que l'amélioration tant recherchée par l'actuelle réforme, l'étant même motivée n'est pas encore au rendez-vous, ce qui laisserait croire que la menace de l'échec plane de nouveau sur l'enseignement-apprentissage du français.



## **II.1.1. Le constat de la réalité**

### **II.1.1.1. Notre expérience personnelle**

Notre expérience personnelle dans l'enseignement-apprentissage fait que nous sommes bien placé pour témoigner à propos de cette situation. Le niveau des élèves en français au sud algérien, non seulement est en deçà de ce qui est fixé comme profil à la fin de chaque niveau de formation scolaire mais pire. En effet, les apprenants ne savent pas lire les textes qui leur sont présentés. Ils stagnent pour leur majorité au niveau du déchiffrement des sons et la minorité d'eux-mêmes qui arrive à dépasser ce stade peine à comprendre ce qu'elle lit.

La situation s'empire quand il s'agit pour eux de produire aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

### **II.1.2. Les statistiques officielles**

Pour étayer notre thèse selon laquelle le niveau n'est pas celui auquel on s'attendait, nous présentons ici quelques documents statistiques qui participent à la description de cette situation déplorable auquel est arrivé l'enseignement-apprentissage du français dans la région du sud. À titre d'exemple, au niveau de la wilaya d'Ouargla, à propos des résultats du BEM de l'année scolaire 2007/2008, sur 83CEM, aucun établissement n'a pu obtenir la moyenne générale de (10/20) en français. Le meilleur résultat obtenu était 09,5 sur 20. Pour la majorité des écoles c'était des 04, des 03 et des 02. Nous pouvons dire en conséquence que ce sont des résultats sans conteste catastrophiques.

Au niveau de la wilaya d'Illizi, nous avançons, à titre d'exemple toujours, les résultats suivants :

Dans un CEM de la ville, sur 95 élèves de la 4<sup>ème</sup> AM, 73 élèves parmi eux n'ont pas eu la moyenne de 10/20 faisant un pourcentage de 76,84%. Ce résultat du 1<sup>er</sup> trimestre de l'année 2012/2013 était de mauvais augure pour les élèves et les enseignants pour qui la situation ne faisait qu'empirer ou du moins ne connaissait aucune amélioration.

Au lycée de la ville, au sein de la classe de 1<sup>ère</sup> AS de sciences et technologie, les résultats du premier trimestre de la même année scolaire ne sont pas

meilleurs. Sur 37 élèves, 33 d'entre-eux n'ont pas atteint la moyenne de 10/20 formant 89,18%. 04 élèves uniquement ont pu décrocher la moyenne entre 11,30 et 13,10.

A présent, nous présentons quelques constatations qui vont dans le même sens, à travers la presse algérienne.

Le quotidien arabophone, *El-Khabar*, paru le 20 novembre 2012, dans un article de Khaled BOUDIA, rapporte le rapport d'une enquête menée par l'Inspection générale de la pédagogie et publiée dans la revue «*L'éducateur Numéro spécial*». Ce rapport est intitulé «*incapacité dans les langues étrangères (...) situation dramatique au sud*». L'étude faite pour le compte du Ministère de l'Education Nationale reconnaît que les notes du français sont catastrophiques dans les examens scolaires (6<sup>ème</sup>, BEM, BAC), la moyenne des élèves ayant obtenu la note de 10/20 et plus n'ayant pas dépassé 38,61%. En effet, les élèves rencontrent beaucoup de difficultés dans le domaine des langues étrangères (le français et l'anglais); les notes n'ont pas dépassé 04 ou 05 sur 20, chez 80% de l'ensemble des élèves.

Ce même journal, du 06 janvier rapporte le constat fait par les conférences régionales et nationales du secteur scolaire selon lesquelles :

A propos du 1<sup>er</sup> trimestre 2013, il a été constaté une régression dans les résultats et une baisse de la moyenne ne dépassant pas 07/20. On a conclu enfin que la situation était catastrophique.

Le quotidien, *El-Chourouk*, un journal d'expression arabe, va dans le même sens, dans un article daté du 02 janvier 2013, en affirmant que les résultats des évaluations périodiques du 1<sup>er</sup> trimestre de l'année scolaire 2012/2013 ont été catastrophiques dans toutes les matières. Cette constatation finale a été faite à l'issue de la conférence des directeurs de l'éducation des wilayas du pays présidée par le ministre de l'éducation de l'époque.

*Le Soir d'Algérie* enfin, le journal francophone du 05 août 2013, dans un article de Houria AIT KACI, intitulé «*Contribution: quand la rente tue l'intelligence* », il a été constaté que «*le niveau des élèves baisse chaque année un peu plus* » et

que cette « *baisse du niveau des élèves et de l'école algérienne qui a alerté les spécialistes de l'éducation, interpelle toute la société* ».

Toujours, à propos de la situation critique du système éducatif algérien et particulièrement en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du français, nous avançons dans ce qui suit quelques constats établis par des chercheurs en éducation à travers de nombreux articles.

Fari BOUANANI, dans son article intitulé « *l'enseignement-apprentissage du français en Algérie: état des lieux* » publié par Synergie-Algérie N°03-2008, fait un constat alarmant de l'enseignement-apprentissage du français à travers une enquête menée auprès d'enseignants algériens de français.

Selon cette enquête « *La situation de l'enseignement-apprentissage du français n'incite guère à l'optimisme. Si d'aucuns décrivent ce qu'ils nomment une baisse du niveau qui prend de l'ampleur d'une année à l'autre, très peu sont en mesure de cibler les véritables raisons de cet échec.* » Pour plus de détails, il est noté que « *pour cent des enseignants interrogés (...) estiment que nous sommes dans une situation de crise* ».

Dans un autre article intitulé « *l'apprenant du français dans le sud algérien entre une langue étrangère et l'étrangeté d'une langue* », Nabila BEDJAOUI<sup>167</sup> écrit que « *Les Algériens semblent trouver beaucoup de difficultés à pratiquer la langue française et beaucoup de mal à maîtriser les normes qui la gèrent* ». Elle cite, à propos de cette situation inquiétante, le témoignage des enseignants de français pour qui « *c'est le niveau de cette langue qui s'estompe d'année en année pour laisser place à un français inexistant qui se transmet malgré tout et laisse le champ ouvert à tous ceux qui prétendent maîtriser cette langue sans pour autant être capable de la parler ou de l'écrire convenablement* ». Selon cette auteure, la situation dans le sud du pays est pire. En effet « *Les locuteurs sont loin de cet objectif, en effet, il s'avère qu'ils sont dans leur majorité, dans l'incapacité de pouvoir assurer la communication sous la forme la plus rudimentaire, avec autrui en français* ».

Après le constat de la situation fait par certains spécialistes à travers des articles écrits à ce propos, nous continuons à renforcer ces témoignages à travers des résultats de travaux de recherches universitaires.

<sup>167</sup> Nabila Bedjaoui, *l'apprenant du français dans le sud algérien entre une langue étrangère et l'étrangeté d'une langue*, article, <http://fll.univ-biskra.dz/images/stories/revue/bedjaoui.pdf>

Dans son mémoire de magistère intitulé «*Les activités orales au cycle moyen (cas des classes de 2<sup>ème</sup> AM et 3<sup>ème</sup> AM)*», OUAL AMEL est arrivée à la conclusion selon laquelle, «*depuis quelques années, nous avons constaté une dégradation et une diminution du niveau de français chez nos élèves; c'est ainsi que le gouvernement a pris le souci d'une réforme de tout le système éducatif dès la rentrée scolaire 2003 dans le but d'une amélioration de la qualité de l'éducation afin de garantir à tous les élèves...*»<sup>168</sup> Il est clair que la situation est devenue telle que l'institution s'est vue obligée de passer à l'action à travers la dernière grande réforme du système éducatif.

Ahmed Sista Salim, à son tour, dans son travail de recherche intitulé «*Enseignement du français langue étrangère, des méthodologies traditionnelles à la pédagogie différenciée*»<sup>169</sup> conclut que:

*« L'évaluation du système éducatif de la dernière décennie fait ressortir la faiblesse du rendement scolaire malgré les efforts déployés et les moyens matériels et humains utilisés. L'insuffisance des niveaux est générale malgré les recommandations émises dans les documents officiels, les enseignants ont du mal à passer d'une logique d'enseignement à une logique d'enseignant/apprentissage ».*

Nous remarquons que ce travail insiste sur le fait que tout ce qu'a été fourni jusqu'ici en tant qu'efforts, moyens et instructions n'a pas permis de remédier à la situation de crise du système éducatif. Ce qui incite à chercher encore la source du problème et l'origine de l'échec. C'est bien entendu, à notre avis, ce que nous avons émis comme hypothèse; l'absence de consultation et de concertation avec les acteurs de l'école, rappelons-le.

Dans le même ordre d'idées, le travail de recherche élaboré par Nour-El-Houda LOMBARKIA sous le titre de «*L'alternance codique comme stratégie de communication chez les enseignants de français*»<sup>170</sup> arrive au même constat :

*« L'enseignant de français se trouve généralement devant des apprenants incompétents en cette langue. Ces élèves arrivent au lycée avec des carences*

<sup>168</sup> OUAL AMEL, *Les activités orales au cycle moyen (cas des classes de 2<sup>ème</sup> AM et 3<sup>ème</sup> AM)*, Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem

<sup>169</sup> Ahmed SISTA SALIM, *Enseignement du français langue étrangère, des méthodologies traditionnelles à la pédagogie différenciée*, Mémoire de Magistère, Université de Mentouri Constantine, Faculté des lettres et des langues, Département de langue et littérature françaises, année universitaire 2005/2006

<sup>170</sup> Nour-El-Houda LOMBARKIA, *L'alternance codique comme stratégie de communication chez les enseignants de français*, Mémoire de Magister en science du langage, Université de Batna, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Département de Français, 2007/2008

*énormes avec la non-maîtrise du français et d'autres problèmes. Le souci majeur des enseignants de français est comment faire comprendre aux élèves ce qu'ils disent ou comment ils vont leur transmettre leur message ».*

Le niveau actuellement atteint le seuil où le langage de l'enseignant est incompris par les élèves. Les enseignants peinent à chaque instant à parler aux élèves dans un discours compréhensible. Si nous nous trouvons à ce niveau-là, comment donc faire en sorte que l'enseignant puisse réaliser vraiment les objectifs que l'institution lui demande d'atteindre.

**Pour résumer**, nous pouvons conclure que la situation où se trouve l'enseignement-apprentissage du français, particulièrement dans le sud, est sans conteste catastrophique. Comme preuve à cela, nous avons pu avancer les témoignages des statistiques officielles, des spécialistes et des concernés à travers des articles de journaux ou de revues et de notre propre expérience dans le domaine.

### **II.1.1.3. Les raisons classiques évoquées**

Dans les discussions d'entre ceux qui s'intéressent à l'enseignement-apprentissage, les débats organisés lors de rencontres ou de conférences au niveau des intellectuels et lorsqu'on évoque généralement les raisons d'une nouvelle réforme à ce sujet, on cite comme un leitmotiv un certain nombre de motifs parmi lesquelles:

- la surcharge des classes dûe au manque d'infrastructures,
- l'inadéquation des programmes avec le niveau réel des élèves, ce qui a provoqué divers allègements mais toujours en vain,
- la formation des enseignants qui est toujours insuffisante aussi bien au niveau des savoirs que des savoir-faire,
- le désintéressement des familles, voire leur démission,
- le manuel qui n'est pas à la portée des élèves,
- le manque de matériel didactique.

Dans ces discussions, tout le monde se plaint de l'école, du système éducatif, les parents, les élèves, les enseignants, les directeurs des établissements scolaires; tous les acteurs sont scandalisés par la situation qui inquiète tout le monde. Les uns et les autres s'accusent mutuellement mais rares, à notre avis sont ceux qui touchent les raisons les plus importantes et les plus pertinentes sans lesquelles, on ne peut apporter aucun remède efficace. Nous sommes avec ceux qui évoquent :

- l'indifférence voire la désaffection des concernés<sup>171</sup> (les politiques, les concepteurs de programmes, les directeurs d'école, les apprenants, les parents, etc.),
- la réticence des enseignants et des élèves suite aux changements à répétition des programmes et des méthodes d'enseignement ou même des objectifs. « *Les changements théoriques et méthodiques (...) ont rencontré des réticences, voire des résistances. Elles sont vécues comme une rupture, voire une cassure par le personnel enseignant.* »<sup>172</sup>

La résistance est un phénomène qui vient après la non préparation des concernés. Comment donc l'institution veut-elle que ce projet de grande envergure réussisse si les acteurs concernés directement par sa mise en œuvre sur le terrain ne sont pas suffisamment préparés pour ce faire? Il faut que celle-ci sache que:

*« Dès lors qu'il s'agit de mettre en pratique un concept nouveau (...) l'enseignant, en perte de repères, se trouve partagé entre le désir de bien faire pour se conformer aux directives émanant de l'institution et l'inconfort d'une situation générée par une information le plus souvent défailante et l'insuffisance de moyens matériels et didactiques qui lui permettraient de répondre efficacement aux exigences des nouveaux programmes ». »*<sup>173</sup>

Le fait que l'enseignant se trouve dans une telle situation, écartelé entre les Instructions Officielles, les recommandations de l'institution et les moyens de bord dont ils disposent ne lui laisse qu'une issue possible: la résistance passive qui veut dire tout simplement échec de l'école. L'institution doit savoir enfin qu'on ne peut pas imposer à l'enseignant des implications méthodologiques

<sup>171</sup> Fari Bouanani, synergie N°03, Op.cit.

<sup>172</sup> Habib EL MESTARI, *l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, une nouvelle méthodologie, pour quelles pratiques de classe?*, Université Sidi Belabès, Synergie, Algérie N°18, 2013, gerflint.fr/Base/Algerie18/article2\_Habib\_El\_Mistari.pdf

<sup>173</sup> Ibid.

même théoriquement justifiées, sans qu'il ne puisse les discuter, voire les critiquer. La réalité du terrain est que nombreux sont les enseignants de français qui ne sont pas suffisamment préparés à l'enseignement de la langue de la langue française.

- L'incohérence des programmes et la défaillance de la méthode pédagogique sont évoquées à chaque fois comme raisons de l'échec du système scolaire. Le changement des programmes et des méthodes d'enseignement est devenu une constante de toute rénovation sans bien entendu former l'enseignant ou l'informer ou fournir le matériel nécessaire comme cela a été dit auparavant. Il s'est avéré après tout que tout cela est vite remis en cause par l'acteur principal, l'enseignant. On est vite passé de l'approche par les objectifs pourtant beaucoup mise en vogue par l'institution, sa période d'essai a été très éphémère et alors qu'on s'attendait à sa stabilisation et sa consolidation, on a vite passé l'éponge sur elle pour mettre en exergue une autre méthode, l'approche par les compétences, comme si c'est la solution miracle à tous les problèmes de l'école.

- La surcharge des classes est aussi souvent évoquée comme raison pouvant mettre en échec l'éducation nationale. Il est vrai que nos enseignants travaillent avec des groupes de classes de quarante élèves, voire cinquante et ainsi ils se transforment non en dispensateurs de savoir ou même en guides pour les apprenants mais comme gardiens chargés de rétablir ou maintenir l'ordre au sein de sa classe.

- La formation des enseignants est le point névralgique de tout le système. C'est une question qui ne peut pas être contournée car rien ne peut la compenser. Sur le terrain, de nombreux acteurs font porter le chapeau de tout échec à l'enseignant comme s'il est l'unique responsable des anomalies. Ce dernier, lui-même reconnaît ses insuffisances devant ces changements rapides et successifs mais ces accusations et ces aveux de faiblesse ne mènent nulle part. C'est une question qui doit être prise au sérieux et d'une façon définitive.

- La démission de la famille est brandie sérieusement par les chefs d'établissement faisant écho aux doléances des enseignants qui se plaignent tout le temps de ce que les parents ne s'intéressent pas suffisamment à leurs enfants au sujet de leur enseignement-apprentissage notamment à propos du français.

Les enseignants, en effet, pointent toujours un doigt accusateur en direction de la famille au sujet de la faillite des élèves. Ils déplorent ce manquement à leur devoir qui fait le grand malaise de toute l'équipe scolaire.

- Le désintéressement de l'élève est aujourd'hui on ne peut plus clair. Devant les difficultés qu'il pense insurmontables, l'élève démissionne de sa tâche, démotivé car il ne voit aucune lueur d'espoir de dénouement à la situation de crise qu'il endure durant tout son parcours d'étude. Diverses menaces le guettent suite au « naufrage » qu'il vit à cause de son échec en français. Menacé d'exclusion pendant sa scolarité, d'échec au baccalauréat, de grosses difficultés à l'université car l'enseignement pour un grand nombre de disciplines se fait en français, il se sent, en tant que maillon faible de la chaîne, totalement délaissé, exclu. Il est vrai qu'il est effectivement ignoré en tant que partenaire principal et tout lui est imposé en effet, « *en contexte scolaire, tout se passe comme si l'élève venait consommer par obligation institutionnelle un produit dont il n'a pour le moment que faire et qu'il n'a pas toujours envie de consommer. Comment faire manger à quelqu'un qui n'a pas faim ?* »<sup>174</sup>

- Le manuel est enfin parmi les raisons évoquées dans l'échec de l'enseignement-apprentissage du français. Il est souvent accusé d'incompatibilité avec l'objectif pour lequel il est destiné. On cite souvent: des contenus de savoir difficiles à lire, mise en page non attrayante, fabrication de mauvaise qualité, etc.

A notre avis, à côté de toutes ces raisons qui restent toujours valides, raisonnables et effectives, d'autres sont généralement négligées. Elles sont plutôt d'ordre psychologique et psychosociologique. Ce qui constitue notre hypothèse, émise pour expliquer en grande partie la situation difficile que continue de traverser l'enseignement-apprentissage du français.

---

<sup>174</sup> Chebira WAHIDA, *Représentation et attitude des instituteurs à propos de l'enseignement du français de la 3<sup>o</sup>AP en Algérie*, mémoire de magistère, Université Mantouri, Constantine, 2008-2009.



Nous avons expliqué en détail dans la partie théorique la relation indéfectible prouvée par les chercheurs entre les représentations sociales et la réussite ou l'échec de l'école. A titre d'exemple, nous citons quelques détails à ce propos:

- L'élève, jusqu'à présent, reste l'élément le plus exclu des réflexions faites par l'institution scolaire sur les objectifs, les méthodes, les contenus de savoirs, etc. en ce qui concerne son apprentissage scolaire.

- Les enseignants cantonnés au rôle d'exécutants, ont du mal à passer d'une logique à une autre en application des nouvelles approches. L'organisation de l'unité didactique et son lien avec le projet didactique posent encore des problèmes aux professeurs qui ne savent comment se départir du manuel et des guides méthodologiques de l'IPN (Institut Pédagogique National).

Cela se traduirait par leur incapacité de mettre en œuvre la nouvelle approche(APC).

- Une des raisons n'étant toujours pas prise en compte et qui pointe du doigt directement l'institution officielle consiste au fait que les réformes quelle que soit leur ampleur ne sont pas évaluées par tous les acteurs du système éducatif.

Nous avons l'impression que les réformes sont à chaque fois d'ordre politique car elles arrivent avec le changement de régime politique en Algérie. En effet, la première école est celle de l'indépendance, nous comprenons donc que les décisions à son propos, sont prises en réaction à l'école coloniale. La deuxième école est celle initiée par Boumédiène, fervant partisan du socialisme nommée l'école fondamentale de 09ans et hautement idéologisée. La troisième rénovation de grande ampleur est celle de Bouteflika, élaborée en réaction à l'échec de la précédente.

Ce bref rappel des changements du système scolaire algérien est là juste pour signifier qu'il n'y a pas eu de véritable évaluation de grande envergure et ouverte à tous les acteurs sans exception, une évaluation technique, scientifique, didactique et pédagogique et enfin sociale. C'est vrai qu'il y a eu une évaluation-étape très réduite dans son contenu, dans l'intervalle de temps qui lui a été imparti et les acteurs qui y participent, cependant ce qui manquait vraiment à celle-ci c'est le sérieux qui a été senti par les enseignants, convoqués en urgence

à débattre certains points à des moments inopportuns après les heures travail (entre midi et 14heures ou après 17heures). Cette chance tant attendue et souhaitée par les enseignants a été une occasion manquée car ce n'est pas ce genre d'évaluation,prélude à toute remédiation, qui permettrait d'atteindre l'objectif visé par toute évaluation, en effet « *La clé de voûte de la réussite de ce vaste chantier réside en premier lieu dans l'implication et la motivation des enseignants* »<sup>175</sup> et les autres acteurs de l'école.

### **II.1.2. Rappel de l'hypothèse**

Toutes ces raisons, nous ont conduit droit à notre hypothèse, qui se résume en la non prise en compte des représentations sociales qui seraient derrière la situation de l'école que nous venons de décrire en partie.

### **II.1.3. Rappel de la problématique**

Cette hypothèse a été la conséquence directe de notre problématique comprenant les deux questions suivantes:

- La réforme actuelle, tient-elle compte des représentations sociales des acteurs du système éducatif algérien, notamment à propos de l'enseignement-apprentissage du français? Cela, bien entendu, afin d'éviter les échecs précédents.

Quelle que soit la réponse, cela nous conduira à la deuxième question qui est la suivante :

- Quels échos, cette réforme a-t-elle sur les différents partenaires et plus particulièrement sur l'apprenant et l'enseignant? Ces échos, au cas où ils seraient positifs conduiraient à la cohérence des représentations sociales de ces acteurs, seule condition qui pourrait permettre l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage du français et par la suite garantir la réussite de la réforme, autrement dit, le système éducatif algérien.

---

<sup>175</sup> *L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, une nouvelle méthodologie, pour quelles pratiques de classe?, Op. Cit.*

Il s'agit en fin de compte de faire émerger les représentations sociales des acteurs de l'école. Après leur identification, nous passerons à leur analyse et leur interprétation. Nous viserons par cela, bien entendu à les investir pour le compte du succès de cette réforme.

Nous pouvons dire en résumé que dans cette introduction à la partie pratique de notre travail, nous avons commencé notre thèse par le résultat auquel a abouti notre travail de recherche du magistère à savoir que la représentation de soi de l'enseignant de FLE est positive et son attitude est favorable à l'égard de sa profession cependant il y a absence totale d'interaction avec les autres acteurs; ce qui a eu comme conséquence incontournable une situation de crise dans l'enseignement-apprentissage du français qui perdure. Comme preuve à cette situation, nous avons avancé, les témoignages issus de notre propre vie professionnelle, des statistiques officielles et des recherches de terrain menées par des spécialistes et des étudiants-chercheurs.

Ensuite, nous avons évoqué les raisons qui sont derrière cette situation, celles qui sont devenues classiques car généralement mises en avant par les critiques à propos de l'école et celles qui ne sont avancées que rarement car négligées par omission ou ignorance. En conséquence à cela, nous avons rappelé notre hypothèse et notre problématique comme déclencheuses directes de notre travail pratique et méthodologique qui se terminera par des propositions quel que soit le résultat auquel nous serons arrivé:

- Un résultat positif serait un début de solution vers le dénouement de la crise.
- Un résultat négatif conduirait à l'échec éventuel.

Les propositions pourraient permettre à tous les acteurs et particulièrement à l'institution officielle de prendre en considération que les textes de loi quelle que soit leur force exécutoire et la volonté politiques des autorités et leur bonne intention ne suffisent pas toujours à la conduite d'action qui nécessite avant tout de mettre en place un plan de travail qui doit viser en premier lieu l'implication de l'ensemble des acteurs de l'école.

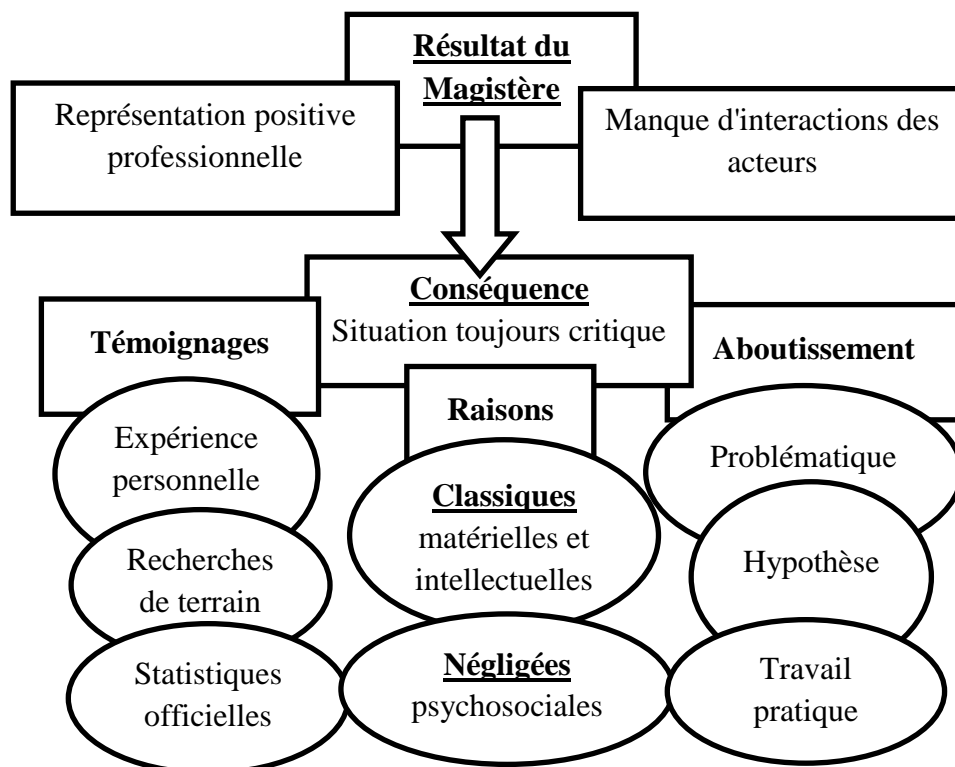


Schéma N°30, résumant l'introduction de la partie pratique.

Après l'introduction qui nous a permis d'enclencher cette partie du travail qui couvre l'aspect méthodologique de la recherche, nous commençons ce chapitre, qui comprendra une série de descriptions de différents aspects, par la présentation du terrain de notre investigation.

#### II.1.4. Le champ de la recherche

Le choix de cet espace géographique du pays est motivé par notre expérience personnelle qui a débuté en 1972 dans l'enseignement-apprentissage du français à tous les niveaux. C'est donc une région que nous estimons connaître suffisamment de façon à nous faciliter la tâche. Nous pouvons considérer alors que nous sommes bien placé pour mener ce genre d'investigation de terrain.

Notre travail professionnel dans trois wilayas du sud à savoir Adrar, Ouargla, et El Oued nous a incité à choisir quatre wilayas dont celle de Tamanrasset qui possède beaucoup de caractéristiques communes.

Bien que ces wilayas convergent (Ouargla avec El-Oued) et (Tamanrasset avec Illizi) et divergent (le premier couple avec le deuxième), elles ont beaucoup plus

de ressemblances que de différences de manière à ce que cela nous permet de les voir en tant que constituant un territoire commun couvrant le tiers du pays, occupant la zone sud-est de celui-ci. Ces wilayas limitrophes sont connues du point de vue de l'opinion générale pour être une région où le français n'est pas usuel dans la rue ou par la majorité des familles, autochtones notamment. Ce qui se répercute indubitablement sur tous les acteurs du système éducatif. Cette région, toujours d'après ce que pense l'homme de la rue, diffère des régions du nord où le français est plus ou moins présent, en tout cas plus présent qu'il ne l'est au sud. Cette présence/absence du français pèsera sûrement sur la balance et nous fera dire que les représentations ne seraient pas pareilles.

Après une vue d'ensemble sur cette région du sud-est de l'Algérie, nous présentons ici, les différentes wilayas concernées par notre travail à travers les points suivants:

- la superficie,
- la situation démographique,
- les frontières,
- le découpage administratif,
- les infrastructures de l'éducation et de la formation,
- le climat,

Nous signalons enfin que les sources de nos informations sont:

- l'Agence Nationale du Développement de l'Investissement (A1NDI)-2014.
- l'Office National des statistiques (ONS).
- le Ministère de l'Intérieur et des collectivités Locales (2009)

#### **II.1.4.1. La wilaya d'Illizi**

**La superficie** de cette vaste wilaya est de 285 000 km<sup>2</sup>.

- **La situation démographique**

Elle compte 57 100 habitants. Sachant que cette wilaya connaît une population autochtone et une autre composée d'individus des deux sexes et de familles qui sont arrivés des autres wilayas à la recherche de travail. Ils font ainsi la majeure partie de la population active, jeune, dans le domaine surtout de l'enseignement ou de l'administration publique et privée. Ce qui fait que cette population se constitue peu à peu de personnes algériennes de toutes les cultures locales notamment de Ouargla et d'El-Oued ramenant avec elles leurs coutumes et traditions.

- **Les frontières**

Nous commençons tout d'abord par signaler que cette wilaya est limitrophe de trois pays voisins de l'Algérie: la Lybie à l'est, le Niger au sud et la Tunisie au nord-est. Tandis qu'au nord, elle est limitée par Ouargla et à l'ouest par Tamanrasset.

- **Le découpage administratif**

La wilaya dispose de trois daïras composées de six communes. Ce sont:

Daïras	Communes
Illizi	Illizi
Djanet	Djanet- Bordj-El Haouas
In Aménas	In Aménas- Deb Dab- Bordj Omar Driss

- **Les infrastructures éducatives**

La wilaya dispose de:

Enseignement	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves
Primaire	60 écoles	7500 élèves
Moyen	14CEM	4700 élèves
Secondaire	06 lycées	1150 élèves
Universitaire	01 centre	Pour 400 places
CFPA	07 centres	1180 stagiaires

### II.1.4.2. La wilaya de Tamanrasset

#### - La superficie

Tamanrasset est la wilaya la plus vaste du pays. Elle fait 57 906 km<sup>2</sup> et située à 2000 km de la capitale Alger.

#### - La situation démographique

Sa population a atteint en 2011 le nombre de 209 324 habitants. Celle-ci, tout comme celle d'Ilizi se compose de personnes autochtones et d'autres venues des diverses wilayas du pays. Ce qui permet un brassage des cultures locales et réduit un peu l'impact de la culture spécifique de cette région.

#### - Les frontières

Cette wilaya comme les trois autres, terrain de notre travail, est une région frontalière avec le Mali et le Niger au sud. Elle est délimitée à l'est par Illizi, à l'ouest par Adrar et enfin au nord par Ouargla et Ghardaïa.

#### - Le découpage administratif

La wilaya de Tamanrasset se compose actuellement de sept Daïras et dix communes.

Daïras	Communes
Tamanrasset	Tamanrasset
In Salah	In Salah/Fougarret-Ezzoua
In Ghar	In Ghar/ Tazrouk /Ideles
In Guezzam	In Guezzam
Tinzaouatine	Tinzaouatine
Silet	abalessa
Tazroub	Tazrouk/ Ideles

- **Les infrastructures de l'éducation et de la formation**

Enseignement	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves
Primaire	139 écoles	24 000 élèves
Moyen	34CEM	16 300 élèves
Secondaire	14 lycées	5 700 élèves
Universitaire	01 centre	2000 places
CFPA	08 centres	1650 capacités

**II.1.4.3. La wilaya d'El Oued**

- **La superficie**

C'est la wilaya la plus petite parmi les quatre mais la plus peuplée. Elle fait 44 580 km<sup>2</sup>.

- **La situation démographique**

El Oued compte 69 446 (2008) habitants.

- **Les frontières**

El Oued est aussi une wilaya frontalière avec la Tunisie à l'est. Au nord, elle est limitrophe avec les wilayas de Tébessa et Khenchla, au nord et au nord-ouest avec Biskra et enfin au sud et au sud-ouest avec Ouargla.

- **Le découpage administratif**

La wilaya d'El Oued est constituée après le dernier découpage administratif par deux zones géographiques:Oued Souf et Oued Righ formant deux cultures locales limitrophes.

Nous les classons dans le tableau suivant, en fonction des deux zones, d'abord les daïras et communes d'Oued Souf, ensuite celles d'Oued Righ.



- **Les communes d'Oued Souf**

Dairas	Communes
El Oued	El Oued/ Kouinine
Rguiba	Rguiba / Hamraïa
Guemar	Guemar /Taghzout /Ourmès
Debila	Debila/ Hassani Abdelkrim
Hassi Khelifa	Hassi Khelifa/ Terifaoui
Magrane	Magrane/ Sidi Aoun
Rebbah	Rebbah/ Nekhla/ El Ogla
Bayada	Bayada
Taleb Larbi	Taleb Larbi/ Ben Guecha/ Douar El Mar
Mih Ouansa	Mih Ouansa/ Oued El Alanda

- **Les communes d'Oued Righ**

Dairas	Communes
El Maghaeïr	El Maghaeïr/ Sidi Khaled/ Still/ Oum Tiour
Djamaâ	Djamaâ/ Sidi Amrane/ Merrara/ Tinedla

- **Les infrastructures de l'éducation et de l'information**

La wilaya d'El Oued dispose de:

Enseignement	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves
Primaire	357 écoles	85 077 élèves
Moyen	119 CEM	71 392 élèves
Secondaire	46 lycées	29 453 élèves
Universitaire	01 université	14 000 étudiants
CFPA	19 centres	4800 stagiaires

#### II.1.4.4. La wilaya d'Ouargla

- **La superficie**

Cette wilaya s'étend sur un territoire de 211 980 km<sup>2</sup>.

- **La situation démographique**

Le nombre d'habitants de cette wilaya atteint 558 563 habitants.

- **Les frontières**

A l'instar des trois autres wilayas, Ouargla est une région frontalière limitrophe de la Tunisie à l'est. Les autres wilayas qui la délimitent sont: Ghardaïa à l'ouest, El Oued, Djelfa et Biskra au nord et enfin Tamanrasset et Illizi au sud.

- **Le découpage administratif**

Cette wilaya est composée de dix daïras subdivisées en 21 communes.

Daïras	Communes
Ouargla	Ouargla/ Rouïssat
Ngoussa	Ngoussa
Sidi Khouiled	Sidi Khouiled/ Ain Beida/ HGassi Ben
Hassi Messaoud	Abdallah
El Borma	Hassi Messaoud
El Hadjira	El Borma
Temacine	El Hadjira/ El Alia
Touggourt	Temacine/ Blidet Amor
Mégarine	Touggourt/ Nezla/ Tebesbest/ Zaouïa
Taïbet	Labidia
	Megarine/ Sidi Slimane
	Taïet/ Benaceur

- **Les infrastructures de l'éducation et de la formation**

La wilaya d'Ouargla dispose de:

Enseignement	Nombre d'établissement	Nombre d'élèves
Primaire	287 écoles	55 880 élèves
Moyen	87 CEM	54 800 élèves
Secondaire	30 lycées	21 600 élèves
Universitaire	01 pôle	Plus de 20 000
Formation professionnelle	13 centres	étudiants

Il est important, à nos yeux de signaler, deux remarques fondamentales au sujet de ces wilayas sudistes et qui influent directement sur le système éducatif. La première concerne la situation géographique. L'étendue du territoire de chaque wilaya, sa nature désertique font que les points et centres d'habitation, les oasis et les petites localités sont très éloignés les unes des autres et du chef-lieu de la wilaya.

Souvent l'accès du centre aux périphéries est très difficile, les routes étant parfois inexistantes. Ce qui complique le travail des services de l'éducation en communication, en encadrement et même en équipement. Des centaines de kilomètres séparent les différentes communes et le centre de la wilaya en plus de la nature nomade de certaines populations de ces régions rend difficile la tâche éducative.

Les enseignants, quand ils acceptent de travailler, se sentent vraiment coupés du monde, vu que l'accès à ces régions est très difficile et les conditions de vie ne sont pas tellement faciles. Certains enseignants de français de ces recoins très reculés nous ont raconté avec amertume que les élèves les nomment en langue locale « *TAKAFART* », c'est-à-dire « mécréants ». Cela se passe dans les wilayas d'Ilizi et de Tamanrasset. Une telle représentation de l'enseignant de

français éclaire bien la vision négative qu'ils ont de la matière et bien sûr de son apprentissage.

La deuxième remarque a trait au climat qui caractérise ces wilayas qui est chaud, la majeure partie de l'année surtout les dernières avec le bouleversement climatique que connaît le Sahara algérien. La chaleur est insupportable durant pratiquement tout le mois de mai, à la fin de l'année, les mois de septembre et d'octobre à la rentrée scolaire. Suite à cela, un phénomène négatif est en train de s'installer, les classes étant insupportables à cause de la chaleur malgré les efforts des associations de parents d'élèves pour installer des ventilateurs ou parfois des climatiseurs comme c'est le cas dans certaines écoles des zones urbaines, les élèves sont pour la majorité absents surtout aux séances de l'après-midi.

Ces deux remarques devraient, à notre avis, être prises au sérieux par l'institution en collaboration avec les autres acteurs et prendre les mesures nécessaires en conséquence.

#### **II.1.4.5. Récapitulation statistique sur l'éducation nationale dans cette région du sud-est**

		El-Oued	Ouargla	Tamanrasset	Illizi	Totaux
Population		694 460	558 563	209 324	57 100	1.405 247
Superficie en Km <sup>2</sup>		44 586	211 980	557 906	285 000	1.099 472
Admini	Daïras	D 12	10	07	03	32
	Communes	C 30	21	10	06	67

	El-Oued	Ouargla	Tamanrasset	Illizi	Totaux
Population	694 460	558 563	209 324	57 100	1.405 247
Superficie en Km <sup>2</sup>	44 586	211 980	557 906	285 000	1.099 472
Daïras et communes	D	10	07	03	32
	12				
	C 30	21	10	06	67

Tableau N° 02 des statistiques générales des 04 wilayas

Ce tableau fait état de la population qui habite cette région faisant un effectif de presque 01 million et demi de personnes occupant une superficie d'un peu plus d'1million de km<sup>2</sup>. Cette région occupe aussi une distance importante de la frontière-est du pays et de celle du sud.

Pour montrer l'importance des effectifs du domaine de l'éducation nationale ciblés par notre travail, nous présenterons de la même manière un tableau des effectifs des élèves qui fréquentent les établissements scolaires répartis selon les cycles correspondant à l'organisation du système scolaire algérien, à savoir le primaire, le moyen et le secondaire, écartant de notre étude le secteur de la formation professionnelle et l'enseignement universitaire.

Nous rappelons enfin, ici, que notre enquête touche la quatrième année moyenne et la première année secondaire, niveaux auxquels est arrivée aujourd'hui la réforme scolaire après dix ans d'application sur le terrain.

	Le Primaire		Le Moyen		Le Secondaire	
	Ecoles	Effectifs	CEM	Effectifs	Lycées	Effectifs
El-Oued	357	85 077	119	71 392	46	29 453
Ouargla	287	55 880	87	54 800	30	21 600
Tamanrasset	139	24 070	34	16 330	14	5 653
Illizi	60	7 500	14	4 700	06	1 150
Totaux	<u>843</u>	172 527	<u>254</u>	147 222	<u>96</u>	57 856

Tableau N°03, récapitulant les effectifs du domaine scolaire (élèves et établissements)

Selon ce tableau, le nombre des établissements appartenant à l'éducation nationale atteint:

- les écoles primaires: 843.
- les collèges d'enseignement moyen: 254.
- les lycées: 96.

Le nombre total est: 1193 établissements scolaires.

Le nombre d'élèves fréquentant ces établissements réparti selon les cycles est:

- les écoles primaires: 172 527.
- les collèges d'enseignement moyen: 147 222.
- les lycées: 57 856.

Le nombre total atteint: 377 605 élèves.

Ce nombre est considérable par rapport à la population de la région, il représente 26,87%, donc un peu plus du quart. C'est un enjeu d'une importance capitale dans la marche de la région vers le progrès. Sa prise en compte dans le projet de la réforme de l'éducation est indispensable pour la réussite de l'école.

## **II.1.5. La construction de l'appareil méthodologique de la recherche**

Après avoir essayé de donner un bref aperçu sur le terrain de notre investigation, nous passerons à l'élaboration du dispositif qui constituera notre démarche méthodologique pour réaliser les objectifs principaux de notre travail. Il s'agit d'abord d'un objectif immédiat, technique, qui consiste, rappelons-le, à identifier les représentations sociales des différents acteurs du système éducatif national algérien.

Ensuite, cet objectif sera investi dans une perspective dynamique nous permettant d'évoluer vers le succès de ce système qui constitue la raison d'être ayant motivé cette recherche.

La perspective dynamique, évolutive justifie, d'emblée l'exploitation de l'aspect dynamique de chaque théorie des représentations sociales, comme nous l'avons déjà signalé dans la partie théorique (3<sup>ème</sup> chapitre) de notre recherche.

### **II.1.5.1. La base théorique de la méthodologie de recherche**

Les fondements principaux de cette base sont:

#### **II.1.5.1.1. L'approche sociogénétique**

Ce qui nous intéresse ici c'est la définition de Moscovici qui considère la représentation sociale en tant qu'ensemble d'énoncés et d'explications qui révèle pour nous que celle-ci sera relevée à partir du discours de la personne soumise au travail du chercheur. Ce discours dont on peut relever les traces de la représentation ne couvre qu'une période déterminée car le produit qui résulte du processus de construction est toujours provisoire, d'où l'aspect évolutif de la RS.

Le processus d'élaboration de la RS passe aussi par des étapes comme nous l'avons aussi expliqué dans le premier chapitre justifiant son dynamisme et sa nature discursive: Ces étapes sont:

- L'apparition d'une situation, innovante, inhabituelle.

- L'information à propos de cette situation, objet d'une grande dispersion dans les différents groupes.

- Cette dispersion occasionne un débat qui s'intensifie peu à peu dans une tentative de compréhension et d'interprétation du phénomène inconnu. Cette communication interpersonnelle, intergroupe et par la suite médiatique aboutit à la mise en commun d'informations, de croyances et d'attitudes. L'arrivée à des prises de positions majoritaires au sein des groupes entraîne la naissance d'un consensus ou autrement dit l'émergence de la RS. Cette communication sera bien entendu exploitée par notre démarche technique

Deux éléments sont pour nous d'une grande utilité, à savoir l'importance du discours et de la communication qui comporte bien sûr les marques de la représentation sociale dans le groupe et l'évolution du processus représentationnel.

#### **II.1.5.1.2. L'approche structurale**

Cette approche initiée par Abric est appelée aussi théorie du noyau central. Celle-ci s'appuie sur la conception d'Abric qui présente la représentation en tant que structure. Le contenu de celle-ci se répartit en un noyau central et un système périphérique comme nous l'avons explicité dans le troisième chapitre de ce travail. L'intérêt porte ici sur la représentation sociale stabilisées en tant que produit et structurée. Dans notre travail d'essai d'identification de la représentation sociale, nous nous appuyons fondamentalement sur cette approche.

Selon ce modèle théorique « *pour identifier une représentation, l'accès à son contenu est nécessaire mais insuffisant. C'est l'organisation de ses éléments ou composantes qui permet d'en rendre compte.* »<sup>176</sup>

---

<sup>176</sup> Joëlle AUBERT et Guillaume ABDI, *Représentations sociales de la gymnastique chez des enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive et choix d'enseignement*, Laboratoire LID SET-IUFM, Grenoble et Laboratoire EROS-URF APS, Domaine universitaire Saint-MSaps, éditeur de Boeck Supérieur, [http://www.cairn.info/zen.php?ID\\_ARTICLE=STA\\_059\\_0009](http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=STA_059_0009)



Lever le voile sur les RS, consiste donc à identifier ces deux composantes, le noyau central et le système périphérique. Il s'agit alors d'un double repérage: l'aspect consensuel est assuré par le noyau central et l'aspect évolutif est constitué par les éléments périphériques de la représentation sociale.

Et puisque les représentations sociales ne sont pas de simples univers d'opinions mais deviennent des univers structurés,<sup>177</sup> les chercheurs ont, à ce propos, « développé un ensemble de méthodes aptes à identifier la structure dichotomique opposant le noyau central aux éléments périphériques ». <sup>178</sup> Il s'agit alors de relever les éléments homogènes aux individus du groupe pour constituer la partie centrale et les éléments divergents formeront la partie périphérique.

Cela demandera également une double comparaison, celle qui consiste à repérer le NC d'un même groupe mais aussi celle des NC des différents groupes. Le même travail touchera le système périphérique; les divergences aux deux niveaux, seront les prémices des changements, une fois exploitées par l'institution.

### **II.1.5.1.3. L'approche socio dynamique**

Ce modèle est initié par Doise selon lequel « *Les RS ne peuvent s'envisager que dans une dynamique sociale qui, par le biais de rapport de communication, place les acteurs sociaux, en situation d'interaction. Cette dynamique sociale, lorsqu'elle s'élabore autour de questions importantes suscite des prises de position spécifiques, liées aux insertions sociales des individus.* » <sup>179</sup>

Après le relevé du contenu des RS, à travers l'identification du contenu, puis la détermination de leur organisation, nous serons en mesure d'être au courant des prises de position à différents niveaux par groupe et au niveau global. Deux points saillants sont pris en considération dans la construction de notre démarche, à savoir, d'une part, la dynamique sociale qui se traduit par l'échange

<sup>177</sup> Ibid.

<sup>178</sup> Ibid.

<sup>179</sup> Patrick RATEAU et y Grégory LO MONACO *La Théorie des Représentations Sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes* Université de Nîmes et Aix-Marseille Université, [www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S201](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S201)

d'informations, d'opinions, voire de croyances au sein du groupe social. Cette communication qui prend progressivement de l'ampleur surtout quand il s'agit d'un objet social d'une importance cruciale ne laisse pas indifférents les individus et les groupes sociaux ou professionnels comme c'est le cas pour notre sujet, le système éducatif.

D'autre part, les acteurs, sur la base de principes, de normes et de valeurs communes au groupe, vont prendre position. Ces prises de position qui nous intéressent particulièrement vont être la source dont nous devons puiser les RS des acteurs. Les deux éléments concernent donc la communication qui se fait à travers le discours qui circule au sein du groupe et à travers lequel immergent les prises de position que nous cherchons à élucider.

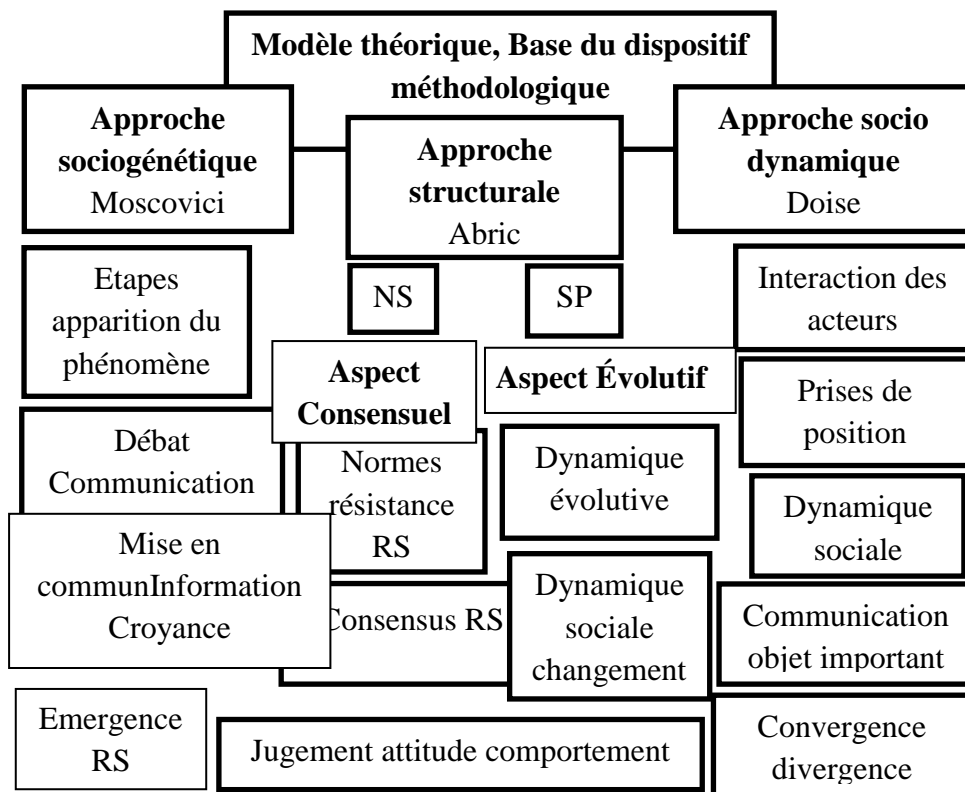


Schéma N° 31, récapitulant les modèles théoriques à la base de notre méthode pratique

**En résumé,** il ressort que nous devons adopter la communication d'où sera puisé le discours d'identification des RS des acteurs sociaux retenus pour notre recherche dans une perspective dynamique puisqu'il s'agit de proposer des solutions allant dans le sens de la transformation des RS, les investissant pour le compte du succès de la réforme du système éducatif national algérien.

### **II.1.5.2. L'outil adopté pour le recueil des données**

Compte tenu de la taille considérable de notre échantillon formé par les différents acteurs sociaux du système scolaire que nous avons passé en revue en détail dans le premier chapitre de notre travail, nous voyons que le questionnaire est l'outil le plus approprié à notre vaste enquête.

Avant de passer à la description de notre propre questionnaire, nous essayerons tout d'abord de le définir à travers les points suivants:

#### **II.1.5.2.1. Sa nature**

C'est une technique de collecte de données parmi les plus classiques comme l'entretien ou l'analyse de documents. Cette technique est centrée sur le discours car c'est à travers l'expression orale ou écrite des individus interrogés que le chercheur arrive à relever leurs RS sur un objet déterminé. Il est formé généralement de questions fermées, semi-fermées et ouvertes couvrant plusieurs aspects de la question sociale traitée. Il comporte souvent un volet descriptif comportant des données objectives tels que le sexe, l'âge, l'activité professionnelle, le nombre d'enfants, etc. et une partie subjective qui s'intéresse aux opinions, attitudes, prises de position qui génèrent des conduites au sein du groupe social.

#### **II.1.5.2.2. Ses fonctions**

Nous avons choisi, le questionnaire aussi pour les tâches qu'il permet de réaliser d'une manière pertinente sur notre échantillon et aux services qu'il rend à notre recherche.

*« L'entrevue sur échantillon comporte habituellement l'utilisation d'un questionnaire ou d'un formulaire. Celui-ci sert à interroger un certain nombre d'individus choisis, à un moment donné, selon des critères préalablement définis dans un modèle d'échantillonnage, et il est construit en fonction de thèmes particuliers. (...) le questionnaire fournit le cadre des études quantitatives portant sur plusieurs segments sociaux à la fois. »<sup>180</sup>*

---

<sup>180</sup> Marc-Adélar TREMBLAY, *initiation à la recherche dans les sciences humaines*, LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES, Montréal : McGraw-Hill, Éditeurs, 2010, p. 359.

Le questionnaire permet, au cas d'un échantillon représentatif vu les critères de choix des éléments qui le constituent, de généraliser les résultats à la population concernée et visée par l'étude en question. Grâce à cet outil, le chercheur sera en mesure, enfin, de recueillir le contenu d'une RS, c'est-à-dire de relever les éléments associés à l'objet et d'identifier son organisation, autrement-dit de déterminer le noyau central et le système périphérique.

### II.1.5.2.3. Les limites du questionnaire

Malgré la pertinence et l'efficacité de la technique du questionnaire dans l'enquête menée pour le compte d'une recherche sur les RS d'acteurs sociaux, cet outil, n'est pas d'une efficacité idéale. Il comporte donc des limites parmi lesquels nous pouvons signaler les inconvénients suivants:

- Le questionnaire comme l'entretien « *ne permet de recueillir qu'une partie des éléments d'une représentation, ceux activés par le contexte d'énonciation, la situation de recherche. On butine donc, si l'on ose dire, donc des éléments saillants au moment du recueil.* »<sup>181</sup> L'outil adopté ne peut alors en aucun cas être parfait, l'identification ne sera que partielle, elle ne couvre pas l'intégralité de la RS, comme elle ne concerne qu'un moment donné.

Cette dernière remarque, bien qu'elle soit classée dans les limites, nous semble utile car la RS est par nature provisoire et elle va dans le sens de la perspective que nous avons choisie relative à la modification de cette représentation en faveur de la réussite de la réforme scolaire.

- Parmi les éléments verbalisés par le questionnaire, certains sont bavards et d'autres restent silencieux sur certains points étant dérangeants. Cela rejoint ce qu'Abrieu a nommé la zone muette de la RS, « *il existe une zone masquée de la représentation sociale. Cette zone serait constituée d'éléments de la représentation sociale qui, tout en étant disponibles, ne seraient pas verbalisés par les sujets avec les méthodes classiques de recueils car ils auraient un caractère contre normatif.* »<sup>182</sup>. C'est la raison pour laquelle certaines questions restent sans réponses, sans oublier bien sûr les

<sup>181</sup> Michel, BOUTANQUOI *Compréhension des pratiques et représentations sociales : Le champ de la protection de l'enfance*, La revue internationale de l'éducation familiale, N° 24, 2008/ 02, p.123-135. Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan, <http://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2008-2-page123.htm>.

<sup>182</sup> J-P. PETARD, *Psychologie Sociale*, Collection Grand Amphi, cours, documents, exercices, Editions Breal, 2007, p. 288.

omissions volontaires dûes à l'incompréhension ou le temps qui manque à certains.

- Certaines questions du questionnaire paraissent pour certains interrogés inaccessibles par le fait que leur compréhension et leur interprétation ne sont pas toujours correctes, ce qui se répercute forcément sur les réponses qui seront faussées, imprécises, inappropriées et incorrectes car ce ne seront pas les réponses attendues et souhaitées par le chercheur.

-au sujet des réponses toujours, le chercheur ne peut pas être assuré de l'honnêteté du répondant, ce qui limite l'objectivité de la description recherchée.

- Vu la nature standard des questions et surtout pour les questions fermées et semi-fermées, l'expression du répondant reste limitée ce qui porte préjudice à la qualité de la précision de la description recherchée.

-Ducôté du chercheur, à présent, il paraît difficile à lui de choisir les questions qui répondent pertinemment à ce qu'il cherche à obtenir et à les formuler avec précision.

- Enfin, les questionnaires demandent pour le dépouillement, l'analyse et même l'interprétation des données recueillies nécessairement l'utilisation d'outils statistiques qui peuvent se révéler difficiles à manipuler, Dans notre cas, nous avons opté pour l'emploi du logiciel SPSS.

#### **II.1.5.2.4. Les avantages du questionnaire**

Vu les fonctions pratiques du questionnaire et de la taille importante de l'échantillon qui est le nôtre, ayant justifié notre choix pour l'enquête, cet outil possède des avantages qui le rendent particulièrement utile malgré ses limites. Nous signalons ici, certains avantages qui sont:

- Cette technique est facile d'utilisation, en raison du grand nombre d'individus qu'elle peut couvrir dans une enquête de nature quantitative.
- Cet outil permet alors de couvrir un large ensemble retenu pour l'enquête surtout lorsqu'il s'agit de le diffuser à grande échelle comme c'est le cas de notre recherche qui couvre divers groupes importants d'acteurs occupant un terrain étendu du territoire national.

#### **II.1.5.2.5. Les conditions d'une enquête par questionnaire réussie**

Pour réussir l'enquête, le questionnaire étant sa clé de voûte et sa pièce maîtresse, il est préférable que celui-ci soit précédé d'une pré-enquête constituée par des entretiens exploratoires du champ d'investigation. Ceux-ci permettront de nous donner une première idée sur notre objet d'étude, les RS. Il convient également de le faire suivre, d'un pré-test après son élaboration mais avant son administration aux membres de l'échantillon. Nous reviendrons bien entendu à ce sujet lors de la description de notre enquête en détail.

#### **II.1.5.3. Les raisons du pré-test**

Effectuer un test pilote nous permet de réaliser les objectifs suivants:

- S'assurer que toutes les questions sont intelligibles par les questionnés.
- Cette intelligibilité doit s'effectuer de la manière souhaitée par le chercheur.
- Les réponses proposées par les membres sélectionnés pour le pré-test couvrent toutes les possibilités et les aspects de ce qui se trouve sur le terrain de la recherche.
- La pratique du test pilote amène l'enquêteur à effectuer les rectifications nécessaires au bon déroulement de l'enquête.
- Il doit entre-autres, reformuler ses questions, ajouter ou retrancher d'autres, modifier le vocabulaire qui pose des problèmes d'ambiguïté ou d'imprécision de sens.

Une fois cette étape finie, l'enquêteur peut passer à la phase supérieure, la passation du questionnaire.

#### **II.1.5.4. L'échantillon**

Théoriquement parlant, « lorsque l'enquête sociologique porte sur des groupes de large envergure et, à plus forte raison, sur des sociétés globales, elle est bien obligée de limiter l'investigation à une portion dutout. »<sup>183</sup> La sélection d'un groupe restreint est donc

---

<sup>183</sup> Georges GURVITCH, *Traité de sociologie*, Volume 01, in Georges GRANAI, *Outils de l'enquête sociologique et enquête sur les outils sociologiques, Techniques de l'enquête sociologique*, Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2004, p. 32, <http://classiques.uqac.ca/>

obligatoire tout en opérant un choix en fonction de critères déterminés pour la représentativité de l'échantillon. Celle-ci restera néanmoins relativement relative même si l'échantillon est statistiquement valable. Dans notre choix de l'échantillon nous avons suivi la méthode aléatoire à travers laquelle chaque unité de la population visée par l'enquête à la même chance d'être choisie et de figurer par conséquent dans le groupe interrogé.

Un équilibre doit être respecté quand il s'agit de former un échantillon où diverses catégories constituent la population totale tels que le sexe, l'âge, l'ancienneté, etc. La représentativité reste tout de même difficile à obtenir car malgré tout « *l'échantillon n'est jamais l'image réduite et absolument fidèle de la « population » dont il est tiré, dès lors que celle-ci n'est pas une collection d'individu mais un « tout » social.* »<sup>184</sup>

#### **II.1.5.5. Description des populations**

Après la description de la base théorique, nous essaierons de décrire, dans ce qui suit, la population pour pouvoir ensuite passer en revue les différents échantillons représentant les multiples acteurs sociaux concernés par notre étude.

##### **II.1.5.5.1. Les apprenants**

En réalité, l'apprenant du FLE constitue l'acteur principal ciblé par notre travail. C'est lui qui est visé par la réussite que nous cherchons pour notre école. Tous les autres acteurs ne sont là, autour de lui, que pour l'aider à atteindre le succès. En effet, l'avenir de l'Algérie dépend largement ou peut-être exclusivement de lui. Il est vrai aussi qu'il est, paradoxalement, le grand oublié dans tout ce qui se déroule à son propos. Nous avons déjà signalé que l'élève est toujours exclu de toute réflexion autour de l'école et qu'on lui présente à manger ce dont il n'a peut-être pas envie.

Nous avons fait remarquer également qu'une grande partie de ses représentations, ses attitudes et conséquemment ses pratiques ne sont que le reflet et l'influence directs des représentations des autres acteurs qui s'activent autour de lui.

---

<sup>184</sup> Ibid. p. 33

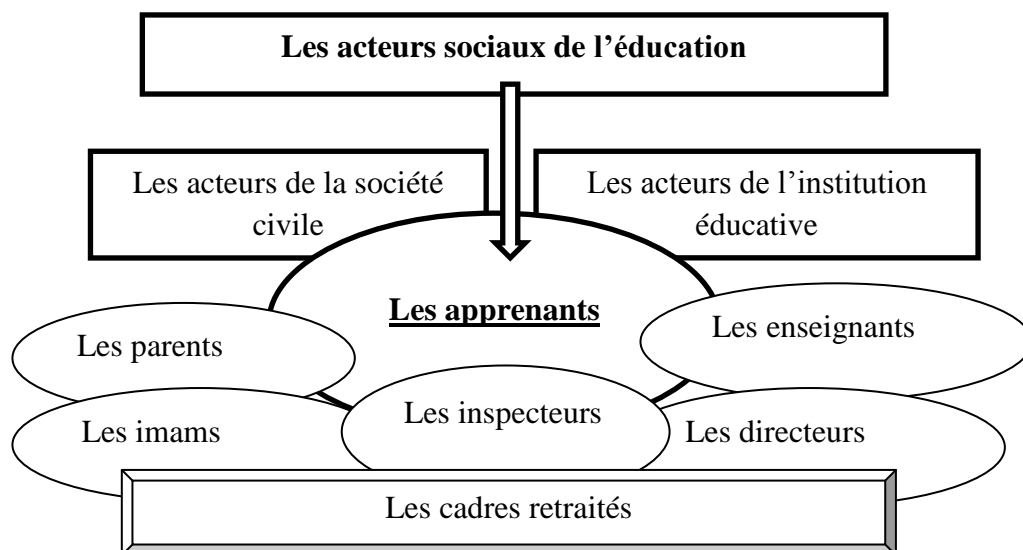


Schéma N° 32, comportant les différents acteurs du système éducatif

Avant de présenter les statistiques à propos de l'apprenant, nous essaierons de voir comment il est représenté par deux principaux acteurs directement concernés par lui.

Nous avons signalé, quand nous avons essayé de décrire la situation catastrophique où se trouve l'école à propos surtout de l'enseignement-apprentissage du FLE au sud du pays, que l'élève subit la crise de plein fouet: il la vit au quotidien; il souffre énormément. Les enquêtes faites par des travaux de recherche à ce sujet sont des témoignages à ce propos. L'élève, selon les travaux que nous avons cités, en raison des énormes difficultés qu'il rencontre, rejette le français; il est démotivé et il se plaint de son niveau qui n'atteint pas ses désirs et ne répond pas à ses besoins.

Pourtant, l'institution officielle se le représente autrement à travers ses ambitions à son égard. Il paraît qu'entre la réalité du terrain que révèlent les enquêtes et les objectifs en perspectives envisagés par l'institution officielle, il y a un fossé considérable qui s'étend et qui rend difficile le travail des acteurs surtout les enseignants qui essayent, malgré tout, de faire la jonction entre les deux bouts: la réalité et les ambitions.

Pour l'institution, « l'élève est placé au centre des préoccupations de la politique éducative. ».<sup>185</sup> Elle cherche à former le citoyen idéal pour une société idéale. Cela

<sup>185</sup> Loi d'orientation sur l'éducation nationale, art.07, Op.Cit.



apparaît clairement dans les articles consacrés à ce premier acteur.« Art. 02-  
L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux,  
incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le  
monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation  
universelle. »<sup>186</sup>

Elle voit donc en cet élève une personne dotée tout d'abord d'une identité nationale solide et en même temps prêt à s'ouvrir sur les autres cultures sans être constamment menacé de repli ou de déculturation. Une fois ce fondement solidement bâti, vient en deuxième lieu, les autres aspects de la personnalité du citoyen recherché. Il s'agit essentiellement de l'instruction, de la socialisation et enfin de la qualification. La maîtrise des langues étrangères constitue aussi une condition *siné qua non* de cette ouverture sur le monde.

Une fois cette population caractérisée successivement, nous passons aux statistiques à travers le tableau suivant qui constitue le nombre d'élèves visé par notre enquête:

Wilaya	Illizi		Tamanrasset		Ouargla		El- Oued	
	Pop.to tale	Pop.vi sée	Pop.total e	Pop.visé e	Pop.total e	Pop.vis ée	Pop.tot ale	Pop.visée
E°moy	4 700	<u>888</u>	16 330	<u>3 881</u>	54 800	<u>20 783</u>	71 392	<u>17 216</u>
E°sec	4 700	<u>619</u>	5 653	<u>4 181</u>	21 600	<u>14 672</u>	29 453	<u>11 110</u>
Totaux	5 650	<u>1 507</u>	21 983	<u>8 062</u>	76 400	<u>35 455</u>	100 845	<u>28 326</u>

Paliers	4 <sup>ème</sup> A Moyenne	1 <sup>ère</sup> A Secondaire
Total/palier	42 768	30 582
Population totale ciblée	Total : 73 350	

Tableau N°04 : sur la population totale visée par notre enquête.

De cette population totale visée par notre enquête, composée par l'ensemble des élèves de 4<sup>ème</sup> AM et de 1<sup>ère</sup> AS, nous devons former notre échantillon. Celui-ci a été opéré par un choix aléatoire, c'est-à-dire que chaque apprenant de cette

<sup>186</sup> Ibid.

population de 73 350 avait la même chance d’être pris comme faisant partie de notre échantillon. Nous avons veillé à ne pas faire de distinction de sexe ou d’âge. Celui-ci a touché surtout dans la mesure du possible aussi bien les écoles rurales qu’urbaines.

Wilayas	4°AM	1°AS	Totaux
Illizi	128	141	269
Tamanrasset	127	220	347
Ouargla	553	741	1 294
El-Oued	1 006	452	1 458
Totaux	1 814	1 554	3 368

Tableau N°05, représentant l’ensemble de l’échantillon des apprenants de la recherche.

Dans l’ensemble, les apprenants qui constituent l’échantillon total de notre travail est 3 368.

#### **II.1.5.5.2. Les enseignants**

Nous avons déjà signalé que le premier concerné par l’influence à laquelle est soumis l’apprenant et d’une façon directe est l’enseignant car c’est lui qui est dans un face à face direct et quotidien avec l’élève. Il est également celui qui est concerné par l’application de la réforme du système scolaire. Il est par conséquent le premier responsable de sa réussite ou de son insuccès éventuel. C’est la raison pour laquelle, nous nous sommes particulièrement intéressés à cet acteur.

Dans le premier chapitre de ce travail, nous avons essayé de décrire en détail ce partenaire particulièrement important dans la représentation de tous les autres. Cependant, nous pouvons, ici ajouter quelques informations à propos de l’enseignant de la région visée par notre travail. L’ensemble du personnel enseignant est dans sa majorité formé par des personnes de la région. Pour plus de précision, les enseignants des wilayas d’Ouargla et d’El-Oued sont pour la quasi-totalité originaire de ces régions respectives. Le personnel enseignant de Tamanrasset et d’Illizi sont, quant à eux, pour leur majorité originaires des deux premières wilayas. D’autres viennent à peu près de toutes les autres régions du

pays y compris les deux wilayas concernées. Cela se repercutera-t-il sur leurs représentations?

Nous pensons qu'il n'y aura pas de différences entre eux à ce niveau surtout qu'aussi bien les moyens de communication de toutes sortes (TV, Internet, téléphone portable) que les voyages ont fait que les différences s'estompent et que le milieu social local n'aura plus une grande influence sur les adultes. Nous ajoutons enfin que nos contacts sur le terrain, avec ces enseignants nous ont permis de comprendre qu'ils ressentent une certaine étrangeté dans les régions du grand sud vu la différence culturelle locale, la nature et la géographie de la région qui demandent beaucoup d'efforts d'adaptation à la vie locale. Certains parmi eux se trouvent dans des localités coupées des agglomérations où les conditions de vie sont un peu plus difficiles. Ils sont transportés une fois par trimestre par les autorités dans leurs zones de travail et sont obligés d'y rester un bon bout de temps coupés du monde en quelques sortes.

Après cette description succincte nécessaire des enseignants exerçant dans les wilayas du sud-est, nous présentons quelques statistiques sur cette population par wilaya.

Les wilayas	Les PEM	Les PES	Les totaux
Ouargla	400	129	529
El-Oued	457	170	627
Tamanrasset	75	47	122
Illizi	50	17	67
Totaux	982	363	1 345 Enseignants

Tableau N°06 de l'ensemble des enseignants des 04 wilayas.

A partir de ce tableau, l'ensemble des enseignants du FLE, de l'enseignement moyen et du secondaire atteint le nombre de 1 345. Ce choix est correspondant à celui des apprenants qui appartiennent eux aussi à ces deux paliers.

De cette population d'enseignants, nous avons extrait un échantillon aléatoire comme nous l'avons effectué avec les apprenants. Nous n'avons établi aucun quota en fonction de variables définies d'avance tels que l'âge, le sexe, la zone (rurale ou urbaine). Néanmoins pour pouvoir couvrir toutes les catégories

d'enseignants, nous avons essayé de toucher tous les établissements possibles (CEM et lycées) de ces quatre wilayas. Au sein de l'école, nous avons essayé de solliciter tous les enseignants sans exception.

Nous affichons ici, les détails de notre échantillon relatif aux enseignants:

Tamanrasset	Illizi	Ouargla	El-Oued
27	32	308	285

Tableau N °07, représentant la répartition des enseignants par wilayas.

Les effectifs des enseignants sont relativement proportionnels aux populations des wilayas concernées. Le tableau ci-dessus explicite cette donnée:

Wilayas	Populations	Echantillons
Ouargla	529	308
El-Oued	627	285
Illizi	67	32
Tamanrasset	122	27
Totaux	1 345	652

Tableau N°08, établissant une comparaison entre la population et l'échantillon.

La taille considérable de cet échantillon revient à ce que les représentations sociales concernant l'enseignant, objet de notre étude, que nous voulons identifier, est la plus importante et la plus révélatrice de la réussite ou de l'échec. L'enseignant est l'axe autour duquel les autres acteurs peuvent se rassembler. Ils savent très bien que la grande partie du poids repose sur lui. Il est aussi, celui qui peut participer à la transformation des représentations des autres.

En effet, si toutes les représentations sont importantes, celles des enseignants déterminent directement et influencent profondément le cours de tout le dispositif mis en place.

### **II.1.5.5.3. Les anciens cadres de l'enseignement du français**

Dans le même ordre d'idée, et toujours à propos des représentations sociales des enseignants, nous avons cru utile d'étayer les prises de position de ceux qui exercent actuellement la profession par les représentations des anciens cadres de l'enseignement-apprentissage du FLE parmi eux, des enseignants, des

inspecteurs ou conseillers pédagogiques du même domaine. La population est constituée par tous ces cadres, actuellement à la retraite ayant travaillé dans ces régions.

L'échantillon que nous avons pu réaliser a atteint le nombre de vingt-six (26) cadres.

#### **II.1.5.5.4. Les directeurs des écoles**

Nous avons auparavant réparti nos acteurs en deux catégories: ceux qui appartiennent à la société civile tels que les imams et les parents et ceux qui appartiennent à l'institution donc les acteurs officiels parmi ceux-ci, les chefs d'établissements à la tête de l'équipe chargée de la gestion administrative et pédagogique de l'école. Ceux-là ont aussi un rôle à jouer, influençant positivement ou négativement la réforme scolaire. Nous avons essayé, parmi ces gestionnaires, de prendre contact avec un nombre important, à travers des entretiens qui s'achèvent par un questionnaire où toutes les questions ont été ouvertes vu la taille de leur échantillon.

Notre population à ce propos est constituée par l'ensemble des directeurs des écoles de ces quatre wilayas qui sont au nombre de cent quatre-vingt-treize (193) comme nous l'avons déjà cité lors de la présentation de notre terrain d'investigation. De cette population, nous avons pu former un échantillon de 153 directeurs ayant accepté de s'entretenir avec nous, répondant par écrit à nos questions. Nous avons cru bon d'intégrer le directeur des écoles primaires pour élargir le champ de vision de notre investigation et puisque les personnels enseignants et administratifs pointent en général un point accusateur vers l'enseignement-apprentissage du primaire comme étant à l'origine de la crise.

Notre échantillon atteint donc la taille de 153 directeurs sur une population de 1193 chefs d'établissements primaires, moyens et secondaires.

#### **II.1.5.5.5. Les inspecteurs de l'éducation nationale**

Comme c'est le cas pour les différents acteurs sociaux concernés par notre recherche, nous avons déjà évoqué le corps inspectoral dans le premier chapitre de notre travail. Aussi, devons-nous parler uniquement des inspecteurs de la

région. Signalons d'abord que certaines wilayas manquent d'inspecteurs comme Illizi pour le moyen. Ensuite, les circonscriptions attribuées à ces inspecteurs sont très vastes en raison de l'étendue des wilayas et les difficultés de leur déplacement. L'inspecteur se trouve alors dans l'incapacité de couvrir son champ d'action en un laps de temps assez réduit surtout avec le nombre important de stagiaires candidats à la titularisation cumulant du retard à ce propos.

Notre échantillon se constitue de 07 inspecteurs et vu leur nombre réduit généralement, nous avons pris contact avec des inspecteurs du primaire, du moyen et du secondaire. Ce corps nous sera particulièrement bénéfique pour la place qu'il occupe entre l'institution officielle qu'il est censé représenter et en tant que supérieur hiérarchique des enseignants de FLE et des directeurs des écoles dans l'enseignement primaire.

Les acteurs officiels, une fois passés en revue du point de vue populations et échantillons, nous passons, à présent, à ceux qui se placent à l'autre rive: il s'agit bien entendu des parents d'élèves et des professionnels religieux (les imams de la région.)

#### **II.1.5.5.6. Les parents d'élèves**

Cette catégorie de personnes fait partie bien sûr d'une population totale de la région qui atteint 1 405 247 habitants. Au sein de cette population de parents, on peut trouver aussi bien des enseignants, des directeurs d'école, des inspecteurs que des imams. Nous pouvons dire donc que celle-ci est disséminée un peu partout dans les autres catégories d'acteurs. C'est pourquoi les représentations sociales des différents partenaires de l'enseignement-apprentissage du FLE sont aussi en quelques sortes des représentations de parents.

De cette population particulière de parents, nous avons pu former un échantillon sélectionné aléatoirement composé de deux cent soixante-douze personnes, ayant accepté volontiers de répondre à notre questionnaire. Celui-ci, en raison de l'étendue du terrain et de la multiplicité des catégories d'acteurs concernés par notre étude, nous permet de voir un nombre important d'individus et de gagner du temps.

#### **II.1.5.5.7. Les imams**

Dans la partie théorique, nous avons déjà parlé de cette catégorie d'acteurs indirectement concernée par le système éducatif de par leur influence intellectuelle, affective et spirituelle sur l'ensemble des acteurs sociaux. Nous avons pu, chez les imams, interroger quatorze (14) parmi eux.

Ainsi, avons-nous essayé de décrire brièvement ces divers partenaires de l'enseignement-apprentissage du FLE en tant que populations d'abord et en tant qu'échantillons par la suite. Ce travail prépare le terrain de notre partie pratique car tout au long de celle-ci, nous évoquerons à chaque fois chaque catégorie d'acteurs tels que dans la description des questionnaires respectifs ou le déroulement de l'enquête, le dépouillement et enfin l'analyse.

Nous poursuivrons notre série de descriptions avec le déroulement de notre enquête, à travers une large pré-enquête, des pré-tests touchant particulièrement les apprenants et les enseignants. Nous décrirons ensuite, les phases de passation, de récolte et du dépouillement par logiciel.

Tout cela, nous prépare à une phase du travail qui est la vraie pratique.

### **II.1.6. Le déroulement de l'enquête**

#### **II.1.6.1. La pré-enquête**

Afin de mettre notre questionnaire au point, il est nécessaire de passer par une phase de pré-enquête. La nôtre a été multiple et multiforme en raison de la variété des acteurs que nous devons étudier.

Nous avons comme convenu réparti, cette étape préparatoire en fonction de nos partenaires.

##### **II.1.6.1.1. Les enseignants**

Pour préparer le questionnaire propre aux enseignants, nous avons effectué les activités suivantes :

Nous avons tout d'abord demandé à un inspecteur du moyen de nous permettre d'assister à une conférence pédagogique avec les enseignants de français. Après

sa réponse, positive, nous avons pu mener un débat avec les professeurs présents à propos de la situation du français, actuellement. Au cours de la séance, nous avons pu esquisser la structure de notre questionnaire que nous devons décrire dans une étape ultérieure.

Nous avons par la suite, à notre demande eu l'occasion, d'assister à plusieurs réunions de conseils de classes, à l'issue du premier trimestre en décembre 2013, aussi bien des lycées que des collèges d'enseignement moyen. Le débat entre les professeurs et l'intervention du chef d'établissement ont été pour nous l'occasion de participer à la discussion et en même temps de mettre sur pied un canevas du questionnaire.

La comparaison entre les plans de questionnaire-enseignant obtenus lors de la conférence pédagogique et à l'issue des conseils de classe, nous a permis, avec les réajustements effectués, d'élaborer notre questionnaire définitif.

L'achèvement de ce travail a été fait à l'occasion des réunions tenues en application de la recommandation faite par le ministre de l'éducation nationale pour mener une évaluation-étape sur une période de dix ans de mise en œuvre de la dernière réforme du système éducatif algérien. Cela nous a permis de participer à ce débat et même de nous entretenir avec des enseignants, des parents membres de l'association des parents d'élèves et des membres de l'équipe administrative de l'école.

#### **II.1.6.1.2. L'apprenant**

Au sujet de la pré-enquête qui concerne les apprenants, nous avons mené des débats avec des groupes spéciaux d'élèves auxquelles, nous enseignons nous-même le français dans un cadre privé. L'occasion a été pour nous d'esquisser notre questionnaire-élèves. Ce travail a été commencé et réajusté avec trois groupes-classes différents: une quatrième année moyenne (4<sup>ème</sup> AM), une première année secondaire (1<sup>ère</sup> AS) et une terminale (3<sup>ème</sup> AS). Les lignes directrices ont été alors élaborées lors de ces discussions et affinées ultérieurement.



#### **II.1.6.1.3. L'inspecteur de l'éducation nationale**

L'entretien mené avec un inspecteur de français, lors de notre travail de magistère, nous a permis de poser les jalons de notre questionnaire qui sera destiné aux inspecteurs. La finition a été faite à ce travail suite à un entretien tenu avec un inspecteur du moyen à l'issue de la conférence pédagogique que nous avons évoquée précédemment. Ces deux entretiens nous ont donc permis d'élaborer définitivement notre questionnaire spécial destiné aux inspecteurs de l'éducation.

#### **II.1.6.1.4. Le directeur d'école**

De la même manière, le travail du magistère nous a permis de nous entretenir avec des directeurs francophones ou bilingues à propos de la situation relative à l'enseignement-apprentissage du français. A partir des guides élaborés spécialement pour ces entretiens nous avons rédigé notre questionnaire qui n'a pas manqué d'être réajusté lors de discussions avec d'autres directeurs de CEM et de lycées à l'occasion des rencontres dont nous avons déjà parlé (les conseils de classes et l'évaluation-étape).

#### **II.1.6.1.5. L'imam**

Des discussions informelles avec des amis exerçant dans le domaine religieux ont été pour nous l'occasion d'identifier les axes principaux sur lesquels reposera notre questionnaire destiné à cette catégorie d'acteurs spécifiques.

#### **II.1.6.1.6. Le parent d'élèves**

En tant que parent d'élève nous-même et en tant qu'enseignant de français nous avons, lors des réunions régulières des assemblées générales des associations de parents d'élèves, exposé à chaque fois aux assistants la question du niveau des élèves qui a toujours été en deçà des espoirs.

Les rencontres du début de l'année et celles de la fin du 1<sup>er</sup> trimestre de l'année 2013-2014 nous ont permis de profiter de ces occasions pour tracer les grandes lignes de notre questionnaire destiné aux parents d'élèves ultérieurement. Ce travail a été affiné grâce à des discussions avec des parents amis et surtout deux présidents d'association de parents d'élèves.

Nous pouvons conclure en disant enfin que notre pré-enquête a touché pratiquement tous les partenaires de l'enseignement-apprentissage du FLE. Ce qui nous permet d'élaborer nos questionnaires en connaissance de cause. Le fait que nous appartenons au domaine, nous a été d'une aide précieuse.

### **II.1.6.2. La phase des tests-pilotes ou pré-tests**

Nous procéderons de la même façon lors du passage en revue du déroulement de cette phase, c'est-à-dire acteurs par acteurs.

#### **II.1.6.2.1. Le pré-test relatif aux enseignants**

Une fois, le questionnaire élaboré, il devra être mis à l'épreuve auprès d'enseignants expérimentés en matière de FLE. Nous avons constitué à cette occasion, un groupe restreint d'enseignants du moyen et du secondaire. Une fois réunis, nous avons procédé au test prévu à travers la lecture individuelle du questionnaire afin de déceler les difficultés éventuelles. Ensuite, nous sommes passés à la deuxième étape: il s'agit de débattre à partir des remarques individuelles. Ce travail nous a permis d'apporter les remédiations nécessaires et d'établir d'une façon définitive la version finale de notre questionnaire. Des corrections ont été effectuées sur le fond (le contenu) et sur la forme des questions pour que l'ensemble du texte soit le plus intelligible possible.

#### **II.1.6.2.2. Le test destiné aux apprenants**

L'enquête préparatoire a été faite avec l'aide de groupes de classes spécifiques. De la même manière, trois autres groupes-classes parallèles ont fait l'objet de notre pré-test: une 4<sup>ème</sup> AM, une 1<sup>ère</sup> AS et une terminale (3<sup>ème</sup> AS).

Nous leur avons distribué les questionnaires et leur avons demandé de les remplir et de nous demander des explications en cas de problèmes de compréhension. Ce travail nous a permis de trancher et de prendre la décision de rédiger notre questionnaire en arabe. En effet, au départ, nous avons bien hésité au sujet de la langue à choisir. L'obstacle majeur était que nos élèves ne peuvent pas comprendre un questionnaire rédigé en français et encore la tâche sera plus compliquée, voire impossible s'il s'agit de répondre en cette langue. Une fois,

cette opération réalisée, la tâche a été simplifiée pour les élèves. Les apprenants ont bien saisi ce que nous leur avons demandé à travers nos questions arabisées.

Pour le reste des acteurs sociaux, à savoir, les inspecteurs, les chefs d'établissements scolaires, les parents d'élèves et les imams, nous avons procédé ainsi:

Dans une première étape, nous avons demandé aux concernés de remplir le questionnaire en notre présence après une discussion préalable avec eux. C'était en quelque sorte un entretien par questionnaire. Nous commençons à chaque fois par une conversation qui s'organise peu à peu sous forme de débat plus structuré et qui s'achève par l'administration du questionnaire comme s'il s'agit d'établir un rapport de réunion.

La procédure du questionnaire à questions ouvertes nous a permis de nous en passer de l'enregistrement. La discussion précédant la rédaction, a été ainsi la plus aisée possible. Mais dans cette situation, les interrogés ont été francs dans leurs propos et par la suite, ils étaient libres de mentionner ce qu'ils ont envie de dire sans être dérangés ou inquiétés comme c'est le cas pour les enregistrements. En général, nous avons été satisfaits par leur franchise et leur disponibilité. Le sujet du français leur a été particulièrement intéressant espérant contribuer à la recherche d'une solution à la crise qui les touche particulièrement surtout que l'ensemble des acteurs se plaint de ce que l'institution officielle ne travaille pas en collaboration avec ceux qui sont censés être ses partenaires à part entière.

Les premières rencontres ont été passées sous-forme de pré-test car elles nous ont permis d'améliorer les questionnaires par la suite.

**En résumé**, nous pouvons dire que notre vie professionnelle, nous a été très utile pour nous faciliter la tâche aussi bien dans les phases préparatoires (pré-enquêtes et pré-tests) que dans le déroulement de l'enquête.

### **II.1.6.3. La description des questionnaires**

#### **II.1.6.3.1. Le questionnaire destiné aux apprenants**

Notre questionnaire destiné aux apprenants de 4<sup>ème</sup> AM et de 1<sup>ère</sup> AS est constitué de vingt (20) questions. Celles-ci sont réparties comme suit:

- 10 questions fermées.
- 05 questions semi-fermées.
- 06 questions ouvertes.

Le questionnaire comporte les dimensions suivantes des représentations sociales des apprenants:

- Des opinions ou prises de position,
- Des informations,
- Des attitudes et des sentiments,
- Des comportements,
- Des propositions.

Les prises de position concernent les points de vue des élèves sur:

-la langue française en tant que cible de leur apprentissage,

-la France en tant que pays source de cette langue surtout que celui-ci se partage avec l'Algérie une relation très spéciale en raison de sa colonisation de notre pays qui s'est achevée sur une longue guerre atroce. Cela ne va pas sans laisser des traces indélébiles sur les représentations sociales des Algériens qui se répercutera sans doute sur l'enseignement-apprentissage de cette langue. D'où peut-être une des raisons de la crise du français dans le pays, surtout dans le sud.

- l'enseignement du français: les représentations des apprenants à l'égard de la langue française, du pays d'origine de cette langue est susceptible d'avoir des conséquences directes sur la réussite ou de l'échec des élèves comme nous l'avons signalé auparavant.

- vision à l'égard du professeur de français. Il est clair que la relation enseignement-apprentissage et enseignant est indéfectible.

Comme la vision d'un pays, de sa langue et de son enseignement influent positivement ou négativement sur l'enseignant de cette langue et le véhicule de sa culture, ce dernier est capable, si certaines conditions sont réunies, de renverser le cours des représentations des élèves, les transformant au service de la réussite.

- le point de vue des apprenants à propos des textes du manuel est une conséquence de toutes les représentations précédentes, car c'est ce qui motive l'élève ou le démotive dans la lecture surtout que celle-ci constitue la clé de voûte de tout apprentissage, c'est la raison pour laquelle, elle est parmi les compétences fondamentales visées par tout enseignement-apprentissage de la langue.

- vision du futur: cette question nous permet de saisir la vision futuriste de l'apprenant en ce qui concerne le français. Garde-t-il un certain espoir à son égard, ce qui lui permettra de fournir les efforts nécessaires dans son apprentissage par sentiment de nécessité ou par motivation, ou au contraire tout espoir étant perdu définitivement peut-être, de bénéficier de cette langue dans un avenir proche tel que le parcours universitaire ou à long terme telle qu'une profession.

Les informations que possèdent les apprenants sur le français et que nous devons recueillir concernent:

- l'évaluation par l'élève de son niveau comme il l'estime.

- les difficultés rencontrées par l'apprenant en langue française.

- le degré de compréhension qu'il possède à propos de son enseignant de français.

Cette série de questions vise à connaître la conscience que l'élève a de ses propres difficultés à propos de son apprentissage de la 1<sup>ère</sup> langue étrangère et sa compréhension de son enseignant qui nous donnera une idée sur la communication en classe entre l'élève et son professeur telle qu'elle est vue par le premier.

Les difficultés se répercutent, bien entendu sur le niveau de l'apprenant. Ces informations nous donnent enfin une idée sur le degré de conscience de l'élève de la situation difficile qu'il vit par rapport à l'enseignement-apprentissage du français, d'où sa représentation de cette situation étant positive ou négative.

- **Les attitudes des apprenants vis-à-vis du français**

Il est clair que les informations et les opinions influencent les attitudes qui seront favorables ou défavorables, positives ou négatives. Ces prédispositions sont, bien entendu parties prenantes des représentations sociales. Leurs connaissances sont donc indispensables. Ce volet comprend les éléments suivants au sein de notre questionnaire:

- la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque de l'apprenant,
- l'attitude de la société et le sentiment de la vie en classe,
- le regret du désintéressement dans le passé,
- le sentiment d'amélioration concrète,
- la prédisposition du changement d'attitude.

Cette dimension des RS des apprenants nécessite la connaissance de la motivation ou la démotivation des élèves à travers la connaissance de ce qui les encourage ou les décourage en provenance de l'extérieur et aussi à travers des sources internes à travers leur conscience de ce qu'ils aiment ou ce qu'ils détestent en classe. L'enseignant, voire l'institution, doivent prendre cela en considération dans leur planification et programmation de la classe de FLE et même à travers la méthode d'enseignement.

Suite à cela, les deux milieux dans lesquels évolue l'apprenant sont particulièrement déterminants dans l'enseignement-apprentissage. Une société favorable au français aide énormément l'élève dans son œuvre surtout s'il trouve la langue dans certains cercles culturels ou autres comme les bibliothèques, les clubs de langues, les associations culturelles ou mêmes les gens qu'ils rencontrent dans la rue. Le milieu interne, la classe est tout aussi

importante, d'où notre désir de connaître le sentiment des apprenants en classe. Cela nous informe également sur la situation-classe comme vécue par l'élève.

Le regret dont nous voulons que l'apprenant nous fasse part pousse ce dernier au désir de changer cette réalité. La concrétisation de ce changement s'il se traduit par un sentiment d'amélioration aide à une transformation tant recherchée. En effet, c'est cette modification sensible, voire radicale que nous revendiquons dans notre étude sur les RS des acteurs d'enseignement-apprentissage du français. Les attitudes quelle que soit leur nature sont susceptibles d'engendrer des comportements relatifs à l'enseignement-apprentissage du FLE. En raison de cela, nous avons consacré, dans notre questionnaire une partie réservée aux comportements.

- **Les comportements des apprenants par rapport à l'enseignement-apprentissage du FLE**

Nous pouvons, à travers le croisement des représentations avec les comportements, connaître concrètement et totalement la situation que vivent nos élèves. Dans ce volet, il s'agit d'avoir une idée sur les comportements des apprenants à travers les points suivants :

- l'utilisation du manuel scolaire,
- la conduite des élèves en classe,
- la révision de l'apprenant à la maison,
- l'aide apportée à l'élève par la famille,
- la langue de communication des élèves en classe pendant le cours.

Ce volet, comportement, cherche à savoir comment les apprenants se conduisent à l'égard du français à la maison et en classe.

Dans le premier milieu, nous cherchons à savoir si l'élève pratique la révision de ces leçons et surtout s'il utilise son livre de lecture pour faire des exercices ou même s'entraîner à lire pour améliorer ses performances en français. Généralement, ces pratiques sont, favorisées par l'aide apportée par la famille qui doit réunir les conditions nécessaires. L'apprenant révise ses leçons chez lui

par contrainte ou par désir personnel comme il peut s'abstenir de toute activité à la maison. Cela dépendra de ses représentations bien entendu. Cela nous informera sur le degré d'implication ou la démission de la famille de la vie scolaire de l'enfant. Sachant que l'adhésion des parents est un objectif visé par notre recherche pour aller vers le succès de l'école.

Dans le deuxième milieu, nous cherchons à savoir comment l'élève se comporte vis-à-vis du français en classe. Il s'agit, tout d'abord, de voir si les élèves s'intéressent aux activités de la classe ou au contraire ils sont plus ou moins, voire totalement désintéressés, c'est la manifestation directe et claire de leurs représentations à ce sujet.

Des apprenants motivés s'intéressent à travers leur attention et le silence qu'ils observent pour écouter l'enseignant. Mais, il ne s'agira pas bien sûr d'un silence passif comme marque de refus. Leur participation en temps opportun surtout en langue cible dénote d'un désir d'apprentissage de cette langue, d'où une RS positive. Le chahut ou le silence négatif par crainte de la punition indique plutôt une vision et une attitude négatives de l'apprentissage du FLE.

Ainsi pouvons-nous dire enfin que le questionnaire destiné aux apprenants se subdivise en trois parties essentielles à savoir:

- la description objective comportant le sexe de l'apprenant, son niveau d'étude (4<sup>ème</sup> AM ou 1<sup>ère</sup> AS) et son âge. Cela permet de catégoriser le groupe comme il permet d'avoir des informations plus précises en cas de croisement en fonction de ces variables.
- la partie subjective nous permet d'identifier la RS de ce groupe, centre d'intérêt de tous les autres acteurs. Cette partie est à son tour subdivisée en trois éléments dont le premier comporte les trois dimensions de la représentation en l'occurrence, les opinions, les informations qui génèrent les attitudes qui à son tour déterminent les comportements des élèves à l'égard de l'enseignement-apprentissage du français.



### II.1.6.3.2. La description du questionnaire de l'enseignant du FLE

Ce questionnaire, après son élaboration et comme il est administré aux enseignants dans sa version finale comporte 35 questions. Il est planifié comme suit :

- l'identification de l'enseignant,
- les représentations sociales,
- à propos de la dernière réforme du système scolaire de 2003,
- la cohérence des RS entre les acteurs de l'enseignement-apprentissage du FLE,
- le constat de la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage du français.

Analysé plus finement, nous pouvons le présenter ainsi, en fonction des éléments qui constituent une représentation sociale et ce qui s'ensuit.

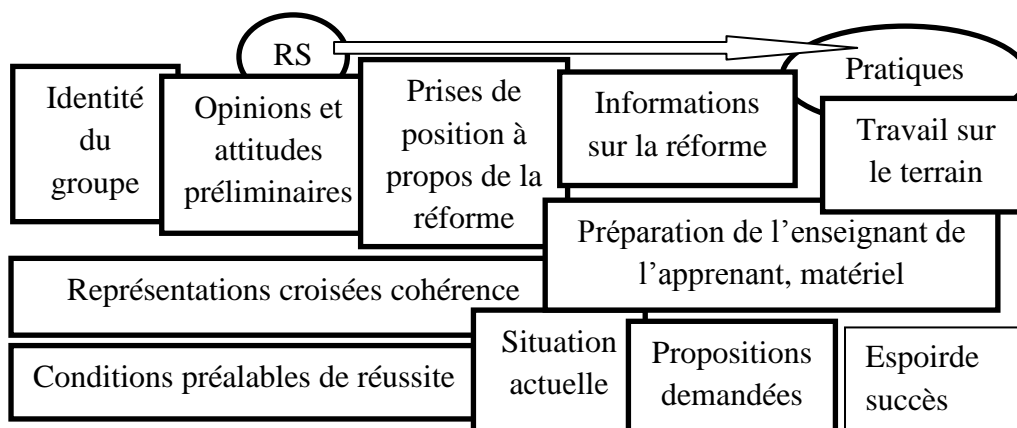


Schéma N°33, résumant le questionnaire de l'apprenant

Le questionnaire, selon cette vision, comprend neuf (09) parties. Les trois premières ont trait à la RS, les deux suivantes sont en rapport avec les pratiques, les trois dernières concernent l'une des conditions préalables à la réussite, les premiers résultats observés sur le terrain et des propositions demandées à l'enseignant interrogé. Mais l'entête comporte l'identification du groupe.

#### - Les représentations sociales

Cette partie est faite par des opinions sur la France en tant que pays originaire de la langue-cible source de motivation ou de conflit, nous avons traité ce point plus amplement dans la description du 1<sup>er</sup> questionnaire ainsi que la langue

française, son statut et son enseignement en Algérie. A propos des attitudes, il s'agit du choix du métier d'enseignant et de la motivation actuelle. Ces éléments nous permettent de savoir si les conditions préliminaires sont réunies car l'enseignement nécessite ce minimum de qualités, pour savoir s'il y a réforme ou non.

Nous arrivons par la suite aux prises de position de l'enseignant à propos de la dernière réforme scolaire à travers des questions sur la réforme du français, si elle est susceptible d'apporter des solutions à la crise et si les objectifs sont faisables. D'autres questions se rapportent à la dimension culturelle remise en valeur dans cette réforme, si elle constitue une menace à l'identité de l'enfant-apprenant, au manuel scolaire et enfin à l'évaluation-étape organisée par le ministère de l'éducation nationale.

Le troisième volet a trait à des informations que doit nécessairement posséder l'enseignant pour réussir sa mission. Il s'agit d'être suffisamment informé sur les raisons de la réforme, les approches de base de celle-ci, les nouvelles méthodes d'enseignement adoptées, les objectifs fixés, les programmes de français et surtout enfin, si l'enseignant a été sollicité à jouer un rôle dans la réforme ou s'il se contente de son rôle classique d'exécutant.

Cependant, toutes ses représentations connues, une autre condition est nécessaire à la réussite de la réforme, il s'agit de la cohérence des RS qui doit exister entre les différents acteurs du système scolaire. Le questionnaire traite cet aspect à travers plusieurs questions évoquant la relation de l'enseignant avec ses partenaires tels que: l'apprenant, le parent d'élève, ses collègues, son directeur et son inspecteur.

Après le volet représentation, nous avons abordé l'aspect des pratiques qui sont en relation directe avec elle et qui permettent aussi d'opérer des transformations sur celle-ci. Cette réforme ne peut réussir que par la formation spéciale de l'enseignant qui doit travailler en connaissant les besoins de l'apprenant et la mise à la disposition de l'école du matériel aussi bien classique que sophistiqué (TICE). Les questions traitent de ces sujets.

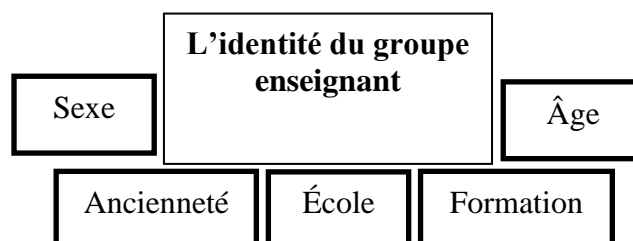
Dans le même ordre d'idées, nous lui avons posé des questions sur les pratiques de terrain concernant l'application effective du programme et de l'évaluation diagnostique et formative.

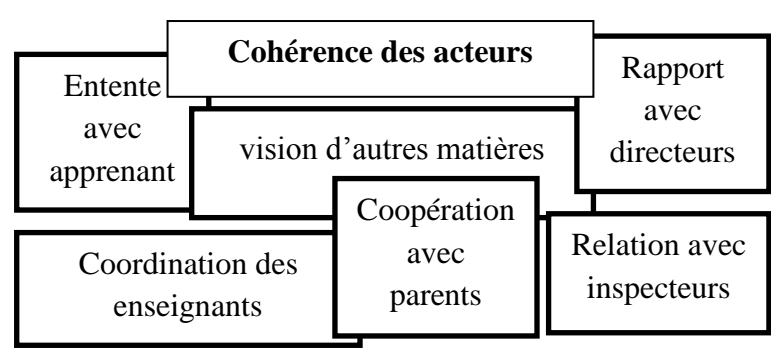
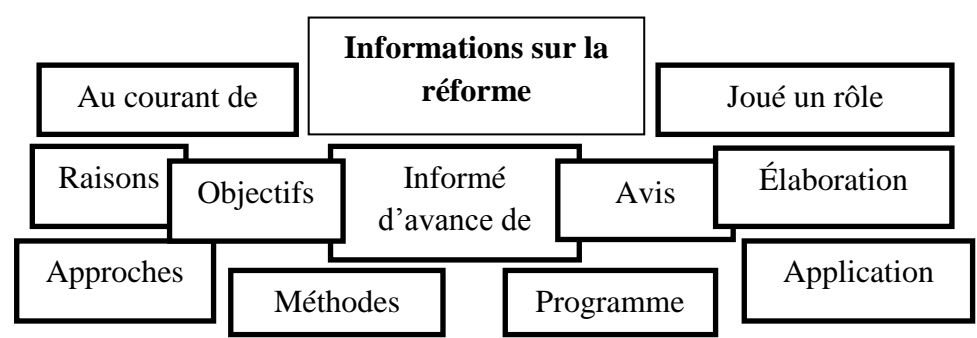
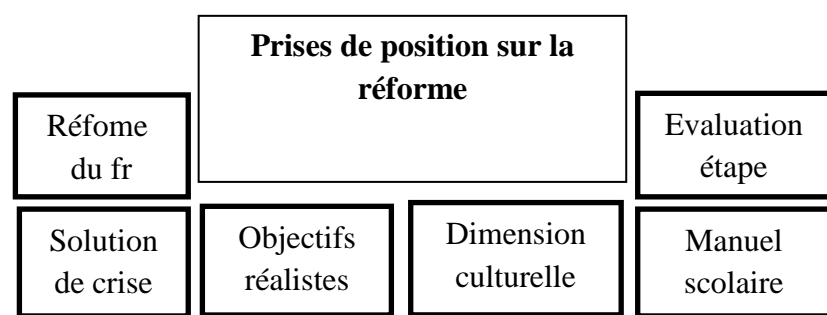
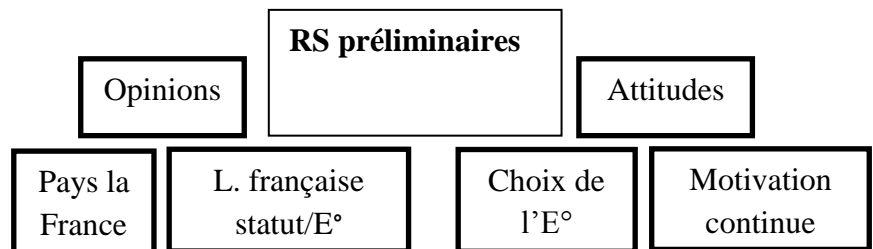
Une fois, la phase de départ bien préparée et les pratiques de terrain mises en marche, nous avons trouvé légitime de nous interroger sur la situation actuelle de l'école sous le régime de la nouvelle réforme; ce sont des questions sur le niveau, son amélioration possible, les attentes satisfaites ou non des apprenants, la motivation des élèves et enfin les langues de communication en classe de FLE.

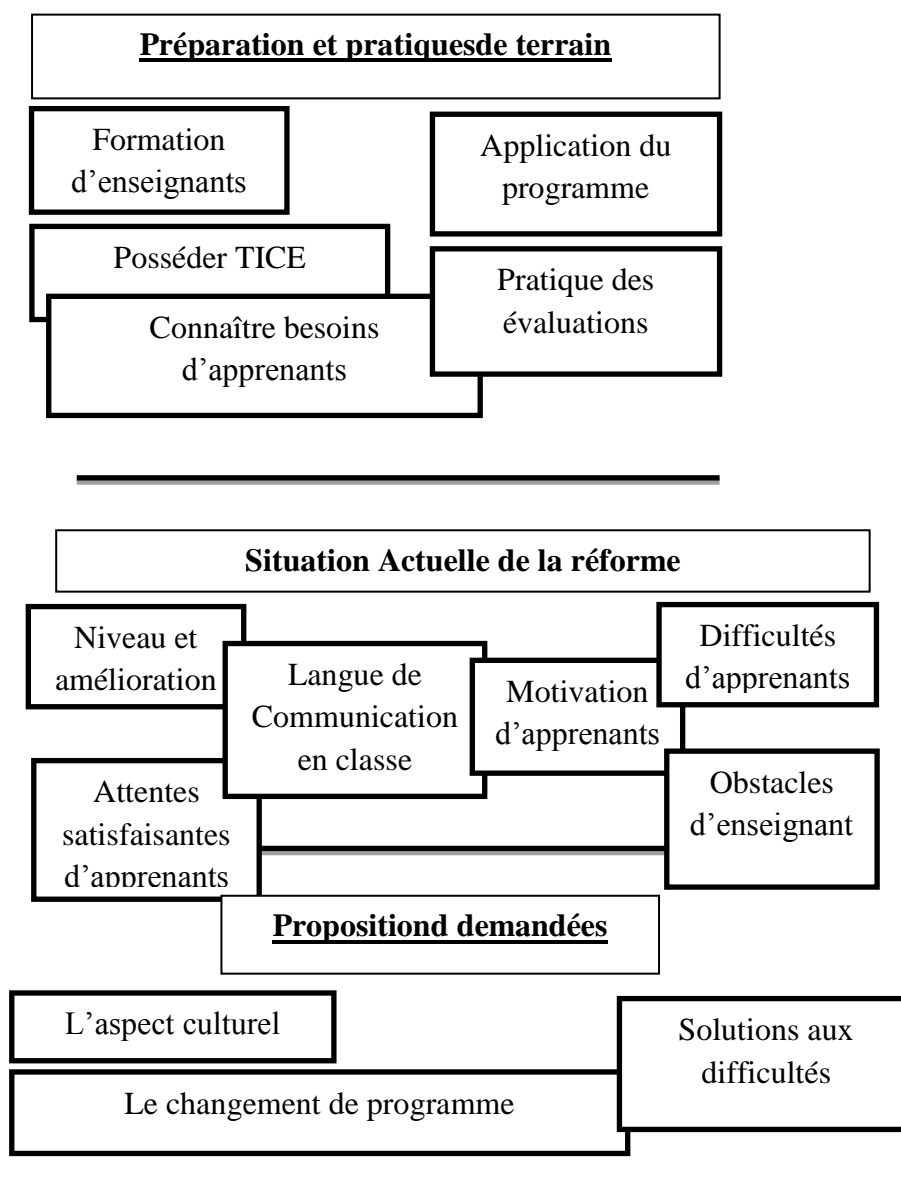
Notre questionnaire-enseignant s'achève sur la demande de propositions faites par les enseignants concernant l'aspect culturel de la langue-cible, le changement du programme et enfin les difficultés des apprenants et surtout les initiatives prises à ce sujet. Les propositions peuvent indiquer l'existence d'un certain espoir chez l'enseignant pour le succès de l'école.

La partie qui concerne la description objective du groupe nous permet d'identifier cet acteur principal, pierre angulaire dans le processus de la réussite du système éducatif, elle comprend les variables suivantes: le sexe, l'âge, l'école d'exercice, la formation initiale et l'ancienneté. Ces variables nous permettent également d'effectuer des croisements dans les résultats, objets de notre analyse.

Nous avons établi le plan détaillé de notre enquête telle qu'elle a été administrée aux enseignants mais en fonction de la phase de dépouillement et pour être plus pratique dans la récolte des données, le questionnaire a été subdivisé en soixante-six questions comprenant 42 questions fermées, une question semi-fermée et 23 questions ouvertes au lieu de 10 questions fermées, 16 questions semi-fermées et 09 questions ouvertes.







Schémas récapitulatifs (N°34) du questionnaire des enseignants

### II.1.6.3.3. La description du questionnaire des anciens cadres

Ce questionnaire, comme le précédent, celui des enseignants, sera abordé en fonction de deux subdivisions. La première est conforme à la version administrée aux interrogés; la deuxième est purement technique, plus pratique au dépouillement en fonction du logiciel SPSS.

Ce que nous avons appelé anciens cadres de l'éducation nationale ne sont autres que des enseignants, des inspecteurs ou conseillers pédagogiques actuellement à la retraite. Nous avons bien voulu tirer profit de leur longue expérience dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE, surtout qu'ils sont passés par

diverses étapes de l'école algérienne et vécu les réformes précédentes particulièrement celle de l'école fondamentale de neuf ans. Ils pourraient peut-être nous permettre de toucher le fond du problème. Leur témoignage nous sera donc très bénéfique.

Le questionnaire comprend treize questions réparties comme suit: huit ouvertes et cinq semi-fermées. Nous avons bien voulu, à travers des questions à dominance ouverte, leur laisser un large intervalle de liberté d'expression pour nous permettre d'obtenir plus d'idées de la manière la plus spontanée possible. Après la lecture des réponses et pour être prêt à la récolte, nous avons opté pour une autre division technique, faisant au total vingt-cinq questions, dix-sept fermées, cinq semi-fermées et huit ouvertes.

Ce questionnaire est réparti en quatre parties sous titrées ainsi :

- le constat de la réalité,
- les prises de position,
- les acteurs de l'enseignement-apprentissage du FLE (rôle, formation, pratiques de terrain),
- A propos de la réforme de l'enseignement-apprentissage du français.

La première partie contient les éléments suivants:

- le niveau des élèves d'une manière globale tel qu'ils l'ont vécu et tel qu'ils le perçoivent en ce moment à travers leur suivi de l'école et les raisons ayant provoqué sa régression contrairement à ce qu'il l'était auparavant,
- Les problèmes que rencontre à présent et même durant leur carrière, le système éducatif algérien dans le sud du pays. Ils devaient citer tous les problèmes qu'ils pensent avoir entraîné la situation de crise du niveau en français.
- Le troisième point traite en particulier des problèmes touchant le milieu scolaire pour voir si celui-ci est propice, favorisant la tâche pour laquelle il a été destiné.

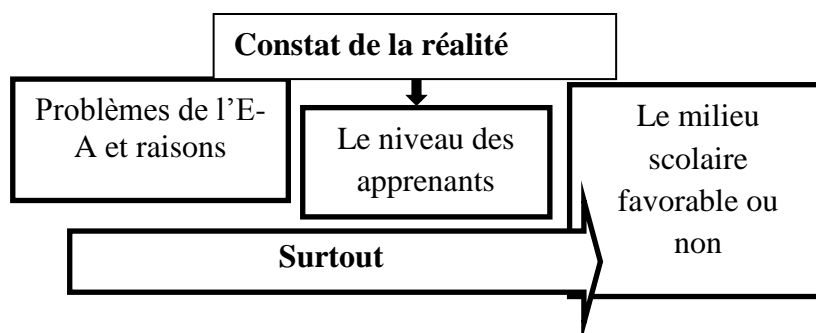


Schéma N°35, explicitant la situation de l'enseignement-apprentissage du français

Le niveau actuel dont on se plaint s'ajoute aux problèmes rencontrés par le système scolaire qu'ils soient internes ou externes parmi lesquels particulièrement le milieu scolaire qui devrait être pleinement propice à l'enseignement-apprentissage. Cette situation telle qu'elle est envisagée par ces cadres est la base sur laquelle ils fondent leurs prises de position à l'égard de la dernière réforme.

La deuxième partie de notre questionnaire est composée des éléments suivants :

- L'opinion que ces acteurs se font de la réforme actuelle du système éducatif à tous points de vue, telle qu'elle a été conçue complètement par l'institution scolaire. Ce point général nous entraîne au deuxième, à savoir le positionnement quant au programme élaboré unilatéralement par cette même institution. Parler de programme, c'est bien entendu, évoquer toutes les activités effectuées à l'école par l'enseignant, ainsi que les méthodes, les approches et enfin les objectifs fixés.
- Le troisième élément concerne le niveau car c'est celui-ci qui a provoqué la conception et mise en œuvre d'une autre réforme totale dont l'objectif consiste justement à l'améliorer pour résoudre la crise par un enseignement-apprentissage de qualité.

Ce niveau, selon ces cadres a-t-il changé, connaissant une amélioration ou au contraire une régression? Ces acteurs continuent bien entendu à porter un intérêt particulier à leur métier initial en restant en contact avec le domaine à travers leurs collègues toujours en exercice, leurs enfants scolarisés ou même par le biais des médias.

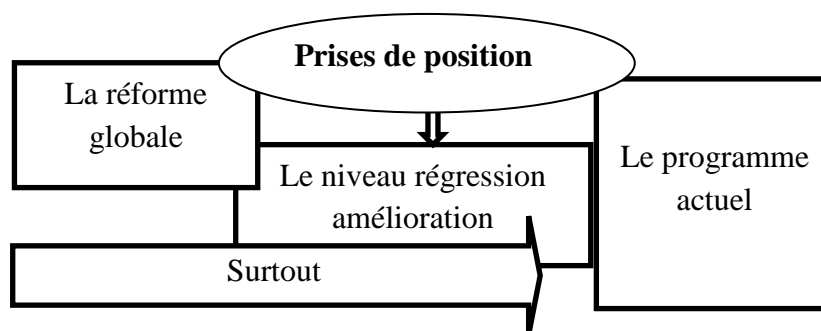


Schéma N°36 contenant les prises de position des cadres sur la réforme actuelle

Nous nous sommes contenté de demander à ces acteurs leurs points de vue pour préparer le terrain aux propositions que nous leur avons demandées par la suite, c'est en quelques sortes la conduite que leurs représentations est susceptible d'engendrer.

Le troisième volet de ce questionnaire est relatif aux autres acteurs de l'enseignement-apprentissage et particulièrement ceux qui sont les plus proches d'eux parce qu'ils ont vécu personnellement l'expérience en tant qu'enseignants de FLE, d'inspecteurs ou parents. Ils devraient à partir de leur propre carrière établir implicitement une comparaison entre les enseignants actuellement sur le terrain surtout les jeunes générations qui, pour certains d'entre-eux, sont leurs anciens élèves et les enseignants des générations précédentes dont ces cadres font partie. L'enseignant ne peut être en effet qu'une partie prenante indéfectible de la situation qui prévalait ou qui prévaut à présent. Sans qu'il n'en soit le seul responsable, il est malgré tout le principal accusé par les autres acteurs sociaux.

Si ces différents partenaires doivent assumer leur part de responsabilité dans la situation, il faut savoir que ces derniers revendiquent aussi leur droit de participer pleinement à toutes les phases de l'élaboration d'une réforme de qualité susceptible d'apporter des solutions à la crise du niveau dont souffrent nos apprenants. Ainsi, faut-il savoir que tous les acteurs pèsent dans l'analyse de la situation d'échec et sont généralement pointés du doigt, ils pèsent aussi par leur entière contribution à la mise sur pied de la refonte de l'école.



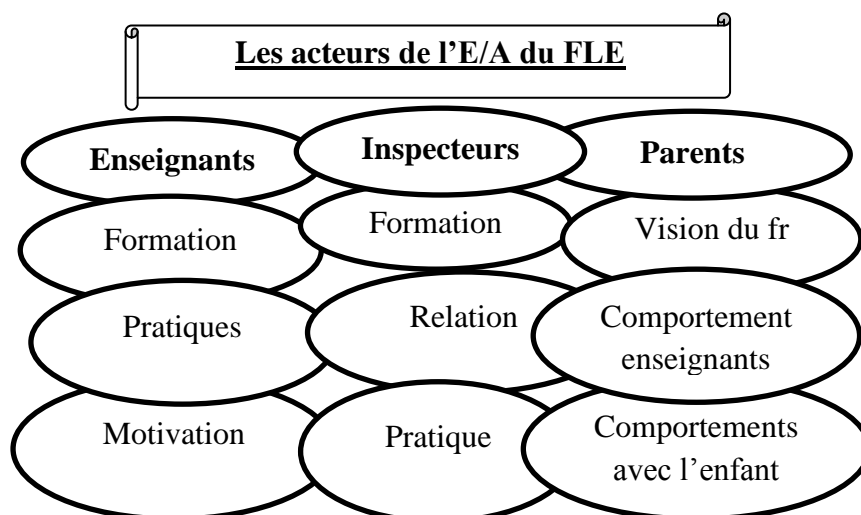


Schéma N°37, comportant les acteurs les plus directement concernés.

La quatrième et dernière partie du questionnaire récapitule la question traitée à travers quatre points. Il s'agit tout d'abord de savoir si ces cadres croient que les problèmes évoqués précédemment (programme, milieu scolaire, ...etc.) ayant engendré le niveau que nous avons déjà décrit mènent à dire que nous sommes vraiment dans une situation de crise dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Ensuite, nous voulons savoir s'ils pensent que la réforme actuelle, en tant que réponse à cette situation, constitue la solution tant recherchée, surtout que la contribution des acteurs sociaux n'a toujours pas eu lieu dans toutes les étapes de l'innovation apportée à l'enseignement-apprentissage du FLE. Quelle que soit leur vision à propos de notre sujet, nous leur avons demandé de faire des propositions concrètes susceptibles de contribuer à une sortie de la crise.

Ces propositions seront d'autant plus efficaces qu'elles proviennent d'acteurs ayant pour la plupart d'entre-eux connu plusieurs péripéties par lesquelles est passé le système éducatif algérien.

Nous pensons que l'institution officielle ne doit pas perdre de vue ce patrimoine national que constituent ces anciens cadres.

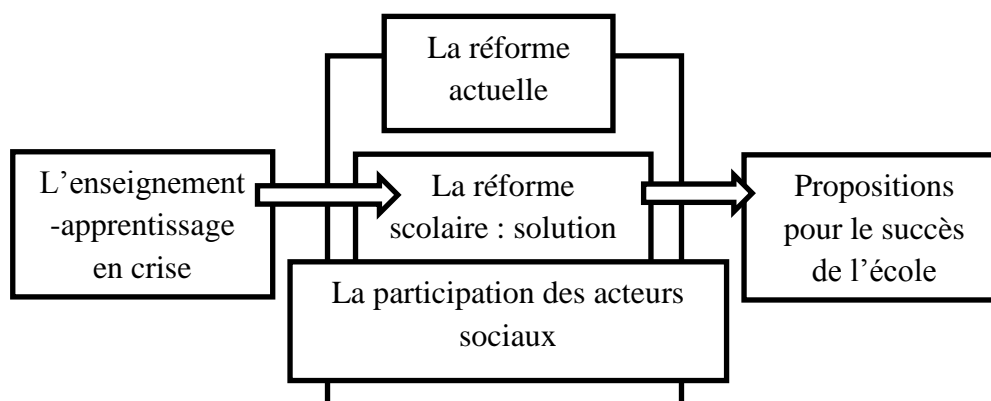


Schéma N°38: sur les propositions demandées aux cadres.

**En conclusion**, le point le plus important consiste à ce que le dénouement de la crise vient en grande partie de la participation de tous les acteurs dans tout ce qui concerne l'école et notamment en cas de refondation du système scolaire.

#### II.1.6.3.4. La description du questionnaire destiné aux directeurs des écoles

Nous avons déjà évoqué ce groupe professionnel constitué de ceux qui sont chargés de la gestion des établissements scolaires et leur rôle déterminant dans la bonne marche de l'école, voire la réussite du système éducatif. C'est la raison pour laquelle, nous leur avons adressé un questionnaire nous permettant d'identifier leurs RS à propos de la réforme du système scolaire sous son aspect enseignement-apprentissage du français.

Ce questionnaire, qui s'apparente à un entretien vu que la quasi-totalité des interrogations sont des questions libres, est constitué tel qu'il a été distribué aux chefs d'établissements de dix-sept questions ouvertes dont une seule est semi-fermée. Il est structuré comme suit :

- le constat de la réalité,
- les prises de position,
- les regards croisés,
- les pratiques de terrain,
- à propos de la réforme.

Cette même planification et pour des raisons pratiques, facilitant l'intégration des réponses dans le logiciel SPSS version 20, a été réorganisée de façon à former vingt-six questions dont dix-huit sont fermées et huit ouvertes.

La première partie, intitulée « Le constat de la réalité », nous permet de jeter la lumière sur la situation actuelle vécue par l'élève et les acteurs qui évoluent autour de lui. C'est cette situation qui enclenchera aussi bien les prises de position que les propositions faites au sujet de l'enseignement-apprentissage de la première langue étrangère enseignée en Algérie. Cette partie s'intéresse tout d'abord aux problèmes que rencontre l'enseignement-apprentissage du FLE et aux difficultés causées par le milieu scolaire et l'environnement social, notamment familial. En effet, ces problèmes et ces milieux sont susceptibles d'influencer positivement dans le cas où ces derniers sont favorables et apportent l'aide indispensable à l'apprenant ou négativement dans le cas de la négligence des institutions sociales et surtout culturelles et la démission des parents.

Ces influences déterminent, à leur tour, les attitudes des apprenants qui seront alors favorables ou défavorables à l'enseignement-apprentissage. Ces attitudes peuvent, en fin de compte, soit favoriser ou au contraire inhiber les efforts entrepris par l'élève et cela se répercutera directement sur le niveau. Celui-ci, comme nous l'avons déjà signalé, a, bien entendu, déclenché la réforme actuelle du système éducatif.

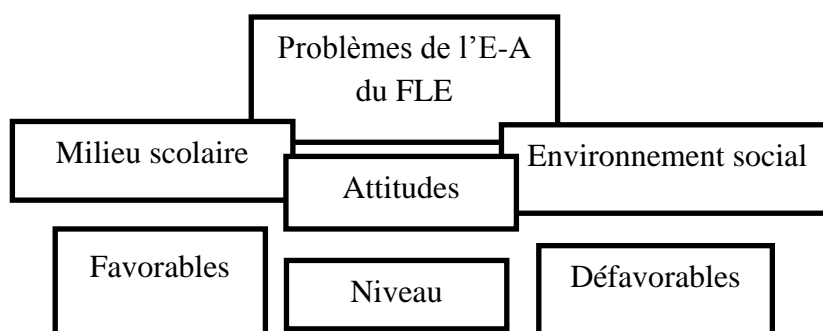


Schéma N° 39: sur le constat de la réalité de l'E-A du FLE.

La deuxième partie, intitulée « les prises de position » s'intéresse, après le constat de la réalité, aux prises de position des directeurs des écoles déclenchées par cette réalité décrite. Ces prises de position ont trait aux opinions concernant la réforme actuelle surtout en matière d'enseignement-apprentissage du FLE et

notamment la refondation du programme qui recèle un nouveau contenu de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, de nouveaux objectifs et une nouvelle méthode d'enseignement-apprentissage basée sur de nouvelles théories. Ce dispositif renouvelé a-t-il apporté ses fruits? Nous voulons savoir si les gestionnaires des établissements, le chef ou l'un de l'équipe dirigeante, au cas où celui-ci est absent, ont touché une quelconque amélioration du niveau, principal motif de la rénovation du système scolaire. Voilà donc en résumé, les points évoqués dans cette partie de notre questionnaire.

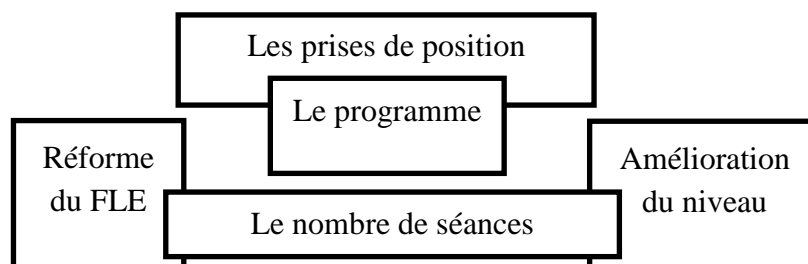


Schéma N°40, concernant les RS des directeurs d'écoles sur la réforme

La troisième partie intitulée «les regards croisés» traite du rôle que chaque partenaire de l'école doit jouer pour le compte de l'enseignement-apprentissage du FLE. Il est clair, comme nous l'avons déjà signalé, que le directeur constitue un axe autour duquel tournent les autres acteurs. Il assure donc la jonction entre tout ce monde qui s'activent pour et autour de l'école. Il a en définitive un rôle fondamental irremplaçable.

C'est la raison pour laquelle, nous lui avons posé une question parfois deux à propos de chaque acteur social.

Il s'agit d'abord de savoir ce qu'il pense de la partie officielle constituée par l'institution responsable de l'élaboration de la réforme et l'inspecteur chargé de son application sur le terrain, ensuite de la partie sociale formée par l'apprenant et son tuteur (la famille) chargée de lui fournir l'aide nécessaire morale et matérielle. Le pilier de ces acteurs, c'est l'enseignant qui est mis sous la tutelle directe du chef d'établissement, il le connaît donc assez bien pour pouvoir le juger à sa juste mesure. Nous pouvons résumer ces acteurs sans lesquels, l'école ne ferait aucun progrès à travers le schéma ci-dessous:

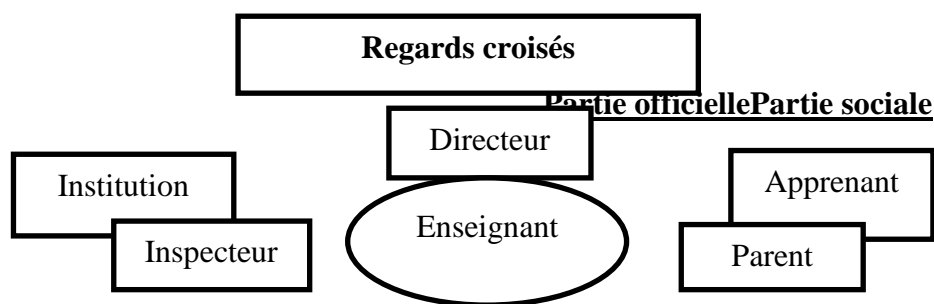


Schéma N°41, représentant les partenaires de l'école collaborant avec le directeur.

Le directeur a enfin été sollicité pour donner son point de vue sur un possible partenariat solide et efficace avec l'école pour assurer sa bonne marche avec l'aide bien sûr d'un certain organisme conçu et chapeauté par ce même directeur pour gérer l'école d'une manière concertée: il s'agit d'un pilotage commun du travail.

La quatrième partie traite des pratiques exercées par le chef d'établissement. Après la connaissance du constat de la situation et des prises de position engendrées qui explicitent le contenu des RS du directeur d'école et après la connaissance des regards qu'il porte sur ses différents partenaires, nous avons bien voulu avoir une idée précise sur sa conduite en conséquence, surtout sur la place qu'il consacre aux séances de français dans l'emploi du temps qu'il établit au début de l'année scolaire, sur les initiatives et les mesures qu'il prend pour amorcer une sortie de crise.

La dernière partie nous fait savoir les propositions faites par le premier gérant de l'école et son équipe administrative pour apporter une amélioration sensible à la situation qui prévaut.

**En résumé**, il s'agit pour nous de connaître le regard que le directeur porte sur la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage du français, ses opinions à propos des différents éléments de cette situation, ce qu'il fait effectivement à ce propos et enfin ce qu'il propose en général comme solution à la crise. La participation du chef d'établissement à travers ses RS et ses pratiques au sujet de l'enseignement-apprentissage du FLE est déterminante pour sortir de la crise du niveau.

### III.1.5.3.5. Questionnaire destiné aux inspecteurs de l'éducation nationale

La version finale telle qu'elle a été administrée aux inspecteurs comprenait dix-huit questions au total dont une seule était semi fermée, les autres étant ouvertes. Au départ, notre intention était d'effectuer des entretiens semi-dirigés mais vu la multiplicité des acteurs à consulter, et la taille importante de chaque groupe et pour des raisons de liberté d'expression quine nous permettait pas un enregistrement et pour leur laisser le soin de bien réfléchir tout en ayant des traces écrites, nous avons opté pour le questionnaire à questions ouvertes.

Mais pour des raisons purement techniques, relevant du dépouillement au moyen du logiciel SPSS, et après une première lecture des réponses, nous avons pu récapituler les informations et opinions obtenues en un nombre précis de thèmes nous permettant de fermer la moitié des questions; ce qui nous a donné douze questions fermées, douze ouvertes et une facultative car elle sollicite seulement des ajouts à faire en cas de remarques supplémentaires à faire.

Notre questionnaire se compose des quatre parties suivantes :

- le constat de la réalité,
- les prises de position à propos de la réforme actuelle,
- les regards croisés des différents acteurs,
- les propositions.

Nous essayerons à présent de détailler chacun de ces éléments.

#### - **Le constat de la réalité :**

Comme nous l'avons fait au sujet des questionnaires précédemment détaillés, nous commençons toujours par connaître la description faite par l'acteur de la situation qui prévaut et qui a été la raison motivant la réforme. Cette première partie veut lever le voile sur le niveau des apprenants vu de l'inspecteur et le profil d'entrée. La conception de cet acteur serait-elle la même que celle des autres? En effet, celui-ci, selon les réunions pédagogiques et administratives et lors des visites de classes a tendance, selon les enseignants, à ne pas reconnaître la réalité, au moins selon ses déclarations. Cependant, en fonction de contacts

privés, il se plaint comme les autres concernés par le niveau en deçà des espérances traduites par les objectifs fixés par l'institution.

Le profil d'entrée permet de voir l'existence ou non de progression effective du niveau réel des apprenants confiés aux enseignants en début d'année scolaire. En effet, il est remarqué qu'arrivés à un certain niveau de scolarité, les élèves stagnent, ne faisant plus d'amélioration sensible au niveau de leur compétence de maîtrise des différents aspects de la langue; les performances mesurées à travers les examens officiels faisant foi.

Ces deux éléments concernent l'aspect-apprenants de la situation. L'autre paire de manche à ce sujet a trait à l'enseignant. Nous lui avons demandé sa vision touchant à divers côtés qui constituent l'identité professionnelle de ce dernier. Il s'agit de :

- ses compétences pédagogiques et didactiques relatives à son savoir-faire et savoir-être en matière d'enseignement, de relations avec les élèves et ses supérieurs hiérarchiques,
- son niveau de formation en matière de contenus de savoir aussi bien au niveau métalinguistique qu'en maîtrise de pratique de la langue,
- son aspect moral et psychologique car la motivation de l'enseignant, touchée particulièrement par son entourage parce qu'elle apparaît clairement à travers son action sur le terrain, influera positivement sur les autres acteurs tels que les apprenants et les supérieurs en contact direct et quotidien avec lui comme le directeur de l'école ou l'inspecteur qui nous concerne particulièrement à ce point précis,
- ses pratiques de terrain évaluées par l'inspecteur. Il est clair que ses compétences et même ses performances intellectuelles et psychologiques se répercutent sur sa conduite sur le terrain, ses activités pratiques, seules garantes de l'amorce d'un processus de dénouement positif de la crise de l'enseignement-apprentissage du FLE dans l'absolu.

Cela est vrai, mais à une condition, dans notre cas précis qui caractérise la situation actuelle, étant donné que le système éducatif passe par une refondation totale.

Nous voulons bien savoir si les enseignants ont suffisamment compris la rénovation pour pouvoir l'appliquer à bon escient, dans le cas du contraire, cette méconnaissance quel que soit son degré, et vu qu'elle se traduira par un certain échec, mettrait en cause, surtout si celle-ci atteint un degré élevé, le travail de l'inspecteur en matière de formation continue, de visites de classes ou d'accompagnement en général du personnel de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Donc le niveau, aussi bien de l'enseignant que de l'apprenant, constitue la pierre angulaire de la situation qui va entraîner le positionnement de l'inspecteur au sujet de la réforme en cours.

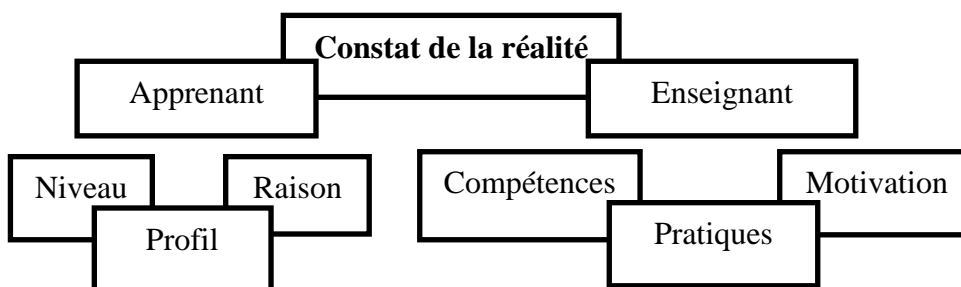


Schéma N°42: sur les éléments de la situation

- **Les prises de position**

La deuxième partie du questionnaire concerne les éléments que nous voulons savoir de la RS de l'inspecteur relatifs à la réforme du système scolaire. A ce propos, nous lui avons demandé s'il voit qu'il a contribué, comme il se doit à l'élaboration de la refonte du système scolaire en tant qu'acteur social le plus en mesure d'être en contact permanent avec la réalité du terrain notamment dans les régions du sud qui demanderaient un traitement spécial, une certaine adaptation. Cette contribution et son apport qui ne peuvent être que positifs sont une condition *sine qua non* garantissant la réussite.

Le second point touche au point de vue de l'inspecteur à propos des éléments suivants:



- le programme actuel et les changements apportés à ses différents aspects, son contenu, les approches qui le fondent. Celui-ci est-il applicable et par conséquent appliqué sur le terrain, son adaptation effective, etc.

- l'aspect matériel, en application du programme, constitué principalement du manuel scolaire édité par l'institution, surtout que certains inspecteurs interdisent son utilisation en classe par l'enseignant comme support de travail bien que l'apprenant est forcé de se le procurer. Si l'élève ne l'utilise pas en plus chez lui, ce qui est fort probable, il risque d'être considéré comme un fardeau inutile donc pourquoi obliger l'apprenant à l'acheter?

Cet aspect vise aussi les TICE vivement et officiellement recommandés par la nouvelle école. Mais leur inexistence dans certaines écoles, leur insuffisance dans d'autres, leur emploi plus ou moins inadéquat quand ils existent les rend en grande partie inefficaces. Cette efficacité dépendra surtout de la constitution d'un laboratoire de langue rendant la salle de classe proche d'un milieu de culture et de langue étrangères mais aussi d'une équipe spéciale assurant la fonctionnalité et la disponibilité de ce matériel sophistiqué indispensable à la bonne marche de l'enseignement-apprentissage du français surtout avec cette génération très attachée au virtuel.

### **L'intégration de l'aspect culturel de la langue étrangère**

Ce qui est vraiment nouveau et peut être inattendu c'est la prise en compte de la dimension culturelle en tant que partie indéfectible de l'enseignement-apprentissage en vertu des théories selon lesquelles l'enseignement des langues ne peut faire abstraction de la culture étrangère étant donné que la langue est indissociable de sa culture. L'ablation de la culture a été considérée, selon la vision institutionnelle, comme une des raisons de l'échec de l'enseignement du FLE justifiant sa refondation.

Ce sujet est toujours discuté, voire sujet à polémique, en l'absence de concertation antérieure au déclenchement de la réforme ou postérieure à celle-ci. Si après les tergiversations officielles, la question est tranchée au sein de l'institution, au niveau des acteurs chargés de la mise en application de la réforme, elle pourrait ne pas l'être. L'inspecteur de l'éducation pourrait-il, s'il

est convaincu de la légitimité de cette question, traiter cet aspect si important à la réussite de la réforme avec les partenaires à la base?

L'aboutissement de cette partie du questionnaire est la question sur l'évaluation faite par l'institution par le truchement des examens officiels dont l'inspecteur est principalement chargé de superviser et les résultats en tant que moyen effectif de mesure concrète du niveau permettant de savoir si l'on progresse vers le succès d'une manière tangible même si certains accusent ses évaluations d'être plutôt d'ordre politique vu la nature des épreuves et le pourcentage imposé, selon certains acteurs, des résultats, ce qui pourrait ne pas refléter la réalité.

**En résumé**, cette partie commence par une évaluation du niveau réel des apprenants ayant justifié la refonte du système scolaire et s'achève par l'évaluation de cette première phase de la réforme en passant, bien entendu, par la RS de l'inspecteur vis-à-vis de certains points la concernant, surtout sa collaboration effective dans la conception et la mise en œuvre de la réforme.

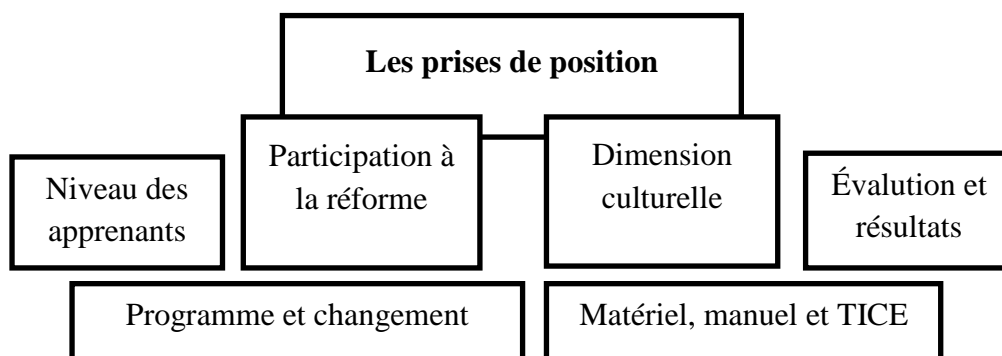


Schéma N°43: concernant la RS de la réforme chez l'inspecteur.

#### - **Les regards croisés des acteurs**

L'un des points essentiels de notre travail s'intéresse à la cohérence des RS des acteurs de l'enseignement-apprentissage, condition nécessaire au succès de l'école. C'est la raison pour laquelle nous avons demandé à l'inspecteur de nous faire part de son image telle qu'il la perçoit chez ses premiers partenaires. Cette conception lui permet en effet d'être prêt psychologiquement parlant, d'abord à s'auto-évaluer et par la suite de s'autoréguler. Sa formation ne serait effective qu'à condition de pouvoir se remettre en question d'une manière constante. Ce

n'est que de cette façon qu'il y aurait cohérence dans les RS des professionnels du métier.

Une comparaison avec l'enseignement privé qui prend progressivement de l'ampleur permet de prendre de la distance et donc de s'éloigner de la subjectivité pour se mesurer d'une manière juste et objective. Se mesurer avec soi-même entre écoles ou entre classes du même secteur public ne donnerait pas les résultats recherchés d'une véritable évaluation.

Les prises de position générées par une évaluation du niveau ayant provoqué la réforme et surtout l'évaluation de la rénovation en cours donnerait droit aux propositions faites pour, en premier lieu, réaliser une amélioration véritable de la situation et en deuxième lieu s'acheminer vers le succès.

#### **II.1.6.3.6. Questionnaire adressé aux parents d'élèves**

Le questionnaire destiné aux parents d'élèves dans sa version élaborée pour leur être administrée comporte vingt-six questions ouvertes, fermées et semi-fermées.

De la même manière que pour ce qui s'est passé chez les directeurs ou les inspecteurs, nous avons opté pour le questionnaire au lieu des entretiens individuels ou même collectifs pour pouvoir interroger un nombre considérable de parents et leur permettre de s'exprimer à tête reposée sans être dérangés et influencés par une quelconque situation qui pourrait les déranger au moment de l'enquête.

Pour les raisons pratiques et techniques que nous avons déjà signalées, le même contenu du questionnaire a été modelé afin de faire quarante-deux questions dont dix-huit restent ouvertes, vingt-quatre sont fermées et aucune question semi-fermée.

Les éléments qui composent notre questionnaire sont les suivants:

-Identité du groupe contenant des informations objectives sur les caractéristiques de notre échantillon comportant: le sexe, l'âge, la profession, le nombre d'enfants scolarisés sous sa tutelle, et l'appartenance éventuelle du parent de l'apprenant à l'association des parents d'élèves (APE). Cela, à côté de

la catégorisation du groupe qui ne peut pas être soudé de façon à faire bloc sur un critère professionnel influençant ses RS comme les directeurs, les inspecteurs ou les enseignants réunis par le métier par exemple les ayant même poussés à instituer des syndicats, nous permettra de les catégoriser en sous-groupes à travers les différents variables. Le sexe, par exemple, pourrait nous informer sur le genre le plus impliqués dans la coopération avec l'école. L'âge permettrait, quant à lui, de voir s'il y a progression dans les RS en fonction des générations. Les progressions très diversifiées des parents pourraient être source de transformation positive des RS dans la perspective du succès de l'école.

### **- Les représentations sociales**

Ce volet est constitué par plusieurs éléments que comportent les RS des parents. Il s'agit de :

- Les représentations initiales, conditions *sine qua non* de départ qu'il y ait ou non réforme, devant qualifier un acteur qui s'intéresse à l'école, à savoir des prises de position sur la langue française, son pays d'origine et son enseignement.
- Les représentations sociales de la réforme nous intéressent particulièrement. C'est la raison pour laquelle nous avons voulu savoir si les parents sont informés de la réforme, sous une forme ou une autre, par les organismes de l'institution officielle. Si ceux-ci sont au courant, quels serait leur avis à propos de la rénovation notamment en ce qui concerne le français.

Le point central qui amène à entamer une progression vers un début de solution est la contribution de tous les acteurs, c'est pourquoi nous avons désiré savoir si les parents sont conscients de cette donne pour revendiquer ce droit. Ce qui nous conduit au dernier point de cette partie qui est l'amélioration du niveau, qui est une preuve manifeste d'un début de réussite.

La troisième dimension des RS envers les réformes concerne un autre point tout aussi important lui aussi pour la bonne marche de l'école sous le régime des réformes; c'est la nécessaire cohérence des RS de tous les acteurs traduite dans notre questionnaire par des questions sur la vision des parents à propos des enseignants du FLE et l'image qu'ils ont de l'équipe dirigeante de

l'établissement scolaire. Le dernier point concerne le rôle joué par l'association des parents d'élèves (APE) et son efficacité sur le terrain et les initiatives prises par celle-ci au profit de l'enseignement-apprentissage du FLE.

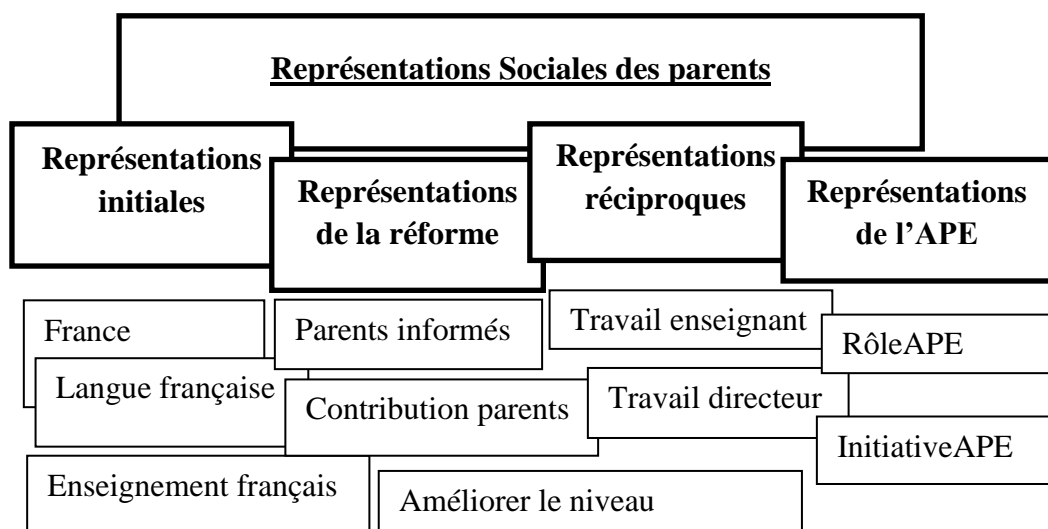


Schéma N°44 : concernant les RS des parents.

Le quatrième volet du questionnaire cherche à lever le voile sur les attitudes aussi bien des parents à travers la satisfaction possible de leurs attentes par l'école et particulièrement de la part de l'enseignant de français que des apprenants telles qu'elles sont vues par les parents qui les inciteraient à s'impliquer en conséquence.

Le cinquième aspect traite la question des comportements des parents, émanation directe des représentations et des attitudes. Il s'agit de connaître les comportements des apprenants envers l'école suite à leurs attitudes et de l'école à travers l'enseignant de FLE et l'équipe administrative. Ces sentiments et ces conduites réciproques mettent les parents au centre d'un dispositif qui les pousse à jouer leur rôle à travers l'aide qu'ils doivent fournir aux enfants scolarisés à domicile mais aussi les visites constantes qu'ils doivent effectuer à l'école.

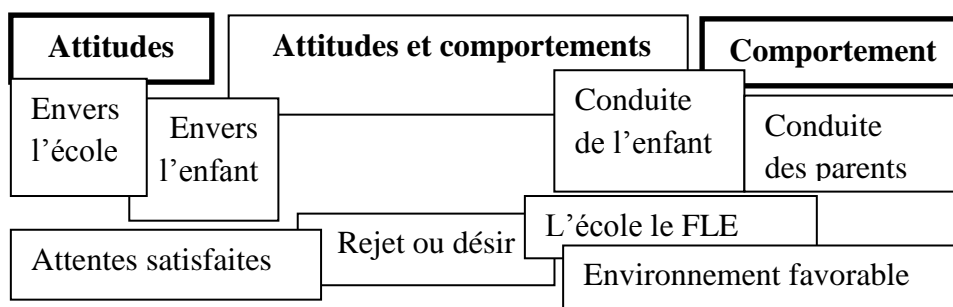


Schéma N°45 qui explicite l'importance des attitudes et des comportements dans l'implication de la famille.

La sixième partie cherche à savoir si les nombreux parents ayant recours au cours de soutien privés pensent que cela constitue pour eux un refuge, une sorte de contestation mettant en cause la qualité de l'enseignement et si cela influe négativement sur l'image qu'ils se font de l'école provoquant leur démission totale de leur devoir envers celle-ci ou au contraire la majorité d'entre-eux voient toujours que la crise n'est que ponctuelle et à travers leurs initiatives, leur adhésion au projet de réforme, ils pourront contribuer à la refondation du système éducatif.

### II.1.6.3.7. Les questionnaires destinés aux IMAMS

Nous procédons à présent à la description du questionnaire qui a été administré aux Imams, représentants du secteur religieux.

Ce questionnaire, justifié par les mêmes raisons que nous avons avancées pour les acteurs précédents est composé dans sa version distribuée aux Imams de dix-sept questions ouvertes. Pour être prêt au dépouillement, nous avons opéré un changement en regroupant les réponses données par thèmes. Nous avons obtenu alors deux questions ouvertes et quinze fermées.

Le questionnaire comprend les parties suivantes:

- Informations spéciales pour caractériser le groupe,
- la réalité actuelle,
- les acteurs sociaux,
- les représentations sociales,

- les comportements,
- A propos de la réforme du système éducatif,
- les propositions et les solutions.

**- L'identité du groupe :**

La description de la situation où se trouve l'enseignement-apprentissage du FLE a toujours été le point de départ de notre enquête auprès des acteurs. Il s'agit de savoir comment ils voient la situation sur le terrain pour pouvoir se positionner par la suite au sujet de la réforme scolaire qui est une émanation logique et directe de cette réalité qui l'a rendue nécessaire. Nous avons demandé à cet acteur son ancienneté pour pouvoir le sous catégoriser dans l'ancienne ou la jeune génération dont nous avons déjà parlé dans la deuxième section du premier paragraphe. Le nombre d'enfants nous permet de voir son degré d'implication au sein de l'école par obligation d'intérêt à l'égard de ses enfants en plus de son statut social particulier qui devrait l'impliquer davantage et aussi grâce à l'expérience qu'il aura avec l'école.

Après l'identification du groupe, nous sommes passé à l'image dont l'Imam se fait de la réalité vécue par l'école au sujet de l'enseignement-apprentissage du FLE.

**- Le constat de la réalité :**

La description de la situation où se trouve l'enseignement-apprentissage du FLE étant nécessaire, l'imam est invité à nous faire part de sa vision du niveau actuel des apprenants de la région en français et les raisons qui l'ont provoqué. Il devrait ensuite essayer de nous communiquer l'évaluation qu'il pourrait faire du travail de l'école en termes de pratiques et de résultats, ce travail se répercutant automatiquement sur le travail de l'élève, sa motivation et sa performance enfin.

**- Les représentations sociales**

Cette partie est répartie en trois éléments composant les RS de cet acteur qui sont en rapport avec notre sujet. Nous voulons tout d'abord connaître les représentations de base de notre acteur constituées par: l'image qu'il se fait de la

France, pays dont l'Histoire commune avec l'Algérie, notamment pour l'homme de religion qu'est notre acteur, et dont la politique reste toujours sujet de polémique surtout en ce qui concerne ses relations avec l'Algérie, l'image qu'il se fait de la langue française qui serait plus ou moins influencée par l'image de la France et le positionnement par rapport à l'enseignement de cette langue en Algérie avec tous les problèmes que rencontrent les élèves du sud du pays.

Le deuxième volet des RS se rapporte à la vision que l'Imam a de la réforme du système éducatif national à travers les informations qu'il possède au sujet par exemple du nouveau programme de français et des changements qu'il a subis. Une nouvelle donne caractérise la nouvelle école et intéresse de près notre acteur, il s'agit de son opinion sur la dimension culturelle intégrée dans l'enseignement-apprentissage de la langue française menaçant éventuellement l'identité de l'enfant algérien. Cet avis nous intéresse d'autant plus que l'Imam se voit comme garant de l'intégrité de l'identité des citoyens algériens. Cette vision se répercutera certainement sur son discours religieux adressé aux fidèles. Nous lui avons demandé enfin s'il revendique ce qu'il pourrait considérer comme un droit de contribution à l'élaboration de la refondation du système éducatif national.

Le troisième volet des RS, s'intéresse aux regards croisés qui s'échangent entre les différents partenaires de l'école. Cela concerne sa représentation, d'abord de l'apprenant, de l'enseignant de FLE et enfin des parents d'élève, acteurs principaux dans la réussite ou l'échec de la réforme scolaire. Cette vision permet de comprendre s'il y a cohérence ou non dans les RS des acteurs condamnés à travailler de concert pour réussir un projet national commun.

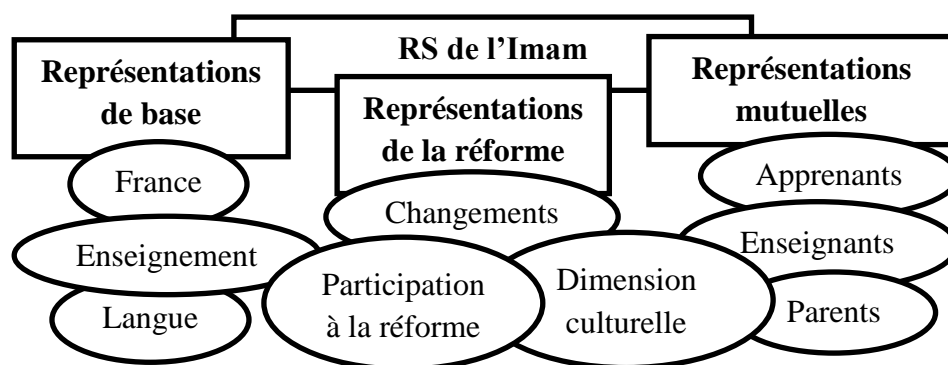


Schéma N°46 : les éléments constituant la RS à dévoiler



- **Les comportements vis-à-vis de l'école et de la réforme**

Les RS des Imams que nous cherchons à connaître sont susceptibles de provoquer les conduites à l'égard de l'école que nous demandons à dévoiler de sa part. Cela concerne en premier lieu, le contact de l'Imam avec l'école à travers les visites qu'il fait de son propre gré ou par invitation du chef d'établissement. Cela prouverait aussi le degré d'une adhésion possible de celui-ci à l'éducation dont il fait partie par essence étant donné que le secteur religieux relève d'un ministère qui fait cause commune avec le ministère de l'éducation nationale.

En deuxième lieu, il est indispensable de savoir si l'imam est conscient de sa mission sociale motivant par son influence affective et morale les gens pour les pousser à réagir en faveur de la réussite du projet national dont l'école est chargée. Cette influence se concrétise par la place qu'il consacre à l'éducation, à l'école, à l'enseignement des langues étrangères dans ses prêches et ses causeries religieuses susceptibles de transformer les RS négatives afin qu'elles soient au service de la réforme scolaire.

Le dernier élément de ce questionnaire est consacré aux propositions de solutions qui seraient à même de contribuer à l'amélioration de la situation permettant une amorce de sortie de crise. Les propositions dénotent un certain degré d'implication de cet acteur que l'institution, à son tour, doit inviter, le faire participer au processus de concertation que nécessite tout projet de réforme à la recherche de succès.

Ainsi, s'achève cette partie du chapitre consacrée à la description des différents partenaires de l'enseignement-apprentissage du FLE. Nous sommes passé grosso-modo par l'évocation des points suivants :

- la description du groupe.
- le constat de la réalité.
- les représentations sociales de la réforme.
- les attitudes.

- les regards croisés (la cohérence des RS).
- les comportements.
- les propositions pour le changement.

Nous passerons ensuite à la description du déroulement de l'enquête sur le terrain.

#### **II.1.6.4. Les phases de notre enquête**

Nous rappelons d'abord que notre enquête a couvert les quatre wilayas que nous avons déjà décrites succinctement. Notre enquête par questionnaire s'est déroulée en fonction des phases suivantes :

- la phase de passation,
- la récolte des questionnaires,
- le relevé des données par logiciel SPSS 20.

##### **II.1.6.4.1. La phase de passation des questionnaires**

Une fois les questionnaires définitivement adaptés et adoptés, nous nous sommes organisé pour leur distribution aux concernés.

##### **II.1.6.4.2. L'aspect administratif**

L'administration de l'Université Kasdi Merbah d'Ouargla, par l'intermédiaire du Vice Recteur de l'Animation et la Promotion de la Recherche Scientifique, des Relations Extérieures et de la coopération, nous a fourni une lettre de recommandation adressée aux directeurs de l'éducation des wilayas concernées pour nous permettre de mener à bien notre travail.

Suite à cela, nous avons adressé des demandes écrites de permission officielle nous facilitant de prendre contact avec les établissements scolaires. Toutes les directions nous ont répondu favorablement à l'exception de la direction d'Ouargla qui n'a pas voulu nous répondre malgré notre insistance. A chaque contact, les employés en l'absence de leur chef, nous demandent des renseignements supplémentaires par écrit sans donner suite à notre requête. Ce

qui nous a poussé à prendre directement contact avec les directeurs ou nos collègues les enseignants qui ont bien voulu nous aider.

#### **II.1.6.4.3. Les difficultés rencontrées**

- Le premier défi auquel nous devons faire face, c'est l'immensité du travail comparé au temps imparti à la thèse.
- Le deuxième a trait à l'étendue du terrain et l'éloignement des localités les unes des autres. Ces deux obstacles nous ont empêché de visiter personnellement la wilaya de Tamanrasset comme nous l'avons fait pour les autres.

Nous soulignons à ce propos que la direction de l'éducation de cette wilaya nous a apporté une aide particulière malgré tout en distribuant nos questionnaires aux écoles éloignées par courrier acheminés par ses propres moyens.

Le fait de faire parvenir ce courrier et sa récupération a pris un temps considérable.

- La troisième difficulté consiste en la grève illimitée des enseignants du moyen en 2012-2013, ce qui nous a empêché de prendre contact directement avec bon nombre d'entre-eux et de récupérer nos questionnaires sur le champ. Cela concernait surtout les wilayas d'El-Oued et d'Ouargla. Les équipes de direction des écoles se sont portés volontaires pour faire le travail avec les enseignants et les élèves mais cela a pris beaucoup de temps et nous a coûté des voyages à répétition.

- La situation sécuritaire dans la wilaya d'Illizi. Les événements de Tiguentourine ont coïncidé avec notre visite, ce qui n'a pas facilité notre voyage au niveau de la Daïra d'In Aménas. Cela nous a obligé à écourter notre visite laissant le soin de continuer notre enquête à des amis habitant la région.

#### **II.1.6.4.4. La distribution des questionnaires**

Nous avons pour cela opéré à travers diverses techniques de distribution parmi lesquelles:

- nos visites directes sur les lieux: les CEM et les lycées,
- Quand le contact direct avec les enseignants ou les élèves s'avérait impossible, un enseignant présent, un membre de l'administration était toujours là pour nous assurer l'aide nécessaire: distribuer les questionnaires et les récupérer de ses collègues ou des élèves.
- Certains inspecteurs, à notre demande au niveau d'El-Oued et d'Ouargla, nous ont invité à distribuer nos questionnaires et les récupérer immédiatement pendant des conférences pédagogiques ou lors de journées de formations spécialisées.
- D'autres distributions ont été effectuées par la technique «boucle de neige». D'anciens collègues encore en exercice et des amis se sont distribués nos questionnaires en les faisant passer d'une main à l'autre et se sont en même temps chargés de la récolte.
- Dans le cas des chefs d'établissement ou de leurs adjoints, nous avons pris contact directement avec eux.

Il est bon de noter que la quasi-totalité nous ont été disponibles, leur accueil a été très satisfaisant à toutes les wilayas.

Certains parmi eux ont même insisté à nous aider en faisant passer les questionnaires à leurs collègues directeurs.

- Nous avons procédé de la même façon avec les inspecteurs. Le premier contact a été direct, nous promettant de nous envoyer les réponses dans les meilleurs délais en nous les faisant parvenir par une tierce personne, par courrier postal ou par mail.
- Certain Imams amis à leur tour nous ont aidé à se faire administrer les questionnaires et se sont chargés de leur récolte. La passation à ce niveau a été ainsi facilitée et s'est déroulée sans difficultés.

De la même manière, la technique boule de neige nous a permis de distribuer et de récolter relativement facilement nos questionnaires dans des délais acceptables.

- Enfin, dans le cas des anciens cadres, un ancien collègue a mené la tâche à notre place.

Dans l'ensemble, nous avons trouvé un accueil acceptable, parfois chaleureux de la part de tous les groupes d'acteurs. Ils étaient particulièrement intéressés par notre sujet, espérant que nous puissions apporter, grâce à ce travail, quelques éléments de réponse à certains points qui restent obscurs au sujet de la situation difficile que traverse l'enseignement-apprentissage du français dans ces wilayas.

### **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons essayé de préparer le terrain au travail purement pratique que nous aborderons dans les deux chapitres prochains. Nous avons ainsi, après le rappel de la problématique et des hypothèses et dans la perspective de répondre à mon objectif, tenté de construire d'abord le dispositif méthodologique de la recherche, ensuite décrire les questionnaires destinés à nos acteurs et enfin passer en revue le déroulement de notre enquête.

Le recueil des données s'est effectué par le moyen d'un logiciel spécial de statistiques appelé SPSS version 20.

## **Chapitre 02:**

### **L'identification des représentations sociales: les apprenants et les enseignants**

Dans le 4<sup>ème</sup> paragraphe, nous avons essayé, comme point essentiel, de construire la base théorique sur laquelle s'appuie notre démarche pratique. Exploitant l'aspect dynamique que nous fournissent les différentes théories des RS, nous tenterons d'abord d'identifier ces représentations, relevant les opinions, les informations et les attitudes qui déterminent les conduites. Puis, nous les analyserons question par question. Chaque analyse sera suivie immédiatement d'une interprétation.

A la fin de l'analyse-interprétation générale de toutes les questions, nous essayerons de structurer le résultat général de sorte que nous obtenons un noyau central en relevant les éléments homogènes consensuels du groupe et le système périphérique en extrayant les éléments divergeants.

Quel que soit le résultat obtenu, des propositions seront faites dans la perspective de son investissement de sorte qu'il soit orienté vers le succès de la réforme du système éducatif.

- Un résultat positif, sous-forme de RS positives, atteignant une majorité dépassant les trois quarts (75%) des répondants serait un bon signe pour une remédiation rapide vers une amélioration sans grandes difficultés de la qualité de l'enseignement-apprentissage du français.

- Un résultat négatif, sous forme de RS négatives ne dépassant pas le cap que nous avons déjà défini et surtout si cela est en deça de la moitié des répondants (50%), serait le signe d'un point de départ avorté de la réforme, à propos, notamment de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Cette délimitation, ainsi choisie par nous-mêmes, provient du fait que même si la partie ayant une représentation négative ne fait que le tiers de l'échantillon, elle pourrait largement constituer un obstacle majeur à la bonne marche du système scolaire. La différence, à notre avis, réside dans l'ampleur de la démarche à suivre, la nature des mesures à prendre et la simplicité ou la complexité des nouvelles dispositions à entreprendre. Quel que soit le résultat, il devrait être mis au service de la réforme. Et pour ce faire, il faudrait opérer les changements adéquats, en connaissance de cause.

La phase d'analyse-interprétation sera suivie d'une discussion concernant chaque groupe, puis d'une discussion générale. Les propositions viendront à la fin de la démarche.

### II.2.1. L'analyse-interprétation concernant les apprenants

La première partie du corpus, a trait à l'aspect descriptif de l'identité du groupe. Elle traite de la répartition de l'effectif des élèves en fonction du niveau (4<sup>ème</sup> AM et 1<sup>ère</sup> AS), du sexe, de l'âge et de la distribution géographique (par wilaya).

#### - La répartition par niveau

Selon le tableau statistique, nous avons pu interroger, un nombre total de 3368 apprenants dont 1782 élèves du moyen et 1586 du secondaire. En termes de pourcentages, le cycle moyen fait 52,9% et le secondaire 47,1%, ce qui fait que la répartition est presque égale avec une légère supériorité pour le moyen.

Niveau	Effectifs	Pourcentages
4 AM	1782	52,9
Valide 1 AS	1586	47,1
Total	3368	100,0

#### - La répartition par sexe

En fonction du tableau qui suit l'effectif des élèves de notre échantillon se distribue comme suit: Il y a 1241 garçons et 2077 filles faisant respectivement 36,8% et 61,7%. 50 apprenants se sont abstenus de déclarer leur sexe faisant 1,5%. Il est à noter que le nombre de filles dépasse celui des garçons au fur et à mesure que les élèves progressent dans le niveau scolaire.

Sexe	Effectifs	Pourcentages
M	1241	36,8
Valide F	2077	61,7
Total	3318	98,5
Manquant	50	1,5
Total	3368	100,0



### - **La répartition selon l'âge**

Il est à noter que l'âge légal des enfants scolarisés se situe entre 13 ans, pour les enfants ayant rejoint l'école à 5ans, et 21ans pour des élèves se trouvant en première année secondaire concernant notre échantillon. Cependant notre liste comporte des enfants dépassant cet intervalle en amont et en aval des âges que nous avons délimités en raison de: les onze et douze ans sont des élèves du moyen, alors que les 22 ans et 23 ans appartiennent au secondaire. Les responsables de ces établissements, lorsque les élèves concernés par notre enquête étaient absents à cause de la longue grève des enseignants ou des compositions du fait de l'emploi du temps spécial de cette période, ont cru bon les remplacer par les niveaux présents à l'école. A notre tour, nous étions d'accord pour les intégrer à notre échantillon sans signaler leurs classes respectives. En effet, les R S ne changent pas sensiblement d'un niveau à l'autre.

Certains élèves âgés proviennent également des régions éloignées surtout dans les wilayas de l'extrême sud où l'Etat donne à ces apprenants une chance supplémentaire vu les conditions spéciales de vie qu'ils endurent. Ce sont pour certains des enfants issus de familles en déplacement continu. Nous remercions à cet égard, les autorités des ces régions qui nous ont permis de couvrir la plus grande partie possible de ces vastes territoires.

D'après notre tableau statistique, le nombre d'apprenants qui concerne les élèves d'âge légal est de 3190; les élèves de 11ans et 12ans constituent un nombre de 23 élèves alors que les 22ans et 23 ans atteignent 24 élèves. Ce sont au total 47 apprenants. Leur effectif est donc très réduit. Cependant 131 élèves n'ont pas déclaré leurs âges par négligence peut-être ou volontairement.

### **La répartition géographique de l'échantillon**

D'après le tableau que nous avons obtenu, la wilaya d'El Oued compte 1458 élèves, suivie d'Ouargla avec 1294 apprenants. Tandis que les wilayas de Tamanrasset et d'Illizi, elles font respectivement 347 élèves et 269 élèves. En pourcentage, cela fait 43,3% pour El Oued, 38,4% pour Ouargla, 10,3% pour TAMANRASSET et 08% pour Illizi. Cette distribution est proportionnelle aussi

bien à la population dont nous avons extrait notre échantillon et du nombre d'habitants de chaque Wilaya, comme cela est explicité dans le tableau suivant:

Wilayas	Nombre d'habitants	Population des apprenants	effectifs de l'échantillon	proportions
El Oued	694 460	100 845	1 458	0,014
Ouargla	558 563	76 400	1 294	0,016
Tamanrasset	209 324	21 983	347	0,015
Illizi	57 100	5 858	269	0,045
Totaux	1405 247	205 086	3368	0,016

Tableau N° 09 de la répartition géographique des échantillon et des populations

Après la partie descriptive de l'échantillon-apprenant, nous passons à la deuxième partie comportant les R S par question.

**La question N°01:** Quelle image avez-vous de la langue française?

Il s'agit de connaître la place accordée à cette langue par l'apprenant. Cet élément crucial de la représentation sociolinguistique est motivant ou inhibant pour l'apprentissage et par la suite l'usage de cette langue.

Les réponses à cette question ouverte ont été classées en fonction des thèmes suivants:

Du point de vue positif, par degré croissant, le thème "abordable" dénote un avis concernant l'apprentissage en classe, les thèmes "utile", "important" et "nécessaire" traduisent un jugement plutôt pragmatique vital, répondant à un besoin futur relatif à la formation, universitaire par exemple ou professionnelle. Les thèmes enfin "amour" et "excellente" relèvent de l'aspect affectif activant la motivation intrinsèque de l'apprenant.

Du point de vue négatif, les thèmes concernant un aspect réaliste d'abord à travers sa pratique en classe "difficile", ensuite un côté affectif "détestée" et enfin une dimension pratique "rejet". Seulement, certains avis sont classés sous le thème "neutre".

Les résultats, en fonction du tableau ci-dessous, classés selon l'ordre que nous venons d'établir, sont les suivants:

**L'aspect positif:** excellent 32,6%, amour 2%, abordable 9,7%, utile 8,8%, importante 9,6%, nécessaire 2,4%; cela fait un total de 65,1% (34,6% pour le côté affectif, 9,7% pour la pratique de classe et 20,8% pour la dimension pragmatique relative au besoin de la vie.

**L'aspect négatif:** difficile 17,6%, détestée 2,5%, rejetée 5,7%, cela fait au total 25,8% (17,6% pour la pratique de la langue, surtout en classe, 2,5 pour le côté affectif et 5,7 pour la dimension pratique).

Les apprenants ayant exprimé une neutralité à propos de la langue font 5,2% des interrogés. Ceux qui ne se sont pas exprimés du tout atteignent 9,1% de notre échantillon.

Pour tirer les conclusions que nécessite le travail, certaines comparaisons s'imposent.

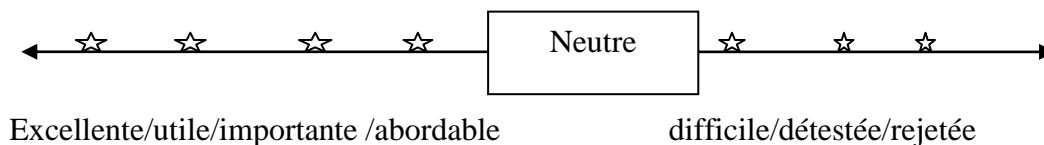


Schéma N°47, représentant la R S de la langue française

A partir de cet axe, comportant les différents avis, nous pouvons comparer des opinions opposées, à travers le tableau suivant:

	<b>Aspect positif</b>	<b>Aspect négatif</b>
<b>Affectif</b>	excellente voire aimée 34,6%	Détestée 02,5%
<b>Apprentissage</b>	Abordable 9,7%	Difficile 17,6%
<b>Pragmatique</b>	Utile, importante, nécessaire 20,8%	Rejet 5,7%
<b>Total</b>	65,1%	25,8

Le tableau N°10, comportant l'image de la langue française

Ce tableau comparatif montre que l'aspect positif domine l'aspect négatif avec 55,4% pour le premier et 08,2% pour le deuxième. Néanmoins, en ce qui concerne la pratique de la classe, 17,6% des répondants voient cette langue difficile contre seulement 9,7% la voyant abordable. Ce qui constitue pour certains des problèmes à résoudre. Il reste à remarquer que la vision est plutôt positive si nous prenons en compte les aspects affectifs et pragmatiques de l'opinion générale.

Enfin, la comparaison générale, avec 65,1% d'avis positifs contre 25,8% d'avis négatifs, manifeste clairement la supériorité du premier pourcentage, il reste à noter quand même que le quart de l'échantillon reste à mobiliser pour les faire adhérer aux processus d'enseignement-apprentissage, à commencer par ceux qui la voient difficile, pour faire changer d'avis ceux qui la détestent à cause peut-être des difficultés rencontrées pour une partie d'entre-eux et ceux qui la rejettent ouvertement, en tant que conséquence de leur sentiment négatif à l'égard de la langue.

**En conclusion**, nous pouvons dire que la RS à propos de la langue française chez les apprenants questionnés est favorable. Elle est composée des éléments les plus consensuels formant le noyau central car les plus récurrents, constitués par des composants affectifs et pragmatiques positifs mais des composants de pratiques pédagogiques négatives. Seulement les éléments positifs dominent. Les constituants affectifs forment la motivation nécessaire à tout enseignement-apprentissage comme point de départ à toute amélioration. Les éléments pragmatiques (utilité, importance et nécessité) favorisent la construction d'une vision futuriste prouvant un espoir optimiste à propos des avantages de l'école. Cela est nécessaire aussi à l'enseignement-apprentissage du FLE. A côté de cela, un grand nombre d'élèves sentent les difficultés qu'ils voient de la langue française comme obstacle majeur pour réaliser les objectifs de l'école en matière de français.

Le système périphérique est formé des éléments les plus divergents qui sont plutôt minoritaires avec des constituants tous négatifs (les sentiments de désamour, du rejet ou du caractère abordable de la langue).

Notre R S, peut se présenter ainsi:

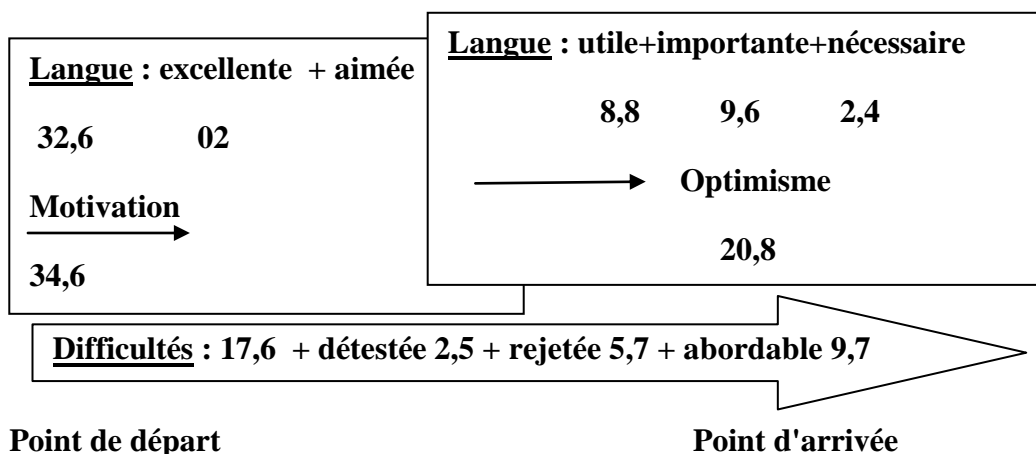


Schéma N°48 concernant la RS de la langue française chez les apprenants

**La question N° 02:** Quelle image avez-vous de la France?

Nous avons déjà signalé que non seulement la RS de la langue influence positivement ou négativement son apprentissage mais aussi celle du pays originaire de cette langue. Donc, la RS de la France sera un élément fondateur de celle que les apprenants ont en général de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Les réponses à cette question ouverte, nous ont permis de les classer en fonction des thèmes suivants: colonisateur, rejet, beau et développé, neutre, ennemi, ami.

Le résultat obtenu que montre notre tableau statistique est le suivant: colonisateur 370 apprenants formant 11% des interrogés, ennemi 351 apprenants constituant un pourcentage de 10,4%. La France est un pays rejeté par 509 élèves, c'est-à-dire de 15,1%.

Pour d'autres, c'est un pays beau et développé; ils sont au nombre de 1104 élèves faisant 32,8%. Ceux qui considèrent la France comme un pays ami sont au nombre de 85, formant une proportion 042,5%.

453 répondants se sont déclarés neutres et 496 se sont abstenus de répondre constituant respectivement 13,5% et 14,7% des interrogés.

La répartition de ces résultats en aspect positif et aspect négatif nous a permis d'esquisser le tableau suivant:

<u>Nature de l'information</u>	<u>Aspect négatif</u>	<u>Aspect positif</u>
Description réaliste	Colonisateur 11%	Beau et développé 32,8%
Côté affectif	Ennemi 10,4%	Ami 2,5%
Dimension pragmatique	Rejeté 15,1%	Neutre+ abstention 28,2%

Tableau N°11 sur l'image de la France

Nous pouvons dire que ce tableau révèle que les deux aspects aussi bien le positif que le négatif sont quasiment égaux avec une légère supériorité pour le deuxième (35,3% et 36,5%). Nous remarquons aussi que le pourcentage des neutres est important (13,5%) ainsi que celui des abstentionnistes (14,7%). Ces deux catégories additionnées donnent un taux considérable de 28,2%. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ceux-ci pensent que leur idée de la France est une question dépassée et n'a pas d'influence directe sur leur apprentissage ou leur usage de cette langue.

Les comparaisons que nous pouvons faire entre certains éléments opposés de la RS à l'égard de la France relève ceci:

Du point de vue rationnel et réaliste, le taux de ceux qui disent que la France est un pays beau et développé (32,8%) dépasse celui de ceux qui la voient en tant que pays colonisateur. Il paraît que les générations algériennes au fur et à mesure qu'elles s'éloignent historiquement de la révolution armée, l'impact de la période de la colonisation s'amenuise malgré l'enseignement de l'Histoire et l'évocation de cette époque par les médias à différentes occasions tels que le 1<sup>er</sup> novembre ou le 5 juillet célébrées chaque année.

Du point de vue affectif également, la France n'est vue comme un pays ennemi que par une minorité parmi les répondants (10,4%) et elle n'est considérée comme un pays ami que par une infime partie (2,5%).

Bien que l'inimitié l'emporte, cet aspect relationnel affectif n'intéresse pas beaucoup les élèves, paraît-il. Ils sont plus influencés par l'aspect réaliste et pragmatique. D'ailleurs peu nombreux sont les apprenants qui ont un sentiment de rejet à l'égard de ce pays.

Nous pouvons croire que l'aspect positif ajouté à la manifestation d'une neutralité exprimée ouvertement ou sous-entendue à travers l'abstention et qui atteint 63,5% est un signe plutôt positif, favorable à l'enseignement-apprentissage du FLE.

**Esquisse de la R S issue de cette question**

Colonisateur 11% Ennemi 10,4% Rejeté 15,1%	France pays beau et développé <b>32,8%</b>	Ami 2,5%
<b>Éléments périphériques : Négatifs</b>	NC	<b>Éléments périphériques: Positifs</b>

Schéma N°49 représentant la R S de la France

La RS concernant l'image de la France paraît pour nous positive car l'aspect utilitaire, réaliste forme un pourcentage consensusuel comparé aux autres éléments qui chacun constitue un pourcentage très réduit. Cet émiettement des autres éléments sera un point de départ pour modifier la RS vers un pourcentage plus important du positif.

**La question N° 03:** Que pensez-vous de l'enseignement-apprentissage du Français en Algérie? Nécessaire  utile  inutile

Cette question ciblée par les questions antérieures initiales (l'image de la langue française et de l'image de la France) est capitale car elle pourrait être en partie derrière la crise du niveau des apprenants en français. Elle vise à savoir comment les élèves voient l'enseignement du FLE en Algérie. Nous avons comme réponse à cette question proposée trois réponses possibles:

- Il pourrait être vu comme simplement utile, bénéfique donc facultatif et dans ce cas, il pourrait ne pas être imposé à l'école, comme à l'université mais laissé au libre choix des usagers (parents et élèves).
- Il pourrait aussi être considéré comme nécessaire car indispensable à la vie, une condition *sine qua non* à la formation aussi bien académique que professionnelle et à l'obtention d'une profession aidant à la promotion sociale

dans l'avenir. Il est nécessaire aussi car tout simplement il permet de s'adapter à la vie moderne, celle des nouvelles technologies par excellence.

Cependant, certains pourraient penser que son enseignement n'est d'aucune utilité car il ne répondrait à aucun besoin vital, surtout parmi ceux qui avaient une RS négative de la langue française (question N°01) ou de la France (Question N°02). C'est une tranche quand même non négligeable (36,6% et 25,8%) de l'ensemble des apprenants interrogés.

Les résultats statistiques du tableau obtenu nous révèlent ce qui suit: 44,5% des répondants voient que l'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie est indispensable. Aussi, son caractère obligatoire répond-il à un besoin vital. Ce résultat important en faveur du français est pourtant tempéré par le fait que 47,8% de ceux-ci le considèrent seulement utile. Une infime partie des apprenants interrogés (06,1 %) portent un regard négatif le croyant inutile et par conséquent le refusent. Enfin 01,5 % des élèves questionnés ont préféré s'abstenir de se prononcer. Tenir Compte de chaque score isolément (44,5 et 47,8) laisse entendre une idée négative car l'on pourrait comprendre qu'aucun d'eux n'atteint au moins la moitié de notre échantillon mais en les additionnant, le résultat final devient positif à 92,3 % d'opinion favorable.

Il paraît que, en comparaison avec l'importance du taux de la vision négative parue en question 01 et 02 avec 25,8 % pour la langue et 36,6 % pour la France pouvant donner du fil à retordre à l'institution et particulièrement à ses représentation (enseignants, directeurs et inspecteur ) dans l'application de la réforme du français, la vision positive l'emporte aisément à l'égard de l'enseignement-apprentissage du français. Un large consensus se forme autour si ce n'est de sa nécessité, du moins autour de son utilité. Ce qui est un bon signe pour améliorer la qualité de cet enseignement-apprentissage. Ce score positif élevé ne peut que satisfaire les acteurs, officiels surtout. Il reste à l'investir dans le sens de la réussite du système éducatif.

L'esquisse de la RS, à propos de l'enseignement-apprentissage de cette langue pourrait être la suivante:



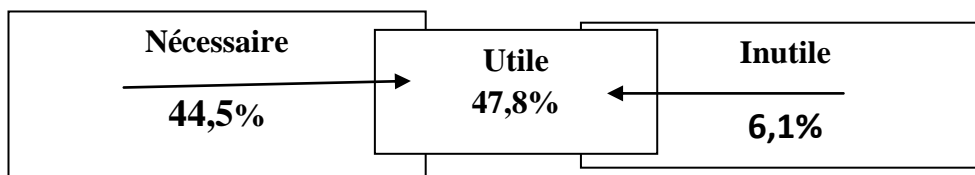


Schéma N°50 : sur l'image de l'enseignement-apprentissage du FLE

L'utilité de la langue française provient de celle qui concerne les langues dites internationales comme l'anglais, ce contact n'est plus à contester aujourd'hui.

**Question N° 04:** Regrettez-vous de ne pas avoir donné suffisamment d'importance à la langue française dans les années précédentes à l'école? Oui  non

Une réponse où le "oui" primera confirmerait le bon score de la question précédente sur l'enseignement-apprentissage du français. Les apprenants voyant la nécessité ou l'utilité de cette langue ne peuvent que regretter leur éventuelle négligence de ne pas s'y être intéressés plus tôt. En effet, le temps perdu est irrécupérable, d'où la souffrance que ceux-ci endurent actuellement.

Le résultat du tableau statistique fait apparaître les scores suivants: 2593 élèves reconnaissent avoir regretté leur négligence contre 710 qui déclarent le contraire. Ils font respectivement 77% et 21,1%.

Il semble que la partie ayant exprimé une RS négative aux questions précédentes (25,8%), 36,5% et 6,1% continue à se manifester avec un score de 21,1% à la quatrième question. Il est à signaler aussi que même si le score positif domine largement avec 77%, le score adverse devrait attirer l'attention des acteurs officiels. Le nombre des abstentions quant à lui n'est pas important. Ce positionnement pourrait dénoter une hésitation de leur part. Ce score de 65 élèves atteint 01,9 %. Certains parmi eux expliquent que le fait de ne rien regretter provient du fait qu'ils se sont toujours bien intéressés au français et qu'ils continuent à le faire. Donc, ils ne doivent pas regretter des erreurs qu'ils n'ont pas commises. Ce résultat, largement en faveur de l'enseignement-apprentissage, est adéquat avec le score de la question précédente.

**Question N° 05:** Comment voyez-vous votre avenir avec la langue française?

Par cette question, nous visons à connaître si les élèves sont vraiment optimistes à propos de leur apprentissage du FLE. Cet optimisme donnerait du sens à leurs efforts, à leurs activités dans ce domaine, les encouragerait à faire mieux, à dépasser leur difficultés car ils s'accrochent à quelque chose dans l'avenir. L'enjeu est considérable puisqu'il y va de leur destin qui consiste en une profession prestigieuse comme médecin, ingénieur, enseignant ou autre métier respectable. Les résultats obtenus nous font savoir que:

- Les apprenants qui croient en un avenir positif, comme ils le souhaiteraient peut-être, sont au nombre de 1860 traduisant un pourcentage de 55,2%.

- Ceux qui pensent que le futur est au contraire négatif atteignent le nombre de 877 faisant une proportion de 26% des interrogés. Quant à ceux qui voient que leur destin est incertain, ils sont au nombre de 293 élèves constituant un pourcentage de 08,7%. Enfin, 338 membres de notre échantillon ont refusé de répondre à la question.

D'après ces chiffres, l'optimisme général domine, bien qu'il ne constitue que la moitié du groupe. Ce qui fait un bon point de départ. Les pessimistes quant à eux, forment le quart, ce qui est un nombre non négligeable pour faire obstacle à la bonne marche de l'école. Ceux qui ne possèdent aucune idée de leur sort, forment une minorité mais il serait bon de savoir les intégrer à la première tranche, celle des optimistes avant que leurs tergiversations ne les fasse basculer vers la deuxième catégorie, celle des pessimistes.

Le même programme serait convenable pour les abstentionnistes. Ces deux derniers sous-groupes forment un pourcentage de 18,7%. Ce groupe additionné à celui des pessimistes (26%) pourrait constituer un danger pour l'école car il fait presque la moitié de l'effectif total interrogé (44,7%). Il est alors urgent de ne pas laisser cette grande tranche d'apprenants livrée à soi-même. Il ne faudrait pas qu'elle se sente définitivement abandonnée par le système éducatif et l'environnement social.

Grosso-modo, le groupe-apprenants, représenté par notre échantillon, comporte à propos de son avis sur son avenir trois classes distinctes:

- Ceux qui ont des positions tranchées pour le positif ou le négatif, constituant donc deux sous-groupes.

- ceux qui hésitent en manifestant leur importance à ce propos ou en optant pour le silence. Nous pouvons faire d'eux une seule catégorie d'indécis. C'est sur cette dernière que le travail commence de préférence avant de toucher celle des désespérés.

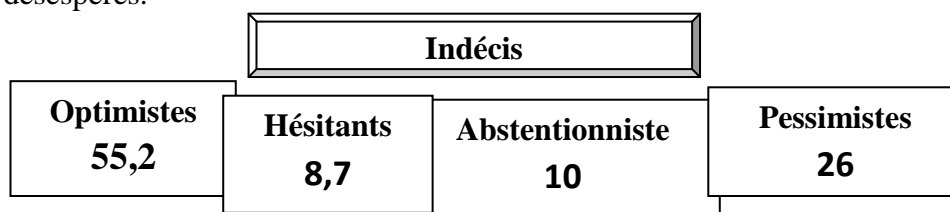


Schéma N°51 concernant l'avenir de l'apprenant avec le français.

La RS comporte un noyau dur constitué par les optimistes mais la catégorie adverse pourrait se voir son camp devenir plus nombreux au cas où aucun travail n'est fait à l'égard des indécis se sentant, à un certain moment, marginalisés.

**Question N°06:** Comment évaluez-vous votre niveau d'étude?

Bon                       moyen                       faible

Nous voulons savoir, au moyen de cette question, le niveau d'instruction des apprenants évalué par eux-mêmes, c'est-à-dire comprendre le degré de conscience chez ceux-ci à ce propos. A notre avis, le niveau de l'élève en cette langue n'est que la manifestation provoquée par son positionnement à l'égard des trois premiers éléments, à savoir la langue, le pays où cette langue est parlée et l'enseignement de cette langue chez nous. Cela se répercute sur son niveau.

Cette question est centrale du fait qu'elle soit le point de départ ayant enclenché notre recherche puisqu'il paraît que les acteurs s'en plaignent de ce constat ayant toujours décidé du sort de tout le système scolaire et étant du coup l'essence d'une réforme. Quelle image, à ce sujet, donc les élèves ont-ils d'eux mêmes?

Les résultats que nous avons obtenus, à travers le logiciel SPSS, nous informent que:

- 439 apprenants de notre échantillon déclarent avoir un bon niveau.

- 869 parmi eux pensent qu'ils sont plutôt faibles.

- 1925 élèves disent être de niveau moyen.

- 35 répondants, enfin s'abstiennent de répondre.

Le pourcentage de chaque catégorie est respectivement 16%, 25,8%, 57,2%, et enfin 01%. Les remarques qui s'imposent à ce sujet sont les suivantes:

- Tout d'abord, les propos des élèves, quelles que soient les preuves sur lesquelles ils s'appuient, restent relativement subjectifs.

En effet, chaque apprenant utilise des critères particuliers pour s'autoévaluer qui sont en fin de compte personnels. De plus, certains n'osent pas se dire la vérité et déclarent par humilité qu'ils sont faibles ou de niveau moyen. D'autres, par orgueil, font le contraire. Mais, ce qui nous intéresse justement c'est ce sentiment, quelle que soit sa manifestation discursive. Car il relève d'une certaine prise de position à l'égard de soi-même comme il élucide un positionnement à l'encontre de l'école, lui reconnaissant de facto son succès ou son échec vis-à-vis de son usager principal, l'élève.

Ces résultats chiffrés laissent transparaître une faible majorité (57,2%) d'apprenants se classant dans la case des moyens comme une sorte d'imprécision, une position "ni figure, ni raison" un juste milieu, cela fait la moitié de l'échantillon. C'est quand même un sentiment des élèves qui pourraient nous dire être capables de progresser vers les "bons", le cas échéant. L'autre versant de ce témoignage est que cette faible majorité pourrait aussi basculer du côté de ceux qui se disent "faibles".

Aussi, un travail aussi bien psychique que pédagogique devrait-il leur être destiné. C'est un constat adouci fait par les élèves car celui que nous avons exposé émanant de diverses sources est vraiment très alarmant. Nous essaierons par la suite de croiser ce sentiment de constat avec celui qui sera affiché par les autres acteurs qui sera beaucoup plus objectif assurément.

Les plus décisifs parmi les élèves-répondants étaient ceux qui ont émis des réponses plus tranchées. Ils sont "bons" ou "faibles". Les éléments de la première tranche sont minoritaires, ce qui semblerait refléter la réalité du terrain

constatée. La deuxième classe, quant à elle, faisant pratiquement le quart de l'échantillon, bien qu'elle soit plus importante dans la réalité est révélatrice que les apprenants avouant la gravité de leur situation pourraient nous faire croire qu'ils tirent la sonnette d'alarme, demandant l'aide des concernés. Si les secours tardent, ils risquent de tomber dans le désespoir.

La RS esquissée par cette question attire l'attention de tous les acteurs afin de profiter de la situation qui nous semble penchée vers l'optimiste. Après dix ans de réforme, c'est l'heure d'une évaluation sérieuse et précise et d'une remédiation qui ne doit pas tarder à venir.

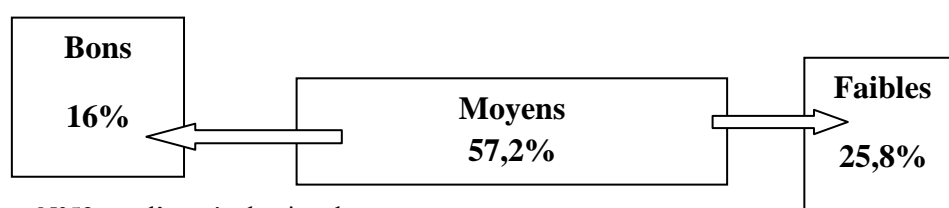


Schéma N°52: sur l'autoévaluation des apprenants

A partir de ce schéma, nous pouvons conclure que si les apprenants « moyens », grâce à l'intervention spéciale de l'institution en collaboration bien étendue avec les acteurs sociaux, progressent vers les « bons », l'on arrivera progressivement à rétablir l'ordre recherché et souhaité. On arriverait à une amélioration qui pourrait grimper jusqu'à 73,2% des apprenants (57,2%+16%).

Dans le cas contraire, ce serait la catastrophe, toujours selon ces chiffres. La chute atteindrait 83% des élèves (27,2+25,8). Malgré tout, ce serait une remédiation basée sur les RS de l'un des acteurs-clés de l'enseignement-apprentissage du FLE. Les apprenants seraient ravis de voir les acteurs tenir compte de leur RS.

**Question N°7:** Quelles difficultés rencontrez-vous dans votre apprentissage du français?

Cette question vise à confirmer la question précédente sur le niveau d'instruction des apprenants à propos de leur apprentissage du français. L'élève continue à présenter une image de soi à ce sujet en donnant plus de détails. Elle permet également de savoir comment la gestion de la classe est appréhendée par l'apprenant à travers sa vision des différentes disciplines qui cherchent à

installer chez lui les compétences de base telles que la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite.

Est-il capable de cerner cet apprentissage dans ses détails? Elle cherche par ailleurs à attirer l'attention de l'institution sur la nécessité d'un dialogue avec l'élève sur ce qu'elle lui présente comme matière à consommer.

Pour des raisons pratiques, nous avons pu opérer sur les réponses un découpage par thèmes qui sont: la compréhension, l'expression, la lecture, le vocabulaire, la conjugaison et la grammaire. D'autres thèmes sont plus récapitulatifs tels que "tout" révélant que tout est difficile ou "rien" voulant dire que l'élève sent qu'il ne rencontre pas vraiment d'obstacles majeurs ou enfin les "conditions" visant que ses problèmes résident d'une autre nature que les savoirs qui lui sont dispensés.

Le tableau des résultats statistiques nous font savoir que:

- 1419 apprenants ont des problèmes de compréhension orale ou écrite formant un pourcentage de 42,1%.
- 476 élèves rencontrent plutôt des difficultés en expression ou en production selon la nouvelle terminologie de la réforme. Il est à noter que nos apprenants pensent à ce propos surtout à l'écrit car jusqu'ici malgré les changements apportés pour donner plus d'importance à l'oral grâce aux TICE notamment, le parler demeure négligé surtout que les évaluations à travers les devoirs, les compositions ou même les examens ne comportent que l'écrit. Le pourcentage atteint 14,1%.
- Les activités, touchant au fonctionnement de la langue sont évaluées, comme suit: 117 apprenants ont des soucis en vocabulaire, soit 03,5%, 57 élèves connaissent des difficultés en conjugaison, soit 01,7% et 251 parmi les interrogés trouvent la grammaire compliquée que se soit au niveau de la syntaxe ou de l'orthographe.
- Les élèves voyant que tout est inabordable dans cette matière sont au nombre de 152 apprenants parmi les questionnés faisant 04,5% alors que ceux qui

n'éprouvent aucune peine atteignent le nombre de 107 interrogés avec un pourcentage de 03,2%.

- Enfin, ceux qui pensent que leurs problèmes sont d'un autre ordre, difficultés personnelles ou relationnelles, forment un groupe de 184 personnes, c'est-à-dire 05,5%.

D'emblée, nous remarquons que les problèmes de compréhension taillent la part du lion avec 42,1%, c'est-à-dire un chiffre qui frôle presque la moitié de notre échantillon. Ce qui est grave. Cela ne concerne donc pas uniquement les "faibles" de la question précédente (025,8%) mais touche aussi la moitié des "moyen" (57,2%). Cette incompréhension a trait aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Au niveau de l'oral, par exemple, on assiste à un dialogue de sourd à l'intérieur de la classe entre les élèves et l'enseignant. A propos de la compréhension écrite, autrement dit la lecture, les élèves stagnent au niveau du déchiffrage au CEM et même au secondaire. La compréhension du texte est devenue pour la majorité une tâche ardue. Si nous ajoutons les deux pourcentages, cela fait un total de 50,5%. Cela est bien entendu la version des élèves selon l'image qu'ils ont d'eux-mêmes.

Au sujet de la production écrite, à présent, que ce soit au niveau de l'élaboration d'un texte en terme de construction de phrases ou des activités systématiques préparant à cette phase, le pourcentage total est de 26,8% des membres de l'échantillon dépassant à peu près le quart de notre groupe et étant égal au taux des "faibles" de la question précédente. En gros, la moitié des élèves du groupe sont en panne de compréhension et le quart d'entre-eux ne savent pas lire, c'est un constat alarmant. Celui-ci doit en urgence interpeler tous les acteurs et particulièrement l'institution officielle.

Les résultats sur les détails donc montrent que le niveau est un peu plus en deçà des estimations faites globalement. Les détails affirment que la situation n'est pas satisfaisante selon les déclarations mêmes des apprenants.

- **La Représentation sociale**

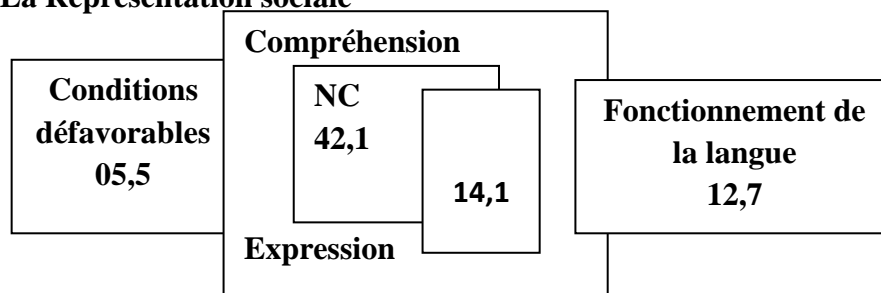


Schéma N°53 : correspondant à la RS des difficultés du français.

Le changement des conditions de la classe, défavorables à l'enseignement-apprentissage, et l'adaptation des méthodes et des activités adéquates influeraient positivement sur les deux compétences fondamentales visées par l'école en matière de langues étrangères.

**Question N° 08:** Comment voyez- vous les enseignants de français?

Cette question entre dans le cadre des regards croisés des différents acteurs sociaux les uns vis-à-vis des autres. Elle vise à mesurer les attitudes des uns et des autres dans la perspective d'une éventuelle cohérence recherchée car celle-ci est une condition *sine qua non* de la réussite. Si elle existe ce serait un point positif au service de l'établissement d'un plan de travail commun, sinon l'évaluation de ces attitudes serait une sorte de diagnostic qui sera considéré comme un point de départ d'un autre travail dans ce sens.

Sonder les opinions de nos apprenants sur ce point compléterait leur avis sur l'enseignement du FLE (question N° 03), car qui dit enseignant dit en premier lieu enseignement. Il y a bien corrélation entre les deux réalités. En effet, grâce à l'enseignant on peut positiver l'enseignement et à travers ce dernier, il est possible d'optimiser l'enseignant. Le dépouillement de ces réponses nous a fourni les résultats suivants:

- 2244 élèves ont émis un avis favorable à l'enseignant, ayant donc de lui une image positive faisant un pourcentage de 66,6%.

- L'autre versant de ce constat nous fait savoir que 375 apprenants sont défavorables, c'est-à-dire 11,1des répondants. 410 élèves sont restés neutres sur ce point alors que 339 interrogés ont préféré ne pas répondre du tout.



Le verdict de cette question est on ne peut plus clair. Les apprenants sont favorables aux enseignants à la majorité des deux tiers. Ce qui semble être un signe positif pour la réforme. Ce score est en adéquation également avec la vision de ces élèves par rapport à l'enseignement du FLE en Algérie, (44,5% le voyant nécessaire et 47,8% utile donc 92,3% en sont favorables). La RS des élèves à l'égard de l'enseignant est tellement à l'avantage de celui-ci et par ricochet à l'enseignement de cette langue que l'ensemble des avis négatifs ne font que 23,3% des interrogés. Cela n'empêche pas pour autant qu'un travail devrait être fait en direction des neutres, des opposants et des abstentionnistes pour leur faire changer d'avis.

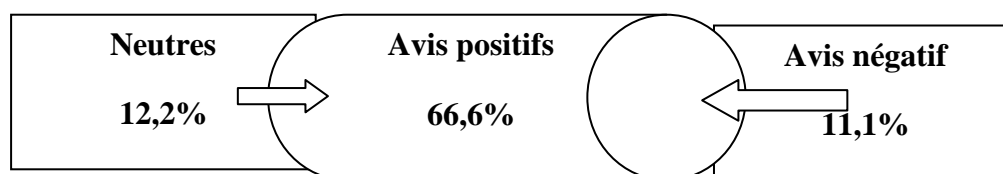


Schéma N°54 : concernant la l'image de l'enseignant chez les apprenants

**Question N° 08/1:** Est-ce que vous comprenez le professeur de français pendant le cours?

Cette question est en relation directe avec la question précédente (l'image de l'enseignant chez l'apprenant). Elle la complète grâce à un détail fondamental: la compréhension, qui est le but même de la présence de l'élève à l'école. Un professeur compris par ces apprenants veut dire que le dialogue est réussi, que le message passe, bref, que l'élève apprend. Dans le cas contraire l'échec est prévisible.

Le tableau elucidant la réponse à cette question indique que 1542 élèves disent oui, ils comprennent donc le professeur, faisant un pourcentage de 45,8%, tandis que 1491 déclarent le contraire, leur taux est de 44,8%. Enfin, 335 questionnées s'abstiennent de se prononcer.

En comparaison avec la question précédente, la réponse est ici manifestement mitigée. Le "oui" et le "non" font quasiment deux parts égales. Il paraît que l'image nettement positive de l'enseignant n'est pas, pour autant, ternie par le score de cette question.

Cette prise de position ni majoritairement favorable ou défavorable s'expliquerait, à la lumière des réponses à la question 08, par ceci :

- Les apprenants bien qu'une grande partie ne suit pas le professeur en classe, comprend sa bonne intention à leurs égards. Ils voient et touchent concrètement, ses efforts pour leur faire transmettre le message.
- Leur nette satisfaction exprimée lors de la question précédente serait une forme de déculpabilisation, n'étant pas, pour eux, directement responsable de leurs problèmes en matière de FLE.
- Il est vrai aussi que les enseignants de français n'utilisent que la langue française en classe, ce qui serait au détriment d'un nombre considérable d'apprenants.

Si, en fonction de ce sondage, la moitié de la classe n'est pas sur la même longueur d'onde avec le professeur, celle-ci se détournerait du cours, s'occupant d'autres choses que d'être attentive à la leçon. Le professeur d'abord, l'institution ensuite, doit prêter grande attention à cet épineux problème surtout que le matériel illustratif, facilitant la compréhension, tout en évitant le recours à la langue maternelle, n'est pas suffisamment disponible à l'école. Il est temps de penser sérieusement à mettre à la disposition de l'école des laboratoires de langue gérés grâce à l'ingénierie pédagogique.

**Question N° 9:** Que proposer-vous pour le succès de la classe de français?

Cette question constitue une sorte de consultation en miniature à l'égard de l'élève. Celui-ci, comme nous l'avons déjà signalé, est l'acteur principal qui devrait pleinement contribuer aux concertations au sujet dont il est le plus concerné. Cela, grosso modo, mais dans le détail, les propositions émanant de ce partenaire incontournable ont montré sa maturité et sa disposition à toute sorte de coopération utile.

Les réponses des apprenants ont été récapitulées et résumées en 13 thèmes principaux qui sont: la traduction, l'adaptation, l'horaire, la communication, le soutien, l'effort, le matériel et les TICE, la lecture, l'enseignement précoce, les espaces spéciaux, aimer l'école, les méthodes d'enseignement, le professeur compétent.

Le tableau statistique affichant les résultats de ce sondage a montré que les apprenants sont manifestement partagés au sujet des propositions faites à même

de contribuer à régler les problèmes ou à améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage du français. Malgré cette division, trois propositions ont eu un score plus élevé que les autres, ce sont: 18.1% pour les efforts fournis par les élèves eux-mêmes, autrement dit, 611 parmi eux voient que leurs efforts personnels sont le seul moyen à même de les aider à sortir de la crise dans laquelle ils se trouvent actuellement. Les autres acteurs devraient bien sûr être présents à leur côté pour les soutenir, les aider ou les guider.

13.1% parmi les interrogés demandent, vu le manque de matériel aidant amplement à la compréhension, le recours par le professeur en cas de nécessité, à la traduction. Certains ne comprennent pas pourquoi les professeurs campent sur leur position en ne communiquant qu'en français malgré l'impasse dans laquelle se trouve parfois la majorité de la classe ou du moins, et c'est souvent le cas, la moitié des apprenants comme cela a été confirmé par la question précédente (44.3%). Pourquoi, donc ne pas avoir recours à la langue maternelle? pensent ces élèves, rien que pour débloquer la situation, le cas échéant.

12% des membres de notre échantillon, demandent à ce que tout ce qu'on leur présente soit judicieusement adapté à leur véritable niveau. L'adaptation est une condition *siné qua non* de la réussite devenue un leitmotiv, des inspecteurs mais cela est resté lettre morte sur le plan pratique. L'adaptation est devenue une nécessité pressante d'autant plus que le nombre des apprenants qui déclarent pouvoir suivre le cours, comprenant le professeur ne dépasse pas le taux de 45.8% selon notre sondage d'opinion. Cela n'atteint même pas la moitié des élèves.

Les autres résultats très réduits sont les suivants:

- 294 apprenants, soit 08.7% sont pour les cours de soutien afin de les aider à améliorer leur niveau en français. Ces cours seront organisés par les établissements scolaires sinon certains sont déjà prêts à se diriger vers l'enseignement privé surtout pour les niveaux d'examen.
- 177 apprenants, c'est-à-dire 05.3% des interrogés, demandent un enseignant qualifié, connu pour avoir une expérience assez conséquente pouvant apporter l'aide indispensable aux élèves. 04.3% de ces derniers désirent l'instauration

d'un climat où la communication serait une règle de conduite dans les relations entre les différents acteurs sociaux surtout avec leurs enfants, avec le chef d'établissement et enfin avec les parents. Ils demandent à être écoutés et entendus par ces acteurs et même par les autorités compétentes en matière d'enseignement-apprentissage. 04.2% des élèves veulent que l'horaire imparti à cette discipline soit révisé. Ils considèrent que l'horaire accordé au français est insuffisant, et devrait donc être revu à la hausse surtout que le programme est chargé et difficile à digérer.

Un taux de 09.3% des répondants cherchent une multiplication urgente des espaces spéciaux où l'on soit en contact direct et permanent avec la langue française à travers des activités post et péri scolaires (clubs, associations, groupes de travail, promenades, excursions linguistiques, etc). 03.6% des apprenants sondés sont pour commencer l'enseignement-apprentissage du français plus tôt, c'est-à-dire en 2<sup>ème</sup> AP, tout en changeant radicalement ce milieu surtout grâce au laboratoire de langue. Parmi ceux-là certains demandent à ce que la famille et les associations puissent contribuer à la création d'un environnement en faveur d'une initiation précoce de la langue française.

03.5% de l'échantillon estiment qu'il faut changer de méthode d'enseignement. Ils proposent une façon ludique d'enseigner, une ouverture plus grande des enseignants à leur égard et plus de matériel moderne plus captivant et plus motivant. 03.1% des interrogés d'ailleurs demandent l'équipement des élèves avec non seulement des micros ordinateurs individuels et un data show mais des salles spéciales aménagées où l'élève peut se trouver momentanément immergés dans un petit milieu culturellement et linguistiquement français, une sorte de bain linguistique artificiel. Cela est possible.

03% des membres de notre échantillon voient la lecture comme l'élément le plus important à qui on doit s'intéresser le plus, que se soit au niveau de l'apprentissage dès les premières années du cursus scolaire ou au niveau des activités extrascolaires mais que l'école doit continuer à mener avec l'aide des autres acteurs indirectement impliqués (associations culturelles, clubs ou groupes de lecture, bibliothèques scolaires ou municipales, etc.)

Au regard du programme actuel de la lecture au niveau primaire, et au vu des résultats des élèves à l'examen de 5<sup>ème</sup>AP, la lecture est le problème-clé qui ne permet pas aux élèves de progresser dans leur apprentissage. Il est dommage également de signaler que les gens ne lisent pas, à quelque niveau que se soit; cela se répercute bien entendu sur l'attitude des jeunes générations à ce propos. Il est à noter par ailleurs qu'avec l'avènement des TIC et la propagation de l'Internet (ordinateur portable, tablette et même le téléphone portable), la lecture, au lieu de profiter de cette nouvelle situation et la favoriser grâce à ces outils informatiques, en a été victime.

02.4% des répondants enfin, considèrent la dimension sentimentale comme le moteur de toute réussite scolaire. Il s'agit pour eux de faire aimer la langue française, l'enseignant du FLE et son enseignement-apprentissage pour pouvoir évoluer dans ce domaine. Avec des RS positives à l'égard de la langue française (65.1% question N° 01), vis-à-vis de son enseignant (92.3% question 03) et un taux de regret élevé (77% question 04) à propos de leur désintéressement, nos élèves ne sont potentiellement pas loin d'aimer cette discipline surtout que 55.2% parmi eux sont optimistes à propos de leur avenir avec le français (question 05).

**Question N°10:** Comment évaluez-vous la position de votre environnement social (attitude et comportement) à l'égard du français ?

Favorable  défavorable  divisée  neutre

Il est incontestable que le bain linguistique est toujours au service de l'acquisition des langues, d'où les séjours linguistiques, les laboratoires de langues, etc. Un environnement où la langue-cible est plus ou moins présente est une aide considérable à son apprentissage. Cependant, lorsque la langue étrangère enseignée est totalement absente, cela constitue un obstacle majeur à toute progression sérieuse en direction des objectifs assignés à cette langue. Nous voulons savoir, à travers cette question si l'apprenant de cette région se sent aidé, motivé ou au contraire se voit complètement étranger dans une situation qu'il considère étrange. C'est de là que provient une partie de ses difficultés citées en question 07.

Les résultats obtenus à travers notre logiciel sont les suivants:

744 interrogés disent que la société est favorable; en termes de pourcentage, ils font 22.1%. Ceux-là voient que la société les encourage dans leur apprentissage du FLE. Il s'agit peut-être de ceux dont les conditions familiales sont propices au Français car ils évoluent dans un milieu aisé du point de vue matériel, financier ou culturel. Certains élèves sont aussi naturellement doués, ils multiplient par eux-mêmes les initiatives pour se créer un milieu favorable ou sont à la recherche de ce milieu.

Néanmoins, 1585 questionnés disent le contraire. Cette catégorie forme 47,1%, ce qui fait presque la moitié de l'échantillon. Pour ceux-là, l'environnement n'est guère encourageant. Le français dans cette région est une langue vraiment étrangère à tous points de vue. On ne la trouve nul part, dans l'administration, le commerce, la culture locale, etc. Les apprenants, voulant prendre des initiatives à ce sujet pour s'auto-encourager se voient isolés, mal vus même par leurs camarades. La société est donc, selon cette tranche, totalement hostile au français, ce qui serait au détriment de son apprentissage par les apprenants.

186 élèves questionnés voient que la société autour d'eux est divisée à propos de son attitude à l'égard du français. Ils y remarquent des indices contradictoires. Ces élèves, paraît-il, voient dans leur environnement deux couches sociales, l'une faite par les familles ou même les quartiers aisés, beaucoup plus en contact avec la langue et la culture françaises et l'autre, formée par les populations éloignées de cette langue et peut-être hostiles. Cette tranche d'élèves forme un pourcentage de 05,5%.

Les questionnés qualifiant la société de neutre, sont au nombre de 231, c'est-à-dire 06,9% des interrogés. Il se pourrait qu'ils n'aient pu relever aucun signe leur permettant de caractériser l'environnement social en tant que favorable ou défavorable.

Cela étant, nous voudrions bien que l'école et l'institution tiennent compte de ce constat. L'élève sentant une bonne partie de la société hostile à ses activités en français, il ne peut qu'être influencé négativement. C'est la raison pour laquelle ces institutions devraient prendre les mesures qui s'imposent pour obtenir

l'adhésion sociale. Elle devrait, autrement dit, prendre en considération les représentations de l'environnement social à travers le dialogue.

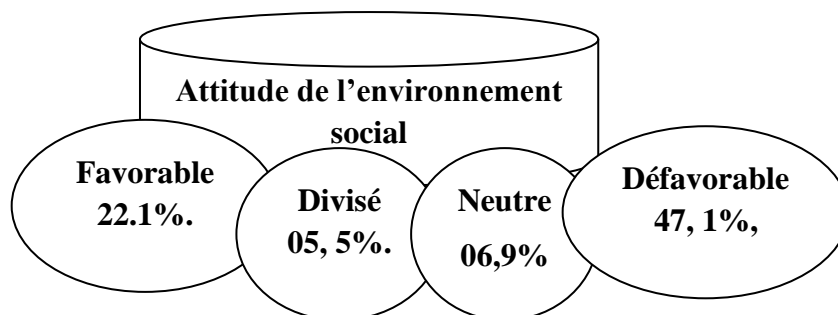


Schéma N°55 : représentant la position de la société à l'égard du FLE.

**Question N° 11 :** Qu'est-ce vous aimez et qu'est-ce vous n'aimez pas dans cette discipline ?

Cette question est le prolongement naturel des questions 01 sur la langue, la question 03 sur son enseignement, la question 07 sur les difficultés et enfin la question 08 sur l'enseignant. Elle cherche à se faire une idée sur les détails que possède l'apprenant de l'enseignement-apprentissage du français. Si le programme selon la nouvelle réforme se répartit en projets et en séquences, les activités n'ont tout de même pas reçu des changements notables. On est toujours grosso-modo avec la compréhension, la production et le fonctionnement de la langue à travers la grammaire (les points de langue) et les exercices.

Les réponses ont été groupées selon les thèmes suivants: L'expression, la grammaire, la lecture, la compréhension, les exercices, tout aimer, la simplification.

Les résultats que nous avons relevés sont les suivants :

66 élèves de notre échantillon, disent aimer le cours lorsqu'il leur paraît simple, facile à assimiler. C'est la raison pour laquelle, l'adaptation est toujours recommandée; cela fait 02% des interrogés. 80 apprenants s'intéressent à la compréhension. Quand ils comprennent, ils sont à l'aise. Ils font 02,4% de cette population choisie. 150 éléments questionnés, c'est-à-dire 04,5% aiment faire des exercices pour consolider leurs acquis et s'assurer qu'ils ont bien compris. 07,9% c'est-à-dire 265 élèves préfèrent l'expression, autrement dit la production

surtout écrite. 402 interrogés déclarent tout aimer du français, autrement dit 11.9% de l'échantillon total.

Les scores les plus importants représentent ce que les apprenants ont déclaré aimer et dont chacun s'approche du quart sont, la lecture et la grammaire. En effet 740 apprenants, autrement dit 22% ont des préférences pour la grammaire. Ils aiment les leçons de syntaxe, de morphologie et de vocabulaire, des cours à la méthode classique avec la procédure déductive ou inductive. Enfin, 820 interrogés privilégient la lecture puisqu'elle constitue la clé de voûte de tout apprentissage digne de ce nom.

Il est clair donc que cela fait en tout 46.5%, c'est-à-dire presque la moitié de nos élèves, qui ont une prédilection pour la lecture et les leçons systématiques de grammaire. Nous voyons donc à travers ce sondage que nos apprenants possèdent des points de vue qui leur sont propres et pour cela, ils ne doivent pas être écartés de toute consultation sérieuse, non seulement par le truchement de leurs éventuels représentants mais aussi grâce à des sondages comme le nôtre.

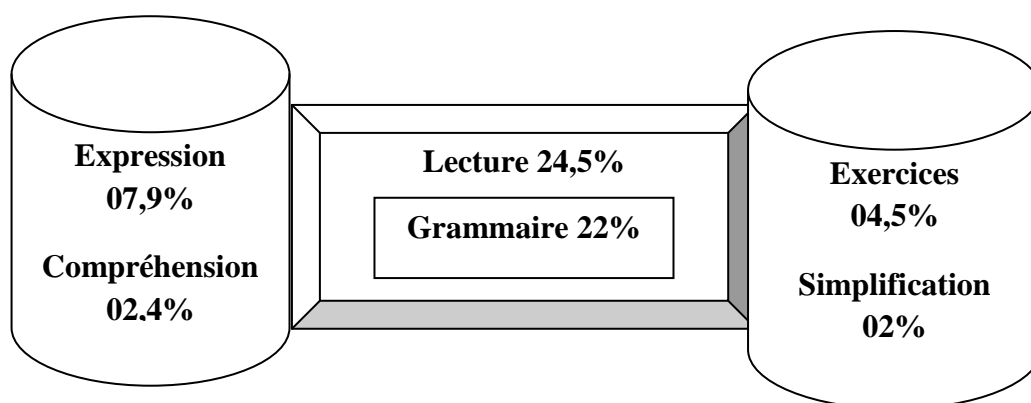


Schéma N°56 indiquant les éléments préférés par les apprenants dans leur apprentissage du FLE.

Il est à noter que le quart des interrogés se sont abstenus de répondre (845 élèves: 25,1%), difficilement classables mais qui peuvent être poussés à aimer la discipline, les impliquer en quelque sorte.

**Question N° 11/01:** Qu'est-ce que vous n'aimez pas en Français (le 2<sup>ème</sup> volet de la question 11)?

Les résultats que nous avons obtenus nous indiquent les scores suivants par thèmes: 35 élèves n'aiment pas les cours de compréhension en raison peut-être





constituent leurs RS, ajoutées à leurs comportements. A ce propos, la question N°12 cherche à lever le voile sur un élément parmi d'autres des conduites de nos apprenants. Ce qui nous permettrait d'avoir une vision complète de la RS de ce groupe d'acteurs-clés de notre travail et du système éducatif.

Il s'agit ici de savoir jusqu'à quel point, la motivation de l'élève le pousse à travailler chez lui à travers le manuel scolaire, jusqu'où ira la coopération école-famille qui fait que la première pousse l'apprenant à travailler chez lui et la deuxième offre un espace où ce dernier s'active. Le manuel scolaire est donc un point de jonction entre ces deux pôles. L'usage du livre de l'élève est une manifestation d'une démarche vers le succès du travail des acteurs principaux du système scolaire. C'est un signe aussi que le train de la lecture a bel et bien démarré et fonctionne convenablement, posant les jalons du chemin menant vers un futur optimiste.

Les scores rapportés par notre logiciel nous ont fourni les chiffres suivants : 1973 élèves, autrement dit 58.6% répondent par « non », par contre 1337 éléments disent « oui » faisant en termes de pourcentage 39.7%. Ce qui nous fait dire que plus de la moitié se contente dans le meilleur des cas à faire les devoirs de maison obligatoires. Si le manuel scolaire est une obligation pour l'élève, il faudrait qu'il soit vraiment utile. Mais si aucune activité n'est conçue par l'enseignant sciemment pour cet outil, celui-ci devient un fardeau pour l'élève. Rares sont ceux qui ne se sont pas prononcés sur ce point. Ce qui faciliterait la tâche de l'enseignant dans la réalisation de son projet de lecture préparé en concertation avec la famille.

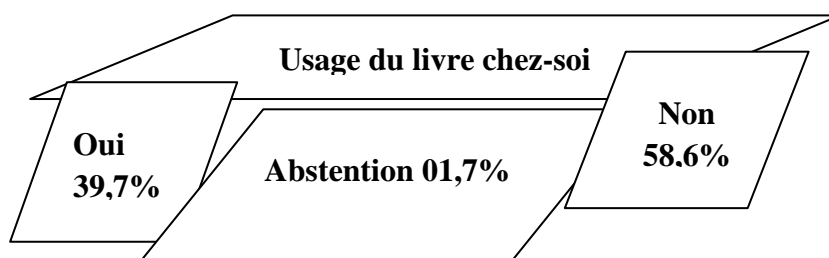


Schéma N°57 à propos de l'usage du livre de français à la maison.

### Question N°11/1: Pour quelles raisons ?

Cette question est le deuxième volet d'une même question sur l'usage du manuel scolaire. Les apprenants devraient nous donner les raisons qui font

qu'ils utilisent ou non ce livre de français. Cela permettrait, en plus de la consultation de l'élève, lui-même qui est une fin en soi devant devenir une des traditions de l'école et de l'institution scolaire, de procéder à une analyse de la situation basée sur un constat réel et de concevoir en connaissance de cause un programme de redressement aidant à améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Les résultats affichés par le logiciel font état de:

Du côté du «oui», c'est-à-dire de ceux qui utilisent le livre chez-eux, 270 apprenants le font pour s'entraîner et améliorer leur performance en lecture ou par simple amour du Français. Le total de ces trois choix fait 13.4% des interrogés. D'autres utilisent le manuel pour récolter des informations ou pour se préparer à la classe, le total de ceux-là fait en pourcentage 16.8%.

L'ensemble de cette catégorie par pourcentage est 30.2%.

Du côté du « non » qui est un taux plus important, 923 apprenants s'écartent du livre à cause des difficultés multiples parmi lesquelles le problème de la compréhension. Ceux-là font 37.6% des répondants. D'autres le font par manque de temps ou parce qu'ils rejettent carrément le français. Ils font 14.4% de notre échantillon. Le total de cette catégorie s'élève à 52% des interrogés.

Les raisons sont donc au désavantage de l'usage du livre. Un enseignant, par conséquent qui sait, après un sondage pareil à celui-ci pourquoi ses élèves n'utilisent pas le livre à la maison, se comporte en conséquence au lieu de prendre des mesures coécitatives qui ne font qu'aggraver la situation.

Oui – 30.2%	Non – 52%
- Information – 270 - 8%	- Compréhension – 932 – 27,4%
- Lecture – 294- 8,7%	- Manque de temps – 137 – 4,1%
- Préparation – 296 - 8,8%	- Difficultés – 345 – 10,2%
- Amélioration – 130 - 3,9%	- Rejet du français –346 – 10,3%
- Amour de français – 28 - 08%	

Tableau N° 13: donnant les raisons à propos de l'emploi du manuel scolaire.

Le noyau central de cette RS est constitué par la compréhension en tant qu'obstacle majeur à l'usage du livre de français. Elle fait 27,4% des répondants. Celle-ci coïncide avec la compréhension de l'enseignant (question 08) et qui citée comme difficultés (question 07). La première fait 44,3% et la deuxième 42,1% des éléments de notre groupe d'apprenants. Il reste à noter que 599 apprenants se sont abstenus de répondre qui est un taux de 17,8%. Celui-ci est important.

**Question 12/2** : quel est votre avis sur les textes du livre de lecture?

Faciles  très difficiles  difficiles

Cette question aborde différents aspects de l'opinion de l'élève sur le manuel scolaire: l'utilisation, les raisons et les textes. En effet, c'est un outil primordial du savoir pour lequel l'enfant est destiné avant qu'il ne soit remplacé ou non par le micro-ordinateur et l'Internet. C'est le futur qui nous le dira. Et, puisque ce livre ne contient pas que des textes, cette question est consacrée à ce dernier. Certains élèves parmi ceux qui utilisent le livre le font aussi pour la grammaire, le texte est une autre paire de manche intéressante à elle seule et par elle-même.

Les statistiques faites à propos de cette question fermée font état du constat suivant: 491 interrogés trouvent les textes faciles, donc à leur portée. Ce qui constitue une minorité de 14,6%, alors que 425 élèves les jugent très difficiles, ce qui fait un taux de 12,5%. Le point saillant de ce jugement est que nos apprenants considèrent ces textes plutôt difficiles quand même s'ils ne sont pas extrêmement inabordables.

Il paraît que cette catégorie se recoupe avec celle de la question 06 sur le niveau concernant les « moyens » qui s'élève à 57,2%. Elle pourrait rejoindre également le taux de non compréhension du professeur (question 08/1:44,3%) et celui des difficultés de compréhension qui s'élève à 42,1% en question 07. 2141 apprenants questionnés, soit 63,7%, voient que les textes présentent diverses difficultés. Peut-être que le déchiffrement ne constitue pas un obstacle pour cette catégorie mais la compréhension leur donne du fil à retordre. En effet, celle-ci demande des techniques dont les élèves ne sont pas munis malgré l'approche par les compétences en vigueur aujourd'hui.

Si nous ajoutons à cette catégorie « difficiles », celle qui dit « très difficile » le score s'élèvera à 72.2%. C'est un constat alarmant car la compétence de compréhension est en fin de compte l'une des finalités de l'enseignement-apprentissage qui devrait être solidement installée pour la vie. L'échec sur ce point est un revers cuisant du système éducatif.

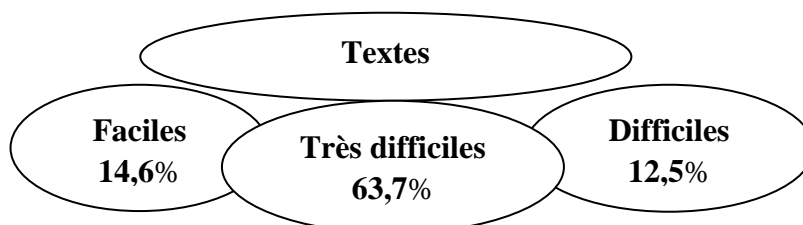


Schéma N° 58 : concernant l'avis sur les textes du manuel

**Question N°13:** Est-ce que vous consacrez un certain temps pour la révision du français à la maison?

Cette question se recoupe avec celle qui s'intéresse à l'usage du manuel scolaire à la maison. Il s'agit toujours du travail de l'élève chez lui et du coup cela concerne la contribution de la famille à la mission de l'école. L'enfant, au sein de la famille, trouve-t-il les conditions nécessaires à la révision, surtout en matière de français?

Le tableau statistique nous fait savoir que 1490 parmi les interrogés disent oui, traduit en pourcentage, cela fait 44.2%. C'est donc un peu en deça de la moitié. Quant à ceux qui répondent par non, ils sont au nombre de 1740 apprenants, faisant 51.7 en termes de pourcentage. Un peu plus donc de la moitié de nos élèves ne portent aucun intérêt à la révision du français. Cela rejoint les chiffres de la question précédente concernant l'usage du manuel scolaire (39.7% de oui et 58.6% de non). Le taux d'abstention est très réduit (04.1%). C'est une situation alarmante qui devrait être changée à travers une véritable coopération école-famille. Mais pour mettre au point un programme de remédiation, il faudrait être au courant des raisons de cette situation qui penche vers le négatif.

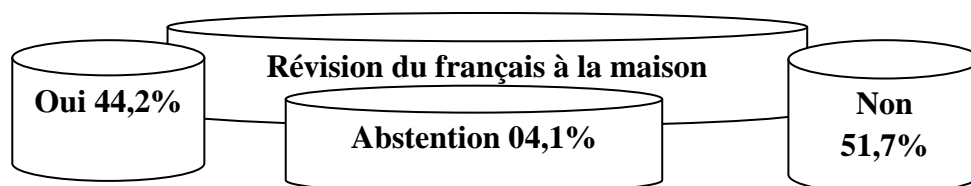


Schéma N° 59: à propos de la révision du français par les élèves à la maison.

**Question N°13-1:** Quelles sont les raisons du « oui » ou du « non » concernant la révision à la maison.

Cette question comme nous l'avons signalé déjà vise à attirer l'attention des enseignants et de l'institution sur le fait qu'une situation, quelle que soit sa nature et sa destination (négative ou positive), doit être connue afin qu'elle puisse être une source de remédiation, à la base d'un programme spécial permettant de régler la situation.

Le constat de cette situation, après le regroupement des réponses par thèmes est le suivant:

Du côté du « oui », 218 répondants évoquent leur désir de consolider leurs connaissances alors que 552 cherchent l'amélioration de leur niveau d'étude. Ceux-ci font le plus haut score, à savoir 16,4%.

Le reste des interrogés est réparti comme suit: 286 apprenants révisent en guise de préparation aux séances suivantes de classe. C'est un travail d'anticipation donc. Tandis que 49 élèves le font par amour au français. L'aspect positif du constat de la situation fait alors 32.9% des répondants.

Quand à l'aspect négatif, les raisons évoquées sont distribuées en fonction des thèmes suivants: 653 élèves questionnés ne s'intéressent pas à la révision à la maison en raison de difficultés multiples sans préciser leur nature. Il s'agira peut-être de problèmes matériels ou familiaux entre autres. Cela fait le pourcentage le plus élevé de cette deuxième tranche (les raisons positives). 453 interrogés évoquent le problème de la compréhension du français en général pour mettre la révision de côté. Le pourcentage de cette catégorie fait 13.5%. 50 élèves ont dit ne pas savoir comment réviser d'une manière bénéfique alors que 116 parlent de manque de temps vu la charge du travail qui devrait être fait à la maison concernant les autres disciplines. Pour eux le français n'est pas une priorité. Un dernier sous-groupe formé de 304 apprenants sont complètement démotivés, désintéressés entièrement de cette matière.

Le score total de cette catégorie atteint 46.8% des répondants. Nous avons remarqué à ce propos que l'aspect négatif l'emporte toujours, appuyant de facto le taux du « non » et le taux important des abstentionnistes qui fait 20.4% des

élèves questionnés. En fin de compte nous pouvons dire que si le « non » de la révision l'emporte de peu sur le « oui », cela est bien étayé par les pourcentages couvrant l'aspect négatif des raisons. Les élèves, pour réviser à la maison sont confrontés à de nombreux problèmes tels que la compréhension, les méthodes de travail, la démotivation ou d'autres difficultés non clairement élucidées. Une véritable coopération famille-école est la seule solution à ces problèmes.

En comparaison avec les raisons de l'utilisation du livre, nous pouvons noter que le côté négatif a dominé dans les deux cas: aspect positif : 32.9% pour la révision contre 30.2% pour le livre), aspect négatif (46.8% en défaveur de la révision, contre 52% à propos de livre).

**Question 14:** Trouvez-vous l'aide nécessaire à la maison ? Oui  non

Cette question cherche franchement à savoir si l'enfant porte un regard positif sur la famille à travers l'aide qu'il trouve chez lui de sa part. Si les deux questions précédentes ont bien voulu élucider l'aspect élève de l'activité à domicile relevant donc de l'initiative propre à lui (l'usage du livre et la révision), celle-ci renvoie à l'initiative faite par les parents d'élèves. Qu'en est-il de l'intervention directe de la famille comme signe d'intérêt et source de motivation à l'élève?

Nous constatons ici, que le « non » l'emporte toujours comme dans les questions précédentes. Selon les tableaux statistiques affichés, 1336 élèves de notre échantillon, c'est-à-dire 40.6% disent « oui ». Donc, pour eux, la famille est positive. Cependant, 1881 parmi nos élèves interrogés ont répondu par « non », faisant un taux de 55%. La famille est par conséquent absente. Elle ne joue pas suffisamment le rôle qui lui incombe. 121 élèves seulement ne se sont pas prononcés formant un pourcentage réduit, insignifiant (03.6%). Dans le cadre des regards croisés, la RS de la famille chez la population des écoliers, selon ce sondage, penche vers le négatif. Cette image devrait alors être corrigée par les parents avec l'aide de l'école, bien entendu.

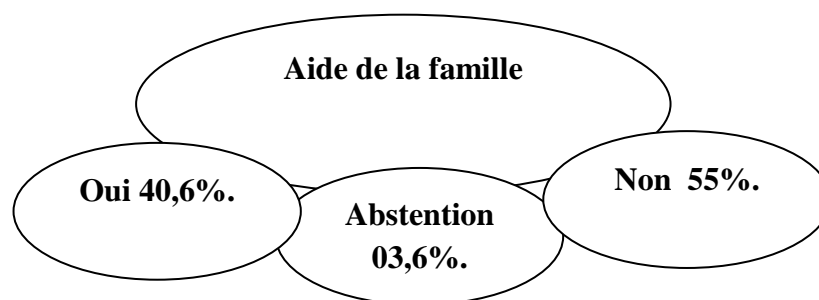


Schéma N° 60 : l'aide apporté par la famille en matière de français à la maison.

A l'issue de cette question, le volet du questionnaire consacré au rôle de la maison s'achève. Une comparaison par conséquent s'impose pour donner un verdict général positif ou négatif.

Aspect	Pratique	raisons	pratique	raisons	aide
Positif	39,7	30,2	44,2	32,9	40,6
Negative	58,6	52	51,7	46,8	55
	<b>Livre</b>	<b>livre</b>	<b>révision</b>	<b>révision</b>	<b>famille</b>

Tableau N° 14 : tableau récapitulatif de la RS du rôle familial

La différence entre les deux aspects n'est pas énorme mais la dimension négative l'emporte toujours. C'est un déséquilibre qui devrait tout de même être réglé à travers un programme spécial concocté par l'école et la famille avec le concours de l'institution officielle.

**Question N° 15:** Comment évaluez-vous le comportement des élèves en classe?

Attention  peur  participation  chahut

Nous savons bien que la RS et l'attitude déterminent toutes deux le comportement de l'individu et du groupe. Dans ce volet qui essaie de dévoiler la conduite des élèves en classe de FLE, nous commençons par le jugement porté par l'apprenant envers son propre comportement en classe. Nous voulons savoir si celui adopte une conduite négative traduisant une attitude de refus passif, une sorte de contestation à l'égard d'une situation imposée par la force, voire par la « violence institutionnelle », par un climat d'insécurité ou une conduite négative ouverte, une sorte de refus manifestement déclaré qui dénote d'un désintéressement dominant. L'apprenant, en classe, pourrait aussi adopter une conduite positive par le truchement d'une participation silencieuse car malgré



une incapacité notable, il y a un enjeu ou d'une contribution active poussée par une motivation intrinsèque dynamisée par l'enseignant ou l'école qui instaure un climat d'émulation ou même par une coopération fructueuse école-famille.

Le constat de la situation nous a donné les résultats suivants:

Du côté de la situation positive, 23% des interrogés sont attentifs en classe, conscients de l'intérêt que l'enseignement-apprentissage présente pour eux (l'université, la profession, etc). C'est un sous-groupe constitué de 775 élèves. La participation active, quant à elle, ne dépasse pas 13.2% de notre échantillon, c'est-à-dire 444 élèves. Par contre 708 répondants sont silencieux, faisant croire à une attention artificielle mais qui dénote d'un refus passif, faisant un taux de 21%. La manifestation active négative par chahut représente un peu plus du tiers des apprenants interrogés. Par conséquent, cette catégorie qui se manifeste négativement en classe forme un pourcentage de 56.5%, elle fait plus que la moitié de notre effectif. La partie positive, quand à elle ne fait que 36,2% de notre échantillon. Grosso-modo, une partie non négligeable des élèves se comporte négativement à l'égard de la classe de français.

C'est une situation intolérable qui exige une remédiation non pas individuelle mais qui demande un plan réfléchi et coordonné de travail incluant tous les acteurs directs de l'enseignement-apprentissage du FLE. Comment intéresser et motiver nos apprenants? Comment avoir leur adhésion?

Ce sont les questions pertinentes auxquelles, il faut apporter les réponses adéquates.

		Aspect negative	Aspect positif	
Silence	Refus passif	Peur 21%	Attention 23	Acceptation imposée
Activité	Refus declare	Chahut 35.5	Participation 13.2	Acceptation motivée
	Totaux	56.5	36.2	

Tableau N° 15, récapitulant la conduite des élèves en classe

Le comportement se résume donc à travers un silence allant d'un refus passif vers une acceptation imposée et par le truchement d'un refus ouvert ou une

acceptation intrinsèquement, voire extrinsèquement motivée. A partir de ce constat chiffré, les acteurs essaient de faire progresser la participation, degré par degré, jusqu'à la réduction du refus sous toutes ses formes.

**Question 15-1:** les raisons du comportement de l'élève.

C'est une facette de cette question sur la conduite des élèves en classe. Nous essaierons ici de comprendre les raisons qui se cachent derrière le comportement qu'il soit positif ou négatif grâce au discours de l'élève lui-même. En effet aucune remédiation d'une situation constatée négative n'est possible qu'en connaissant la source du problème.

A travers, les statistiques relevées de notre tableau, l'aspect positif d'abord nous livre les résultats suivants:

645 répondants, en l'occurrence 19,2%, expliquent leur comportement par un rejet du français. 611 élèves renvoient à leur tour leur conduite à la compréhension qui leur fait grand défaut. Par contre 521 répondants accusent le professeur de ne pas savoir les intéresser à travers sa méthode ou sa conduite à leur égard. Cette catégorie forme un taux de 15,5%. Enfin, 293 élèves évoquent divers problèmes d'ordre social, familial ou matériel. Ceux-ci font un pourcentage de 08,7%. Cet aspect fait un total 61.5% de l'échantillon.

En revanche du côté positif très réduit, 80 apprenants disent que leur conduite positive est due à leur amour du français alors que 241 se conduisent bien parce qu'ils cherchent à réussir.

<u>Aspect negative</u>	<u>Abstention</u>	<u>Aspect positif</u>
Rejet du français 19,2%	Abstention 29%	Amour du français 02,4%
Difficultés diverses 8,7%		Volonté de réussite 07,2%
Comprehension 18,1%		
Professeur 15,5%		

Schéma N°16 : à propos des raisons du comportement

Nous constatons que le taux d'abtention est très élevé, il fait presque le tiers de l'échantillon. Celui-ci est difficilement classable. Cependant, les statistiques

pourraient être une base de données qui permettrait aux concernés de proposer des solutions à même de contribuer à régler la situation.

**Question N°16:** Parlez-vous en classe de FLE en français? Oui  Non

Cette question se situe toujours dans le cadre du comportement des apprenants en classe de FLE. Si la classe devrait constituer, un moment donné, un milieu sinon français (culture), du moins francophone (la langue), dans les faits réels, rien de cela ne se produit d'une manière satisfaisante. Du côté de l'apprenant, profite-t-il pleinement de ce moment de classe pour apprendre effectivement en parlant en français?

Le constat que nous fait découvrir cette question indique que 1184 élèves déclarent qu'ils parlent en français en classe. Cela fait 35.2% des interrogés. Par contre, 2046 disent non, autrement dit 60.7% ne font aucun effort dans ce sens. Il est à noter d'abord que ce sont uniquement les élèves actifs qui osent parler en français et seulement avec le professeur et non avec leurs camarades.

Aujourd'hui, malgré la place importante qui revient à l'oral avec la nouvelle réforme des programmes scolaires, la communication orale n'occupe pas encore la place qu'il lui faut effectivement. Jusqu'à présent, il n'y a pas d'examen oral. Nos apprenants, dans ces régions, ne pratiquent pas vraiment la communication orale, le grand intérêt continue à être donné à l'écrit. L'absence, enfin, totale du français, sous quelque forme que se soit, dans la région, complique davantage la situation, aussi, les élèves les plus enthousiastes pour la langue française ne peuvent-ils pas, psychologiquement parlant, oser discuter en français même avec leurs camarades, en classe, dans la cour de l'école ou ailleurs. C'est un risque qu'ils ne peuvent prendre.

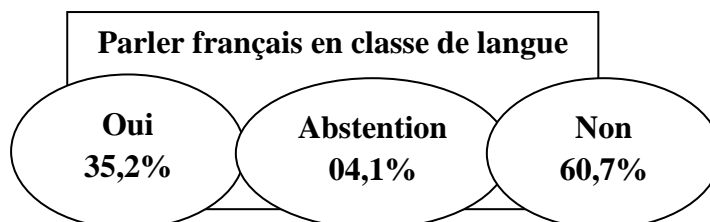
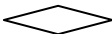
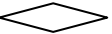


Schéma N°61 : représentant les élèves qui utilisent le français à l'école

**Question N°17:** Etes-vous prêt à changer de comportement à l'égard du français?    Oui     Non 

Cette question est une expression d'attitude primordiale chez l'élève car elle concerne une disposition d'avenir qui nous permet de dévoiler un quelconque espoir chez l'apprenant aidant à redresser la situation et espérer enfin une réussite de la réforme.

Cette question est aussi le prolongement direct de la question N° 04 qui demande à l'élève s'il regrette son passé. Elle renvoie également à la question N°05 concernant son avenir avec le français éventuellement optimiste ou pessimiste.

Les résultats auxquels nous sommes arrivés sont les suivants:

610 répondants estiment n'avoir aucunement l'intention de changer de comportement car ils ne portent aucun espoir de pouvoir s'améliorer. Ils sont totalement et définitivement pessimistes. Cependant, dans cette catégorie, certains disent que leur conduite est déjà positive. Donc, ils n'ont pas à la changer.

A l'opposé, 2698 apprenants ont pris la ferme décision de modifier leurs comportements. Ce qui dénote un optimisme notable chez 80.1% des élèves interrogés. Ce qui nous fait comprendre également que malgré le net malaise exprimé par les élèves à travers les difficultés rencontrées, qui se manifeste par la négligence de l'usage de livre (question 12 et 12-1), la révision à la maison (question 13 et 13-01) et du parler en français en classe (question 16), l'avenir est plein d'espoir dans un changement qui sera au profit de l'école, surtout que le taux du « oui » est fortement positif, renforcé par le fort degré de regret (77%), le taux élevé d'optimisme (55.2%) et enfin la bonne image de la langue française, positive à 65.1% (question 01).

	Q. 01 langue française	Q.4 regret du passé	Q.5 espoir d'avenir	Q.17 changement de conduite
Taux positif	65.1%	77%	55.2%	80.1%
Taux négatif	25.8%	21.1%	26%	18.1%

Tableau N°17 : concernant l'attitude généralement positive des apprenants

Le tableau indique clairement que les élèves se portent manifestement volontaires pour une initiative sérieuse d'amélioration qui viendrait de l'institution officielle en vue d'un changement radical de la situation qui sera issu d'une concertation généralisée, comprenant aussi les apprenants.

**Question N° 17-1:** Les raisons du changement escompté ou du non changement voulu?

Cette question est le complément naturel de la précédente. Elle nous permet de connaître les raisons qui sont derrière le comportement exprimé, surtout que nous voulons derrière cette connaissance attirer l'attention des acteurs sur la procédure à suivre pour un véritable changement qui apporterait ses fruits, à l'occasion d'une réforme qui se veut efficace et ambitieuse.

Les résultats statistiques nous font savoir que du côté des raisons négatives, 177 élèves questionnés voient que leur conduite est provoquée par les grandes difficultés qu'ils rencontrent et qu'il est impossible de surmonter, c'est un désespoir indiqué expressément par 04.5% des interrogés. 51 élèves expliquent leur négativité par le fait que tout leur est imposé à l'école. C'est donc une forme de résistance active à travers leur refus de changer de comportement négatif atteignant au total un taux de 11.3%.

Par contre du côté positif, le tiers des élèves interrogés, à savoir: 33,9% sont prêts au changement car le français, pour eux, est un besoin vital pour le présent et pour leur futur (université, profession, loisirs, voyages, Internet, etc.). 612 apprenants cherchent à améliorer leurs performances en cette langue. 362 éléments de notre échantillon veulent tout bonnement que le changement désiré leur permette d'apprendre au lieu de rester bloqués, sans pouvoir progresser. Enfin, 02,5% des interrogés disent qu'ils sont déjà positifs, donc pour eux, le changement, s'il y a, serait une continuité vers une qualité meilleure. C'est la

raison pour laquelle nous les avons classés dans ceux qui sont pour le changement, dans ce deuxième volet de la question 17. L'aspect positif atteint le pourcentage de 65.3% des éléments questionnés.

<u>Aspect positif</u>		<u>Abstention</u>	<u>Aspect négatif</u>	
Besoin	33,9%		Imposée résistance	01,5%
Amélioration	18,2%		Désespoir	04,5%
Volonté d'apprendre	10,7%		Difficultés	05,3%
Déjà positif	02,5%			
<b>Total</b>	<b>65,5%</b>	<b>23,5%</b>	<b>Total</b>	<b>11,3%</b>

Tableau N° 18 : sur les raisons du « changement ou non » de comportement

Comme dans le premier volet de cette question, l'aspect positif domine pour nous donner un grand espoir dans la possibilité d'aller de l'avant dans cette réforme à condition de rectifier le tir à travers des modifications nécessaires à apporter permettant la participation des acteurs y compris l'apprenant.

**Question N°18:** Que faites-vous personnellement pour améliorer votre niveau en français?

Nous sommes toujours dans le volet comportements de notre questionnaire. Une disposition positive à changer de conduite n'est pas à elle seule, suffisante pour entamer un processus de transformation individuelle et collective. Nous voulons connaître le degré de conscience que nos élèves possèdent pour avancer effectivement et le degré de connaissance leur permettant de prendre les mesures de terrain afin de mettre leur volonté de changement en œuvre. Ce qui va aider les autres acteurs à croire en une coopération sérieuse qui inclurait les élèves.

Cette question renforce et se recoupe avec les questions 09 sur les propositions faites par les élèves pour le succès de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Il paraît d'après les résultats affichés, que les élèves sont capables de se prendre en charge dans le cadre d'un travail commun dans lequel ils prendront leur part de responsabilité. A ce propos, 32,5% des élèves interrogés disent fournir des efforts personnels individuels ou collectifs pour améliorer leurs performances scolaires. 17,7% d'entre-eux précisent que le moyen le plus efficace pour

s'améliorer reste la révision à la maison et les activités de la classe. 16,4% de ceux-ci doivent se perfectionner au moyen de la lecture en classe et à l'extérieur de l'école. Enfin 07,7% des membres de notre échantillon évoquent l'utilité des cours privés et 05,3% voient qu'ils ne doivent rien faire car ils n'ont plus aucun espoir dans une progression éventuelle.

Bien que 79,5% des participants au sondage se sont exprimés, 20,5% parmi eux se sont abstenus de faire des propositions.

Le fait que presque 80% des élèves se montrent objectivement positifs est le signe que tout irait pour le mieux à condition, bien entendu, que l'institution profite de l'occasion pour tendre la main à l'acteur social principal dans une consultation profonde et générale au service de l'école algérienne.

Nous remarquons des recoupements entre certains éléments de la réponse à cette question avec certains parmi ceux de la question 09 sur les propositions faites pour le succès du FLE. Ces recoupements touchent la lecture, les efforts personnels et les cours privés.

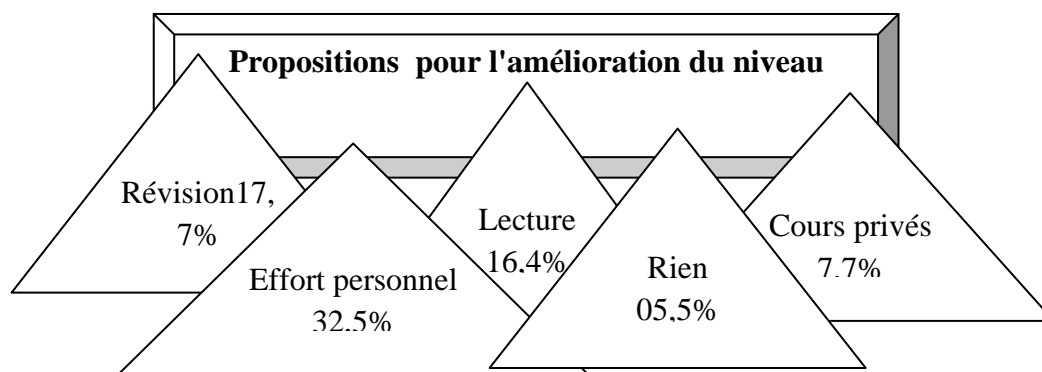


Schéma N°62, comprenant les mesures prises par les élèves pour s'améliorer.

**Question N°19:** Sentez-vous que votre niveau en français s'améliore?

Cette question achève une série de sollicitations destinées à sonder les possibilités de progression à faire à travers la réforme en provenance de l'apprenant en tant que pilier de la rénovation du système éducatif. Si l'élève est prêt au changement qui est une attitude positive et s'il est capable de faire des propositions en ce sens, y a-t-il enfin un début d'espoir qui commence à se

concrétiser sur le terrain qui sera exploité par l'enseignant, l'école et l'institution en fin de compte dans un plan d'action concerté.

Le bilan est toujours positif dans cette série de questions (attitude question 17, compétences questions 17-1 et 18 et sentiment de performance question 18-1). En effet, 2218 apprenants sentent que leur niveau s'améliore, cela fait un taux de 65,9% contre 979 qui pensent le contraire, ils forment un pourcentage de 29,1%. Le taux d'abstentionnisme est réduit. Cela pourrait être aussi le fait du regret exprimé atteignant 77% des questionnés et le résultat de l'optimisme dont 55,2% des élèves ont fait état dans la question 05.

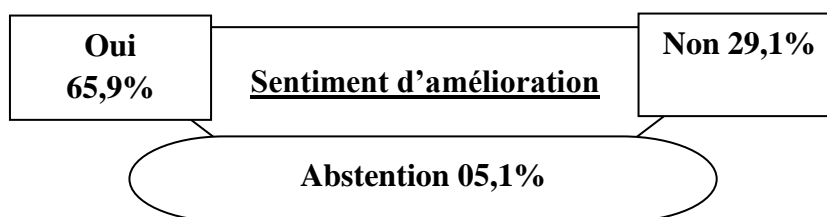


Schéma N°63 : touchant à l'amélioration des élèves en français.

L'institution, il est vrai, doit se réjouir de ces résultats, dans l'ensemble, positifs mais les non satisfaits sont nombreux au point où ils pourraient mettre tout le système éducatif en échec si aucune mesure d'amélioration de la situation n'était prise dans les meilleurs délais.

**Question N°19:** Quel est votre sentiment en classe de français?

Ennui                       Aise                       Attention difficile

Cette question s'inscrit dans le domaine des sentiments sondés par notre questionnaire. Elle cherche à mesurer le climat qui règne dans la classe senti par les apprenants pendant le cours. Ceux-ci, pourraient être catégorisés en fonction de ceux qui se sentent à l'aise parce qu'ils ont une bonne image de la langue, de l'enseignant du FLE et de l'enseignement du français entre autres facteurs les influençant positivement, ou ceux qui au contraire vivent dans l'ennui qui se solderait soit par un calme imposé par l'enseignant d'où la menace qu'engendrerait la peur et le climat d'insécurité qui régneraient ou enfin ceux qui se trouvent forcés intrinsèquement à être silencieux par intérêt. Pour eux, l'enjeu est de taille et mérite une attention particulière de leur part malgré les



difficultés qu'ils endurent. Ce sous-groupe pourrait, après ces efforts soutenus et difficilement supportables, se sentir mieux progressivement dans l'avenir.

Les résultats chiffrés indiquent que 840 élèves vivent dans l'ennui, faisant un taux de 24,9%. Par contre 1222 apprenants disent se sentir à l'aise en classe de langue. La troisième catégorie se trouve dans un climat médian qui pourrait basculer dans l'un ou l'autre sous-groupe. Ce dernier groupe est constitué de 1192 élèves, faisant un taux de 35,4%.

Bien que le groupe "à l'aise" soit important, constituant le tiers de l'échantillon, le groupe intermédiaire pourrait progressivement le rejoindre, faisant augmenter son nombre. Nous pouvons donc être optimiste à ce sujet car il semble, à travers ce sondage, que deux tiers des élèves s'intéressent plus ou moins au cours de français. Néanmoins, la situation est délicate, car le travail que devait entreprendre les acteurs sociaux et notamment l'institution est complexe: conserver le groupes "à l'aise" dans sa situation, faire progresser le deuxième (l'attention difficile) pour l'aider à franchir la situation compliquée dans laquelle un nombre important d'élèves est enfermé.

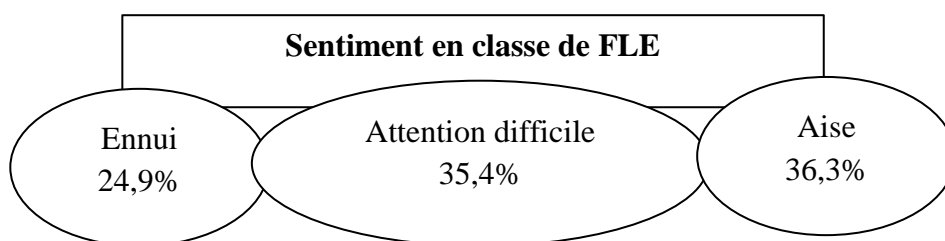


Schéma N°64, faisant état du climat régnant dans la classe.

Nous faisons remarquer enfin que le groupe intermédiaire, au risque d'être abandonné ou se sentir laissé pour compte, pourrait basculer dans le sentiment d'ennui comme il a de fortes chances de progresser en direction du sentiment très positif de « à l'aise », trouvant du plaisir car son apprentissage du français aurait un sens surtout en cas de sentiment d'amélioration sensible dans cette discipline. Cela serait réalisable dans le seul cas d'une intervention réfléchie et concertée des différents acteurs de l'enseignement-apprentissage du FLE.

**Question N°20:** Qu'est-ce qui vous encourage dans votre apprentissage du français?

Cette question comporte deux volets: les encouragements et leurs sources, et ce qui décourage les élèves à progresser dans leurs activités en FLE. En d'autres termes, elle cherche à connaître la motivation de nos élèves en matière de français qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque. Les réponses à cette question ont été classées par thèmes après leur récolte générale. Cela nous a donné les résultats suivants:

Le facteur humain constitué par la famille, l'enseignant, les camarades de classes ou les amis en général et les facteurs internes tels que les efforts personnels fournis, la motivation individuelle en provenance de l'amour du français, la recherche ou le sentiment d'amélioration dans ses performances dans cette langue, le sentiment que sa maîtrise est un besoin crucial pour la poursuite des études ou l'obtention d'une profession et enfin en tant que sentiment d'avenir optimiste avec cette langue qui dépasse l'aspect utilitaire pur.

Les résultats obtenus nous ont fait savoir que, du côté de la motivation extrinsèque, celle-ci provient de la famille à raison de 10,1% des élèves interrogés, 12,8% voient que celle-ci vient plutôt de l'enseignant, enfin 03,5% des apprenants considèrent que leurs camarades sont les sources de leur motivation.

Du côté de la motivation intrinsèque, 09,8% des questionnés croient en leurs efforts personnels les motivant. Ceux qui énoncent ouvertement le mot « motivation » comme source d'encouragement sont au nombre de 621 formant le pourcentage le plus haut (18,4%). 02,8% voient leur sentiment d'amélioration comme origine de la motivation alors que 07,3% la voient dans le besoin de la maîtrise du français pour être à leur service dans leur vie académique ou professionnelle. Enfin 10,6 croient en un avenir optimiste avec le français.

Nous remarquons, d'après ce sondage que la motivation intrinsèque qui atteint 48,9%, est supérieure à la motivation extrinsèque équivalente à 26,4%, d'où l'importance capitale de la première sans pour autant négliger le rôle de la famille, de l'enseignant ou des camarades dans celle-ci. Donc, l'entourage

immédiat à côté de l'auto-motivation est très important dans l'encouragement de l'enfant pour qu'il continue à progresser dans son apprentissage du FLE.

Motivation	Extrinsèque	Motivation	Intrinsèque
la famille	10,1%	efforts personnels	09,8%
l'enseignant	12,8%	Motivation	18,4%
les camarades	03,5%	Amelioration	02,8%
		besoin:	07,3%
<b>Abstention</b> <b>24,8%</b>	<b>Total: 26,4%</b>	Avenir	10,6%
			<b>Total:48,9%</b>

Schéma N°15 : comportant les sources de la motivation des élèves.

Il est à noter que le taux d'abstention est très important faisant presque le quart des questionnés (24,8%) et, alors que la motivation provenant de l'intérieur de l'élève atteint presque la moitié de l'échantillon, la motivation en provenance de l'extérieur fait le quart des élèves interrogés. Ce constat sera bien sûr une base de données importante dans l'établissement d'un plan de motivation générale pour le compte du français.

**Question N°20.1:** Qu'est ce qui vous décourage dans l'apprentissage du FLE?

C'est le deuxième volet de la question globale sur la motivation de l'élève. Cet aspect concerne la démotivation qui empêche l'apprenant de progresser naturellement dans son parcours scolaire. Le dépouillement à propos de cette dimension de la question nous a révélé les thèmes suivants: la famille, l'enseignant, les camarades et l'environnement entant que démotivation externe, la démotivation, les difficultés et le rejet de la langue en tant qu'empêchements internes à la maîtrise du français. Les chiffres traduisant les résultats de cette question nous ont fait savoir que la famille est responsable de la démotivation de 0,7% des membres de notre échantillon. Pour 03,7% de ce dernier, c'est l'enseignant qui démotive alors que les camarades le sont pour 04,9% des élèves interrogés. Cela fait un total de 12% comme source de découragement en provenance de l'extérieur.

D'autre part, les facteurs internes de cette démotivation sont répartis comme suit: 222 élèves s'expriment ouvertement en termes de démotivation, ils font

06,6% alors que 59 éléments du groupe évoquent leur rejet pur et simple de la langue française. Le nombre le plus élevé de ce phénomène concerne 677 élèves qui forment un taux de 20,1% accusant des difficultés de toutes sortes d'être derrière leur démotivation.

<u>Démotivation</u>	<u>Interne</u>	<u>démotivation</u>	<u>Externe</u>
Démotivation	06,6%	famille:	00,7%
Difficulties	20,1%	enseignement:	03,7%
Rejet	01,8%	camarades	03%
<b>Total:28,5</b>		environnement:	04,9%
		<b>Total: 12,3</b>	
		<b>Abstention : 59.3%</b>	

Tableau N°16 : sur la démotivation des élèves.

Nous remarquons ici que le taux d'abstention est très élevé dépassant la moitié des élèves interrogés. Il paraît, en général que nos élèves, du moins ceux de notre échantillon, préfèrent nous indiquer leur source de motivation plus que ce qui les décourage, le taux de refus de se prononcer à ce sujet en est révélateur. Une comparaison des chiffres des deux tableaux montre tout d'abord que la motivation/démotivation interne est plus importante chez les élèves. Ensuite, l'aspect motivationnel est préféré chez eux que la dimension démotivationnelle. Cela nous fait dire enfin que, du point de vue psychologique, nos apprenants dévoilent un penchant optimiste comme cela a été révélé par la question N°05 concernant leur vision de l'avenir.

**Question N°21:** Elle concerne la note obtenue par les élèves en français à la 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> ou la 3<sup>ème</sup> composition.

Il s'agit de donner la note de la dernière composition en fonction du temps de notre passage dans leur école, puisque notre enquête s'est étalée sur toute l'année 2012-2013.

Rappelons que ces élèves se sont déjà prononcés sur leur niveau en question 06 mais s'était des opinions à fournir. Il avait le choix entre "bon", "moyen" et "faible". L'évolution, cette fois-ci est chiffrée.

Les résultats donnés par les élèves interrogés étaient répartis suivants le découpage des notes comme suit: dans la classe des "faibles" sont classés les apprenants ayant obtenus les notes de 0 à 9. Au sein du groupe de "moyens" était classés les élèves qui ont obtenu des notes variant entre 10 et 13 points. Enfin, les classés comme "bons" ont eu comme notes de 16 à 20 points.

La première classe était constituée de 1122 apprenants faisant 33,4% de faibles. La deuxième contient 1250 d'élèves dits "moyen". Enfin, le groupe des "bon" faisait 234 élèves un pourcentage qui s'élevait à 234 élèves équivalant à 6,9%.

Nous remarquons que les trois sous-groupes sont presque égaux. Ce sont les faibles, les moyens et les abstentions. La comparaison avec les réponses de la question N° 06 indique une nette régression dans la question actuelle par rapport à la question N°06 dans chaque catégorie. Cela dépend de notre vision et de celle des élèves à propos de la frontière qui sépare les trois catégories.

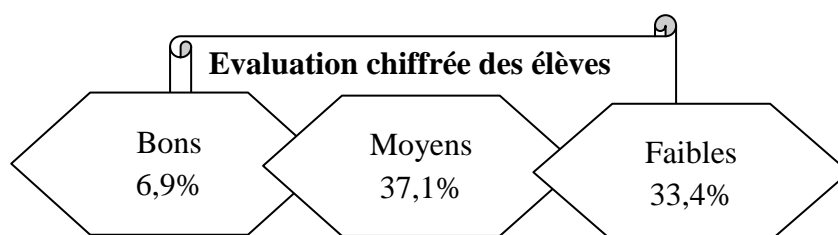


Schéma N°65 : comportant la classification des élèves à travers leurs notes déclarées par eux-mêmes.

### **Récapitulation générale de la RS des apprenants**

Après l'analyse et l'essai d'interprétation de chaque question. Nous tenterons à présent d'esquisser la RS globale de ce groupe à travers les constituants suivants:

#### **Le contenu de la RS (les opinions comprenant différentes images)**

La représentation sociolinguistique est composée de l'image qu'ont les apprenants de la langue française positive à 65% et de la France, pays origine de cette langue, plus ou moins divergente seulement à 35%. La représentation didactique est quant à elle, constituée de l'image de l'enseignant du FLE, positive à 66% et celle de l'enseignement du FLE, très favorable à 92% mais divergente tendant vers la négative à propos des difficultés à comprendre le

professeur ou les textes-supports surtout ceux du manuel scolaire (plus ou moins négatif à 45% et négatif à 65% pour les deux cas respectifs). Par ailleurs la représentation du milieu où évolue l'élève, aussi bien la famille que l'environnement social, est plutôt négative, n'étant pas favorable selon les avis des apprenants. Toutes ces images influencent bien sûr la vision de l'avenir de ces derniers qui est divergente à tendance positive à 55%.

### **La structure de la RS des apprenants concernant les opinions**

Nous constatons un consensus à propos de la langue-cible et de son enseignement ainsi que de l'enseignant du FLE qui peut constituer un NC, des divergences sur des problèmes de compréhension penchant vers la négative et enfin un environnement défavorable. Le tout influencera l'opinion sur le futur qui n'est pas consensuelle mais optimiste à 55% malgré tout. Ces trois derniers éléments peuvent constituer le système périphérique.

Ce qu'il faut faire?

Puisque le NC est positif à un haut degré, les éléments périphériques sont à changer à travers une adaptation du programme en collaboration étroite avec un dialogue soutenu avec la famille et les différentes instances sociales de la société civile.

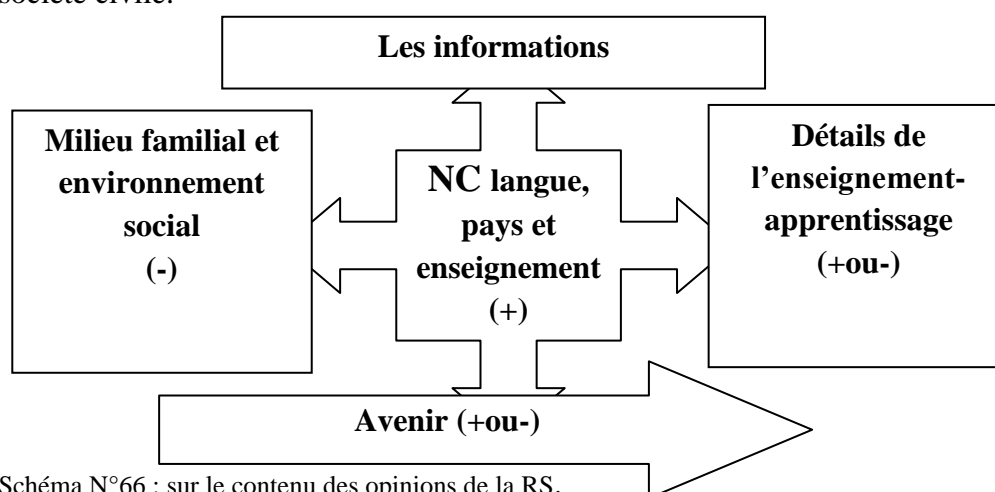


Schéma N°66 : sur le contenu des opinions de la RS.

Ces changements réalisés laisseront un impact positif sur l'avenir qui deviendrait plus optimiste.

### Les informations

L'apprenant, à travers les informations qu'il donne nous livre en quelque sorte une image de soi constituée par les difficultés rencontrées dans son apprentissage du français qui sont plutôt négatives à 48% en compréhension et 14% en d'autres matières. Cela se répercute sur son niveau d'instruction à travers une autoévaluation appréciative d'abord, chiffrée ensuite qui laisse apparaître une primauté du niveau moyen à 57,2%, puis faible à 37%. À propos des scores de la motivation, ils sont à dominance interne à 48%. La mesure est toujours moyenne, ne dépassant pas la moitié dans le cas du négatif ou du positif.

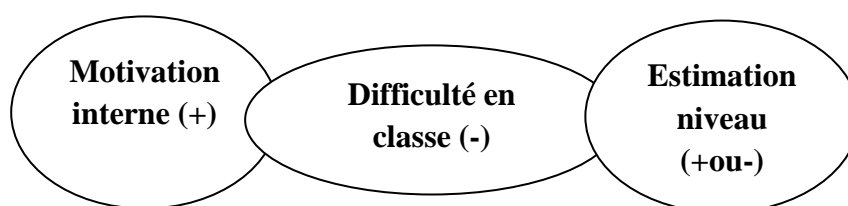


Schéma N°67 : sur les informations

### Les attitudes

Cet aspect est composé des sentiments vécus en classe, à travers les matières aimées ou détestées dont la grammaire et la lecture se taillent la part du lion, le climat de la classe, avec de l'ennui à 24%, de l'aise à 36% et une attention difficilement maintenue à 35%, la tendance est donc plus ou moins positive et un sentiment d'amélioration positif à 65%. Il contient également des attitudes de regret à 77% et des dispositions au changement à 80%.

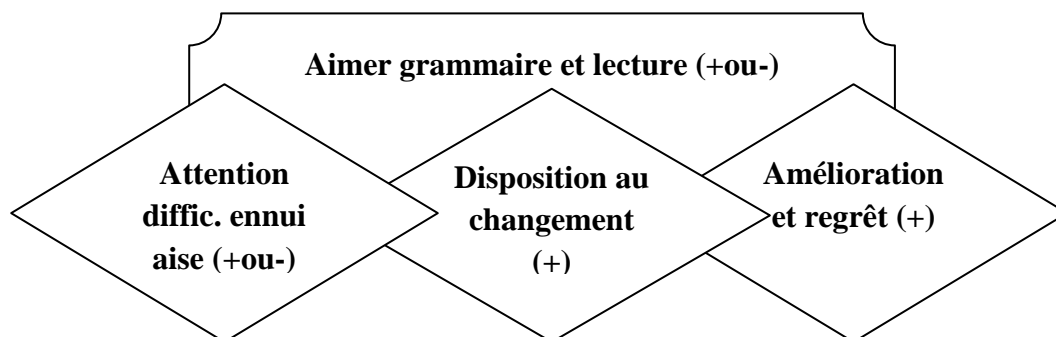


Schéma N°68 : sur les attitudes.

La tendance générale se penche vers le positif car malgré la matière plus ou moins désirées, le climat de la classe difficilement adapté, il y a un sentiment d'amélioration palpable et de regret. Les apprenants sont par conséquent disposés au changement.

### **La RS générale des apprenants**

Cette RS pourrait être représentée par les éléments suivants: au centre, la langue-cible, son enseignement et ses enseignants sont positifs, en deuxième position, il y a des difficultés qui persistent surtout en compréhension et des matières plus ou moins désirées, vues comme fondamentales ou noyau du FLE.

Les éléments périphériques sont formés par un environnement défavorable, un niveau dominé par les « moyens » et une attention difficilement observée en classe. A côté d'une motivation interne privilégiée, un regret et une amélioration sentis, nous avons remarqué que les élèves sont disposés au changement marqués par un optimisme mesuré.

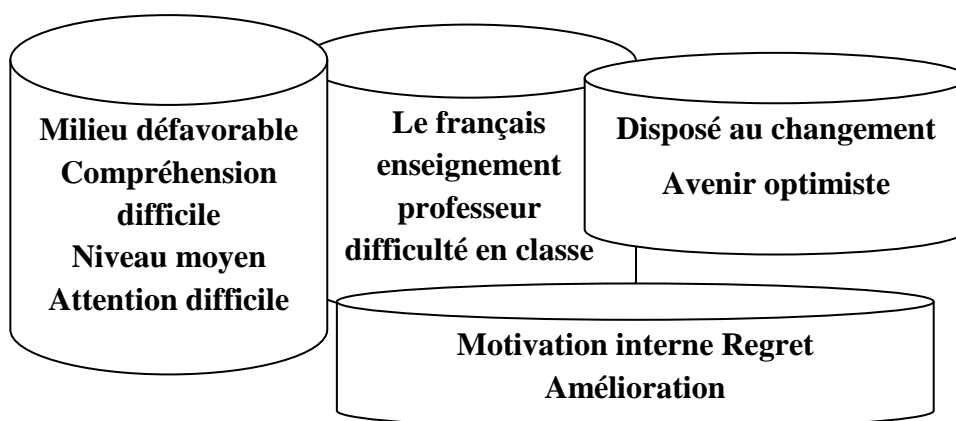


Schéma N°69 : sur les attitudes.

Malgré la crise du niveau en français, dans le fond, la RS tend vers le positif avec des éléments-clés. Les élèves ont une image positive envers la langue, son enseignement et l'enseignant, avec une attitude favorable au changement et un avenir optimiste. Ce qui est négatif, ce sont les difficultés rencontrées mais ils viennent au second plan.

Le changement commence par l'amélioration des conditions du milieu (classe, famille et société) et l'activation de la motivation intrinsèque notamment. Cela



serait concrétisé à travers la coopération entre institution et les instances sociales grâce à un programme spécial.

### **Les comportements**

Bien qu'à notre avis la RS tend vers le positif au moyen terme, motivée par les images que nous venons de citer, les difficultés rencontrées, en classe surtout, déterminent dans l'immédiat des comportements négatifs dans l'ensemble. A la maison, la révision en général du français et l'usage du livre de l'élève sont absents à 57% et 58% respectivement et en classe la conduite est négative et la communication ne se fait pas en français à 56% et 60% pour chaque cas.

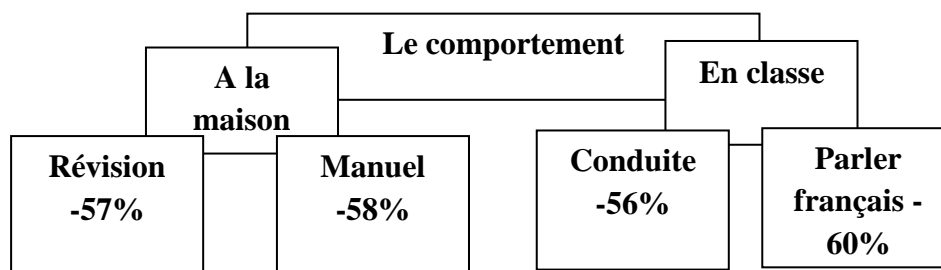


Schéma N°70 : sur les éléments du comportement des apprenants.

Malgré la tendance négative signalée, cela n'empêche pas qu'une partie de ce groupe essaie de faire de son mieux au milieu de ce climat défavorable. Cette catégorie sera le point de départ de tout redressement envisagé.

### **Les propositions des apprenants**

Les propositions dominantes concernant l'amélioration du niveau et le succès en français renvoient aux efforts personnels que doit faire l'apprenant tout en s'intéressant bien à la maison.

## **II.2.2. La représentation sociale des enseignants de FLE**

Après avoir essayé d'esquisser la R S des apprenants en tant que contenu, structure et transformation, nous tenterons de faire le même travail avec le deuxième groupe directement concerné par le système scolaire, à savoir les enseignants du FLE.

## L'identité du groupe

### La répartition par sexe

Ce groupe est constitué en tout de 652 enseignants dont 264 hommes et 382 femmes. 06 personnes se sont abstenues de déclarer leur sexe.

Nous remarquons que le nombre de femmes est supérieur à celui des hommes à cause d'une part du phénomène de la "féminisation" grandissante du métier d'enseignant et d'autre part, parce que sur le terrain les enseignantes sont plus disponibles à accepter de remplir les questionnaires et de les remettre à temps.

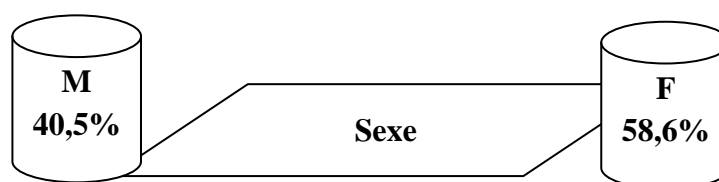


Schéma N°71 de la répartition selon le sexe

### L'âge de l'enseignant

L'âge des enseignants de notre échantillon s'étend de 20 ans à 60 ans. Nous les avons repartis en trois sous-groupes: de 20 à 30 ans, de 31 à 50 et 51 ans à 60. La première catégorie compte 282 enseignants, la 2<sup>ème</sup> fait 313 et la dernière se compose de 37 professeurs. En pourcentage, ils font 43,25%, 48% et 05,67%. 20 personnes n'ont pas mentionné leur âge.

Nous avons constaté que les gens ayant dépassé les 50 ans sont très minoritaires vu peut-être le départ anticipé des enseignants à la retraite surtout en ce concerne le sexe féminin.

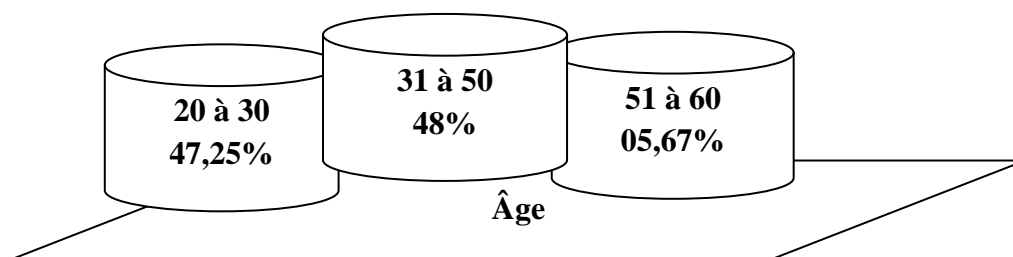


Schéma N°72 de la répartition selon l'âge

### Répartition selon l'établissement d'exercice

Le classement des membres de notre échantillon selon la zone d'implantation de l'école est le suivants: 246 enseignants exercent dans des écoles rurales, 343

dans des écoles urbaines; le premier groupe fait 37,7% et le deuxième 52,6%, tandis que 63 enseignants n'ont pas annoncé leur lieu de travail, c'est-à-dire 09,7%. Si l'on sait qu'il y a plus d'écoles dans les villes que dans le secteur rural, il est normal que celui-ci fasse le tiers de l'échantillon et l'autre en dépasse la moitié.

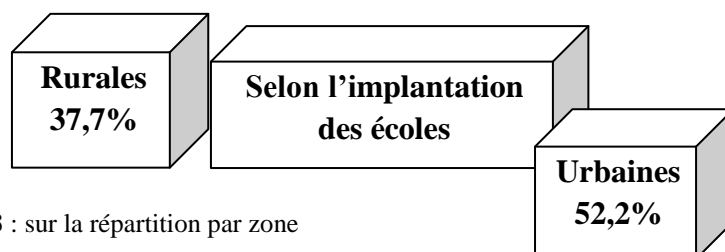


Schéma N°73 : sur la répartition par zone

### Répartition en fonction de la formation initiale des enseignants

A ce propos, notre échantillon se répartit comme suit: 129 enseignants sont des sortants des anciens établissements de formation spécialisée pour les enseignants, cela fait 19,8%. Ceux qui ont intégré directement l'enseignement sont au nombre de 19, ce qui fait 02,9%. Enfin, la catégorie largement dominante est constituée par les universitaires, ils comptent 492 personnes, faisant 75,5%. 12 enseignants n'ont rien dit à ce sujet.

Nous constatons que la classe des anciens enseignants, comme cela a été le cas dans la catégorisation par âge, est en voie de disparition, laissant la place aux sortants de l'université bien que la première catégorie est beaucoup plus apte à ce métier vu d'abord la formation initiale spéciale didactique et pédagogique reçue et puis l'expérience acquise durant la carrière professionnelle. Il est à noter que la classe des universitaires n'a pas eu de formation initiale spéciale-enseignement, ce qui va être au détriment de leur travail sur le terrain et avoir des conséquences négatives sur les apprenants.

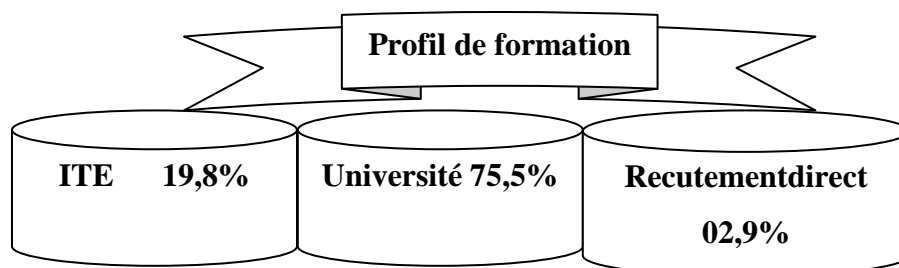


Schéma N°74 : sur le profil de la formation des enseignants

## L'ancienneté dans le domaine

La répartition de notre échantillon en fonction de l'ancienneté nous fait savoir que les nouveaux enseignants de 01 an jusqu'à 09 ans sont au nombre de 381, ils sont les plus nombreux. La classe de 10 ans à 20 ans compte 130 enseignants, tandis que la troisième, constituée des professeurs dépassant la vingtaine d'années (21 à 38), elle fait 116 personnes. En pourcentage, les trois catégories font respectivement 58,43%, 19,93% et 17,79%.

Nous remarquons que le corps enseignant est en pleine mutation, en train de se renouveler, ce qui fait défaut à l'enseignement-apprentissage mais qui serait en même temps à son avantage du fait que les nouvelles générations sont plus aptes aux transformations demandées par la rénovation n'étant pas exposées à entretenir la nostalgie du temps qui passe comme c'est le cas des anciens.

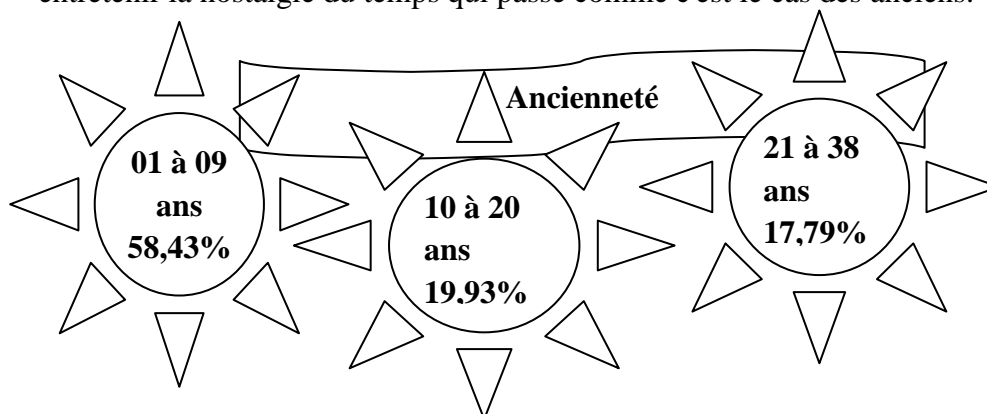


Schéma N°75 : sur la catégorisation selon l'ancienneté

Nous entamons à présent la 2<sup>ème</sup> partie de notre questionnaire, celle du traitement des questions.

**Question N° 01:** Quelle est votre point de vue à propos des questions suivantes: la France, la langue française, son statut et enfin son enseignement en Algérie?

Il s'agit dans le cadre du contenu de la RS des enseignants de FLE, de connaître l'un des éléments-clés, permettant d'identifier celle-ci et qui influence surtout les comportements. C'est une série d'images que l'enseignant doit dévoiler.

### L'image de la France en tant pays originaire de la langue cible

86 professeurs ont une vision négative sur la France, tandis 481 répondants portent une image positive de celle-ci, faisant un taux de 73,8% contre 13,2% pour les premiers. 13% des questions se sont, à leur tour, abstenus de répondre.

Nous pensons qu'il est tout à fait logique que la majorité des enseignants possèdent une bonne image du pays dont ils enseignent la langue et de la même façon sa culture.

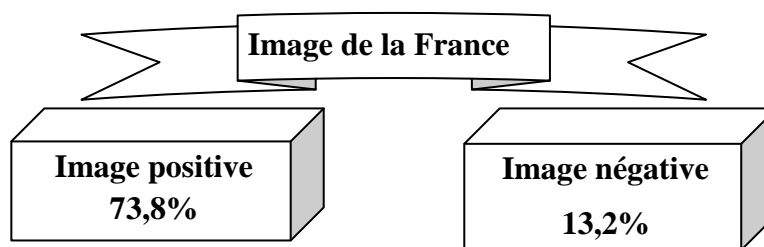


Schéma N°76 : concernant la R S de la France

### L'image de la langue française

Il se peut que certains enseignants aient une représentation négative de la France sans pour autant nuire au métier mais pour enseigner sa langue, c'est difficile d'envisager le cas sauf pour un enseignant qui se trouve par force dans la profession. Nous constatons par ce fait que le nombre de ceux qui ont une vision négative a diminué, ainsi que celui des abstentionnistes.

Les résultats nous dévoilent que 520 répondants possèdent une R S positive faisant 79,8% contre 82 formant 12,6%. 50 éléments ont préféré ne pas se prononcer à ce sujet.

Nous remarquons, également la dominance de l'image positive, ce qui est tout à fait logique pour un enseignant de langue. Cela est aussi à l'avantage du métier et par conséquent de l'école.

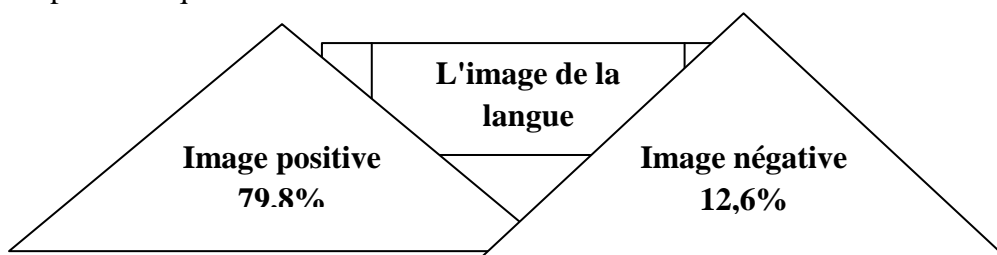


Schéma N°77 : à propos de la R S du Français.

## **Le statut de la langue française**

Nous visons à savoir le degré d'acceptation ou de refus du statut officiel du français (FLE) mais aussi du statut social en fonction de l'usage qu'on en fait dans la réalité.

499 enseignants de l'échantillon sont satisfaits de ce statut. La langue française, pour-eux est vraiment une langue étrangère, puisqu'on ne la trouve qu'en classe de langue. Ce qui serait en adéquation avec la méthode d'enseignement. Ce groupe constitue un taux de 68,9%. Tandis que 12,4% ont privilégié l'abstention, 107 répondants ne sont pas d'accord avec ce statut, car pour ceux-ci le statut officiel est incompatible avec le statut social réel surtout dans le domaine économique où les sociétés, par exemple, utilisent le français ou l'anglais et en adéquation avec le programme qui, en vérité, est destiné à des francophones en tant que langue maternelle ou langue seconde.

02,3% des interrogés voient que le statut du français n'est pas le même au niveau national, sa place est donc toute particulière dans le sud. Cela doit se répercuter sur le programme scolaire.

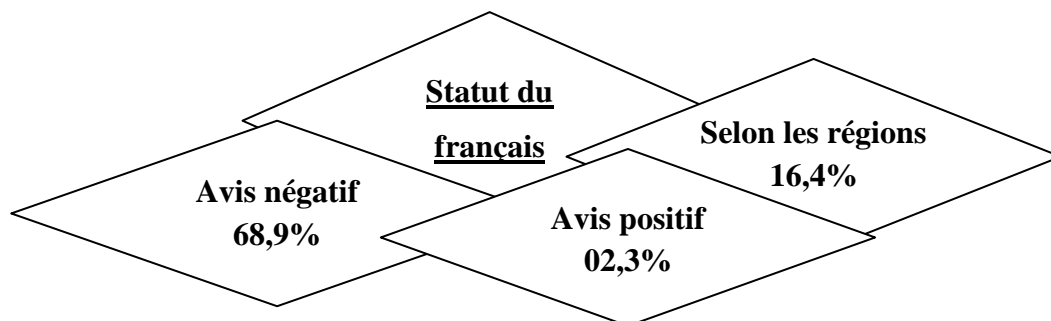


Schéma N°78 : sur l'avis des enseignants à propos du statut du français effectif ou officiel.

## **L'enseignement du FLE en Algérie**

Nous visons par cet élément à avoir une idée claire sur le positionnement des enseignants à l'égard de l'enseignement de cette langue en Algérie, de leur satisfaction ou non de ce qui se passe en son sein surtout au sud.

D'après le résultat obtenu, le nombre de ceux qui sont d'accord avec cet enseignement équivaut à ceux qui ne le sont pas. Cet équilibre est dû à ce que certains, vu les conditions défavorables vécues, finissent par l'adoption d'une

position négative. C'est ainsi que 271 enseignants portent sur lui un regard positif et 265 une vision négative. Le pourcentage est respectivement de 41,6% et 40,6%. Le taux d'abstention est important à ce sujet.

Il paraît ici que les enseignants sont équitablement divisés sur l'image qu'ils ont de cet enseignement en tant que réalité à soutenir, à faire réussir car c'est une nécessité vitale pour le pays ou en réalité qui pour le moment souffre de problèmes graves difficilement traitables à l'état actuel de la situation. L'institution devrait donc savoir qu'il faut se comporter de façon à régler cette situation pour la changer. C'est un cri d'alarme à prendre au sérieux.

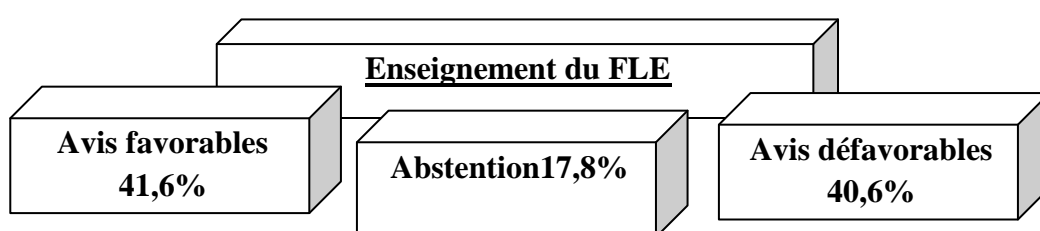


Schéma N°79, de l'avis des enseignants sur l'enseignement du FLE

**Question N° 2: Votre choix d'enseigner le Français est-il?**

Volontaire:  involontaire: 

Un bon départ dans un métier est un bon signe pour la réussite. Cette question vise à savoir si les enseignants sont dans la profession par leur propre volonté, ce qui leur permettra de bien faire ce qui leur est demandé d'effectuer.

Le verdict ici est sans ambages, une majorité dominante atteignant 84,4% c'est-à-dire 550 enseignants ont déclaré avoir volontairement choisi le métier d'enseignant, contre 14,4%, autrement dit 96 répondants ayant dit le contraire. Donc, cette grande partie a été clairement motivée pour faire ce travail; cela est bien sûr en faveur du système éducatif. L'institution devrait donc savoir investir cette attitude hautement favorable de ce corps de métier dans la réussite de l'école.

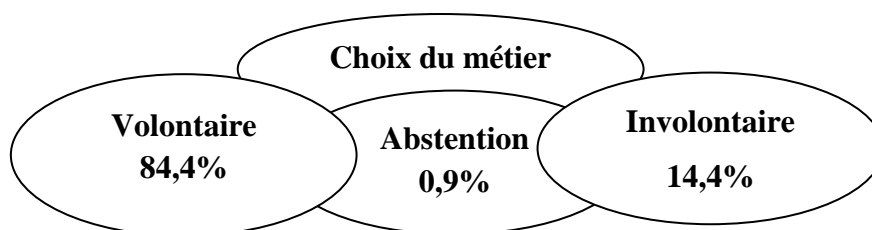


Schéma N°80 : sur le choix de la profession par les enseignants de FLE

Nous remarquons cette fois-ci que la quasi totalité s'est exprimée, 06 seulement n'ont pas tranché. Le départ a donc été franchement en faveur du système scolaire mais cette attitude demeure-t-elle comme elle a été au début? Cela est fondamental pour la réforme. C'est la raison pour laquelle, nous avons ajouté à cette question un autre aspect qui est:

Etes-vous toujours motivé pour cet enseignement?

Oui  non

Le taux de motivation devra être sans doute élevé conformément au résultat précédent en raison du choix volontaire de la profession chez la majeure partie des répondants, ce qui était un signe d'optimisme pour l'école toute entière. Nous constatons, à travers cette autre question complétant la précédente, que cette motivation persiste avec presque le même degré de supériorité bien qu'il y ait une certaine diminution des motivés et une certaine élévation du nombre de démotivés. En effet, 484 enseignants disent « oui », faisant un pourcentage de 74,2% contre 150 « non », c'est-à-dire 23%. Il semble qu'à propos de la question N° 02, dans ses deux volets, que les répondants sont les plus tranchants, les plus décisifs. C'est l'attitude dont ils sont les plus conscients vu le nombre très réduit des indécis, faisant seulement 02,8% de l'échantillon.

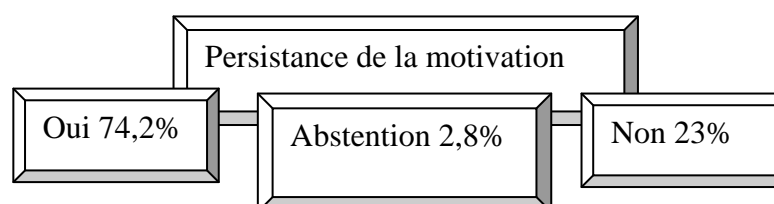


Schéma N° 81, de la motivation aujourd'hui

**Question N° 03:** Quelle est votre opinion sur cette réforme concernant l'enseignement-apprentissage du français?

Il est vrai que les enseignants, d'après ce sondage, sont très motivés pour l'enseignement du français qu'ils ont bien choisi au départ malgré l'image qui se ternit progressivement en raison de la situation actuelle dans laquelle il se trouve à présent se répercutant de facto sur le niveau actuel des élèves, mais leur position à l'égard de la réforme n'est pas une émanation directe et obligatoire de



cette attitude. En effet, 378 répondants ont une vision négative de cette réforme formant un taux de 58% à l'opposé de 189 qui possèdent une représentation positive à celle-ci, constituant 29%. 85 enseignants n'ont émis aucun avis à ce sujet (13%).

Alors, nous nous demandons comment une telle refondation devrait réussir si plus de la moitié du personnel responsable de sa mise en œuvre n'est pas de son côté. Son adhésion est indispensable grâce à un dialogue sérieux et approfondi à propos de toutes les décisions prises par l'institution. D'ailleurs, nous l'avons remarqué nous-mêmes, l'évaluation-étape effectuée en 2013, n'a été que superficielle, rapide et partielle et trop guidée pour être considérée comme une véritable consultation avec les partenaires.

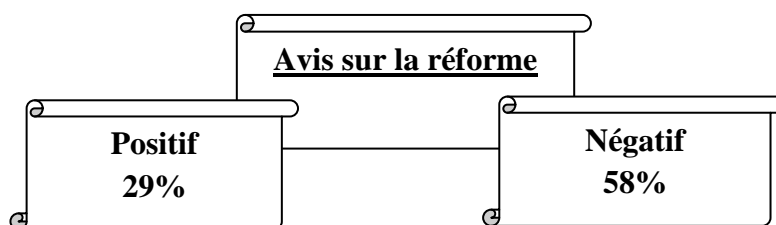


Schéma N°82 : sur la R S de la réforme

**Question N° 04:** Croyez-vous que cette réforme résoudra la crise du niveau des élèves en français? Oui  non

Cette question est un complément de la précédente puisqu'elle donne en quelque sorte la raison du positionnement des enseignants à l'égard de la réforme. A ce propos, les enseignants interrogés sont plus catégoriques. Il semble que même ceux qui ont émis un avis favorable à la réforme, une partie d'entre-eux ne voit pas qu'elle soit une solution à la crise actuelle du niveau.

En effet, 503 répondants disent "non", formant 77,1% à l'inverse de 128 qui sont d'accord, faisant un taux de 19,6%. 21 répondants seulement refusent de se prononcer. Il est donc clair que les enseignants, d'après ce sondage révélateur, n'adhèrent pas encore au processus de rénovation de l'école.

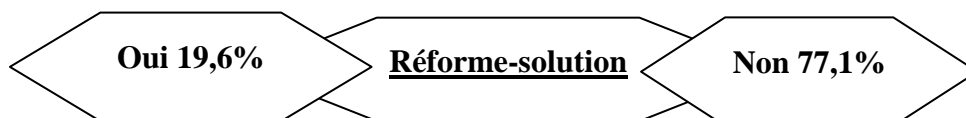


Schéma N°83 : à propos de la réforme en tant solution à la crise du niveau

Le deuxième aspect de cette question N°04, s'intéresse aux raisons de ce jugement négatif vis-à-vis de la réforme.

La thématisation pour des raisons techniques des réponses, nous a permis de relever les éléments suivants:

En conformité avec le verdict négatif d'ensemble, les raisons négatives sont plus nombreuses. Celles-ci sont les suivantes: précipitée, inadéquate, faite unilatéralement, manque de moyen.

Les raisons évoquées par les autres sont: ouverture sur le monde, motivante pour l'élève et l'enseignant et même la famille, moderne grâce aux nouvelles théories d'enseignement-apprentissage qu'elle adopte.

Le côté négatif atteint un taux de 46,5% des opinions exprimées, l'autre en fait 27,9%. 167 enseignants parmi les questionnés ont préféré ne rien dire.

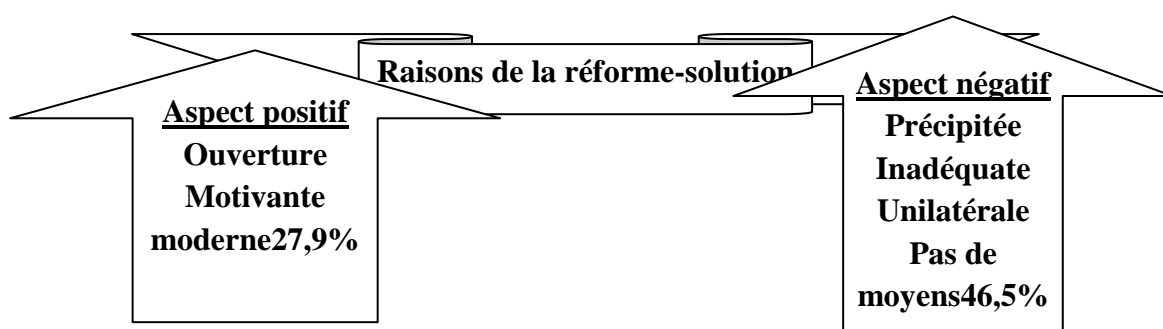


Schéma N°84 : concernant les raisons de l'adhésion ou du rejet de la réforme

**Question N° 05**, lors d'un changement de programme, êtes-vous informé avec suffisamment de temps à l'avance pour mieux vous préparer? Oui  ou

Que souhaiteriez-vous à ce sujet?

Nous assistons ici à un constat négatif. Si l'enseignant se voit laissé de côté dans une consultation généralisée avant le lancement d'une nouvelle réforme, le changement du programme arrive aussi inopinément. Le professeur n'aura aucune chance de se préparer d'une manière efficace. 501 questionnés, autrement dit, 76,8% des questionnés disent que le nouveau programme n'est pas livré à temps contre 115 donc 17,6% voyant le contraire. 05,5% de l'échantillon n'émettent aucun avis à ce sujet.

Non seulement l'enseignant doit recevoir à temps le programme à enseigner mais participer à son élaboration. L'institution, à l'état actuel de la situation, devrait au moins permettre au corps enseignant de donner son avis sur le programme avant sa mise en œuvre sur le terrain.

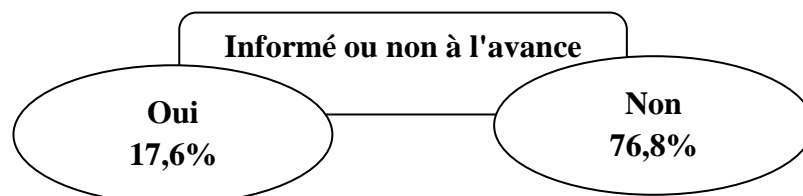


Schéma N°85 : concernant l'information à l'avance à propos du nouveau programme.

La deuxième dimension de la question demande à l'enseignant de faire des propositions à ce sujet. Les réponses regroupées par thèmes sont: la formation, l'information et la collaboration. Les avis, à ce sujet sont très partagés en quatre parts presque égales. 21,8% des questionnés demandent non seulement à être informés mais à être formés à propos de l'avènement d'un nouveau programme pour savoir le mettre en application. 23,9% parmi les enseignants demandent seulement à être informés suffisamment à l'avance, tandis que 26,8% des répondants revendiquent leur droit de collaborer pleinement à toutes les phases de l'élaboration d'un programme. C'est la seule façon qui permet de contribuer au succès de l'école.

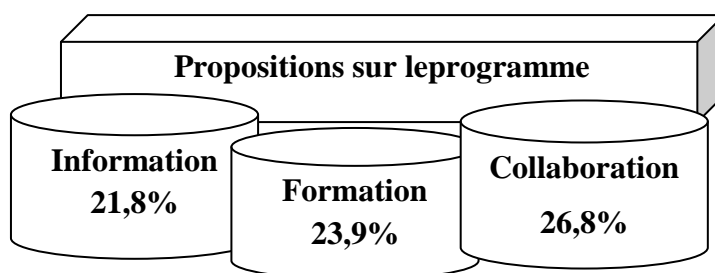


Schéma N°86 : sur les propositions des enseignants à propos du programme.

27,5% des enseignants ne font aucune proposition à ce sujet. Nous pouvons dire, à ce propos que l'institution devrait mettre les trois propositions principales en œuvre à la fois: faire participer les enseignants à l'élaboration des programmes, les former par la suite pour mener à bien son application et informer à temps ceux qui n'étaient pas au courant.

**Question N°6:** Êtes-vous au courant des éléments suivants?

- Des raisons de la réforme: oui  non

Cette question vise à savoir si l'enseignant est informé d'une manière suffisante de façon à ce qu'il puisse se positionner objectivement face à la réforme, adhérer pleinement à sa mise en œuvre ou au contraire justifier son recul ou la distance qu'il prend de celle-ci. Que l'institution soit avisée de ce que pense cet acteur principal devant être entièrement impliqué dans la réalisation de la réforme.

53,1% des enseignants avouent ne pas connaître les raisons de la réforme actuelle. Pour eux, il se peut qu'elle ne soit pas fondée. Ce qui pourrait la priver de sa légitimité. Néanmoins 43,6% des répondants croient qu'elle est motivée et raisonnées. Ce nombre n'est pas suffisant pour croire à l'adhésion de l'enseignant au système éducatif. 03,4% parmi les questionnées se sont abstenus de répondre.

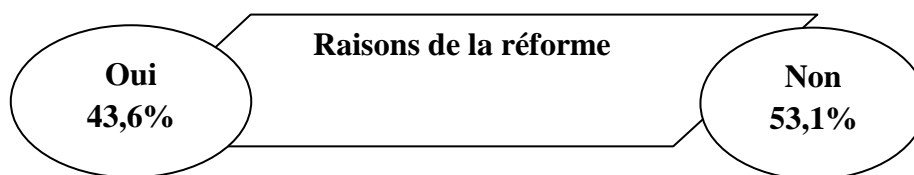


Schéma N°87: sur la connaissance des raisons de la réforme par les enseignants

- Des nouvelles approches qui fondent l'enseignement-apprentissage actuellement (l'approche par les compétences "APC" et la pédagogie du projet)? Oui  Non

Les résultats basculent vers la dominance du positif puisque 74,8% des enseignants (488 éléments) ont répondu être au courant des nouvelles approches contre 21,2% (138 individus) qui disent le contraire. Cet aspect positif se justifie par la campagne d'information et surtout la formation sur le tas et la formation continue à travers les conférences pédagogiques et les séminaires organisés à ce sujet par la tutelle et enfin par la pratique de terrain. Cependant cela est-il suffisant pour faire impliquer les gens du terrain? Ou s'agit-il seulement d'une inclination devant le forcing de l'institution sans adhésion honnête au processus? Quelle que soit la réponse, l'on peut, comme nous l'avons signalé auparavant entamer un processus de transformation des RS des enseignants à partir d'une imposition de pratiques. Mais pour arriver à cela, l'ouverture d'un dialogue reste une condition incontournable.

- Des nouvelles méthodes d'enseignement? Oui  Non

Cette question est le complément direct de la précédente, car les méthodes d'enseignement sont l'émanation naturelle des nouvelles théories. Elles sont la mise en application de celles-ci.

Les mêmes justifications sont applicables à cette question: à force d'être pratiquées sur le terrain par l'enseignant, au risque d'être sanctionné, elles finissent par être connues même si elles ne le convainquent en rien.

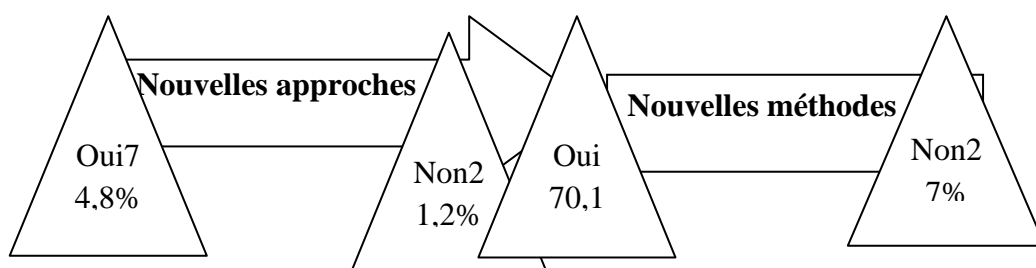


Schéma N°88 : sur la connaissance des nouvelles approches et des méthodes en vigueur.

- Des nouveaux objectifs de l'enseignement du français en Algérie?  
Oui  Non

Si l'enseignant dans l'ensemble n'a pas participé à la réforme dans sa première phase qui passe par une évaluation de la période la précédant, jusqu'à la préparation de sa mise en œuvre à travers une formation préalable, en passant par la redéfinition des objectifs, il ne devrait pas les ignorer du fait qu'il soit en contact avec eux au quotidien, les mentionnant dans sa répartition annuelle ou mensuelle et ses fiches de travail, les recopiant dans son guide de travail. Etre au courant est une chose mais en adhérer en est une autre. Nous proposons, à partir de cette connaissance par cœur des ces objectifs, un dialogue pour les discuter.

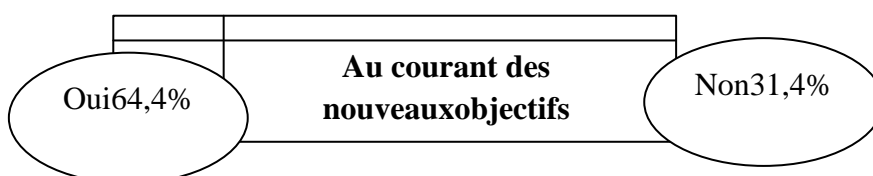


Schéma N°89 sur les objectifs connus ou pas par les enseignants

Il paraît, à la fin de cette série d'informations demandées à l'enseignant soumis à notre sondage, qu'à part les raisons qui sont ignorées, les éléments pratiques sont connus car l'enseignant les manipule au quotidien. Cela ne dénote pas pour autant une implication au système éducatif.

**Question N°07:** Ces objectifs, vous paraissent-ils?

Réalisables  irréalisables  trop ambitieux

Cette question permet à l'enseignant d'émettre un jugement sur ces objectifs. Il s'agit de savoir si, l'enseignant en appliquant ce programme, croit vraiment que celui-ci est réaliste, faisable, pour des raisons techniques ou dépassant la simple pratique machinale, il cherche vraiment à le faire réussir tout en dépassant les limites de la réalité car il est trop ambitieux.

Les avis sont partagés, d'après le résultat affiché par le logiciel, 133 interrogés voient qu'il peut facilement être appliqué avec les apprenants, faisant un taux de 20,4% contre 34,2% ayant un avis opposé. 38,8% parmi les enseignants questionnés considèrent ce programme trop ambitieux, qui tout en laissant prévoir un désir ardent de réussir chez ses concepteurs, il laisse comprendre que c'est un idéal qui ne tient pas compte de la réalité. Certains voient que ce programme était plutôt destiné à des enfants vivant dans un milieu francophone, dans un véritable bain linguistique français. 06,6% des enseignants ont refusé de répondre.

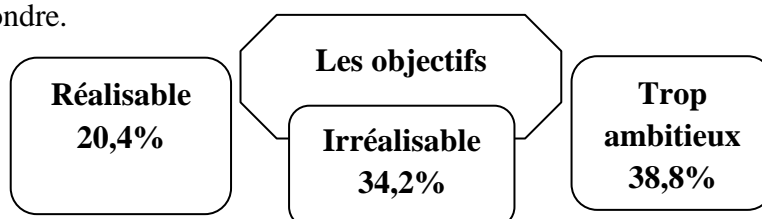


Schéma N°90 : sur la possibilité de réaliser les objectifs

Le programme qui permet la concrétisation des objectifs, semble-t-il, est à revoir partiellement ou dans son intégralité car il ne peut être appliqué dans sa version actuelle; c'est l'avis, en tout cas de ceux qui disent qu'il est irréalisable ajoutés à ceux qui le voient trop ambitieux. C'est un taux qui atteint 73% des éléments de notre échantillon.

**Question N° 08:** Pensez- vous avoir joué un rôle quelconque dans la réforme?

Oui  Non

Nous avons clairement annoncé par hypothèse que la raison principale de la crise réside dans l'absence de concertation, de dialogue entre l'institution et les autres acteurs dans l'élaboration de la réforme dans tous ses aspects. Cette question, dans ses deux volets participe, en partie mais directement, à confirmer ou infirmer notre hypothèse.

D'après les résultats, 43,6% des enseignants croient avoir participé d'une façon ou d'une autre à cette réforme contre 51,4% qui affirme le contraire. 05,1% ont choisi ne rien dire à ce propos. Il est clair d'abord que plus de la moitié des enseignants ne se retrouvent pas dans la nouvelle école. Donc leur implication ne peut pas être totale et par conséquent non efficace. Pour ceux qui pensent avoir participé, nous avons trouvé judicieux de clarifier la nature de leur contribution, d'où, le deuxième versant de cette question.

Il est remarquable de prime abord de voir une grande abstention à se prononcer sur ce point. 43.6% des interrogés fait presque la moitié de ceux qui croient en leur participation. Certains de ceux qui ont répondu négativement se sont abstenus aussi, ce qui est logique pour eux. Mais parmi cette tranche, certains ont choisi l'application sur le terrain, ne le considérant pas comme une participation effective à la réforme. 15,3% pensent avoir contribué à des consultations préliminaires et 12,6% déclarent avoir collaboré à l'élaboration de la réforme. Enfin 28,5 répondants reconnaissent que leur participation se limite à la mise en application de la réforme sur le terrain.

Donc, si l'on croit les participants aux différentes phases de la réforme avant d'être prête à l'exécution, leur taux se limitera à 27,9% des enseignants interrogés. Ce qui constitue un nombre très insuffisant et par conséquent un gros travail attend l'institution officielle, si elle désire vraiment appliquer une autre stratégie menant vers la réussite de l'école. Cela ne sera effectif que lorsque l'ensemble du personnel enseignant se sentira concerné.

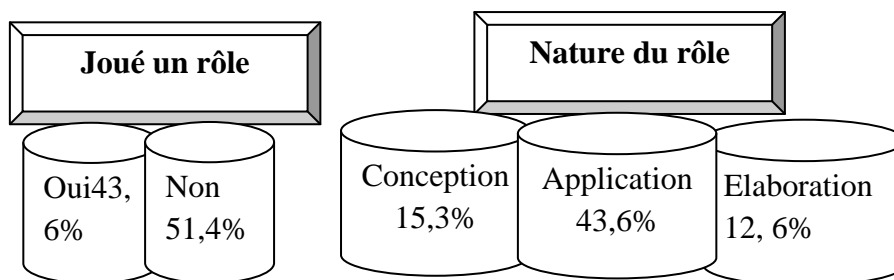


Schéma N° 91 : représentant le rôle éventuel joué dans la réforme.

**Question N° 09:** Avez-vous subi une formation spéciale et suffisante qui vous permet de bien faire votre travail dans la cadre de cette réforme?

Oui  Non  Sinon pourquoi?

Les résultats obtenus affirment que 58,4% des enseignants n'ont pas eu la formation qu'il fallait contre 36,3 qui témoignent du contraire. 05,2% se sont abstenus à ce propos. La formation spéciale et suffisante est une condition de la réussite cependant la moitié du corps enseignant sent qu'il a été négligé à ce sujet. Ce qui pourrait s'expliquer par un aveu d'impuissance causant un éventuel échec de leur nouvelle mission.

L'explication donnée par ces enseignants réside dans les raisons suivantes regroupées en thèmes, après la lecture de leurs réponses: 02,9% se plaignent de l'absence totale d'un inspecteur dans leur région d'exercice. 05,4% des répondants sentent la marginalisation de leurs écoles. 01,4 des enseignants évoquent, quant à eux, l'éloignement, leurs écoles étant implantées dans des zones déshéritées. 09,2% des enseignants accusent le manque d'encadrement comme raison de l'absence de formation, cependant 14,1% voient que la formation qu'ils ont subie est très insuffisante.

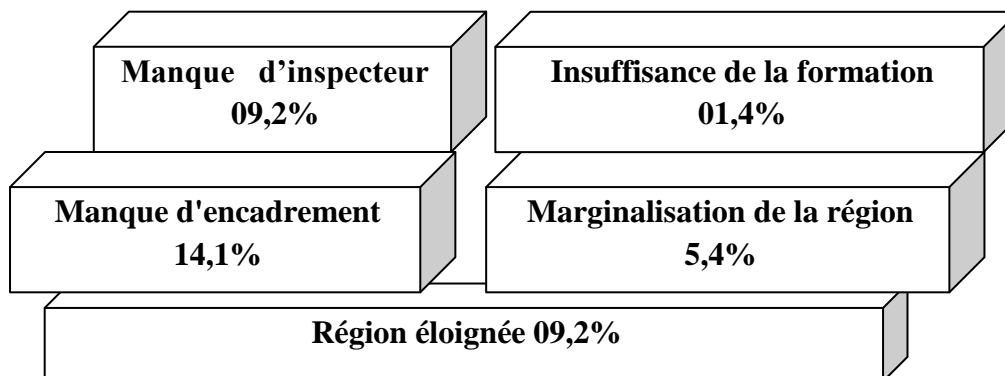


Schéma N°92 : concernant la négligence de la formation



Ce qui est remarquable, ici, c'est le taux élevé des abstentions. Il dépasse le taux de ceux qui ont déclaré n'avoir subi aucune formation.

**Question N° 10:** Avez-vous à votre disposition, le matériel nécessaire pour bien faire votre travail? Oui  Non  Si oui lequel? Sinon pourquoi?

L'on sait combien, dans l'enseignement-apprentissage, le matériel didactique est indisponible. Et pourtant d'après ce sondage 61,7% des enseignants interrogés disent ne pas avoir le matériel nécessaire qui leur facilite la tâche surtout que la réforme actuelle consacre aux TICE une place considérable. 36%, c'est-à-dire 235 répondants ont dit l'inverse avec 02,3% d'abstention.

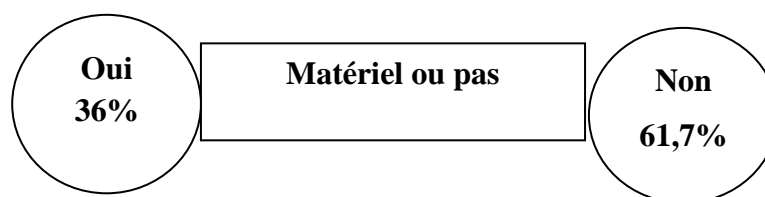


Schéma N°93 : sur l'existence du matériel d'enseignement aux établissements

En ce qui concerne le matériel disponible pour ceux qui en ont, il s'agit pour 02,3% des enseignants de matériel classique, pour 07,7% des répondants, après le tableau noir ou blanc, ils n'ont que le manuel de l'élève à leur disposition 02,3% disposent d'une bibliothèque en service à l'école. Enfin 25% seulement, possèdent à l'école le matériel moderne comme les TICE.

Les raisons évoquées par ceux qui ont déclaré ne pas avoir de matériel nécessaire à leur travail sont:

Pour 06,7% des éléments de notre échantillon, c'est une école déshéritée à cause de son isolement géographique. 03,8% déclarent que c'est une école toute nouvelle qui n'est pas encore suffisamment équipée par ce matériel. 07,4% se plaignent de la bureaucratie au niveau de l'établissement qui fait que ce matériel n'est pas mis à leur disposition. 16,7% affirment encore son inexistence mais ce qui est remarquable c'est le taux élevé d'abstention qui fait 65,3%.

**Question N°11:** Travaillez-vous avec les TICE dans votre école?

Oui  non  Sinon pourquoi?

Nous sommes toujours avec le matériel scolaire didactique mais il s'agit particulièrement des TICE quand ils existent. Ce matériel, est-il mis à la disposition des enseignants et des apprenants. 220 questionnés affirment travailler avec les TICE mais 45,1% annoncent le contraire, c'est-à-dire 294 enseignants. Donc, presque la moitié des enseignants ne travaillent pas avec les TICE, ce qui est dommageable à l'enseignement-apprentissage des langues. Les abstentionnistes font 21,2% des interrogés.

Les raisons signalées par les enseignants qui ne travaillent pas avec ce matériel sont les suivants: pour 16,9% il est inexistant; pour 01,4%, leur formation spéciale-TICE fait défaut surtout que les écoles en général ne disposent pas de spécialistes en informatique spécialement recrutés pour être à la disposition des enseignants. 09% des répondants disent que ce matériel n'est pas suffisant pour permettre à tous les enseignants d'en disposer en temps opportun. 072,7% des membres de notre échantillon ont choisi ne pas répondre.

Nous pouvons dire que, bien que la nouvelle école soit basée sur les TICE, ce matériel n'est pas à la portée de la majorité des enseignants pour espérer que le programme fonctionne à bon escient.

**Question N°12:** Comment trouvez-vous le manuel scolaire?

Cette question vise à permettre à l'enseignant de se positionner vis-à-vis du manuel de l'élève, nouvelle version, éditée à l'occasion de la réforme. C'est un support incontournable même avec les TICE disponibles à l'école, car il sert aussi bien en classe qu'à la maison. Il peut aussi constituer un lien entre l'école et la famille.

Les résultats ont été répartis en deux aspects. L'aspect positif comporte les jugements suivants: utile, abordable, faisant 34,2% des enseignants. L'aspect négatif, quant à lui, comporte les prises de positions suivantes: difficile, inutile, surchargé, constituant 53,6% des répondants.

Il est clair donc que le jugement négatif domine. Ce qui nécessite sa révision par l'institution.

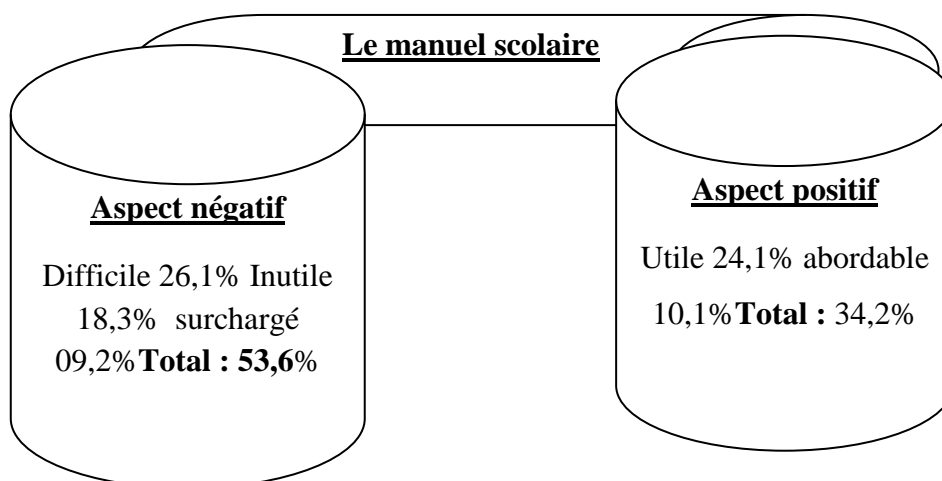


Schéma N°94 : concernant le jugement sur manuel scolaire

**Question N°13:** Quels sont, selon vous, les changements apportés aux programmes de français?

Cette question ouverte vise à savoir si l'enseignant suit vraiment les changements sous toutes leurs formes pour pouvoir dire qu'il travaille en connaissance de cause et qu'il prend ses dispositions selon la nature du changement et en fonction de ce que lui demande chaque nouveauté.

La thématization des réponses nous révèle les éléments suivants: La typologie des textes, les approches théoriques de base et les méthodes d'enseignement, l'allègement des programmes, l'introduction de nouveaux thèmes à traiter, les objectifs sont nouveaux et différents, les nouvelles et pour d'autres enfin, tous les changements sont négatifs.

Il est à constater que 249 enseignants, faisant un taux de 38,2% ne se sont pas prononcés par méconnaissance peut-être, ce qui nous fait dire que ceux qui pensent être au courant des changements font, en termes de pourcentage 61,8%. Nous pouvoir croire également qu'une bonne partie même s'ils savent ce qui a changé, ils le savent par la pratique quotidienne et non par une étude comparative faite.

**Question N°14:** Arrivez-vous à appliquer le nouveau programme?

Oui  Non  Pour quelles raisons?

Cette question vise, après les deux précédentes (N°5 et 13), à propos d'informations, à connaître les pratiques enseignantes sur le programme scolaire. Si 76,8% des répondants disent ne pas être informés d'avance lors d'un nouveau programme, et si 38,2% ne se prononcent pas sur les changements apportés à ceux-ci, comment serait le comportement pédagogique de ces acteurs principaux à ce sujet.

54,9% des répondants ont dit qu'ils arrivent à appliquer le programme à la lettre et arriver à le terminer à temps à la fin de l'année surtout pour la classe d'examen comme la 4<sup>ème</sup> AM, contre 40,2% qui déclarent le contraire. Le deuxième pourcentage est très important pour être accepté. Presque la moitié donc est incapable de le faire, ce qui va influencer négativement sur le système éducatif. 04,9% des enseignants seulement ont préféré adopter le silence.

Si le « non » est au détriment de l'école, il faudrait naturellement connaître les raisons avancées par les concernés eux-mêmes. Même si cela est une émanation logique des questions précédentes sur le programme déjà citées. Les questionnés évoquent les raisons principales suivantes après leur regroupement par thèmes: le retard dû aux grèves répétées et prolongées, la nature difficile du programme surtout que le niveau des élèves ne leur permet pas de l'assimiler convenablement, la longueur du programme par rapport à l'horaire imparti au français, le manque de supports facilitant la tâche de l'enseignant, l'environnement défavorable aussi bien familial que social et le milieu scolaire lui-même inadapté.

Certains enseignants qui disent pouvoir l'appliquer comme il se doit, expliquent que c'est leur ancienneté donc leur longue expérience dans le domaine qui leur permet cela. D'autres enfin, avouent le faire à temps car l'administration l'exige à travers l'inspecteur et le directeur de l'école. Cela confirme donc le fait que le programme devrait être soit revu à la baisse ou augmenter l'horaire officiel consacré au français. Les heures supplémentaires ajoutées à l'initiative personnelle de l'enseignant ou imposée par l'école comme solution locale et provisoire ne sont pas susceptibles de régler le problème. Il faudrait en fin de compte responsabiliser l'enseignant en tenant compte de ses idées.

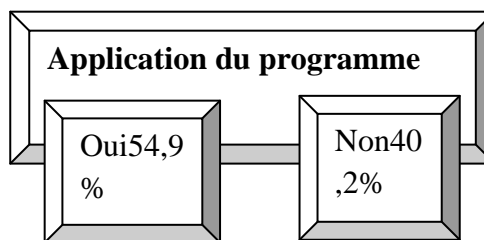


Schéma N°95 : sur l'application du programme en classe dans les délais fixés

Il est remarquable que 42,8% des enseignants n'ont pas avancé de raisons. Il se peut que cette question les gêne un peu de sorte qu'ils ont privilégié le silence.

**Question N° 15:** Quel est votre avis sur l'intégration de la dimension culturelle de la langue française, à travers les textes et les autres supports?

Nous avons déjà signalé que les enseignants n'étaient pas concertés à propos des changements apportés. La grande nouveauté ayant marqué un tournant fondamental au système scolaire réside de l'introduction de l'aspect culturel dans l'enseignement linguistique. L'avis de l'enseignant est crucial à ce sujet. 369 enseignants de notre échantillon (56,6%) émettent un avis positif contre 136 (20,9%) de réfractaires. Mais ces derniers, ajoutés aux 147 abstentionnistes faisant un pourcentage de 22,5%, font 43,4% de ceux qui ne sont pas convaincus de la question. C'est un nombre important donc qui demande un travail supplémentaire pour les convaincre du bien fondé de la décision officielle à ce propos. Sinon, cela pourrait mettre en échec cet aspect intégré à l'enseignement-apprentissage linguistique.

**Question N°16:** Pensez-vous que cet aspect culturel constitue une menace pour l'identité des apprenants? Oui  non

Que proposez-vous dans ce domaine?

Après la prise de position des enseignants sur l'intégration de la dimension culturelle qui, pour nous, n'a pas été satisfaisante, nous voulons savoir si ce positionnement est fondé identitairement puisqu'il s'agit d'une question fondamentale comme celle de la culture partie intégrante de l'identité d'une personne.

A ce propos 58,7% des enseignants croient que cet aspect ne constitue pas une menace, donc ils sont prêts à assumer leur responsabilité à ce sujet. Ce qui

constitue un appui à la décision de l'institution, mais 32,2% contestent, ils seraient alors capables de tout mettre en échec. Si nous ajoutons à cela, les indécis, cela forme un taux de 41,2% des membres de notre échantillon. Aussi, l'institution doit-elle tenir compte de cela. Un dialogue sérieux à ce sujet est nécessaire.

Nous constatons, à partir des propositions faites par les enseignants à ce sujet, que le taux d'abstention est très élevé, il fait 46,2%, vu peut-être que la question est toute récente ou ambiguë. Elle demande d'être clarifiée par conséquent. Bien que 56,6% des interrogés sont pour l'intégration et que 58,7% n'y voient aucune menace, 12,6% seulement sont pour une valorisation exclusive de la culture locale et 09,8% soutiennent un certain équilibre entre les deux cultures. Donc, cette question de la culture n'a pas été suffisamment mûrie, elle paraît toute obscure aux yeux des enseignants.

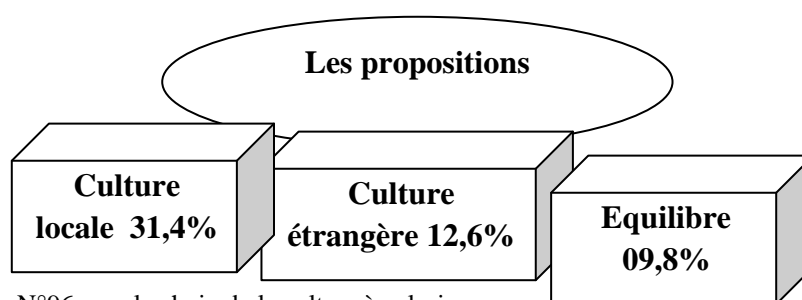


Schéma N°96 : sur le choix de la culture à valoriser

**Question N°17:** Pratiquez-vous les différentes formes d'évaluation dans votre classe?

- L'évaluation diagnostique? Oui  Non  sinon pourquoi?
- L'évaluation formative? Oui  Non  sinon pourquoi?

Dans le cadre des comportements des enseignants, émanation logique de leurs RS à l'égard des nouveautés apportées par la réforme, nous voulons savoir ce qu'il en est à propos des évaluations récemment intégrées dans le programme officiel.

A propos de l'évaluation diagnostique, le "Oui" l'emporte largement avec un taux de 86,7% des interrogés donc 565 personnes contre 09,5% de réfractaires faute de temps pour certains (01,7%) ou la voyant inutile (02%) ou enfin parce qu'ils ne l'ont pas comprise (02,3%).

Quant à l'évaluation formative, de la même manière, elle est appliquée par 575 enseignants constituant un taux de 88,2%, une majorité donc écrasante, contre 06,4% seulement d'adversaires. Les raisons évoquées par ceux-ci sont: le temps leur manque et le fait qu'elle n'est pas comprise par eux.

Il paraît, selon ce sondage et à partir des nos discussions avec les enseignants, que ces évaluations sont devenues des pratiques habituelles malgré leur nouveauté. Il est vrai aussi que leurs supérieurs exigent leur application sous peine de sanctions punitives. Il est à noter, malgré tout, que des pratiques qui arrivent à s'installer progressivement dans les classes pourraient être le prélude à un changement de RS. Seulement cela n'empêche en rien qu'elles s'installent aussi par conviction à travers le dialogue.

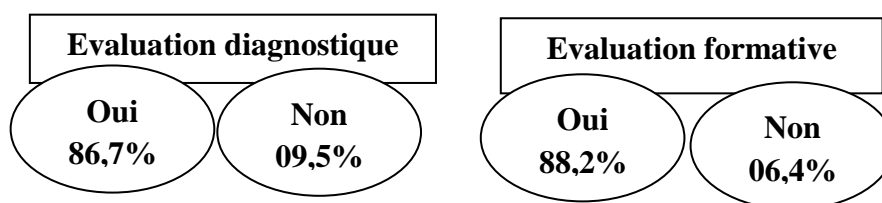


Schéma N°97 : concernant l'évaluation diagnostique et formative

**Question N°18:** Que pensez-vous de l'évaluation-étape de la réforme faite cette année sous l'égide du ministère de l'éducation nationale au niveau des établissements scolaires?

L'une de nos revendications principales est la concertation par le dialogue. L'évaluation initiée par l'institution officielle est une initiative positive mais les concernés en sont-ils satisfaits à grande échelle?

Ceux qui se sont prononcés déjà font juste la moitié de l'échantillon (50,6%). Les enseignants satisfaits font un taux de 27,1% seulement s'opposant à 23,5% de non satisfaits. Ce qui attirevraiment l'attention c'est le taux des abstentionnistes, ils font 49,4% des interrogés. Nous croyons que s'ils étaient d'accord, ils l'auraient dit ouvertement mais ils ont préféré éluder la question car très rares sont les occasions où des acteurs, comme l'enseignant ou l'apprenant, sont invités à participer à une évaluation pareille. C'était une véritable surprise pour eux.

Par ailleurs, nous avons, nous même, assisté dans plusieurs écoles aux différentes rencontres destinées à cette question. L'ensemble des présents

n'étaient pas d'accord avec la procédure suivie: les points abordés sont délimités d'avance. L'évaluation ne les concernait pas directement car ils devaient évaluer le pallier inférieur (le lycée pour le moyen et ce dernier pour le primaire). Enfin tout devait se faire pour l'établissement en une seule journée et généralement hors des moments de classe (entre 12h et 14h ou après la sortie de 17h) et sans préparation préalable. Bref, c'était une tentative avortée donc sans fruits?

**Question N°19:** Y a-t-il une véritable entente entre vous et les apprenants?

Oui  Non  Sinon pourquoi?

Nous entamons à présent, la partie du questionnaire réservée aux RS croisées, visant à connaître le degré de cohérence susceptible de permettre la bonne marche de l'école et par conséquent faciliter l'accès à la réussite de la réforme. En effet, le dialogue et les échanges de toutes sortes ne concernent pas uniquement l'institution avec les différents acteurs mais les partenaires entre-eux, tous azimuts.

D'après les résultats affichés par le logiciel, 476 enseignants ont répondu « oui », il y a donc entente à 73% des interrogés contrairement à 21,5% ayant dit « non ». Cela est bien sûr un bon signe pour améliorer la situation. Il s'avère que le croisement des résultats sur les relations entre enseignants et apprenants dénotent des images positives réciproques. (66,6% de l'apprenant en direction de l'enseignant).

Les raisons mentionnées par ceux qui qualifient les relations de négatives sont: les représentations négatives du français chez les apprenants (08%) et la communication difficile en classe du fait surtout de l'usage exclusif du français par le professeur (08,1%).

**Question N°20:** Y a-t-il coordination entre les enseignants de français? Oui

Non  Sinon pourquoi?

Le sondage révèle une coordination qui fonctionne bien et donc à l'avantage de l'école. 537 enseignants ont dit « oui » contre 88. En pourcentage, ils représentent respectivement 82,4% et 13,5% des interrogés. Les raisons avancées par ceux qui s'opposent sont: la démotivation des enseignants, le désintéressement qui s'en suit, le désaccord entre les enseignants, la charge du



travail qui ne laisse pas le temps à la coordination. Certains voient enfin qu'il y a coordination mais elle reste insuffisante.

**Question N°21:** Les matières suivantes enseignées, constituent-elles, pour votre tâche, une aide ou un obstacle? L'anglais, l'Histoire, les sciences islamiques.

Dans le cadre des échanges et des relations entre les membres du corps enseignant, certains, à travers le lien entre leurs matières et le français pourraient contribuer à encourager ou plutôt à inhiber l'enseignement-apprentissage du FLE car le contenu de ces disciplines est en relation directe avec certains éléments fondamentaux de l'identité de l'apprenant comme ça était le cas avec l'aspect culturel de la langue-cible dont les réponses ont donné un résultat très mitigé, équivoque même.

Il semble, d'après les résultats, que les autres matières ayant trait à l'identité, n'entravent plus la bonne marche de l'enseignement-apprentissage du FLE. A une certaine période de l'indépendance de l'Algérie, l'histoire du pays surtout celle de l'étape coloniale française, et plus particulièrement celle de la révolution, constituait un obstacle majeur à l'enseignement-apprentissage du FLE. L'éloignement de cette période a tout changé. A ce propos, 77,9% des enseignants croient plutôt que l'Histoire commune algéro-française n'est plus une entrave à leur mission.

L'éducation religieuse à l'école, appelée aujourd'hui sciences islamiques, était, elle aussi, au lendemain de la révolution algérienne, un véritable empêchement à l'enseignement-apprentissage du FLE. Le français a été à cette époque, non seulement la langue du colonisateur mais du mécréant doublement ennemi donc. Dans certaines régions du sud d'ailleurs, le professeur de français est assimilé au Français qui ne peut être que contre la religion des musulmans.

A une époque toute récente, où le pays a connu des événements douloureux (la décennie dite noire), la même animosité contre la langue française a été ravivée. Il semble que rien de cela n'existe aujourd'hui. Ce sondage révèle que les sciences islamiques sont une aide au français à 73,8% des enseignants sondés contre seulement 16,4% qui voient le contraire.

A propos de l'anglais qui a été toujours, historiquement parlant et aujourd'hui en concurrence permanente avec le français, et auquel les élèves se penchent généralement l'estimant plus simple et le considérant comme la langue de la mondialisation, les enseignants de FLE le voient en tant qu'aide à 76,7% contre 12% seulement portant sur lui un regard négatif.

En définitive, l'aspect enseignant, du côté relationnel, est hautement en faveur d'une progression positive du système scolaire.

C'est un avantage que l'institution devrait mettre au service de la réforme.

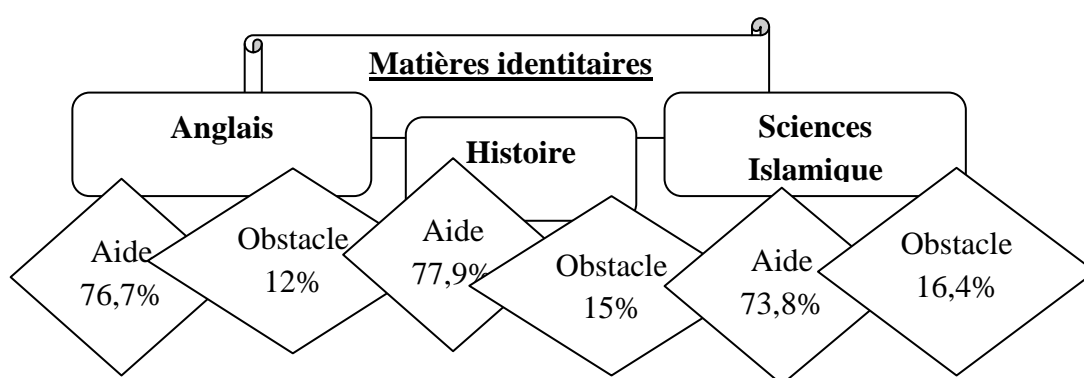


Schéma N°98 : concernant les relations interdisciplinaires

**Question N° 22:** Que pensez-vous de votre rapport avec le directeur de l'école?

Relation de coopération  Rapport de domination

Toujours dans le cadre des regards croisés qui peuvent dévoiler le degré de cohérence qui pourrait aider à un meilleur fonctionnement du système éducatif, nous évoquons à présent, sa relation avec ses supérieurs hiérarchiques, à commencer par le directeur ensuite l'inspecteur.

Les résultats affichés indiquent que 79,8% des enseignants témoignent d'une relation de coopération les liant avec les directeurs tandis que 14,7% pensent qu'il y a plutôt une relation de domination et d'autorité. C'est donc une image positive, celle qui est diffusée par les enseignants de FLE à l'égard du chef d'établissement.

**Question N°23:** Existe-t-il une certaine coopération avec les parents?

Oui  non.

Font-ils leur devoir à l'égard de l'école et de leurs enfants? Oui  non

Nous avons déjà, évoqué la relation école-famille et même proposé une coopération étroite que irait jusqu'à un certain pacte de partenariat dont l'objectif final serait le succès commun du système éducatif, le seul garant de l'avenir réussi des générations et du pays.

Ce sondage révèle que 454 enseignants disent qu'il n'y a pas de coopération véritable entre la famille et l'école contre 181. C'est un taut de 69% des répondants pour le non et 27,8% pour le oui.

Concernant le devoir des parents à l'égard de l'école et de l'enfant, le verdict est le même. 75% des enseignants émettent un jugement négatif sur les parents. Ils sont démissionnaires face à leur engagement envers leur progéniture. 19,2% des répondants voient l'inverse.

En somme, l'image des parents chez les enseignants est grandement négative. Cette relation difficile constitue la pierre d'achoppement qui continue d'entraver la marche de tout le système vers la réalisation de ses objectifs. C'est curieusement presque la même que celle véhiculée par les élèves à propos de leurs parents, négative aussi à 55% des apprenants (question 14 du questionnaire adressé aux apprenants).

**Question N°24:** Que pensez-vous de votre relation avec l'inspecteur de français? Relation de confiance  de méfiance

Théoriquement, nous avons signalé que cette relation, autant elle a été vivement recommandée car indispensable, autant elle a été difficile. Cependant notre sondage nous indique un peu le contraire de ce que l'on croyait généralement.

Nous avouons franchement que ce score nous a surpris, vu les plaintes répétées qui viennent des enseignants concernant les inspecteurs. Il est clair que l'image de ces derniers auprès des enseignants est très positive. En effet, pour 76,7% des répondants, c'est une relation de confiance qui les lie aux inspecteurs à l'opposé de 17,2% qui témoignent du contraire.

En définitive cette relation ne peut qu'être au service de l'enseignement-apprentissage du FLE puisque les enseignants ont largement confiance en leurs supérieurs.

**En guise de récapitulation** de l'aspect cohérence entre les différents acteurs sociaux, du côté de l'enseignant, il s'avère que d'après ce sondage, les RS des apprenants, des collègues enseignants, des directeurs et des inspecteurs sont positives en grande partie. Cela doit être exploité à l'avantage de la réforme. Cependant l'image des parents d'élèves est à l'inverse négative. Cela demandera alors un travail sérieux à ce sujet.

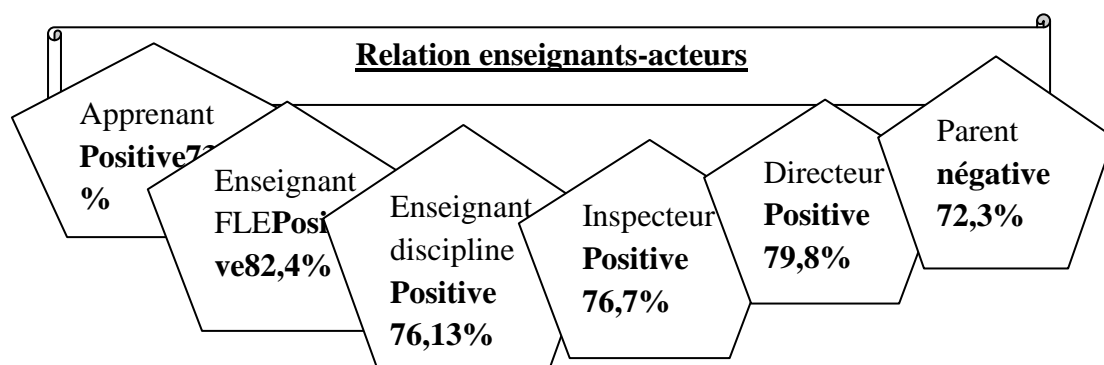


Schéma N°99 : la récapitulation des relations entre enseignant et ses partenaires

Nous entamons, à présent, après les regards croisés, le constat de la situation vue par les enseignants du FLE.

**Question N°25:** Que pensez-vous du niveau actuel des élèves en français ?  
 Très faible  faible  moyen  acceptable  bon

Le constat de la réalité a été le point de départ ayant enclenché notre travail. Le tableau a été plutôt sombre, la situation a été qualifiée de crise du niveau d'après les nombreux témoignages que nous avons cités dans le quatrième chapitre d'après les statistiques officielles que nous avons exposées et enfin à travers notre expérience personnelle au sien de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Les résultats statistiques par SPSS de notre sondage indiquent les scores suivants:

195 enseignants interrogés considèrent que le niveau des élèves est très faible; cela fait un taux de 29,9%. 304 de leurs collègues le jugent plutôt faible,

formant un pourcentage de 46,6%. Ceux-là, ajoutés aux précédents font un total de 76,5% des enseignants de l'échantillon.

Quant au reste, 16,7% des sondés qualifient le niveau comme moyen et enfin 03,2% le voient acceptable. Personne parmi nos enquêtés n'a osé le caractériser comme bon et pourtant cette qualité a été proposée comme choix possible. 03,5% seulement des enseignants ont privilégié l'abstentionnisme.

Il est clair que pour les enseignants de français, la majorité de nos élèves ont un niveau faible ou même le qualifient de catastrophique. Le reste entre le moyen et l'acceptable ne font que 19,9% des enquêtés. Les apprenants enfin considérés comme de niveau acceptable constituent une infime minorité. Cette description du niveau des apprenants en français rejoint celle que nous avons déjà exposée dans le quatrième chapitre, sous le titre de constat de la réalité. Elle diffère néanmoins de celle faite par les apprenants eux-même à l'occasion de l'enquête qui leur a été consacrée, (question N°06, les moyens font 57,2% et les faibles 25,8%). Les apprenants étaient beaucoup plus optimistes mais nous pouvons dire que l'auto-évolution ne serait que relativement subjective, ce n'est en fin de compte qu'une représentation de la réalité elle-même.

Aussi, le verdict est-il net, l'institution, après dix ans réforme devrait, à notre avis, le prendre en considération pour tout revoir. Ce jugement est une remise en cause du système scolaire concernant l'enseignement-apprentissage du FLE.

**Question N° 26:** Constatez-vous que le niveau s'améliore avec la réforme?

Oui  Non  Justifier votre réponse.

Cette question permet d'une part, de juger l'impact de la réforme sur le terrain, elle confirme ou infirme la réponse à la question précédente et d'autre part, de mesurer le sentiment des enseignants donnant l'espoir que l'on progresse vers les objectifs. Si le niveau n'avance pas c'est qu'il stagne, c'est qu'il y a un dysfonctionnement quelque part ou que l'on n'est pas dans la bonne direction et qu'il faut changer de cap.

Les résultats obtenus indiquent que 32,7% des enquêtés affirment que le niveau ne s'améliore pas, certains parmi ceux-là voient même qu'il se dégrade prenant

comme témoin les résultats des évaluations périodiques et des examens officiels.

Si le constat est amer, l'institution en doit prendre acte et profiter surtout du bon moral des enfants puisqu'ils demeurent motivés malgré tout (question N°02 à 74,2%) pour redresser la barre après une étude approfondie concertée de la situation, notamment avec le jugement négatif de la réforme par les enseignants d'après notre enquête (question N°03 avis sur la réforme et solution ou pas).

A propos des raisons avancées, les enseignants interrogés citent, le manque d'efforts fournis par les élèves, leur démotivation à l'égard du français, l'environnement défavorable et le programme inadéquat.

Les optimistes (03,2%) parlent de nouvelles théories génératrices de nouvelles méthodes d'enseignement et un environnement favorable justifiant l'amélioration du niveau.

Les enseignants, dans leur majorité, après le jugement négatif sur le niveau, proposent des éléments par lesquels il faut commencer pour régler la situation. Notre enquête, auprès des enseignants pourrait s'élargir et s'approfondir par les instances concernées.

Le problème le plus évoqué c'est que le français est difficile tel qu'il est présenté actuellement à nos apprenants (14,1% des enquêtés). Le taux d'abstention est de 31,6% des répondants.

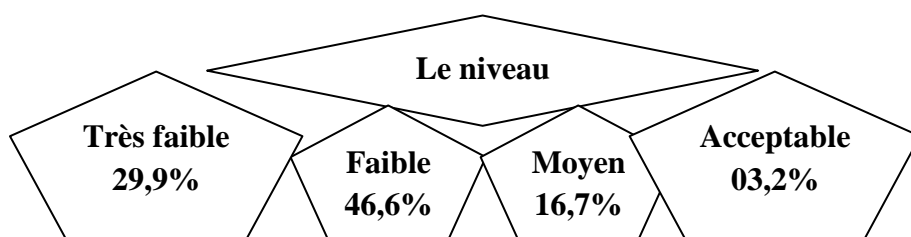


Schéma N°100 : sur le niveau constaté chez les apprenants

**Question N° 27:** Prenez-vous des initiatives personnelles pour améliorer le niveau?    Oui     Non     Si oui lesquelles?

Nous pensons que quelle que soit la qualité du contenu de programme, de la méthode, de la disponibilité du milieu social ou scolaire et du matériel,

l'enseignant reste la clé de voûte, sans sa disposition à être prêt à faire quelque chose, rien ne marchera. Mais quelle que soit le degré de l'attitude favorable de celui-ci et de sa motivation, le problème, à notre avis le dépasse. Ces initiatives sont, en tout état de cause, nécessaires et attendues.

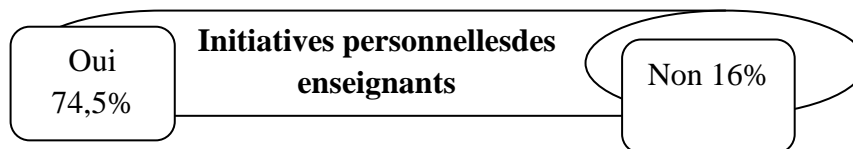


Schéma N°101 : concernant les initiatives des enseignants

Selon notre sondage, 486 enquêtés disent «oui», ils constituent un taux de 74,5% du personnel sondé. Cela est compatible avec les résultats de la question N°02 sur le choix volontaire du métier, 84,4% et la motivation à 74,2%. Cet esprit d'initiative dont fait preuve la majorité des professeurs est à exploiter positivement par l'institution ainsi que son imagination créative dans un projet plus vaste de redressement de la réforme.

Ces initiatives sont les suivantes: organiser des cours de soutien, voire de rattrapage pour les élèves, travailler avec les TICE même s'il faut apporter son propre matériel ou en emprunter auprès d'autres établissements. Certains préfèrent plutôt se pencher sur la motivation des élèves, voyant que c'est la clé de tout. D'autres enseignants s'attachent à adapter le programme de façon à faciliter l'acquisition des apprenants. Enfin, certains professeurs préfèrent mettre en œuvre les anciennes méthodes d'enseignement, elles seraient éventuellement plus avantageuses. Bien que les initiatives ont afflué de la part de 64,6% des enquêtés, le tiers des enseignants a observé une attitude neutre à ce sujet.

**Question N°28:** Voyez-vous que les apprenants sont motivés pour le français?

Oui  Non  Pouvez-vous les motiver ? Oui  Non

Si oui, Comment ? Sinon, pourquoi?

Toujours à propos de l'image de l'apprenant chez l'enseignant, nous cherchons à mesurer le degré de motivation de l'élève vu par cet acteur-clé, car cette motivation sentie, motivera ce dernier, lui donnant plus d'espoir, plus de courage à fournir tous les efforts qu'il faut pour améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage.

De la même manière que pour le niveau (faible à 76%), la réponse à propos de la motivation est à dominance négative, En effet, 468 questionnés disent « non » contre 134 qui voient l'inverse. Le premier taux est de 71,8% et le deuxième de 20,6%. Les neutres font 07,7% des enseignants de l'échantillon.

Si la motivation est négative, selon la plupart des professeurs, restent-ils les bras croisés? Y a-t-il chez l'enseignant le sentiment qu'il est capable de faire quelque chose pour les motiver ?

Les scores sont positifs. 458 enquêtés formant un pourcentage de 70,2% sont prêts à ce faire et capables de l'effectuer. A l'opposé, 19,9% avouent leur impuissance devant le phénomène de la motivation. Cela fait un nombre de 130 enseignants. 09,8% des éléments de notre échantillon adoptent une position d'impartialité.

Entant que force psychique potentielle, la motivation existe mais comment la transformer en mouvement modificateur de la réalité?

Le troisième volet de la question concerne justement, les pratiques de terrain consistant à passer en revue ce que font les enseignants effectivement pour motiver leurs élèves. Ces pratiques sont les suivantes: les activités ludiques, les travaux de groupes, les séances de communication avec les TICE, la création d'un milieu favorable, la sensibilisation à travers les conseils et enfin l'adaptation des activités.

Cela dit, 41,3% des enquêtés ont refusé de s'exprimer sur ce point. Ces initiatives appliquées sur le terrain sont des expériences à exploiter par l'institution et seront des éléments premiers à étudier dans l'attente d'un plan plus large de réanimation de la classe de langue. Les initiatives réussies seront dans un premier temps objets d'échanges interclasses et inter-écoles dirigés par les inspecteurs au niveau local, encourageant dans la foulée l'instauration d'un climat de créativité.

Enfin, nous exposons, les raisons de l'impossibilité de motiver les apprenants évoquées par 19,9% des enquêtés. Certains citent les difficultés de base dont souffrent les élèves, d'autres accusent la routine qui s'installe dans la classe, empêchant l'enseignant à créer par le fait des entraves administratives et



autoritaires parfois émanant du directeur ou de l'inspecteur. Une troisième tranche d'enseignants interrogés font état d'un environnement social défavorable et pour une autre ce sont les RS négatives du domaine chez les apprenants qui les empêchent de motiver les élèves. Un dernier groupe se contente de dire que c'est impossible sans préciser la vraie raison.

**Question N° 29:** Quelles sont les difficultés que rencontrent les apprenants en français? Quelles en sont les raisons?

Le constat de la situation se poursuit à travers cette question sur les problèmes de l'apprenant touchant directement l'enseignant entravant sa tâche.

Les avis sont très partagés à ce sujet. Ces difficultés selon ce sondage sont: le refus du français engendré par les RS négatives, des problèmes de base, l'usage du français au moins au sein de la classe, la compréhension que se soit de l'oral ou de l'écrit, l'environnement social défavorable au français et enfin la surcharge des classes.

Si l'enseignant peut se pencher sur de tels problèmes à travers un échange avec ses élèves, l'institution pourra aussi le faire avec aussi bien les enseignants que les apprenants. Les difficultés les plus importantes sont la compréhension avec le score de 21,2% des répondants, la lecture avec le taux de 19,5%.

Les raisons citées par les enfants sont: l'absence de la révision et là vient le rôle de la famille qui a été jugée démissionnaire par les enseignants (question 23), les problèmes du niveau de base qui stagne quel que soit le niveau formel et officiel, la démotivation qui empêche toute progression, les enseignants eux-mêmes peuvent être derrière ces difficultés chez les apprenants surtout les novices, l'environnement défavorable comme cela a été signalé précédemment à plusieurs reprises et enfin le programme inapproprié. Cela montre que les professeurs sont conscients non seulement des difficultés de leurs élèves mais de ce qui les a motivées et par conséquent mûrs et disposés à échanger avec les autres acteurs, notamment l'institution officielle.

**Question N°30 :** Proposer des solutions à ces difficultés.

Pour approfondir cette dimension, nous nous sommes intéressés aussi aux solutions proposées par les enseignants. Pour remédier à cette situation dans laquelle se trouvent l'école et l'élève, les solutions suivantes sont proposées: aider à faire en sorte que le milieu social ou du moins scolaire soit en faveur de l'enseignement-apprentissage du FLE avec l'aide des autres acteurs sociaux surtout la famille, aider à la pratique de la langue notamment grâce à l'installation d'un laboratoire de langue française, l'adaptation du programme, établir un plan de motivation pour les apprenants. Ces enseignants proposent, à une majorité de 72,5% du personnel, également un programme de travail pour une formation approfondie, étant lui-même dans le besoin d'être appuyé par de nouvelles compétences, le retour aux anciennes méthodes ayant prouvé leur efficacité dans le passé et enfin augmenter le volume horaire consacré au français.

Cela pourrait être considéré comme une amorce de dialogue devant être poursuivi par l'institution dans un climat serein.

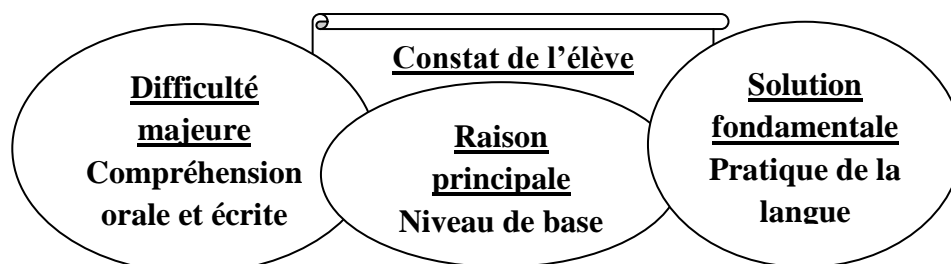


Schéma N°102 : Concernant la réalité vécue par l'apprenant.

**Question N° 31:** Quels sont, selon vous, les besoins de vos élèves ?

Nous avons beaucoup insisté sur l'acteur pillier de la réforme, l'enseignant, face à son partenaire-clé, l'apprenant, dans tout plan de réussite de l'école. L'une des conditions *sine qua non* dans ce processus d'enseignement-apprentissage, réside dans la connaissance des besoins de l'élève par le professeur. Sans un dialogue entre les deux, sans négocier surtout le mariage entre les besoins de l'apprenant et les objectifs de l'enseignement, il n'y aura pas de progression vers le succès. Donc le dialogue n'est pas l'œuvre unique demandée à l'institution, il devrait s'installer à tous les niveaux.

Selon notre sondage, les besoins des apprenants cités par les enseignants seraient: Le premier besoin ayant atteint le score supérieur (33,7%) des sondés

est la maîtrise de la langue française au niveau de l'oral et de l'écrit surtout que l'on sait combien la production pose de problèmes à nos apprenants. Le deuxième est le besoin de réussir, besoin qui s'exprime à travers les différentes évaluations formelles aussi bien formatives que certificatives. D'autres besoins ayant eu des taux plus réduits sont: réunir des conditions favorables à l'apprentissage du français, connaître la culture française, aménager, si besoin est, une sorte de bain linguistique et enfin plus d'orientations et de conseils pour améliorer son niveau en cette langue-cible.

**Question N° 32:** Sentez-vous que leurs attentes sont satisfaites? Oui  Non

Après la définition des besoins par l'enseignant, celui-ci doit se comporter en conséquence et en même temps en conformité avec les objectifs officiels exprimés dans les programmes.

La véritable réussite se réalise si l'apprenant sent ses attentes, souvent exprimées implicitement, satisfaites. Dans ce cas, tout le monde est content. La question qui se pose alors est: l'enseignant est-il suffisamment formé pour pouvoir marier le besoin à l'objectif ?

Les résultats affichés indiquent que 141 enquêtés parmi les enseignants (21,2%) croient que leurs apprenants sont satisfaits de ce qui leur est dispensé et qu'ils répondent à leurs attentes. A l'opposé, 364 répondants voient le contraire. L'incompatibilité des programmes, l'absence d'un milieu adéquat à ce genre d'enseignement-apprentissage, l'insuffisance d'une formation pertinente des enseignants et d'autres raisons pourraient expliquer cette carence. Comblé ce déficit relève de tout un programme de formation établi conjointement entre différents acteurs sous l'égide de l'institution officielle.

**Question N° 33:** Quels sont les obstacles que vous rencontrez dans votre travail?

La surcharge des classes  le volume horaire insuffisant  autres

Cette question s'inscrit dans le tableau décrivant la réalité de terrain vécue par l'enseignant-même, puisque c'est cette dernière qui participe à l'image qu'il a de sa profession, déterminant aussi sa conduite. Y a-t-il conformité entre les

obstacles sentis par cet acteur et ceux que reconnaissent généralement les représentants de l'institution ou même les autres acteurs. L'absence de dialogue rendrait la situation plus compliquée.

Selon notre sondage, l'obstacle majeur qui empêcherait que l'enseignement-apprentissage fonctionne convenablement, progressant vers l'amélioration de la qualité de la formation subie par l'apprenant est la surcharge des classes. Cela est évoqué par 407 enseignants, cela se traduit par un taux de 62,4%. Le deuxième score avancé mais loin derrière le premier est le volume horaire. Les autres empêchements cités sont l'hétérogénéité des groupes de chaque classe, le programme inadéquat comme cela a été signalé auparavant, la démotivation d'une bonne partie des apprenants, le niveau réel de ceux-ci incompatible avec les profils fixés par l'institution, l'environnement qui n'aide pas à l'acquisition du français et enfin la non maîtrise aussi bien technique que didactique (l'ingénierie pédagogique) des TICE.

Les problèmes évoqués sont, pour la plupart du temps, du ressort de l'institution ou relevant d'autres acteurs dont chacun est prêt à jouer le rôle qui lui revient. Certains sont d'ordres purement financiers, d'autres décisionnels officiels, ...etc. La concertation est la seule garante pour bien clarifier la situation.

**Question N°34:** La discussion en classe avec les apprenants se fait-elle en français?      Oui       Non

Nous avons signalé auparavant que la classe de FLE devrait se transformer en une sorte de « *no man's land* »<sup>187</sup> une zone tampon entre deux cultures (soutendant l'interculturel) mais réservée à la langue française et sa culture et donc où cette langue sera la langue de la communication entre le professeur et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes. Cela est possible si la volonté des membres de ce groupe existe. Qu'en est-il alors de la réalité du terrain?

Les résultats affichés indiquent que 449 enseignants interrogés disent « oui » contre 136 reconnaissant le contraire. Les taux les concernant sont respectivement 68,9% et 20,9%. 67 enseignants n'ont pas répondu à la question

<sup>187</sup> Foudil DAHOU, Salah KHENNOUR, Fragments, Questionnements et Tendances: les rossignols d'une réflexion speculative, Synergie-Algérie N. 01, 2007

(10,3%). Notre connaissances du terrain nous permet de constater que l'enseignant discute pendant la séance en français mais les élèves entre-eux ne le font pas. Ce qui fait que la langue-cible ne couvre pas entièrement la communication. C'est la raison pour laquelle, l'enseignant doit non seulement convaincre mais persuader ces partenaires, les apprenants, de la nécessité de transformer la classe en milieu exclusivement francophone. Les acteurs officiels appartenant à l'institution devraient réaliser ce que nous avons déjà proposé et le mettre en œuvre. Il s'agit des laboratoires de langue comme lieu idéal d'enseignement-apprentissage du français.

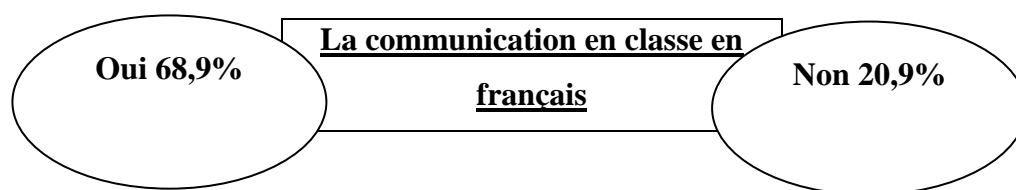


Schéma N°103 : concernant la discussion en classe

**Question N°35:** Utilisez-vous l'arabe en classe avec les élèves?

Jamais  parfois  souvent  Pour quelles raisons ?

Cette question vise à dévoiler l'autre dimension de la communication en classe, lieu de contact des langues en présence: le français et l'arabe dialectal ou le Tamazigh local pour le cas de certaines régions à Illizi, Tamanrasset ou Ouargla. L'enseignant s'efforce de parler en français, même si parfois cela se transforme en dialogue de sourds à l'opposé de ce qui se passe entre les élèves.

Nous avons voulu savoir à travers cette question, jusqu'à quel point, le professeur, lui-même, s'abstient de parler en arabe.

Selon notre logiciel statistique, 76,5% des répondants (499 enseignants) affirment utiliser parfois, la langue maternelle des élèves contre 08,1% de questionnés qui déclarent ne jamais le faire et 05,2% qui le font souvent.

Les raisons, que nous avons résumées par thèmes, sont les suivantes: 198 enseignants le font pour faciliter l'apprentissage, cela fait 30,4%. 171 interrogés, utilisent la langue maternelle au cas où les élèves, ne comprennent pas. Le reste des enseignants recourent à cette langue pour d'autres raisons tels que le déblocage d'une situation d'apprentissage (19,3%), donner des orientations ou

des conseils. Certains expliquent la non utilisation du français par leur ferme volonté de créer un climat où le français règne exclusivement, les élèves se trouvant dans ce cas contraints de communiquer en cette langue.

Il paraît, par ces raisons évoquées que les enseignants, dans l'ensemble, sentent la nécessité de créer ce climat francophone mais l'environnement social et le milieu scolaire ne sont pas pour leur venir en aide. C'est pourquoi, tous les acteurs doivent collaborer pour le secourir.

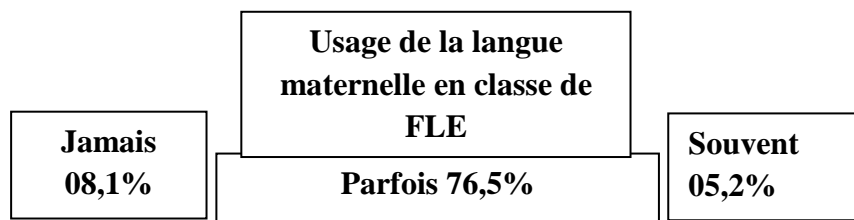


Schéma N°104 : concernant le degré d'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE.

C'est ainsi que s'achève, l'analyse et l'interprétation des questions destinées à l'enseignant avec des propositions pour mettre ses RS au service de la réforme. Nous essayons à présent de structurer cela en une représentation sociale générale.

## **Récapitulation générale et discussion**

### **La Représentation sociale des enseignants**

#### **En tant que contenu**

La RS du groupe-enseignants constituant notre échantillon se compose des éléments suivants:

- **une série d'opinions** à propos des fondements du métier, à savoir la France qui est positive à 73,8%, sa langue favorable à 79,8% et enfin l'enseignement du FLE à l'égard duquel ils sont divisés, à raison de 41,6% de positif et 40,6% de négatif.
- **une série de prises de position** à l'égard de la réforme actuelle du système éducatif national qui sont en général négatives, à propos de la rénovation en tant que solution, des objectifs, du manuel scolaire, mais la dimension culturelle est bien accueillie par plus de la moitié (53,65%).

- **une série d'informations** concernant le programme, le rôle joué par l'enseignant et les raisons de la réforme. A ce sujet la tendance se penche vers le négatif à la moyenne de 60,51%. Cependant, la vision est positive à 69,6% vis-à-vis de l'aspect technique et pratique de celle-ci.

- **une série d'attitudes** contenant le choix du métier et la motivation de l'enseignant qui est positive à la moyenne de 79,3%.

- **une série de regards croisés** en direction des autres acteurs qui sont positifs, tels que les apprenants, les collègues enseignants, le directeur ou l'inspecteur, à 77%, sauf que pour les parents, la vision est nettement négative à 72,3%.

A propos des opinions, la RS est positive mais il reste à modifier la vision des enseignants à l'égard de l'enseignement de FLE actuel, exploitant les images favorables à l'égard de la langue-cible et de la France et en ouvrant un débat sur la réforme elle-même susceptible de changer ce qui s'avère négatif. On exploite à ce sujet également l'aspect attitudinal qui est en faveur du métier.

Ce qui pose vraiment problème à l'école actuelle, c'est la série de prises de position à l'égard de la réforme et la série d'informations sur le rôle surtout de l'enseignant à son propos. La tendance doit être modifiée profitant des aspects techniques (méthodes, approches, objectifs) et le positionnent sur la dimension culturelle de la langue qui sont positifs.

Les regards croisés, qui sont très favorables, doivent aussi être considérés comme un terrain fertile pour le lancement d'un programme spécial susceptible d'optimiser la cohérence entre les différents acteurs chargés de la mise en œuvre de la réforme. La pierre d'achoppement réside dans la vision réservée aux parents qui ne peut se régler qu'à travers par un véritable partenariat entre l'école et la famille.

### **La structuration de la R S du groupe-enseignant**

Nous pensons que le NC est constitué des éléments principaux suivants: les fondements du métier à savoir la langue et son pays d'origine que sont positifs, se répercutant sur la dimension culturelle qui reste malgré tout divergente donc à placer donc à la périphérie. Les attitudes constituées pas le choix du métier et

la motivation persistante qui sont positives aussi. Enfin, les regards croisés largement positifs, échangeant des images favorables à la réalisation de la cohérence nécessaire à la réussite de la réforme. La difficulté majeure dans ce noyau est la relation parents-enseignants.

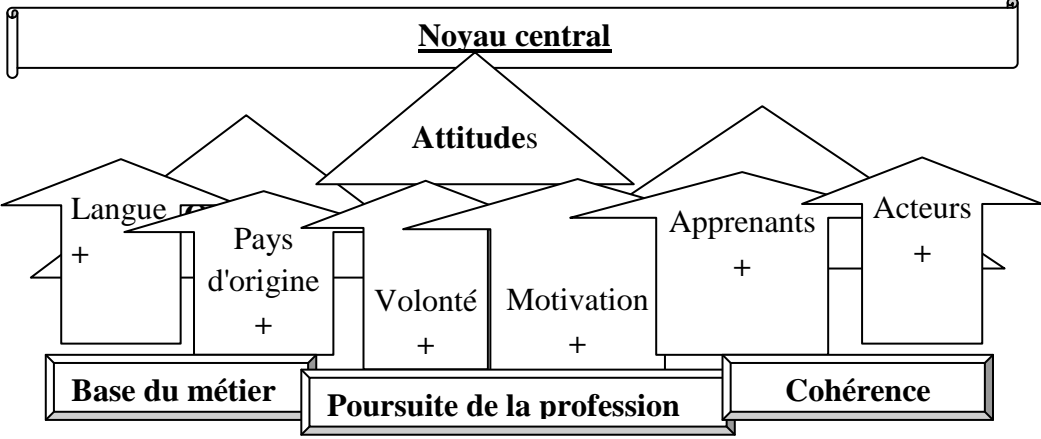


Schéma N°105 : sur les constituants du NC

Les problèmes à régler sont: l'image actuelle de l'enseignement-apprentissage, le regard porté sur les parents, la divergence à propos de dimension culturelle.

**Le système périphérique**

Nous voyons que celui-ci étant constitué des éléments les plus proches de la réalité quotidienne, des éléments liés à la pratique de terrain et à l'expérience individuelle et aux points divergents, concerne ce qui suit: les informations sur la réforme chez les enseignants qui se subdivisent entre un côté négatif (réforme, programme) et un côté positif relevant de l'aspect purement technique (approches, méthodes, objectifs).

Les prises de position à l'égard de la rénovation, négatives à propos de la solution, des objectifs et du manuel mais à tendance positive sur l'intégration de la culture.

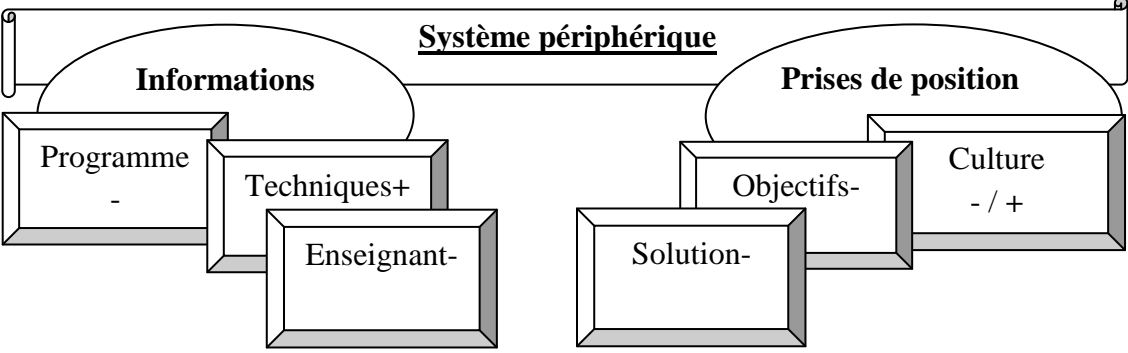


Schéma N°106 : sur les constituants du système périphérique



Ces constituants sont, pour la majorité, négatifs. Aussi sont-ils modifiables par le truchement d'un programme commun entre les différents acteurs, y compris l'institution bien sûr, le fondement principal est, par conséquent, la concertation. C'est la seule condition du changement de cette partie de la RS.

### **Les comportements à l'égard de la réforme**

Nous visons ici deux sortes de pratiques, celles qui concernent directement l'enseignant et celles qui dépendent des autres acteurs. Pour le premier type, il s'agit de la mise en application des nouveaux types d'évaluation lui permettant en même temps de prendre en considération de très près ce que pensent ses apprenants, l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative. Cette pratique, selon notre sondage, est positive.

A propos du deuxième type, il s'agit de l'application du programme, de la formation spéciale et la disponibilité du matériel didactique surtout les TICE; à ce propos, le taux le mesurant est négatif, puisque, c'est l'institution qui doit penser et mettre en œuvre un programme de formation et mettre sur pied un programme adéquat et compatible avec le temps imparti à la matière et enfin mettre à la disposition de l'enseignant un matériel suffisant pour que son comportement s'améliore.

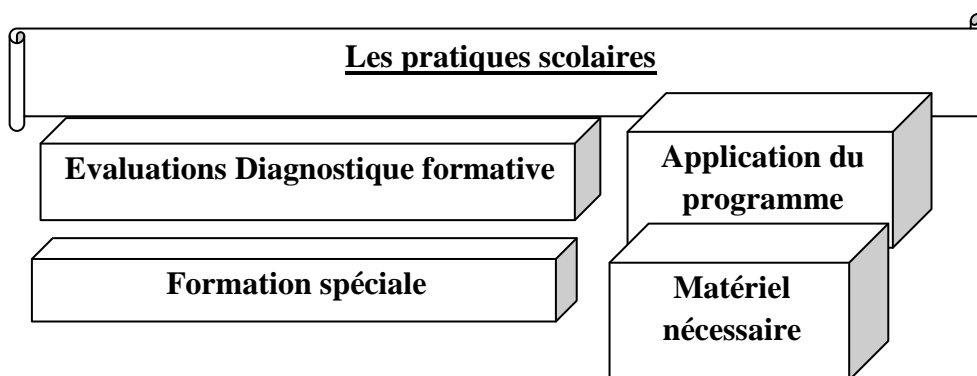


Schéma N°107 : concernant les pratiques scolaires

### **Le constat de la réalité**

La situation de l'enseignement-apprentissage du FLE qui est une situation de crise a été la motivation principale de cette recherche. C'est la raison pour laquelle nous avons essayé de broser un tableau récapitulatif mais certainement

non exhaustif de cette situation grâce à divers témoignages et statistiques (4<sup>ème</sup> chapitre). De la même manière, nous avons, à travers chaque questionnaire, sondé la vision de chaque partenaire à ce propos.

Les enseignants, à leur tour, avaient décrit ce niveau de faible et qu'il ne s'améliore pas, contrairement à la visée de la réforme. Ce tableau comprend aussi la motivation des élèves qui est négative, leurs attentes qui ne sont pas satisfaites et les difficultés des apprenants et des enseignants et enfin de la communication en classe. Dans ce volet, l'aspect apprenant est négatif (le niveau, la motivation, les attentes et les difficultés). Du côté de l'enseignant, celui-ci est très motivé et volontaire pour participer au redressement de la situation (améliorer le niveau, motiver les élèves, connaître leurs besoins et la communication en classe). L'obstacle majeur reste la surcharge des classes.

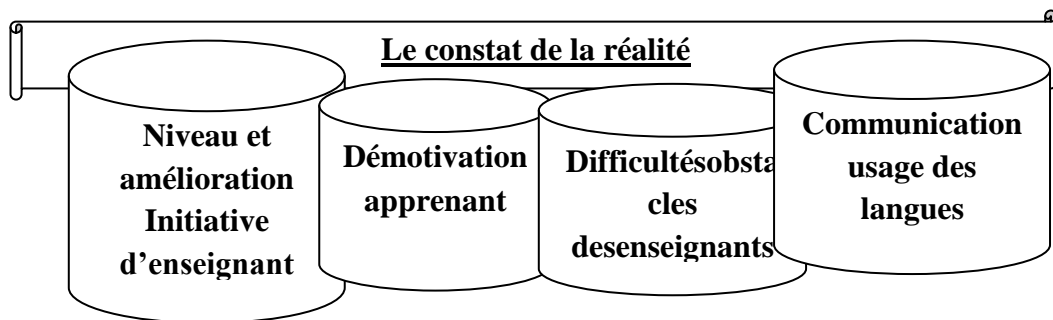


Schéma N°108 : concernant le constat de la réalité de l'enseignement-apprentissage du FLE

### **Les propositions des enseignants**

Les propositions qui ont été faites à propos des questions suivantes sont:

- La motivation des élèves demande une sensibilisation efficace à laquelle participent d'autres acteurs surtout l'institution et la famille.
- La solution des difficultés passe par la pratique directe de la langue-cible avec la contribution du milieu scolaire et l'environnement social.
- L'application du programme demande la participation des enseignants à son élaboration et une formation spéciale à leur égard.
- La dimension culturelle devrait être bien réfléchie de façon qu'il y ait intégration de la culture étrangère sans qu'elle soit au détriment de la culture locale qui devrait être plutôt valorisée.

D'une façon générale, la réalisation de ces propositions demande la collaboration de tous les acteurs.

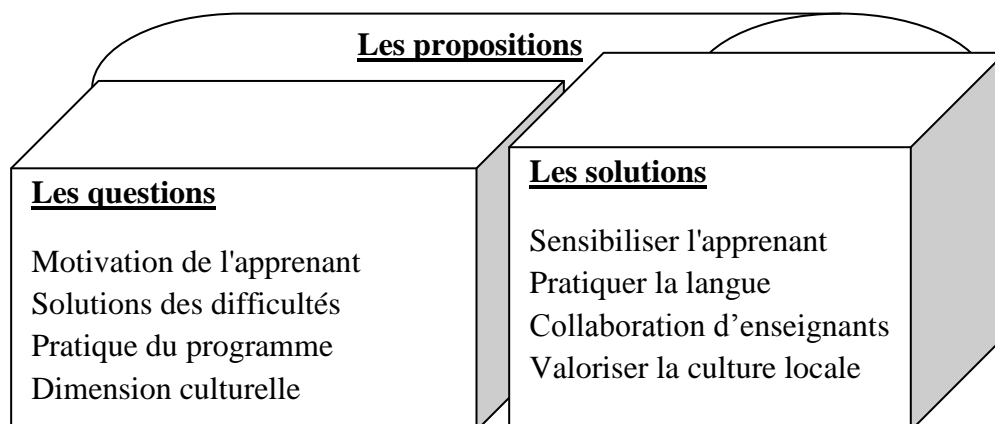


Schéma N°109 : concernant les propositions des enseignants.

## **Conclusion**

Nous avons jusqu'ici essayé de traiter le corpus qui concerne les deux principaux acteurs, en face à face direct au quotidien. Nous passerons par la suite aux autres partenaires qui, à travers leur cohérence contribuent au succès de l'école.

## **Chapitre 03:**

**L'identification des représentations sociales:**

**les directeurs d'écoles, les inspecteurs, les  
anciens cadres de l'éducation, les parents et  
les imams**

Après avoir tenté d'esquisser les RS des apprenants et des enseignants, en tant que partenaires les plus directement concernés par toute réforme de l'école, par le biais de nos échantillons respectifs, nous essayons à présent de décrire celles des autres acteurs qui jouent, eux aussi, incontestablement un rôle déterminant dans la réussite du système scolaire. Il s'agit des chefs d'établissements scolaires, des inspecteurs de l'éducation nationale, représentant l'institution officielle, les parents d'élèves et les imams représentant la partie civile et enfin les anciens cadres de l'éducation à la retraite comme des éléments sociaux ayant vécu une carrière officielle.

### **II.3.1. Les chefs d'établissements scolaires**

Nous poursuivons ce même travail par le dévoilement des RS des chefs d'établissements scolaires au niveau primaire, moyen et secondaire.

A ce propos, nous commençons d'abord par les informations permettant l'identification de ce groupe.

#### **L'école d'appartenance du directeur**

Notre échantillon se répartit en trois catégories de gérants d'école, 74 parmi eux sont du niveau primaire, 48 sont du moyen et 31 appartiennent au secondaire. En pourcentage, cela fait respectivement 48.4%, 31.4% et enfin 20.3%. Cette répartition est relativement proportionnelle au nombre d'écoles primaires, de CEM et de lycées.

#### **La distribution de l'échantillon suivant l'ancienneté**

L'ancienneté d'un fonctionnaire équivaut généralement à l'expérience de celui-ci. Cette expérience pèse bien sûr de son poids sur la qualité de la production et du produit.

Les résultats affichés indiquent, selon la catégorisation que nous avons effectuée, les scores suivants: entre une année et neuf ans, il y a 73 directeurs faisant un taux de 47.7%, 45 chefs d'établissements de 10 ans à 19 ans équivalant à 29.41% et 17 gérants de 20 ans à 40 ans formant un pourcentage de 11.11%. 18 directeurs, en fin de compte, n'ont pas signalé leur ancienneté. Il paraît que cette catégorie, est en train de se rajeunir progressivement, ce qui est

à l'avantage de l'enseignement mais elle est en train, du même coup de perdre de ses fonctionnaires les plus expérimentés. Cette dernière catégorie pourrait cependant, à travers un programme établi par l'institution, participer à la formation de leurs jeunes collègues, surtout les novices.

**La question N°01:** Que pensez-vous du niveau des élèves en français? Citez en les raisons?

Cette question fait partie du constat de la réalité qui a été, comme nous l'avons déjà signalé, le motif principal ayant enclenché notre travail. Les interrogés étaient sollicités à décrire le niveau des élèves en français. Le classement de leurs réponses, nous a permis d'avoir les résultats suivants: 137 répondants ont qualifié le niveau de faible, très faible, voire de catastrophique, constituant un taux de 89,5% contre 16 qui l'ont décrit de moyen, formant un pourcentage de 10,5%. Aucun chef d'établissement ne croit qu'il est « bon ». Ce constat repose bien sûr sur des statistiques entre leurs mains et leur suivi quotidien de la situation. C'est un témoignage à prendre donc très au sérieux et par conséquent l'institution doit en tenir compte et prendre les mesures qui s'imposent.

Pour ce qui est des raisons de ce constat, évoquées par les directeurs de notre échantillon, et que nous avons réparties en trois types, il s'agit de: 34% de notre échantillon mettent en cause l'apprenant lui-même ayant une déficience de base dans son niveau. C'est l'avis surtout des directeurs de CEM et de lycées voyant que le pallier qui leur est inférieur n'a pas rempli convenablement sa tâche, notamment le primaire. 38,6% des interviewés accusent plutôt le milieu scolaire et l'institution d'être à la base de cette situation indésirée citant les raisons suivantes: l'incompétence des enseignants surtout ceux des nouvelles générations, sortantes des universités et n'ayant pas reçu de formation initiale comme à l'époque des ITE, l'inadéquation du programme pour les apprenants de la région où le français est quasiment absent de l'environnement de l'élève, le manque de matériel qui doit accompagner ce programme surtout les TICE et enfin l'insuffisance de l'horaire imparti au français. La dernière catégorie renvoie le problème au milieu familial et à l'environnement social local généralement décourageant en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du français.

Tout ce qui a été cité comme raisons pourrait faire l'objet de discussion entre les acteurs à l'initiative du chef d'établissement en ce qui le concerne puis par l'institution pour ce qui relève de ses attributions.

**Question N°02:** Quelle est, selon vous, l'attitude des élèves à l'égard du français? Quelles sont les raisons de cette attitude?

Cela fait partie également du constat de la situation. Derrière le niveau, il y avait une prédisposition mais l'attitude actuelle laisse-t-elle un espoir de voir une amélioration possible.

Les résultats nous font savoir que 68% des directeurs interrogés voient que l'attitude des apprenants demeure défavorable à l'enseignement-apprentissage du français contre 27,5% qui pensent le contraire. Une minorité de 04,6% s'est abstenue de répondre. A ce propos, on ne pourrait pas s'attendre à une quelconque amélioration sans un travail sur les attitudes pour les faire changer.

Le groupement des réponses nous permet de les classer suivant des thèmes dont voici les résultats: les raisons qui relèvent des apprenants eux-mêmes sont leur démotivation et leurs représentations négatives du français, c'est l'idée de 30,1% des répondants. Ce qui relève de l'institution, les directeurs avancent des raisons comme le français étant difficile par sa nature-même, l'incompétence des enseignants et les cours de soutien. Ce sous-groupe forme un taux de 43,8%. Un taux (07,2%) accuse l'environnement social qui demeure défavorable.



Schéma N° 110 : concernant l'attitude des apprenants vue par les directeurs

**Questions N°03:** Quels sont les problèmes que pose l'enseignement-apprentissage du français dans votre école? Quelles en sont les raisons?

Toujours dans le cadre du constat de la réalité, nous voulons connaître le degré de connaissance et de conscience et l'intérêt porté par le chef d'établissement aux difficultés de toutes sortes que rencontrent les apprenants.

La classification du corpus selon que les problèmes relèvent de l'apprenant, de l'école, de l'institution ou de l'environnement social, nous donne les résultats suivants:

Les difficultés inhérentes à l'élève et avancées par 28,1% des directeurs sont la démotivation et le bas niveau ressenti.

Les problèmes causés par l'école sont l'incompétence des enseignants, les différentes évaluations qui ne sont pas susceptibles d'être profitables aux élèves, le matériel et les supports qui restent inappropriés aux objectifs fixés et enfin la surcharge des classes.

Les obstacles relatifs directement à l'institution officielle de l'éducation sont les programmes inadéquats et l'horaire insuffisant à la matière.

Enfin, certains directeurs pensent que certains problèmes sont causés par le milieu familial et l'environnement social.

Les raisons avancées à ce sujet sont: l'absence de travail en commun des différents acteurs sociaux, la formation absente ou insuffisante des enseignants, leur instabilité dans certaines régions et le niveau bas de beaucoup d'élèves.

41,8% des membres de notre échantillon n'ont pas répondu à cette question.

Ainsi, les enseignants et les directeurs, à l'écoute des apprenants pourraient travailler avec ses derniers pour régler certains problèmes qui se posent à leur niveau. Mais d'autres les dépassent. C'est la raison pour laquelle, le dialogue élargi, comprenant l'institution et la famille est une condition indispensable pour une sortie de crise sérieuse et peut-être définitive.

**Question N°4:** Le milieu scolaire et l'environnement social, sont-ils favorables à l'enseignement-apprentissage de cette langue?

Le tableau descriptif du constat de la réalité s'achève par la vision que pourrait avoir le gérant de l'école vis-à-vis du milieu scolaire et de l'environnement social où évolue l'apprenant par intermittance. Ces deux milieux peuvent soit aider, soit inhiber l'activité de l'élève et l'action de l'enseignant et même celle du directeur qui est au service des deux.



A propos d'abord du milieu scolaire, 84 interrogés, c'est-à-dire 54,9%, pensent que ce lieu délibérément aménagé pour l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère est favorable mais 56 des éléments de notre échantillon croient l'inverse. A cette question, les directeurs ont tranché pour leur quasi-totalité, le taux d'abstention étant très réduit. Nous remarquons ici, que les avis sont partagés, les deux sous-groupes sont presque égaux. Il est vrai qu'une grande partie ne peut pas être contre elle-même mais les autocritiques sont aussi nombreuses. Si le milieu scolaire est alors à 42% défavorable, cela est un véritable problème qui devrait être pris en compte sérieusement par les instances concernées par ce genre de question.

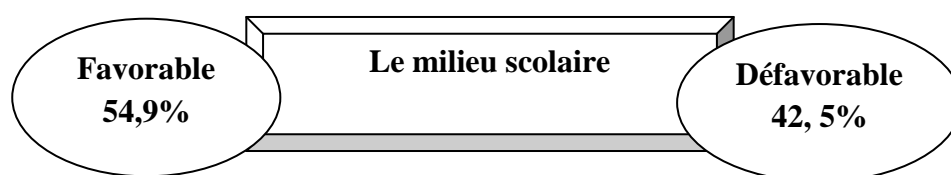


Schéma N° 111 : comportant le témoignage des directeurs sur le milieu scolaire

La complémentarité entre les deux milieux, scolaire et social y compris le familial, fait que nous les abordons l'un à la suite de l'autre à travers une même question. Aussi, une collaboration très étroite, un partenariat réfléchi est une condition nécessaire pour la réussite de l'école.

A ce propos, nous assistons à un témoignage renversant totalement la situation. En effet, contrairement à l'image qu'ils avaient pour l'école, même s'il s'agit d'une majorité simple, la grande majorité annonce que l'environnement social en général et particulièrement le milieu familial est défavorable au travail de l'apprenant. Leur aide est insignifiante. 117 répondants ou 76,5% sont de cet avis inversement à 15% seulement qui voient un environnement au service de l'école au sujet du français.

A voir, ces résultats, à l'état actuel de la situation, nous sommes encore loin d'une coopération entre les deux milieux bien que cela soit une nécessité absolue.

Nous croyons que le directeur, voyant ainsi la société, ne devrait pas rester les bras croisés et travailler à préparer le terrain à une certaine forme de

coopération, prélude à un éventuel partenariat multipartite au service de l'école. L'institution, aussi, devrait travailler dans ce sens.

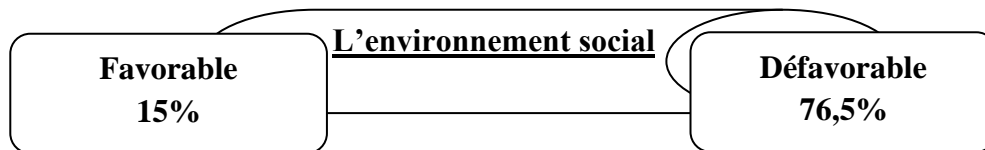


Schéma N°112 : portant l'image de la société chez le directeur

Ainsi notre tableau, décrivant la situation réelle vécue par les apprenants vue par le directeur, dévoile dans l'ensemble un constat négatif. Selon les directeurs de notre échantillon, c'est une véritable crise qui devrait trouver une solution à long terme. D'abord beaucoup trop de problèmes font barrage à tout enseignement-apprentissage efficace et fructueux, aussi bien scolaires qu'institutionnels et sociaux et affectent négativement les attitudes des apprenants vis-à-vis du français qui à leur tour laissent leurs traces négatives sur le niveau qui ne fait que stagner ou régresser pour certains.

Il est alors impossible de proposer, voire d'imposer un projet de réforme sans explorer avec précision la situation et la connaître minutieusement.

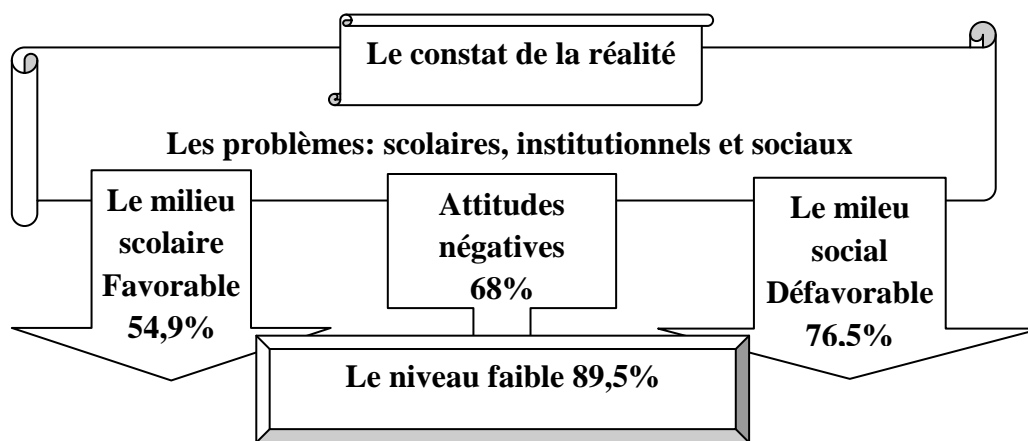


Schéma N° 113 : comprenant les éléments du tableau descriptif de la situation réelle vécue

Après l'esquisse du tableau du constat de la réalité, nous essayons de relever les éléments constitutifs de la RS des chefs d'établissements à propos de la réforme de l'enseignement-apprentissage du FLE.

**Question N°05:** Que pensez-vous de la réforme actuelle du système éducatif en ce qui concerne le français ?

C'est une question-clé qui relève directement de notre objectif de recherche cherchant à lever le voile sur la RS de la réforme scolaire chez les acteurs sociaux, l'exploitant de sorte qu'elle soit au service du système scolaire.

Les résultats indiquent que 106 directeurs interrogés ont une vision négative de la dernière réforme, traduisant un taux de 69,3% alors que 42 éléments ont à son égard une vision positive, donc les deux tiers des chefs d'établissement ne sont pas pour. C'est la raison pour laquelle ils n'adhèrent pas au processus qui permet sa réussite même s'ils font semblant. Pour eux, la rénovation est imposée par l'institution qui l'a élaborée unilatéralement.

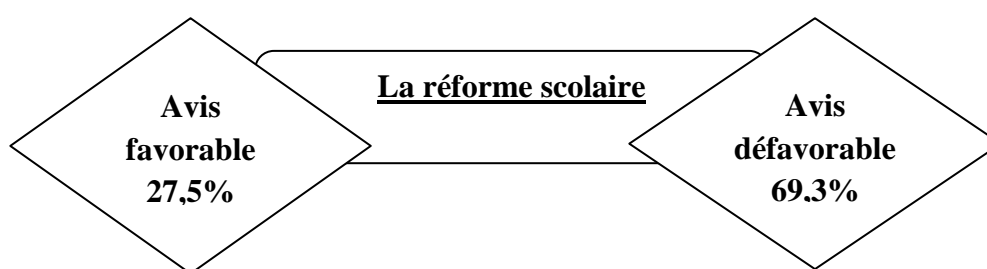


Schéma N° 114 : concernant la RS des directeur par rapport à la reforme.

**Question N°06:** Y a-t-il amélioration du niveau des élèves en matière de français en raison de la réforme du système scolaire?

Cette double question complète la précédente. Elle permettrait de justifier la prise de position du chef d'établissement à l'égard de la réforme scolaire. Notons ici que certains réticents à l'encontre de la refondation scolaire pourraient éventuellement changer d'avis même s'ils s'opposaient à elle par principe. L'amélioration enregistrée sur le terrain est susceptible de les convaincre de revoir leur positionnement.

Les résultats affichés par le logiciel nous font savoir que 119 directeurs, c'est-à-dire 77,8%, ne voient pas d'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage du FLE qui pouvait se répercuter positivement sur le niveau des apprenants. Cependant 19,6% croient le contraire. Il semble, d'après ces résultats, que le score des opposants augmente. Certains parmi ceux qui avaient une image positive de la réforme (question N°05) n'ont pas remarqué de signe de progression à travers les résultats entre leurs mains et à travers leur contact quotidien avec les apprenants et les enseignants.

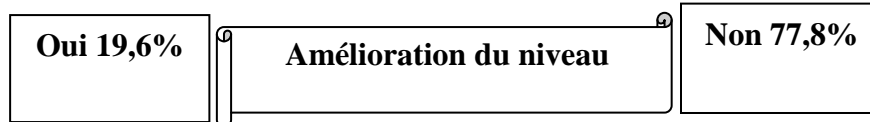


Schéma N°114 : concernant le point de vue des directeurs à propos de l'amélioration possible du niveau des apprenants en français

Poursuivant le dialogue avec les membres de cet échantillon, nous leur avons demandé de dévoiler les raisons de leur opinion sur la progression du niveau.

A ce propos, la classification du corpus par thèmes nous a révélé les raisons suivantes:

Le français est une langue difficile de par sa nature même. Comment pourrait-on alors faciliter son apprentissage pour convaincre les élèves de fournir les efforts nécessaires pour réussir dans cette matière.

L'enseignant est insuffisamment formé afin de mener à bien sa mission aussi bien du point de vue linguistique que professionnel.

En l'absence des écoles normales ou des ITE, aucune autre structure n'est venue les remplacer. Les ENS et les formations sporadiques d'enseignants étant incapables de couvrir le manque, on a recours aux sortants des universités sans formation initiale préalable. Malgré tous les efforts fournis, la formation continue n'a pas pu combler le vide laissé par ces instances fermées pour de bon paraît-il.

Pour certains directeurs, l'apprenant, devant toutes les difficultés qu'il rencontre au quotidien, perd tout espoir de les surmonter, d'où sa démotivation.

Pour d'autres, c'est l'institution qui est mise en cause à travers le programme qu'elle impose aux enseignants et aux élèves sans passer par une quelconque consultation des acteurs concernés directement par l'enseignement-apprentissage du FLE ou même par son expérimentation durant une phase préparatoire.

Si les TICE sont aujourd'hui partie prenante de la vie quotidienne de l'enfant à l'extérieur de l'école (le micro-ordinateur, le téléphone portable...), cette dernière ne devrait pas le priver de ce matériel en son sein, par conséquent

surtout que ces outils ont fait la preuve de leur efficacité dans le domaine de l'appropriation des langues.

L'environnement social et familial surtout dans le sud algérien n'est pas du tout encourageant dans le domaine de l'apprentissage du français. Il est plutôt inhibant. Il n'est même pas neutre puisque l'enfant, une fois à l'école touche sensiblement le refus social de cette langue dès qu'il manifeste un quelconque désir de l'utiliser.

Une catégorie, enfin, des directeurs constatent plutôt une régression du niveau en comparaison avec les années précédentes.

Nous remarquons, au sujet des raisons, que 56,9% des interrogés se sont abstenus de répondre bien que cette abstention ait été très réduite dans les deux questions précédentes (question N°05 et premier volet de la question N°06).

Permettre à l'école, au niveau du FLE, d'améliorer le niveau des apprenants demande donc à se pencher sur ces problèmes, les étudier en profondeur et leur trouver le remède qu'il faut avec la collaboration des acteurs sociaux.

**Question N° 07: Que pensez-vous du programme actuel du français?**

Le programme a été à plusieurs reprises cité comme source de problèmes à cause de son inadéquation avec le milieu et l'environnement social de la région. Il s'agit de rentrer dans les détails de la réforme dont les directeurs ont été majoritairement contre surtout en n'y voyant pas d'amélioration sensible.

Les réponses à cette question ont été résumées en deux positions, l'une positive et l'autre négative. Notre sondage a révélé que 60,8% des directeurs considèrent que le programme scolaire officiel est inadapté à la situation actuelle et n'arrivera en conséquence ni à régler les problèmes du FLE dans la région ni à améliorer la qualité de son enseignement-apprentissage. 25,5% des chefs d'établissements voient le contraire, ils considèrent que le programme est adéquat à la situation. Cette catégorie représente peut-être les chefs d'établissements ayant exprimé une opinion positive à l'égard de la réforme et déclaré qu'il y a amélioration du niveau.



Schéma N°115 : sur l’avis des directeurs à propos du programme du français

Selon le directeur, le programme de Français est à revoir mais son adaptation devait se faire en commun accord avec les acteurs sociaux, y compris les chefs d’établissements scolaires.

**Question N°08:** Le nombre de séances réservées au français est-il suffisant?

Par le truchement de cette question, nous pourrions savoir l’importance du français donnée par le directeur de façon à ce que l’institution doit lui consacrer plus de temps.

Les résultats nous font savoir que 42,5% des interrogés croient que le temps imparti au français est suffisant. Pour cette tranche de gestionnaires, les difficultés de nos apprenants ne sont pas dûes au temps mais à d’autres raisons, tels que le programme, l’enseignant, etc ...

Par contre 49,7% des directeurs voient le contraire. L’horaire réservé au français demande à être augmenté pour donner aux apprenants plus de temps à vivre cette langue. De plus, le temps actuel ne permet pas de couvrir suffisamment le programme officiel. Il est à noter que les scores entre le non et le oui sont presque équivalents, il n’y a donc pas de consensus signifiant à ce sujet.

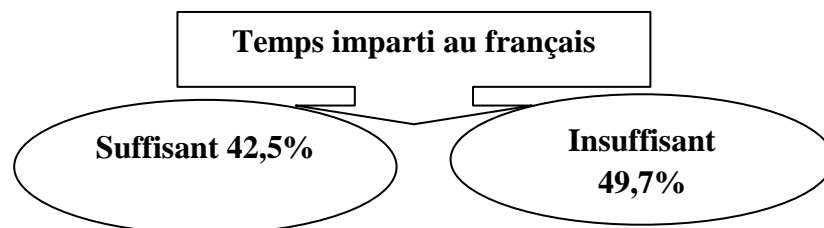


Schéma N°116: concernant l’avis des directeurs sur le temps réservé au français

Ainsi, s’achève la série de questions consacrées à la construction de la RS des chefs d’établissement sur la réforme du système scolaire à propos du FLE.

**En résumé,** nous pouvons dire que cette partie du corpus dénote une tendance à dominance plus ou moins négative à propos de la RS de la réforme scolaire.

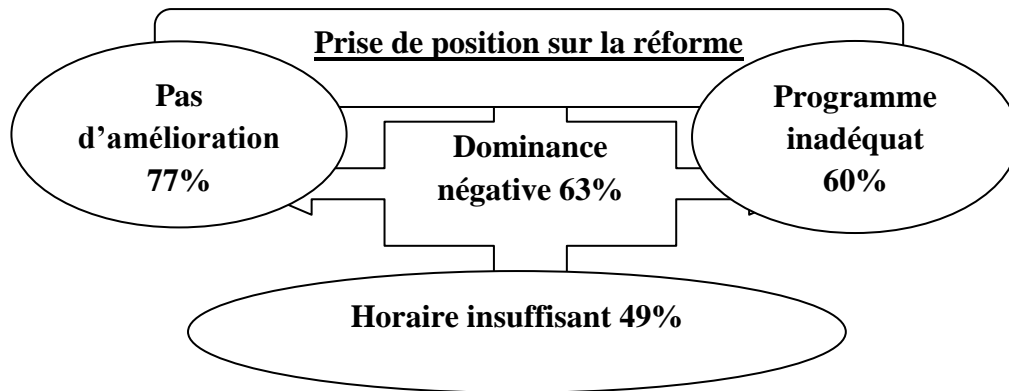


Schéma N° 117 : récapitulant la RS de la réforme chez les directeurs

Les chefs d'établissements s'opposent pour plusieurs raisons parmi lesquels les résultats qui ne génèrent pas d'amélioration du niveau d'une façon significative, le programme inadapté aux apprenants de la région et enfin l'horaire insuffisant qui ne permet pas la réalisation des objectifs assignés au français par le programme.

Après le constat de la réalité et les prises de position à l'égard de la réforme scolaire, nous entamons la partie consacrée aux regards croisés des différents acteurs nous permettant de savoir s'il peut y avoir cohérence ou non entre ces partenaires. En effet, c'est grâce à cette dernière que l'on pourrait progresser ensemble et en commun accord vers les objectifs définis.

**Question N°09:** Que pensez-vous du rôle joué par l'institution officielle chargée de l'éducation nationale dans la réforme du système scolaire?

Cette question vise à connaître la représentation que se fait le gestionnaire de l'école de l'institution officielle. C'est cette image qui montre qu'il adhère à son projet influençant du coup sa conduite à son sujet, déterminant décisif du succès.

Le corpus obtenu classé par thèmes indique que 26,1% des directeurs questionnés pensent que l'institution joue un rôle positif dans l'enseignement-apprentissage du FLE contre 25,5% des répondants qui voient tout à fait le contraire. Entre ces deux positions extrêmes, une troisième catégorie considère que son rôle reste insuffisant, qu'elle ne le joue pas pleinement. Cette tranche fait 22,9% de notre échantillon. Il est vrai, selon ces derniers, qu'elle fait des efforts considérables pour assurer à tout prix la réussite de l'école mais il

manque le côté le plus important pour la réalisation des objectifs, il s'agit de travailler en concertation avec les autres partenaires.

Nous remarquons que les avis sur ce point sont très divergents ce qui permet justement à cette institution d'effectuer ce qui est manquant afin de gagner l'aval d'abord de la dernière catégorie et aller par la suite aux opposants. En effet, elle ne peut en aucun cas mener un projet de réforme avec le quart du corps des gérants des établissements scolaires. Il est à noter aussi que le quart de ces derniers (25,5%) ne se sont pas prononcés. Ils peuvent être considérés comme des indécis dont il est possible de gagner l'adhésion grâce à un programme de dialogue à leur direction. Nous pouvons considérer que l'image de l'institution n'est assurément positive que chez une minorité du personnel gérant.

Nous pensons enfin que jusqu'ici l'institution continue à traiter avec le personnel sous sa tutelle (directeurs, enseignants, etc...) à travers des consignes à appliquer sans les discuter au risque d'être sanctionnés.

Cette façon autoritaire ne permet pas d'atteindre les objectifs fixés d'abord unilatéralement et imposés pas la suite à coup de circulaires qui ne laisse aucune marge de liberté pour être discutées.

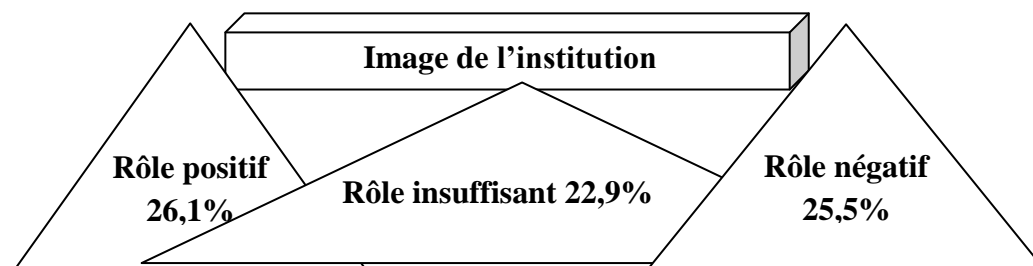


Schéma N° 118 : concernant la RS de l'institution chez les directeurs

**Question N°10:** Les parents d'élèves sont-ils coopératifs ou démissionnaires à l'égard de l'école?

Comme cela a été le cas avec l'institution dont l'image laisse entendre qu'à l'instant, elle n'est pas source de cohérence avec les autres acteurs sociaux, nous comptons voir du côté du partenaire, lui aussi concerné par l'école vu qu'il se partage directement l'éducation des générations avec l'enseignant. Nous



voulons, à travers cette question, savoir le degré de cohérence possible ou réel avec l'école par l'intermédiaire de l'enseignant et du directeur de l'école.

Les résultats nous font savoir qu'une majorité de 66% des répondants témoignent que les parents d'élèves sont totalement démissionnaires comme s'ils n'ont aucun rôle à jouer à l'égard de leur progéniture contre 21,6% qui pensent le contraire. Leur image est donc globalement négative, à corriger car personne ne peut les remplacer. C'est la raison pour laquelle, l'école, le directeur à sa tête, avec l'aide de tout son personnel devraient essayer de les convaincre de faire leur devoir, avec le concours de l'association des parents et le reste des parents conscients de leur mission. Aucune concession ne sera faite à ce sujet.

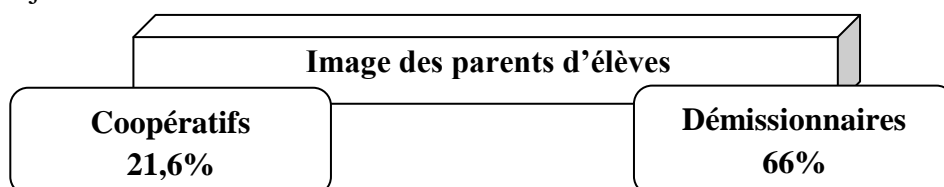


Schéma N° 119 : reflétant l'image des parents d'élèves auprès des directeurs d'écoles.

**Question N°11:** Croyez-vous à un certain partenariat (coopération organisée) avec les parents? Pour quelles raisons?

Il est vrai que l'image que portent les directeurs sur les parents nous fait savoir que la cohérence est absente mais à travers cette question, nous visons le futur pour savoir s'il y a espoir de remédier à cette situation négative grâce à un éventuel partenariat entre l'école et la famille.

Les résultats obtenus par logiciel nous font savoir qu'un peu plus de la moitié des directeurs croient à cette forme avancée de coopération entre les deux institutions où l'élève partage la quasi-totalité de son temps, à savoir 56,9% contre 22,2% qui pensent le contraire. 14,4% des chefs d'établissements préfèrent ne rien dire. Les réponses sont donc divergentes avec un penchant vers le positif, ce qui nous permet de dire qu'il y a un net espoir dans l'amorce d'une certaine forme de coopération qui sera mise au service de l'enseignement-apprentissage du FLE.

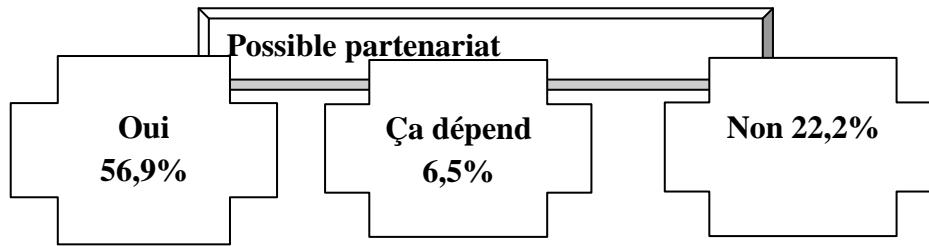


Schéma N° 120 : concernant l'éventualité du partenariat école-famille

Si nous prenons en considération le taux de ceux ne croient pas au partenariat (22,2%) et qui sont minoritaires, nous remarquons que ceux qui en croient, ajoutés à ceux qui n'ont pas adopté de position tranchée (06,5%+14,4%) forment un total de 77,8%. Ceux-là peuvent constituer un terrain propice à un véritable travail coordonné entre la famille et l'école. L'institution scolaire doit mener donc l'initiative et prendre des mesures à ce sujet.

A propos des raisons, ceux qui pensent «non» à la possibilité du partenariat renvoient ce positionnement des directeurs à la négligence ou, pire encore, à la démission de la famille par ignorance ou inconscience. Cependant ceux qui ont dit «oui», avancent plusieurs raisons positives, telles que: la possibilité de motiver les parents par divers moyens à travers les contacts continus, afin de leur faire vivre les besoins pressants de leurs enfants et la nécessité absolue d'améliorer la qualité de leur niveau. Il faut noter cependant que le taux d'abstention est très élevé. 47,7% des directeurs, paraît-il ne connaissent pas les raisons ou ne désirent pas les dévoiler.

**Question N°12 :** Que pensez-vous des enseignants? Leur niveau de formation? Leur motivation? Leur relation avec les élèves?

Cette question vise à dévoiler l'image qu'a le directeur de l'école des enseignants, acteurs avec lesquels il est en contact quotidien et qui sont sous sa tutelle directe. Si une certaine forme de coopération entre directeur et parents est nécessaire, une cohérence totale directeur-enseignant est une condition *sine qua non* de la réussite du système scolaire. Qu'en est-il donc de la cohérence entre ces deux partenaires?

Trois éléments composent cette image:

**- Le niveau de formation**

68,6% des directeurs interrogés voient que la formation, surtout initiale, subie par les enseignants n'est pas suffisante et donc pas susceptible de répondre aux besoins de leur tâche. A l'inverse 22,9% pensent que cette formation est convenable. A ce sujet, l'institution doit donc revoir cette question de la formation des enseignants car à ce niveau celle-ci n'est pas à la hauteur de la mission délicate dont ils sont chargés de mener.

**- la motivation des enseignants**

A cette question, les avis sont très partagés avec une tendance qui penche vers le côté négatif. En effet, 47,1% des gérants des écoles interrogés voient que les enseignants sont bien motivés par leur tâche contre 41,2% qui pensent le contraire. Les opinions partagées seront l'occasion d'un vif débat à ce sujet. Si de nombreux directeurs voient les enseignants non motivés, c'est l'occasion de penser de faire quelque chose à ce sujet.

**- Relation enseignant-apprenant vue par le directeur**

Il s'agit de dévoiler l'image pédagogique et professionnelle de l'enseignant chez son supérieur hiérarchique immédiat, le directeur. 37,9% des chefs d'établissements voient que la relation enseignant-apprenant est bonne contre 32% qui pensent le contraire. 20,3% font remarquer que cette relation n'est pas stable. Cela dépend des circonstances et de plusieurs facteurs. Elle se penche donc, à notre avis, vers l'aspect positif d'après 58,2% des directeurs interrogés. Malgré cette tendance, nous pensons que ce taux n'est pas suffisant pour croire à une éventuelle réussite de l'école.

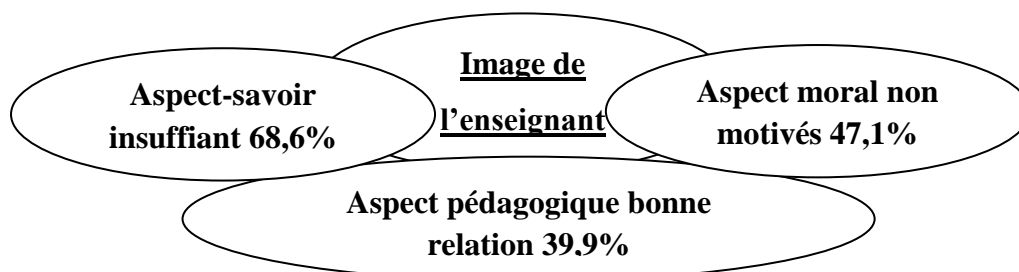


Schéma N°121 : représentant la RS de l'enseignant chez le directeur de l'école

Dans l'ensemble, la cohérence, pour le moment, n'est pas en faveur de la réforme, vu que les trois aspects de la vie professionnelle vus par le directeur ne permettent pas un vrai partenariat inter-école (enseignant-administration).

**Question N°13:** Que pensez-vous des apprenants à l'égard du français? Leur motivation? Leurs comportements?

- **La motivation des apprenants vue par le directeur**

Dans le cadre d'une éventuelle cohérence entre l'administration et les apprenants, nous visons ici à relever les éléments de l'image de ces derniers chez le directeur de l'école.

D'après ce sondage, 62,7% des directeurs interrogés pensent que les apprenants ne sont pas motivés pour l'enseignement-apprentissage du français contre 30,1% qui croient le contraire. Aussi, pour les directeurs, la cohérence avec les apprenants est pour le moment impossible avec la majorité d'entre-eux en raison de leur manque de motivation.

- **Le comportement des apprenants aux yeux du directeur**

Nous sommes à présent, avec le deuxième composant de l'image de l'apprenant. L'élément comportement, en plus qu'il est influencé directement par la motivation/démotivation, dévoile aussi les autres aspects de la RS de l'élève à l'égard du FLE. Voilà donc comment cet apprenant est vu par son directeur.

66,7% des interrogés, autrement dit, les deux tiers témoignent d'une conduite qui n'est pas en faveur de l'enseignement-apprentissage du FLE, inversement à 22,9% qui voient le contraire. 10,5% se sont abstenus de répondre. L'aspect positif de cette image-comportement n'est alors pas susceptible de permettre la réussite à moins qu'elle soit renversée grâce à un programme spécifique dirigé par tous les acteurs.

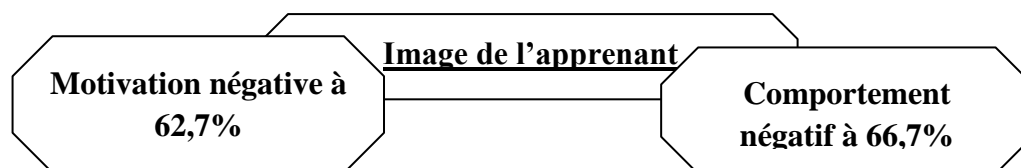


Schéma N° 122 : à propos de la RS de l'apprenant auprès du chef d'établissement

Dans l'ensemble, l'image de l'apprenant chez le directeur de l'école ne permet pas cette cohérence, condition susceptible de mener l'enseignement-apprentissage vers l'amélioration de son aspect qualitatif notamment.

**Question N°14:** Pensez-vous que les inspecteurs jouent leur rôle d'une manière positive à l'égard du français?

Cette question, complète et achève les regards croisés entre les directeurs de l'école et les autres acteurs qui permettent de sonder la possibilité d'une cohérence nécessaire entre les différents partenaires de l'école.

D'après notre sondage, 57,5% des directeurs de notre échantillon attestent que le rôle joué par l'inspecteur dans son domaine est insuffisant contre 36,5% qui pensent le contraire. Ce témoignage est donc aux dépens de la cohérence entre l'école et l'inspecteur. Ces deux acteurs clés, représentants de l'institution officielle, connaissant bien l'apport positif de leur cohérence, pourtant ils vivent un manque flagrant dans ce domaine. Il est donc du ressort de cette institution de revoir cette relation tellement nécessaire à la réussite du système scolaire.

**En termes de récapitulation,** l'image constituée par le directeur de l'école à l'égard de ses partenaires peut être esquissée ainsi:

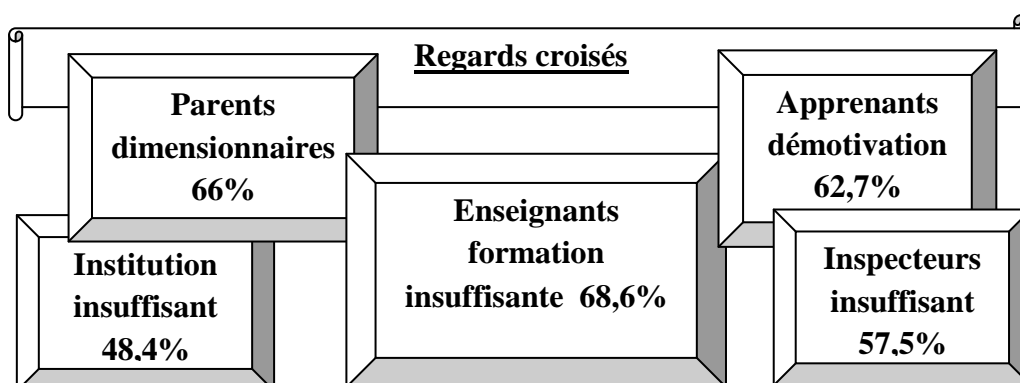


Schéma N°123: sur les regards croisés entre les directeurs et divers acteurs sociaux.

Cette image est marquée par des taux pour leur majorité négatifs, dénotant, du coup, l'absence d'une cohérence en cours au sein du système éducatif en ce moment. Pour remédier à cette situation, il est nécessaire de redresser ces différentes images. La concertation, le dialogue sont la seule garantie pour arriver à ce but.

Après le tableau qui nous permet d’esquisser les regards croisés des différents acteurs vus par le directeur, nous entamons, à présent, l’aspect comportemental de ce dernier vis-à-vis de l’enseignement-apprentissage du FLE.

**Question N°15:** Consacrez-vous une place spéciale au français dans l’emploi du temps général de l’école?

Si le constat de la situation qui reflète la réalité du terrain selon les directeurs des écoles est dans l’ensemble négatif, ces derniers se conduisent-ils en conséquence, contribuant à la solution de cette crise. Cette question et la suivante nous permettent de voir cela.

123 directeurs ou 80,4% affirment réserver une place spéciale au français permettant à l’enseignant de mieux travailler et à l’apprenant de mieux assimiler. Cependant 15% de répondants affirment le contraire. 04,6% seulement du personnel de gestionnaires ne se sont pas prononcés. Cela est un signe de conscience de la part de ces fonctionnaires qui est susceptible de permettre une amorce de dénouement de la crise.

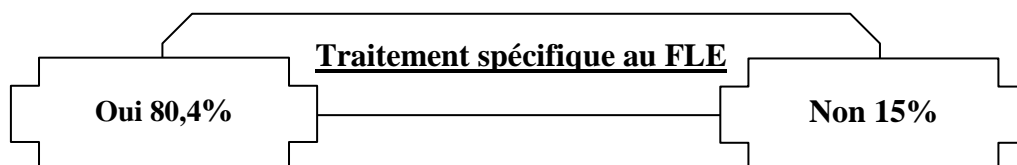


Schéma N° 124 : concernant l’importance accordée au FLE par le directeur

**Question N°16:** Comment encouragez-vous l’enseignement-apprentissage de cette matière?

Les réponses données par les acteurs sur leurs façons d’aider à la régularisation de la situation se répartissent en trois catégories: la première revient au domaine qui relève des attributions du chef d’établissement. Elle comporte ce qui suit: fournir du matériel sophistiqué permettant à l’enseignant de bien mener sa tâche à travers les TICE. Récompenser aussi bien les apprenants que les enseignants pour les motiver, les encourager à faire mieux. Organiser, si besoin est, des cours de soutien pour ceux qui en ont besoin. Organiser des campagnes afin de sensibiliser l’apprenant et sa famille, les aidant à affronter leurs difficultés et les orientant au travail en général, notamment à la maison.

D'autres façons d'encourager les apprenants relèvent plutôt des prérogatives de l'institution telles que la révision des programmes de telle sorte qu'ils soient mieux adaptés aux problèmes de base des élèves et la formation des enseignants.

La dernière catégorie est du ressort de l'environnement social et du milieu familial notamment qui doivent encourager l'apprenant, mais le directeur peut solliciter ces instances pour venir en aide au travail de l'établissement scolaire.

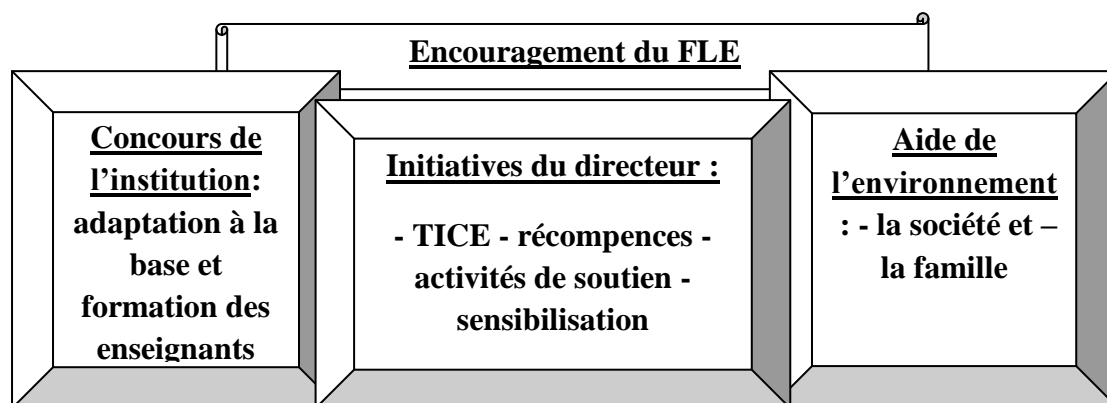


Schéma N°125 : reflétant l'encouragement apporté au FLE

A travers les pratiques effectuées par le directeur à l'égard de l'enseignement-apprentissage du FLE, l'image est positive puisque celui-ci consacre aux séances de français une place spécifique et encourage les apprenants de divers moyens pour contribuer à l'amélioration du niveau.

**Question N°17:** Quelles propositions faites-vous à propos du français pour la réussite de cette réforme?

La question des propositions révèle tout d'abord l'attitude favorable du corps visé par le questionnaire. Ensuite, l'intérêt du dialogue ou de la consultation que l'institution aurait effectués pour le bénéfice de la réforme. Seulement celle-ci a manqué cette étape essentielle qui pourrait être rajoutée même après dix ans de mise en œuvre de la réforme.

Se rattraper ferait mieux qu'attendre un échec probable car logiquement prévisible à partir d'une enquête sérieuse que nous proposons à l'institution auprès des différents acteurs.

Les résultats répartis par thèmes nous font connaître les propositions suivantes que nous proposons à notre tour à notre institution: la formation des enseignants, l'adaptation des programmes, la révision des méthodes d'enseignement, l'équipement des écoles en laboratoires de langue, l'échange au niveau des classes avec des écoles de pays étrangers francophones, des programmes de motivation pour enseignants et apprenants, profiter des anciennes expériences notamment celles des anciens cadres de l'enseignement (directeurs, enseignant, et inspecteurs), créer des milieux favorables à l'enseignement-apprentissage du FLE grâce à la coopération école-société et le partenariat école-famille.

Tout ce programme devrait se faire grâce à l'instauration d'habitudes de consultation tous azimuts et à tous les niveaux.

### **Récapitulation générale**

Le constat de la réalité révèle une situation négative sur tous les points traités: le niveau des apprenants, leur attitude, l'environnement social et les problèmes rencontrés. La seule lueur d'espoir réside dans le milieu scolaire favorable mais seulement 54%.

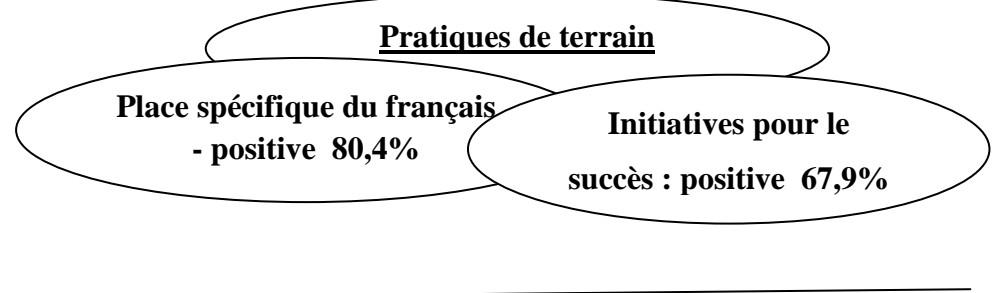
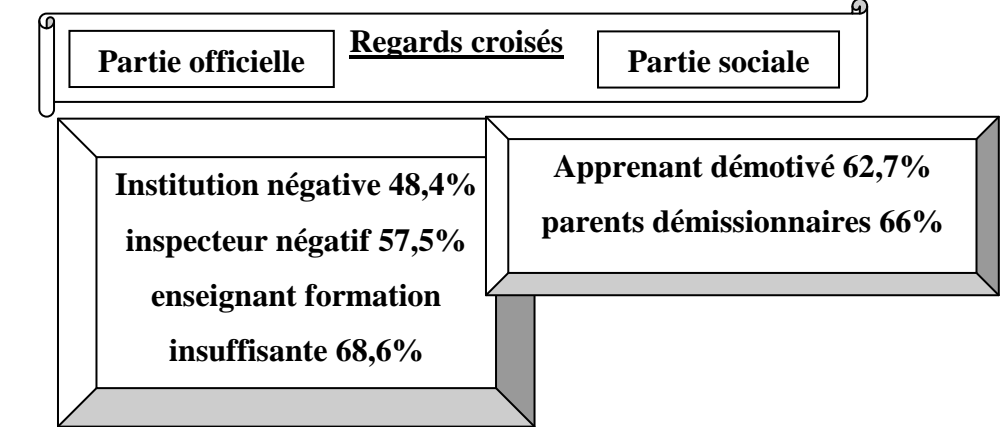
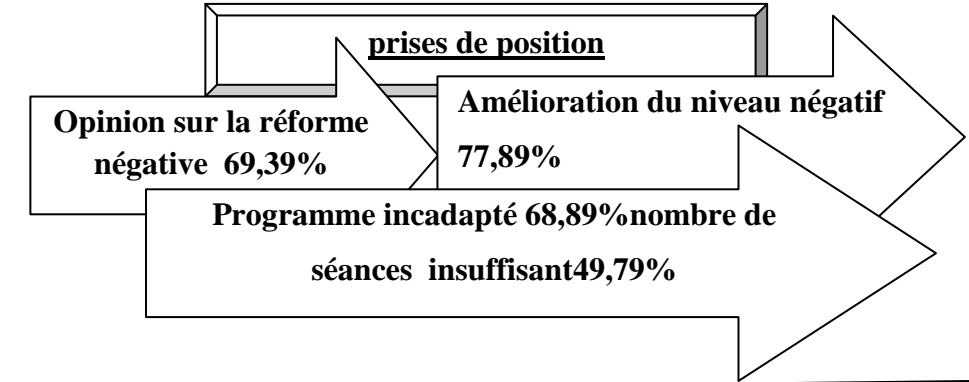
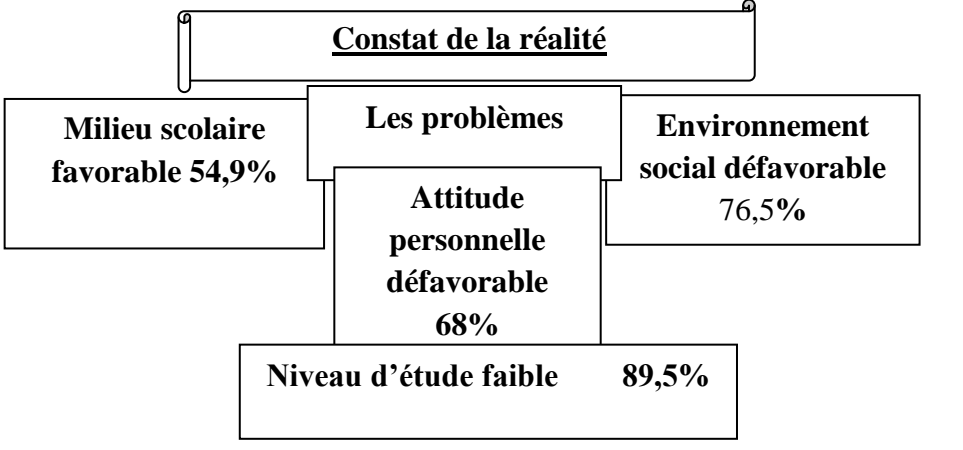
La RS des directeurs est négative à propos de tous ses constituants tels que la réforme du système scolaire, l'amélioration du niveau, l'adéquation du programme ou le nombre de séances consacrées au FLE.

Le regard porté par le chef d'établissement est négatif à l'égard de tous les acteurs que nous avons proposés comme l'institution, les parents d'élèves, les enseignants, les apprenants et les inspecteurs.

Ce tableau négatif brossé par notre acteur l'incite, paraît-il, à œuvrer malgré tout à contribuer à la sortie de crise à travers certaines pratiques locales administratives, didactiques et pédagogiques et des propositions adressées aux autres partenaires institutionnels ou sociaux.



**Schémas (N°126) récapitulatifs de ce questionnaire:**



<b>Constat</b>	<b>Prises de position</b>	<b>Regards croisés</b>	<b>Conduites</b>
Problèmes Sources école - 39,2	Opinion sur la réforme Négative -69,3	Institution officielle négative -48,4	Emplacement du fr dans l'emploi du temps positif + 80,4
Niveau de l'apprenant faible -89,5	Programme inadéquat -60,8	Inspecteur Insuffisant -54,5	Initiatives personnelles Pour améliorer la situation + 67,9
Attitude de l'apprenant défav -68	Amélioration du niveau faible -77,8	Enseignant formation insuffisant -68,6 démotivation 47,1 relation pédagogique + 37,9	
milieu scolaire favorable -54,9	Séances insuffisantes -49,7	Apprenant démotivation - 62,7 Comportement Négatif -66,7	
Environnement Social Défavorable -76,5		Parents d'élèves démissionnaires -66	
<b>Tableau (N°17) récapitulatif de la RS</b>			

Après l'analyse, l'interprétation et l'exploitation du questionnaire destiné aux chefs d'établissements scolaires, nous passerons au corpus en provenance du questionnaire destiné aux parents d'élèves.

### **II.3.2. Les parents d'élèves**

La première partie concerne l'identité des membres de cet échantillon:

### **Le sexe**

Cet échantillon comprend 98 femmes et 173 hommes. Traduits en pourcentage, cela fait respectivement 36% et 63,6%. Donc un tiers de sexe féminin et deux tiers de sexe masculin. Cela dénote aujourd'hui, l'importance grandissante du rôle joué par les femmes auprès de leurs enfants même en l'existence du père.

### **Le nombre d'enfants scolarisés**

Le tableau obtenu affiché par le logiciel statistique, indique une répartition des parents, allant de 01 enfant à 9 enfants. En moyenne, nous pouvons citer que par exemple, sur 272 parents, 17,3% ont 02 enfants, 22,1% possèdent 03 et 23,2% sont chargés de 04 enfants. Ce point de l'identification vise simplement à s'assurer que le questionné est véritablement un parent d'élèves.

### **Un membre du bureau de l'association des parents d'élèves**

Parmi les parents d'élèves, certains s'intéressent plus que d'autres aux affaires de l'école et par conséquent plus conscients de l'éducation et surtout la réussite de leurs enfants.

19,5% des parents interrogés sont membres de bureaux d'APE contre 79% qui ne le sont pas.

Nous avons déjà signalé en fonction de notre propre expérience que rares sont les parents qui assistent aux assemblées générales des parents d'élèves et la plupart de ceux qui assistent acceptent d'être membres du bureau de l'APE. Ce qui dénote un grand désintéressement de leur part.

### **L'âge des parents**

L'âge des membres de notre échantillon s'étale entre 20 ans et 95 ans. Nous les avons répartis en tranches d'âges, à travers lesquelles les résultats sont les suivants :

- 05,88% ont entre 20 et 30 ans
- 61,76% sont âgés entre 31 et 50 ans.
- 26,47% ont de 51 à 60 ans
- 02,20% sont âgés de 71 à 95 ans

Les catégories d'âge mûr, constituent la majorité de cet échantillon ( 61,76 + 26,47), il forme un taux de 88,33 % des parents.

### **La profession du parent d'élève**

Les parents formant notre échantillon ont cité les professions suivantes: santé, enseignement, fonctionnaire, ingénieur, activité libre, cadre supérieur et paysan.

17 parents (06,3%) sont à la retraite, 13 (04,8%) sont des chômeurs et 25 femmes sont au foyer (09,2%) Il est à noter qu'un quart des parents (26,5%) sont des enseignants et un deuxième quart (25%) sont des fonctionnaires selon leur déclaration sans donner plus de précision.

Après la phase d'identification, commence l'étape de la description des RS. Les trois premières questions concernent les représentations sur les éléments fondamentaux de notre sujet, c'est ce que nous avons appelé, les représentations initiales.

Question N°01: Quelle image avez-vous des éléments suivants?

### **L'image de la France**

Nous avons déjà fait savoir, que l'image du pays originaire de la langue-cible influence directement les autres représentations et les conduites à l'égard de celle-ci.

Les taux affichés, 47,4% de vision positive et 44,5% de vision négative, dénotent un équilibre presque parfait entre les deux images. Cependant, à notre avis, si 44,9% des parents se positionnent contre ce pays, cela se répercuterait éventuellement sur leurs RS générale. Mais, il a été prouvé du même coup, que les gens savent faire la part des choses, aujourd'hui. Beaucoup d'entre-eux, même les jeunes apprenants, distinguent entre la France historique voire politique et sa langue en tant que moyen de communication et d'ouverture.



Schéma N°127 : de l'image de la France.

## L'image de la langue française

Comme la vision du pays pourrait influencer négativement la RS générale, l'image de la langue de ce pays pourrait le faire aussi mais plus fortement et surtout sur son enseignement-apprentissage.

Les résultats affichés indiquent que 82,7% des parents possèdent une image positive de cette langue contre seulement 12,5% ayant une vision négative à son égard. Ce qui est de bon augure pour son enseignement. Cela indique aussi comme nous l'on déjà dit, qu'une bonne partie des adversaires de la France ne rejettent pas pour autant sa langue.

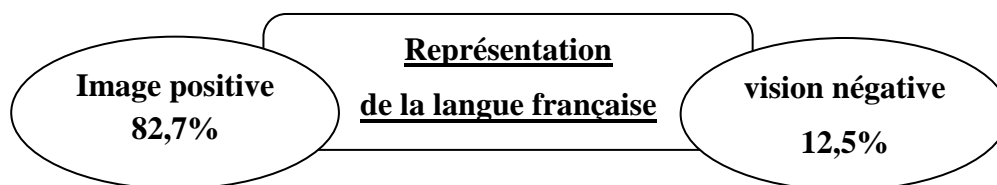


Schéma N°128: concernant la RS de la langue française positive à l'égard de l'enseignement du français en Algérie

Cet élément de la représentation initiale se répercute assurément sur le comportement du parent d'élèves.

181 parents adoptent une position positive à son égard, c'est-à-dire, 66,5% de l'échantillon sont pour, à l'opposé de 85 parents (31,3%) qui sont contre. Certains parmi la deuxième catégorie sont influencés par leur attitude à l'égard de la France (44,5%) ou de la langue française (12,5%), d'autres le sont par la situation dans laquelle se trouve cet enseignement à présent, sans espoir de règlement en vue à leurs yeux, au point où ils préfèrent sa suppression pure et simple.

Même si ce tiers de pessimistes pourrait constituer un obstacle, la majorité de 66,5% d'optimistes devrait constituer, pour les autres acteurs et particulièrement l'institution chargée de l'éducation, une chance pour augmenter le taux des défenseurs grâce au dialogue et à la concertation.

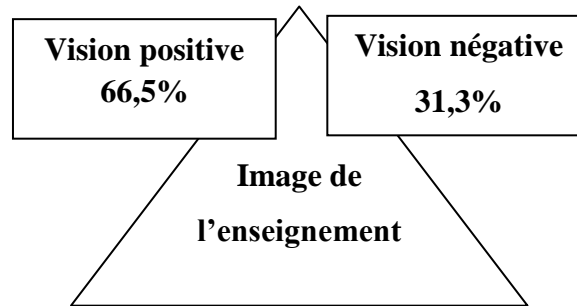


Schéma N°129 sur l'image de l'enseignement du FLE

**En termes de récapitulation**, la représentation initiale constituée de l'image des trois éléments précédents (la France, la langue française et son enseignement) est légèrement à dominance positive (65,5% de vision positive) contre 29,5% pensant le contraire. Cela impose un travail de la part de l'institution à travers ses différents représentants dans le sens de la modification de la représentation de cette dernière catégorie.

Le deuxième élément de la RS concerne les opinions des parents sur eux-mêmes.

**Question N°02:** Comment voyez-vous le rôle des parents d'élèves à l'égard de leurs enfants? Leur rôle effectif, le rôle attendu d'eux.

Cette question constitue une auto-évaluation du parent vis-à-vis de son rôle mesurant son propre degré de conscience à ce propos.

A propos du rôle effectif, 135 parents le voient négatif (49,6%) alors que 42,3% le considèrent positif. Les taux sont presque égaux cela veut dire que les avis sont partagés. Le taux négatif, qui est plus important, est un mauvais signe. Il s'agit d'une autocritique des parents traduisant la réalité sentie par eux. Cette réalité s'affirme pour devenir une réalité tout court d'autant plus qu'elle paraît modérée en comparaison avec l'image des parents décrite par les enseignants et les directeurs respectivement négative à 69,6% et 66%. Les parents constituent donc un obstacle majeur devant l'enseignement-apprentissage du FLE, de leur propre aveu, bien qu'ils soient le partenaire fondamental dans ce domaine.

A propos du rôle attendu, conçu par les parents, les réponses recueillies classées par thèmes, nous révèlent ce qui suit: un taux de 34,9% des parents interrogés supposent que leurs enfants attendent leur soutien matériel et moral qui comporte aussi leur suivi, aussi bien à la maison qu'à l'école. 27,2% de notre échantillon, quant à eux, voient que leur progéniture cherche d'eux un peu

plus d'efforts qu'ils ne le font actuellement car même si des efforts sont fournis, ils restent toujours insuffisants.

Le reste des parents se partagent les rôles attendus tels qu'un travail très ciblé et calculé vers la réussite à l'école, des actions permettant de motiver leurs enfants car c'est vraiment ce qu'ils ont besoin. D'autres vont plus loin, considérant que le rôle attendu ne se limite pas à des actions sur le plan strictement familial relevant du devoir du parent à l'égard de ses enfants mais à une véritable coopération planifiée avec l'école par l'intermédiaire de l'association des parents d'élèves (APE).

Malgré tout, deux parents déclarent que le rôle attendu est déjà fait car ils font ce qu'ils peuvent.

Après la présentation d'une certaine image de soi à travers le commentaire des parents sur leur propre rôle, les questions qui suivent cherchent à connaître leur regard vis-à-vis de l'école.

**Question N°03:** Qu'attendez-vous, en tant que parents d'élèves de l'école en matière de FLE?

Cette question relève des attitudes à l'égard de l'école concernant surtout l'avenir à travers l'existence d'un certain espoir en l'efficacité et la productivité du système éducatif algérien.

D'après les résultats obtenus, 37,1% des parents attendent de l'école une formation solide de leurs enfants car les différentes évaluations officielles aussi bien formatives que certificatives (BEM, BAC, etc) ne traduisent plus un véritable niveau de formation capable d'affronter la demande de la vie active. 30,1% des parents, quant à eux, attendent que l'école fournisse l'aide nécessaire à leurs enfants, non seulement en matière d'instruction (de savoir) mais aussi d'éducation et d'orientation, volets qui ne sont plus aujourd'hui couverts par cette institution. Un nombre moins important de parents interrogés espèrent voir des enseignants plus compétents pour leurs enfants en termes de connaissances scientifiques pédagogiques, morales et psychologiques.

Le reste de notre échantillon attendent à ce que l'école puisse concrètement motiver les apprenants à travers surtout ce qui est attendu par une tranche des parents, à savoir un véritable partenariat école-famille ou à travers le retour aux anciennes méthodes d'enseignement qui ont fait leur preuve sur le terrain comme le demandent un certain nombre de parents questionnés.

Paradoxalement, une catégorie de parents interrogés n'attendent plus rien de l'école. Ils sont tellement désespérés car celle-ci n'est plus en mesure de jouer le rôle pour lequel elle est destinée. Une autre catégorie, beaucoup plus pessimiste pense que les enfants désapprennent à l'école car leur niveau régresse au fil des années.

**Question N°04:** L'école actuelle, répond-elle à vos attentes ? Sinon pour quelles raisons?

Selon les résultats affichés par le logiciel, 233 parents de notre échantillon voient que l'école est loin de répondre positivement à leurs attentes exprimées dans la question précédente, à l'inverse de 34 qui pensent le contraire; cela fait en pourcentage, respectivement 85,2% pour le « non » et 12,5 % pour le « oui ». Nous remarquons que le désespoir des parents est très important. Cela demandera par conséquent à l'école et derrière elle l'institution officielle, un travail envers les parents pour regagner la confiance perdue au cours des années. Les 12,5% des gens rassurés par le travail de l'école feront partie de ce plan d'activité à ce propos.

Les raisons de ce sentiment comme nous les avons classées par thèmes sont les suivantes: 28,7% des parents voient que l'école a perdu aujourd'hui beaucoup de son efficacité auprès des élèves et son influence sur la société et plus particulièrement les parents. 19,1% des parents de notre échantillon pensent que cette institution n'accomplit plus comme auparavant sérieusement sa mission tant attendue par tout le monde autour d'elle. Elle est accusée de négligence. A des taux plus réduits, les parents renvoient la non satisfaction de leurs attentes à d'autres raisons comme l'incohérence qui existe aujourd'hui entre les différents partenaires, le manque de matériel sophistiqué pourtant exigé par les textes régissant la nouvelle réforme, tels que les TICE (jusqu'à présent, les écoles ne sont pas équipées de laboratoires de langues, seuls garants d'un apprentissage



digne de ce nom) les représentations négatives des enfants à l'égard du FLE et enfin les changements répétés et non concentrés des programmes.

Une dernière catégorie renvoie leur insatisfaction, voire leur désespoir, aux résultats obtenus par leurs enfants et leur niveau de savoir qui n'est guère satisfaisant, voire décevant.

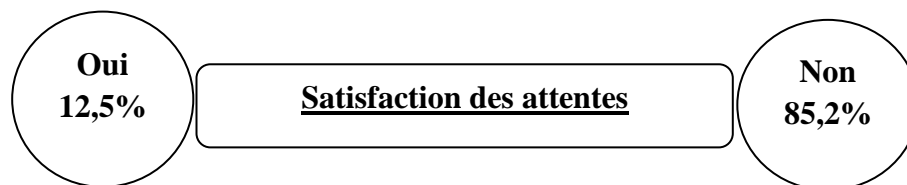


Schéma N°130 : de l'insatisfaction des parents à l'égard de l'école

Une fois, le taux d'insatisfaction connu et les raisons données, l'institution ou même l'école, doivent œuvrer pour changer la tendance en travaillant sérieusement avec les parents notamment.

**Question N°05:** Comment qualifiez-vous le comportement des parents à l'encontre de l'école?

Nous visons par cette question, à compléter l'image de soi parentale touchant cette fois-ci à la dimension comportementale issue de leurs RS et de leur attitude.

Effectivement, les chiffres obtenus sont parlants. Si la RS du rôle par exemple (question 02) est négative à 49,6% et si l'attitude exprimée dans la question 04 est négative à raison de 85,2%. Le comportement serait négatif aussi. Effectivement, les résultats sont éloquentes.

La moitié des membres de l'échantillon qualifient le comportement de leurs pairs comme négatif (70,6%) contre 23,2% le qualifiant de positif. 06,8% des parents se sont abstenus de s'exprimer. Comme cela a été dit auparavant, ce comportement ne doit pas être négligé par l'institution.

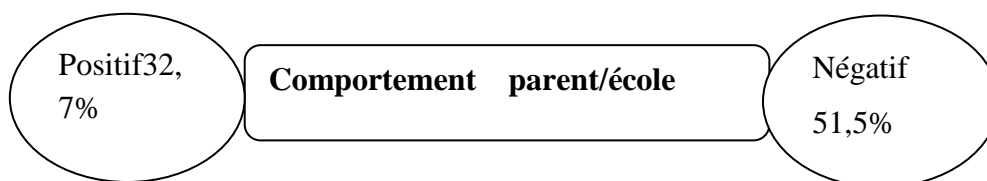


Schéma N°131 : concernant la conduite des parents à l'encontre de l'école

**Question N°06:** Comment qualifiez-vous le comportement de l'école vis-à-vis des parents? A travers l'enseignant? A travers l'équipe administrative?

Cette question est l'inverse de la précédente. Elle vise à voir si l'école traite les parents comme il se doit pour les rendre prêts à collaborer.

De ce point de vue, 51,4% des parents disent que la conduite de l'école à leur égard est négative contre 32,7% qui voient le contraire. Plus de la moitié des parents ne sont donc pas satisfaits du comportement de l'école à leur égard. Ce qui ne permet pas aux relations entre la famille et l'école d'être au service de la réussite de l'enfant-élève. Cela impose aussi à l'institution à travers l'école de prendre l'initiative pour améliorer cette relation grâce à un programme d'action élaboré en commun accord entre les deux parties avec la participation de l'enseignant, des apprenants et de l'administration.

**Question N°07:** Que pensez-vous des attitudes des apprenants à l'égard du FLE ? Désir  Refus  Quelles en sont les raisons?

Cette question fait partie de la dimension « représentations réciproques » visant à savoir l'existence ou non d'une certaine cohérence indispensable au travail collaboratif, condition *sine qua non* du succès de tout projet de redressement du système éducatif. Notre sondage révèle que 18,8% seulement des parents pensent que leurs enfants possèdent une attitude positive à l'égard du FLE alors que 75,7% de notre échantillon croient le contraire. Les enfants adoptent plutôt une attitude de refus. Cette vision expliquerait l'attitude même des parents envers l'école qui est négative à 85,2% (question 04) et leurs comportements tout aussi négatifs à 70,6% (question 05). Cela les mènera au désespoir total si les mesures nécessaires et adéquates ne sont pas prises au plus haut niveau de l'éducation. En attendant, l'école pourrait prendre des initiatives locales à l'égard des parents pour contribuer à l'amélioration des relations bilatérales.

Les raisons évoquées par les parents à propos de l'attitude de leurs enfants à l'égard du FLE sont les suivantes:

29% d'entre-eux renvoient cette attitude aux difficultés que leurs enfants affrontent au quotidien concernant l'enseignement-apprentissage du français. 16,5% des interrogés pensent que la démotivation des enfants est la source de

leur attitude négative. Le milieu défavorable est accusé par 11,4% des questionnés.

Le reste des membres de notre échantillon se partagent des motifs tels que les méthodes d'enseignement nouvellement adoptées par la nouvelle réforme, différentes bien sûr de celles qui ont permis aux générations des parents de réussir ou l'inconscience et l'ignorance de certaines familles générant leur démission de la mission qui leur incombe vis-à-vis de leur progéniture ainsi que la représentation négative du français.

La catégorie des parents voyant une attitude de désir chez leurs enfants évoquent la nécessité, le besoin et l'utilité sentis par ces derniers. Le désir pour cette tranche d'enfants provient de leur motivation.

Nous remarquons enfin que 18,8% des parents ont préféré l'abstention.

Les parents contribuant à la description de cet état de fait et à l'évocation des raisons nous montrent la possibilité de les faire participer à la solution tant demandées.

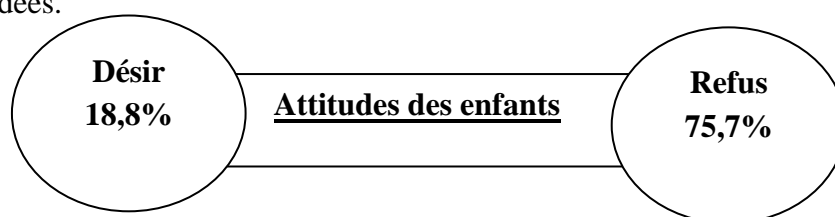


Schéma N°132 : concernant l'attitude des enfants à l'égard du FLE

**Question N°08:** La famille, favorise-t-elle un climat favorable à l'enfant pour travailler dans de bonnes conditions aussi bien à l'école qu'à la maison? Si oui comment ? Sinon pourquoi ?

Cette question interroge le comportement des parents par les parents eux-mêmes, sur leur devoir de réunir les conditions favorables au travail de leurs enfants.

156 parents (58,1%) disent « oui » contre 101 (37,1%) déclarant l'inverse. Le comportement ici est positif mais seulement à une faible majorité puis une tranche considérable d'apprenants reste sans soins familiaux dans ce domaine.

A propos de la façon de faire, les parents évoquent la sensibilisation de leurs enfants sur le sujet du français pour les convaincre de fournir les efforts

nécessaires à la réussite. D'autres affirment présenter aux enfants l'aide de toutes sortes leur permettant surtout de réviser leurs leçons à la maison sans précision. Certains disent que leur contribution consiste à mettre à la disposition de leurs enfants tout le matériel dont ils ont besoin dans leur travail à l'école et surtout à la maison tels que les appareils informatiques (micro-ordinateur, Internet, etc.).

La catégorie la plus importante (19,1% des parents), voit que la création d'un environnement en faveur de l'enseignement-apprentissage du FLE se concrétise à travers le soutien de leurs enfants grâce aux cours privés. Ce qui est important à noter ici, c'est le taux important d'abstention qui atteint 44,5% des parents interrogés.

Cependant, ceux qui pensent que la famille ne travaille pas suffisamment en faveur d'un climat propice à l'enseignement-apprentissage du FLE évoquent l'inconscience et l'ignorance de la famille ou même sa négligence. Certains pensent que celle-ci est aujourd'hui démotivée suite à la démotivation des enfants au point de croire que quoi qu'elle fasse, aucun changement n'est susceptible de se réaliser sur le terrain. Cela dit, nous relevons un certain progrès dans la conscience des familles pour la nécessité de sa contribution au travail de l'école à travers le climat favorable qu'elle devait créer. Il reste enfin que l'autre tranche (77,1%) du « non » doit, elle aussi être poussée à réagir en faveur de l'école et par conséquent à être au service de leurs enfants scolarisés.

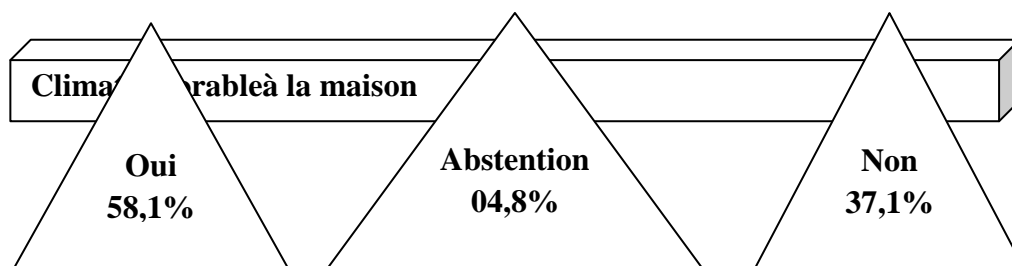


Schéma N° 133 : à propos du climat créé par la famille

**Question N° 09:** La famille, fournit-elle directement, à travers l'intervention de ses membres, l'aide demandée par l'enfant, au moment de la révision du français à la maison ? Oui  Non

Qui est-ce qui intervient auprès de l'élève? La mère? Le père? D'autres ?

Il s'agit toujours de tester le comportement des parents vis-à-vis de l'école et de leurs enfants, en conséquence. Fournir un climat en faveur du français par la

famille se confirme aussi grâce à l'intervention directe des membres de la famille auprès de l'enfant pour l'aider à réussir.

A travers les résultats que nous avons recueillis, 168 éléments de l'échantillon disent que l'aide directe existe contre 88, qui reconnaissent ne rien faire à ce sujet. Cela fait respectivement des taux de 61,8% et 32,4%. Ce résultat confirme bien le précédent concernant le climat favorable (58,1%) et par voie de conséquence la prise de conscience d'un membre considérable de familles de la nécessité devenir en aide auprès de leurs enfants. C'est une prise de conscience prévisible malgré l'attitude et le comportement négatif des parents envers l'école qui les déçoit de plus en plus.

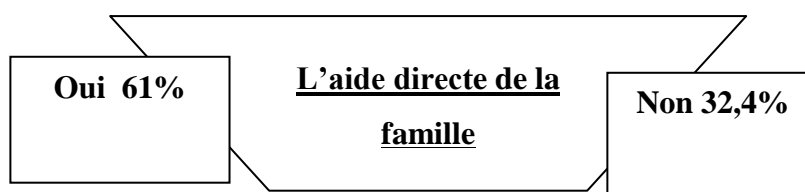


Schéma N°134 : sur l'intervention des membres de la famille auprès de l'enfant.

Pour être plus concret, nous leur avons demandé des précisions sur le membre familial intervenant. Cela nous permet aussi de connaître le membre qui s'active réellement auprès de l'enfant.

Les membres désignés par le sondage sont: le père à 13,2% des opinions exprimées et la mère à 21,7%. Il s'avère que la mère est beaucoup plus active que le père à ce sujet puisqu'elle est plus omniprésente à la maison et que les générations actuelles des femmes sont instruites donc capables de venir en aide aux enfants. Parmi les autres membres, mais à des degrés plus réduits, les parents sondés citent les frères et les sœurs ou d'autres personnes vivant au sein de la grande famille, tels que les cousins ou les grands-parents.

Malgré la légère dominance de l'aspect positif, le côté négatif reste important et susceptible de bloquer le système éducatif actuel qui recommande à la famille de travailler côte à côte avec l'enfant-apprenant. L'école, à travers l'enseignant et l'équipe administrative, devrait exploiter ce côté positif chez la famille et inciter les autres à ne plus rester les bras croisés.

**Question N° 10:** Est-ce vous effectuez des visites, personnellement ou par un autre membre de la famille, l'école principalement au sujet du français?

Oui  non  Si oui lequel? Sinon pourquoi?

Il se peut que le parent d'élève se contente d'être au côté de ses enfants chez-lui, écartant tout contact extérieur, cependant la relation école-famille grâce au contact direct est non seulement utile mais indispensable. Est-ce que les familles sont conscientes de cela ?

D'après les résultats de ce sondage, 151 parents (55,5%) sont en faveur de ces visites qu'ils effectuent effectivement contre 94(34,6%) qui s'abstiennent de tout contact direct avec l'école.

A propos du deuxième volet de la question, la mère occupe la première place avec un taux de 22,8% des sondés avant le père avec 21,7% des témoignages émis par les parents. 132 parents se sont abstenus de donner leurs avis.

Les raisons de ceux qui prennent leur distance par rapport à l'école sont le désaccord entre eux et l'administration ou l'enseignant, la négligence de certaines familles de l'éducation de leurs enfants, l'ignorance de certains parents qui fait qu'ils sont incapables de faire des visites à l'école. Certains parents se disent très occupés au point de prétendre ne pas avoir de temps à consacrer à ces visites même lorsqu'ils reçoivent des convocations de l'école.

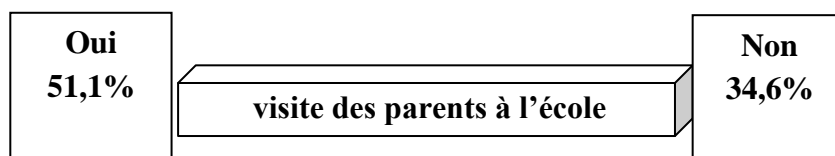


Schéma N°135 : évoquant les visites des parents à l'école

Par rapport aux visites de l'école, le comportement des parents est, à une légère majorité, positif. Il reste quand même très insuffisant mais une chance pour une amorce d'un règlement de la situation avec l'aide de cette catégorie. Nous remarquons également comme dans la question précédente que la mère occupe la première place devant le père. C'est ce qui a poussé les directeurs, dans la plupart des cas à inviter les femmes à des assemblées de sensibilisation car elles sont jugées plus disponibles et plus conscientes au sujet de l'éducation de leurs enfants scolarisés. Il reste que la partie officielle, à tous les niveaux, devrait tenir compte de cette nouvelle donne et de faire participer aussi bien les hommes que les femmes parents dans le projet éducatif.

**Question N° 11:** Quels sont les problèmes rencontrés par vos enfants à propos du français?

Cette question nous permet d'avoir une idée sur le constat de la situation que se fait le parent à propos de l'enseignement-apprentissage du français. Il s'agit de voir le degré de conscience de cette description chez les différents acteurs. Cela permet aussi d'appuyer ou de contrecarrer le constat que nous avons fait nous-mêmes à ce sujet. Un constat rapproché des partenaires prépare le terrain à la cohérence nécessaire et à la concordance des visions sur les solutions du problème. Un dialogue à propos de l'éducation serait possible si le constat de départ est similaire.

Selon notre sondage 31,3% des parents voient que le problème majeur de leurs enfants est la compréhension et 26,5% évoquent de grandes difficultés en pratique dans la langue. Les deux compétences les plus importantes se taillent la part du lion de ces difficultés (57,8% des sondés). D'autres avancent des problèmes psychologiques à savoir la démotivation de leurs enfants qui entraîne leur désintéressement à la matière. Une autre tranche des parents font échos à leurs enfants qui voient le français comme une langue très difficile à apprendre, leurs difficultés en lecture surtout en est la preuve irréfutable. La dernière catégorie accuse l'incompétence des enseignants de français notamment les derniers sortants de l'université.

Ces problèmes demandent une révision de tout le système. L'évaluation des parents, surtout celle des générations instruites, révèle bien les défaillances du système.

Les parents rejoignent effectivement le point de vue des enseignants et des élèves eux-mêmes mettant la compréhension à la tête des problèmes vécus par les apprenants.

**Question N° 12 :** Comment jugez-vous le niveau des vos enfants-apprenants en français ? Bon  Moyen  Faible  Pour quelles raisons?

Cette question, comme la précédente, appartient à la partie constat de la réalité de notre questionnaire. Comment le niveau, clé de la crise de l'enseignement-apprentissage du FLE, est-il vu par les parents ? Rejoignent-ils à ce propos, le constat fait par les autres acteurs comme par exemple ceux dont le traitement a été déjà fait ?

Selon nos résultats, 54,8% des parents interrogés évaluent le niveau comme faible contre seulement 01,5% le voyant bon ou acceptable. 40,1% considèrent le niveau comme moyen.

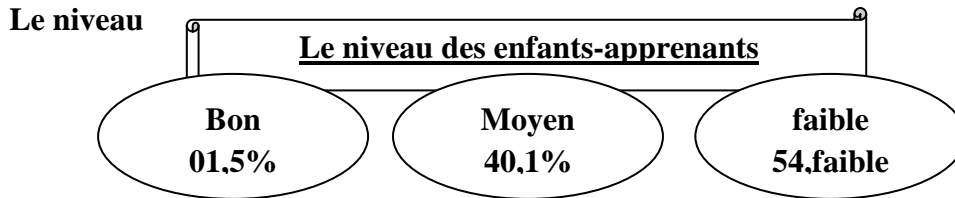


Schéma N°136: décrivant le niveau des apprenants selon les parents d'élève

D'après ce sondage, le niveau faible est nettement majoritaire alors que ce constat serait satisfaisant s'il était inversé, plus de "bon", plus de "moyen" et moins de "faible". La situation, au regard des parents, serait anormale et devrait en conséquence être redressée. Cela est du ressort de l'institution avec la collaboration bien entendu des parents d'élèves.

Ce constat sur le niveau rejoint également celui qui est fait par le directeur (faible à 89,5%), celui des enseignants (faible et très faible à 76,5%) mais diffère de celui des apprenants pour qui le niveau moyen domine (57,2%) tandis que le « faible » fait 25,8%. Nous pouvons dire que jusqu'ici les trois acteurs dont le corpus est traité, autour de l'apprenant sont presque d'accord sur le niveau qualifié pour la majorité de faible.

Ce verdict rejoint aussi notre constat sur le niveau que nous avons déjà qualifié, preuve à l'appui, de catastrophique.

**Question N°13:** Comment évaluez-vous le travail du directeur d'école?

Cette question s'inscrit dans le cadre des regards croisés entre les acteurs sociaux afin de sonder chez-eux la possibilité d'instaurer un climat de confiance et de coopération à partir de l'existence de prémisses de cohérence nécessaires au travail réussi.

D'après les résultats affichés par le logiciel, 135 parents interrogés adoptent une attitude positive à l'égard du directeur traduisant un score de 49,6%, alors que 94 parents (34,6%) ont une opinion défavorable. 15,8% ont choisi l'abstention.

Nous pouvons dire, tout d'abord, que la balance se penche en faveur des défenseurs du travail du chef d'établissement, ce qui est un bon signe pour une éventuelle cohérence entre les deux partenaires concernés. Ensuite, il est fort possible d'augmenter ce nombre en lui ajoutant les neutres qui font un taux de



15,8% des parents interrogés pour faire un total de 64,6% une fois gagnés à la cause de la cohérence. Un programme concocté entre les deux protagonistes, association et administration, est susceptible de faire adhérer les autres à la cause de l'école.

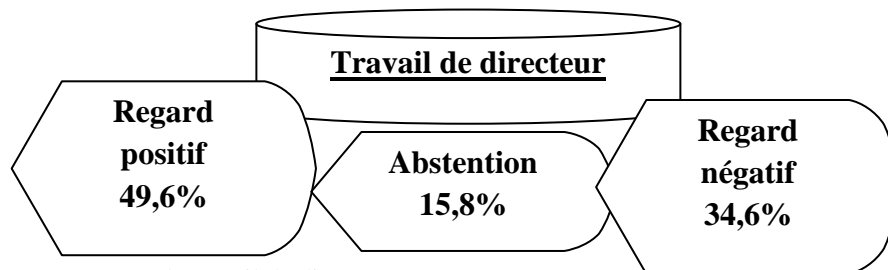


Schéma N°137 : sur le travail de directeur

Cela du côté du regard porté par les parents au chef d'établissement mais qu'en est-il de l'inverse. Le directeur, réciproquement, porte un regard majoritairement négatif aux parents d'élèves. Ces derniers sont démissionnaires à 66% des opinions. Ce regard négatif est donc unilatéral. Le directeur, à notre avis, peut tendre la main aux parents afin de positiver leur rôle puisqu'ils sont prêts à cela selon ce sondage.

**Question N°14 : Quel regard portez-vous sur l'enseignant du FLE?**

Dans le même ordre d'idées, nous voulons sonder l'existence ou non de prémisses de cohérence entre les deux partenaires les plus directement, étroitement et immédiatement liés à l'apprenant. Un travail serré entre les deux est donc indispensable pour sa réussite.

Ce sondage révèle que 50,4% des parents possèdent une image positive à l'encontre de l'enseignant de français contre 36,4% ayant une vision négative. 13,2% des parents préfèrent rester neutres.

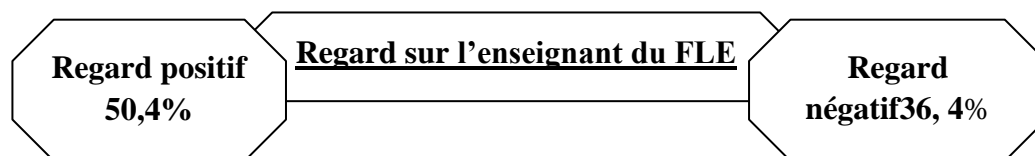


Schéma N° 138 : à propos de l'image de l'enseignant chez les parents d'élèves

De la même manière que pour la relation avec le directeur d'école, l'image de l'enseignant laisse prévoir que le parent d'élèves est disposé à coopérer positivement avec l'enseignant pour le compte de ses enfants. Celui-ci est appelé donc à prendre l'initiation pour aller vers les parents.

Réciproquement, pour l'enseignant, tout comme chez le directeur, les parents sont démissionnaires à 69,6% de leurs voix. Si nous ajoutons à cela que pour

l'enseignant, à 75% des opinions exprimées, ils ne font pas leur devoir à l'égard de leurs enfants scolarisés, nous obtiendrons ce taux de 72,3% d'enseignants portant une image négative des parents.

**Question N°15 :** A votre avis, l'école prend-elle des initiatives à son niveau, en faveur du français? Lesquelles? Sont-elles productives?

Le regard visé ici concerne l'école en général. Comment est-elle vue par son partenaire social et son principal et incontournable client?

Les résultats indiquent que 71 parents questionnés (26,1%) estiment que l'école prend des initiatives en faveur du français mais à l'opposé une majorité de 68,4% estiment le contraire. Pour le cas des initiatives, la représentation est plutôt à tendance négative. Il paraît que pour le parent, le directeur ou l'enseignant font leur travail, au strict minimum sans plus.

Pour ceux qui disent « oui », les initiatives sont: le soutien moral des élèves et de la famille et les cours de renforcement et de « rattrapage », l'école, à travers son travail, essaie de répondre aux besoins de leurs enfants par tous les moyens dont elle dispose, mener des activités post-scolaires de toutes sortes pour motiver les apprenants tels que les excursions, les voyages, les compétitions de toutes sortes.

Seulement, selon cette tranche toujours, les résultats sont similaires aussi bien du côté positif que négatif.

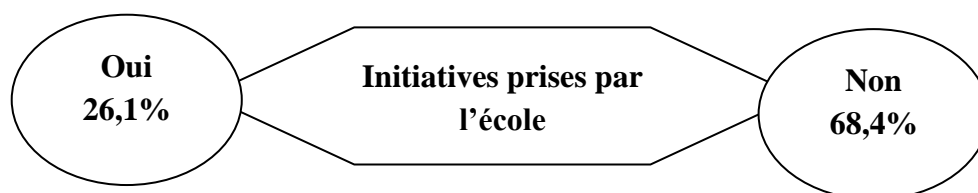


Schéma N°139 :sur les initiatives de l'école envers des élèves et des familles

Ce que l'école devrait faire, à notre sens, c'est prendre une initiative « révolutionnaire », à l'égard de la famille, susceptible donc de changer de fond en comble la situation: instituer un vrai contrat de partenariat école-famille.

Les questions suivantes sont en rapport, à présent, avec les RS des parents à l'égard de la réforme du système scolaire.

**Question N°16:** Etes-vous au courant de la réforme scolaire?

Cette série de questions cherche à savoir comment les parents se représentent cette dernière refondation du système éducatif pour comprendre leurs comportements et proposer les solutions qui s'imposent.

Les résultats obtenus dévoilent que 58,1% des parents ne sont pas au courant de la dernière réforme d'envergure contre 32,7% qui le sont. Il est clair donc que malgré leur bonne intention, à l'égard de leurs partenaires de l'école, le fait qu'ils ne soient pas informés de l'existence d'une réforme si importante que celle-ci ne facilite pas la tâche du parent, du directeur ou de l'enseignant. L'institution est appelée alors à faire le travail d'information nécessaire pour augmenter les chances de la réussite de l'école et des apprenants.

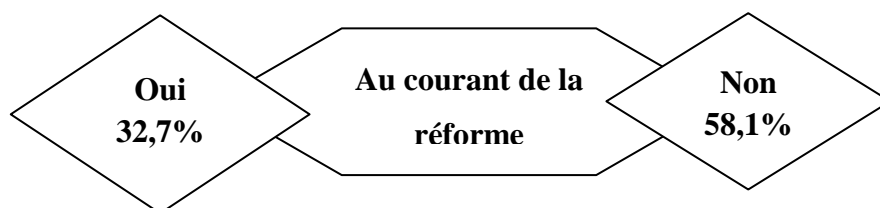


Schéma N°140 : concernant les parents informés ou non de la réforme scolaire

**Question N°17: Que pensez-vous de cette réforme?**

Cette question ne concerne, bien entendu, que ceux qui sont informés de la rénovation. Selon nos résultats, 09,9% des interrogés ont un avis favorable de la réforme contre 27,9% ayant une représentation négative.

Il est clair que même informés de la réforme, les parents ne l'appuient pas forcément. Cela demande alors une vaste campagne d'explication et par la suite un dialogue pour avoir l'adhésion des parents pour qu'ils puissent participer à son succès.

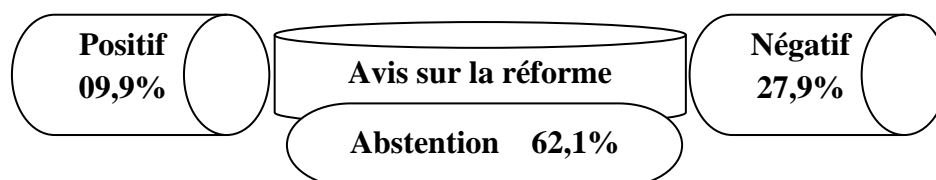


Schéma N°141: à propos de la RS de la réforme chez les parents d'élève

**Question N°18: Avez-vous remarqué une certaine amélioration du niveau des apprenants ces dernières années ?**

Ceux qui sont au courant de la réforme, surtout les parents instruits peuvent évaluer le niveau en fonction de leur suivi des enfants sous leur tutelle, alors que ceux qui ne le sont pas, sont capables de le mesurer en comparaison avec la période où ils étaient à l'école. Le reste s'abstiendra de se prononcer à ce sujet qui le dépasse.

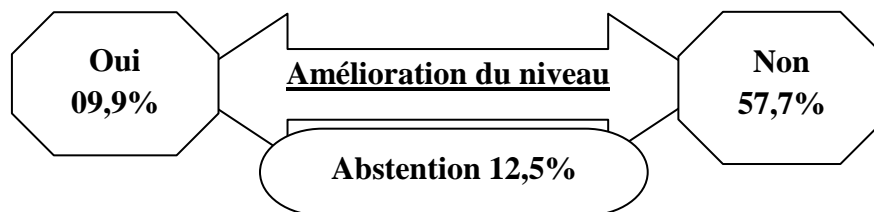


Schéma N°142, témoignant d'une éventuelle amélioration du niveau par rapport au passé Pour 57,7%, donc plus de la moitié des parents interrogés, il n'y a pas d'amélioration du niveau des élèves en français. Pour certains, le niveau a même régressé en comparaison à ce qu'il était durant les années 1970, par exemple. Jusqu'ici, la RS est toujours négative à propos de la réforme.

Cette partie fondamentale du questionnaire (la RS des parents à propos de la réforme scolaire), dénotant une prise de position négative, nous impose le lancement d'un appel pressant pour une révision de la réforme et avec la participation active de tous les acteurs sociaux du système éducatif.

**Question N° 19:** Voyez-vous que les parents d'élèves doivent participer à toutes les phases de la réforme? Si oui comment? Sinon pourquoi?

La contribution des partenaires est non seulement souhaitée mais elle s'impose par nécessité puisque comme nous l'avons déjà signalé, pour réussir la réforme, il faut gagner l'adhésion de tous, sans exception. Les parents d'élèves souhaitent-ils participer à la réforme ?

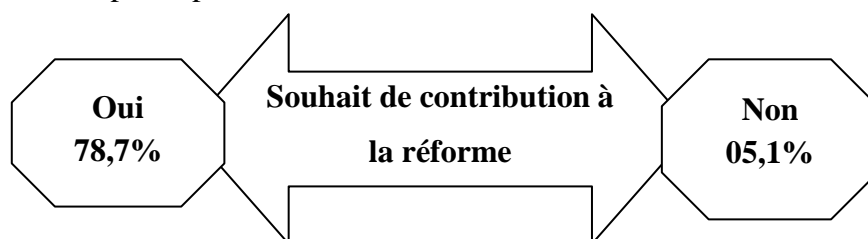


Schéma N°143: sur le désir des parents de faire partie de la réforme

Il est clair, d'après nos statistiques que 78,7% souhaitent participer à l'élaboration de la rénovation du système éducatif en opposition à 05,1% seulement qui ne le désirent pas. Pour préciser plus cette participation, nous avons voulu savoir comment celle-ci est envisagée par ces parents. La récapitulation des réponses nous a révélé les thèmes suivants:

24,6% des parents souhaitent collaborer à travers leurs propositions en fonction de leurs propres expériences, 17,3% voient qu'ils peuvent contribuer à la réforme grâce à leur capacité de motivation de leurs enfants avec l'aide de l'école, 11,4% parmi les parents déclarent que leur appui réside dans l'aide des

enfants à domicile selon ce que propose l'école et en fonction de leurs connaissances personnelles.

17,6% des parents questionnés demandent une participation à part entière à tout ce qui a trait à l'éducation de leur progéniture grâce à une coopération complète au processus de la réforme, 29% des parents s'abstiennent de s'exprimer sur ce point.

Nous voyons donc que les parents sont prêts à jouer leur rôle si l'institution fait appel à eux. C'est en répondant à ces souhaits, qui sont pourtant des droits en tant que partenaires à part entière, que le système est mis sur les rails de la réussite.

Pour la catégorie qui a répondu «non» à la participation à la réforme, les raisons avancées sont les suivantes: la démission pure et simple de certaines familles, l'ignorance des autres, certains parents ne se sentent pas concernés, ne voyant pas qu'ils ont un droit de regard sur tout ce qui a trait à l'éducation de leurs enfants.

**Question N°20:** Pourquoi certaines familles ont recours aux cours de soutien privés?

Certains parents, ne voyant plus l'école capable de résoudre le problème du niveau en français, ont recours à l'enseignement privé en attendant une solution miracle. Ce phénomène qui prend de l'ampleur progressivement en tant que palliatif même provisoire s'explique pour les parents par les raisons suivantes:

Certains évoquent le défaut de la compréhension de leurs enfants à l'école, pour d'autres, les cours de soutien privés sont devenus la mode de l'époque. Chacun doit faire comme les autres pour réussir, certains parents disent qu'ils le font car ils ont perdu toute confiance en ce que présente l'enseignement public.

D'autres le voient comme solution à la crise du niveau, cependant la majeure partie des parents pensent que ce que fait aujourd'hui l'école publique est en deçà des espérances. Celle-ci ne répond plus à la demande, que ce soit au niveau de la vie active ou au sujet des examens officiels. Elle atteint 70,6% des interrogés.

De peur de perdre sa crédibilité chez ses clients potentiels, il faudrait que l'institution travaille d'arrache-pied avec les acteurs sociaux pour redorer le blason de l'école.

**Question N°21:** Quelles solutions proposez-vous pour sortir de la crise actuelle de l'enseignement-apprentissage du FLE?

Jusqu'ici, les réponses des parents, formés majoritairement de personnes instruites, ayant suivi un parcours normal à l'école, ont montré leur capacité potentielle d'être partenaires actifs et productifs du système scolaire. C'est la raison pour laquelle ils ont aussi fait des propositions pour remédier à la situation. L'institution n'a qu'à investir ce potentiel pour se rattraper.

La récapitulation et la classification par thèmes des réponses nous a permis de recueillir les réponses suivantes: la stabilisation de l'enseignement car les changements continus et par surprise perturbent aussi bien l'apprenant que l'enseignant, faire en sorte que l'apprenant s'intéresse plus à son apprentissage car c'est ce qui manque amplement, la motivation de l'élève à travers des connaissances à sa portée, des activités plus attrayantes, des méthodes plus efficaces et enfin des prix pour l'encourager à faire mieux, équiper l'école en TICE surtout que la génération actuelle vit au quotidien et partout accompagnée de ces appareils de la nouvelle technologie, la classe de langue étrangère devait se transformer en véritable laboratoire de langue et finalement, l'institution d'une vraie et sérieuse coopération entre l'école et la famille.

Les propositions ayant été faites par un nombre important de parents sont: réformer la réforme à travers la participation de tous les acteurs sociaux à toutes les étapes du processus (25% de parents), créer un milieu favorable à l'enseignement-apprentissage du français à la maison et à l'école, (19.1%) des parents, enfin former les enseignants de façon à ce qu'ils deviennent plus compétents dans la profession et la relation pédagogique (19,1%).

**Question N° 22:** Comment évaluez-vous le rôle joué par l'association des parents d'élève?      Efficace       Non efficace

C'est une auto-évaluation des parents car d'une part chaque parent est automatiquement membre de l'assemblée générale de l'association et d'autre part, il est représenté par son bureau dont il peut faire partie.

Selon notre sondage, 23,9% des interrogés pensent que le rôle joué par l'APE est efficace vu l'aide qu'elle présente à l'école alors qu'une majorité de 64.3% confirme que celle-ci est inefficace car généralement, elle ne s'active qu'à la

demande du chef de l'établissement d'abord, ensuite, dans l'ensemble ce n'est que le président du bureau qui travaille seul sans les membres. Son activité se limite souvent à l'achat d'équipements comme les ventilateurs ou des prix pour les élèves devant être récompensés, enfin.

En raison de ces scores, cette auto-évaluation se transforme en autocritique sévère. Cette conscience pourrait être le prélude à un renversement possible de la situation. Cela est-il possible? Le 2<sup>ème</sup> volet de la question nous donnera la réponse.

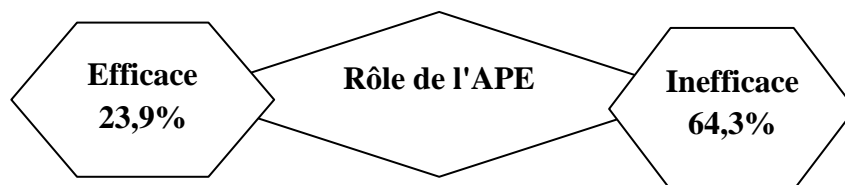


Schéma N°144: concernant l'évaluation de l'APE par les parents d'élève

La possibilité d'une activation et d'une dynamisation de l'APE influencerait positivement le travail de l'école. Cela est donc nécessaire. Le corps administratif et l'équipe enseignante devraient consacrer du temps à cela. L'APE aujourd'hui est un terrain propice à un regain d'activité car le personnel parent la constituant est pour la majorité instruit et conscient de la nécessité de l'entraide familles-école.

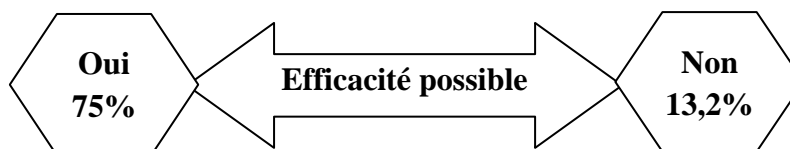


Schéma N°145 : relatif à la possibilité de la dynamisation de l'APE

Vu les résultats affichés, 75% des répondants estiment que l'APE est capable de jouer pleinement son rôle d'accompagnateur constant de l'école et surtout faire des propositions et participer à leur réalisation avec l'établissement scolaire dans le cadre des règlements, bien entendu, gérant chaque institution.

Le 3<sup>ème</sup> volet de cette question essaie de connaître le rôle efficace possible qui devrait être joué par l'APE. Le classement des réponses sous forme de propositions, nous permet d'avoir les thèmes suivants: pour certains, l'APE, en plus du rôle matériel joué, devait être aussi une force de propositions pour le bien-être de l'apprenant, pour d'autres, l'APE devrait fournir les efforts

nécessaires pour transformer le milieu scolaire, l'environnement social et le milieu familial en endroits favorables au travail de l'élève.

Un nombre considérable de parents (19,9%) voient en la motivation non seulement de l'élève, mais aussi de l'enseignant et même du directeur, un atout sans lequel tous les autres efforts seraient vains. C'est pourquoi, le gros du travail sera consacré à cela. Enfin 36,4% des parents voient que la priorité du rôle de l'APE, pour être efficace, serait l'instauration d'un climat de coordination ou plus encore de coopération avec l'école. Renouer des relations très étroites entre les familles des apprenants et l'établissement scolaire ferait de l'APE un partenaire incontournable de l'école.

Cela n'est qu'un début au niveau local. Ce rôle, une fois investi par l'institution au plus haut niveau grâce à la concertation ne sera qu'au service de l'enseignement-apprentissage, notamment du FLE.

**Question N°23:** Est-ce que l'APE prend des initiatives en faveur de l'enseignement-apprentissage du FLE? Si oui, lesquelles? Sinon, pour quelles raisons?

Cette question s'inscrit toujours dans le cadre de l'auto-évaluation du rôle du parent par le truchement de son association (APE). Son image de soi à travers tout d'abord son autocritique, sa force de proposition ensuite et son pouvoir créatif par l'intermédiaire de ses initiatives qui fait partie aussi du constat de la réalité enfin serait une sorte de diagnostic à être investi par l'institution pour le bénéfice du système scolaire.

Les résultats du premier volet, dévoilent un constat qui participe à la réalité du terrain qui a été et demeure négatif. Nous constatons que le « non » domine avec 72,1% des voix exprimées par les parents aux dépens du « oui » qui ne fait que 12,9% de l'ensemble de notre échantillon.

Dans le cadre du score du « oui » très réduit, cette tranche de parents cite plusieurs propositions que nous avons pu résumer ainsi: participer au renforcement de la compétence professionnelle et surtout pédagogique de l'enseignant grâce à l'équipement de l'école d'une bibliothèque spéciale pour les enseignants.



Participation à l'enrichissement de la classe en matériel et à la motivation de l'élève et de l'enseignant par le truchement de prix considérables qui seront décernés au meilleur professeur par exemple. Tous ces effets que nous venons de citer incitent les acteurs concernés à redoubler d'efforts et l'enseignement-apprentissage devient plus intéressant. Organiser au nom de l'APE, sous l'égide de l'établissement scolaire des cours de soutien et de renforcement aux apprenants qui le désirent.

La catégorie des parents ayant dit « non » explique l'absence d'initiatives de la part de l'APE pour les raisons suivantes: la négligence et le désintéressement des associations. Cela fait un taux de 35,7% des parents interrogés. Le manque de moyen à la disposition aussi bien de l'école que de l'association surtout dans les zones déshéritées du pays. Le budget de l'APE étant souvent très réduit. Le rôle limité de l'association du fait de la démission de la majorité des parents, de l'absence des membres du bureau et du désintéressement parfois de l'équipe dirigeante de l'école.

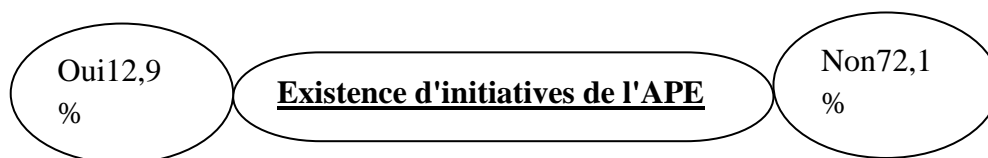


Schéma N°146 : relatif à l'existence ou non d'initiatives APE au service de l'école

Le constat négatif au sujet de l'association des parents d'élèves est un fait mais nous avons constaté aussi que la volonté existe, l'espoir y est, les propositions abondent comme prémisses de dynamisation. L'équipe administrative devrait exploiter cet état de fait et l'institution devrait revoir également la loi qui régit cette organisation lui facilitant la tâche et activant son rôle, élargissant ses prérogatives.

L'APE est une force potentielle qui pourrait être rendue efficace et productive sur le terrain grâce à la coopération des différents acteurs sociaux du système éducatif.

### **La RS générale des parents d'élève**

Celle-là comporte les composants suivants **en tant que contenus** :

La représentation des constituants fondamentaux et permanents nécessaires à exister: l'image de la langue française, de son pays d'origine et son enseignement en Algérie. Cet aspect est très positif à 65,4% des voix exprimées des parents.

**Les informations et les opinions à propos de la réforme actuelle:**

A ce sujet, les constituants sont négatifs. Les parents ne sont pas informés de la réforme pour la plupart d'entre-eux. Ceux qui le sont, émettent un avis défavorable à son égard.

Le rôle des parents attendu et possible, que ce soit au niveau individuel ou au niveau de l'APE est malgré tout positif, il y a une lueur d'espoir dans un futur meilleur à travers ce rôle envisagé. En attendant que l'école reprenne le rôle que l'on attend d'elle envers l'enfant, certains parents ont recours à l'enseignement privé, ce qui constitue un positionnement négatif puisque l'enseignement public est pour le moment insuffisant, ne répondant pas aux attentes.

**Le constat de la réalité**

La description faite par les parents nous permet de croire que la réalité de terrain est très négative au niveau des trois parties suivantes en présence:

L'enfant-apprenant rencontre des problèmes graves sur le plan de la compréhension et de l'expression, les deux compétences-clés de la communication, but final de l'apprentissage d'une langue. La preuve est que le niveau demeure très faible, ce qui influe sur l'attitude de l'apprenant caractérisée par le refus du français.

Le rôle effectif des parents est jugé négatif, tandis que l'APE demeure inefficace, désintéressée ne prenant du coup aucune initiative à même d'aider au déblocage de la situation.

Malgré le constat négatif et les prises de position en défaveur de la réforme, le comportement des parents, influencé, paraît-il, par la représentation initiale et le rôle parental positifs, est positif.

La famille essaie donc de créer un climat favorable au travail de l'enfant et se tient à ses côtés pour l'aider.

### La structuration de la RS

La RS des parents est organisée comme suit: **La représentation initiale**, formée de l'image de la langue, de son pays et de son enseignement, constitue le noyau central (NC).

Le rôle attendu des parents au niveau individuel et celui de l'APE envisagé constituant un espoir dans un futur meilleur sont placés juste après, côtoyant ce noyau. Ces deux éléments sont positifs.

A la périphérie, nous plaçons, la prise de position envers la réforme actuelle et non à l'encontre du système éducatif. Ce positionnement est négatif.

En attendant que l'école puisse satisfaire les attentes dans un futur proche, l'attitude est pour le moment négative. Elle se traduit par le recours de certains parents à l'enseignement privé.

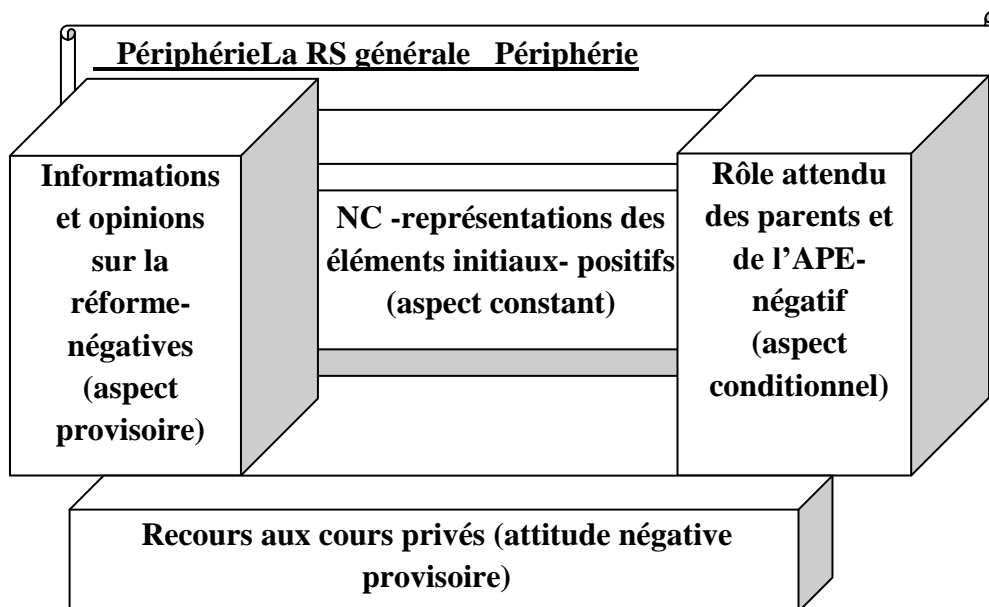


Schéma N°147 de la structuration de la RS

### Les propositions

Au terme de cet essai d'esquisse de la RS des parents, nous exposons les propositions faites par les membres de cet échantillon:

- Révision de la réforme dans son intégralité.
- Participation des parents dans toutes les étapes de cette révision.
- Création d'un environnement favorable et de milieux propices à l'enseignement-apprentissage du FLE. (La maison et l'école surtout)
- Consolidation de la formation des enseignants (initiale et continue)

### **La transformation de la RS des parents**

Puisque le NC est positif (éléments fondamentaux et rôle parental envisagé) il est possible de faire progresser la RS vers le positif en mettant en application les propositions citées relatives à la réforme surtout que le comportement est positif malgré aussi la situation actuelle négative.

La révision de la réforme, avec la vraie collaboration de tous les partenaires, est susceptible également de modifier cette situation et surtout la positiver.

### **II.3.3. La RS des inspecteurs de l'éducation nationale**

Après avoir analysé, interprété et discuté la RS des parents d'élèves en fonction de ses éléments la constituant, nous procédons de la même manière avec la RS des inspecteurs de l'éducation nationale.

#### **Le constat de la situation (la réalité du terrain)**

La réalité de terrain, telle que décrite par le corps des inspecteurs représenté par notre échantillon, participe à la formation de la RS générale influençant sa conduite dans le cadre de sa mission. Cette réalité comprend les deux principaux acteurs de l'enseignement-apprentissage de FLE, à savoir l'apprenant et l'enseignant.

#### **Du côté de l'apprenant**

**Questions N°01et 02:** Que pensez-vous du niveau actuel des élèves en français dans votre région d'exercice? Pour quelles raisons?

Comme nous le savons déjà, l'état actuel du niveau, aujourd'hui a été le déclencheur de notre travail. Les partenaires dont nous avons déjà traité les

réponses avaient pratiquement la même description de celui-ci. Qu'en est-il à présent de l'opinion des inspecteurs de l'éducation à ce sujet?

La réponse a été très nette; le verdict tranché. 06 répondants l'ont qualifié de « faible », le septième est allé plus loin en voyant qu'il est en régression continue puisqu'il est en deçà de ce qu'il était auparavant, dans les années quatre-vingts, par exemple.

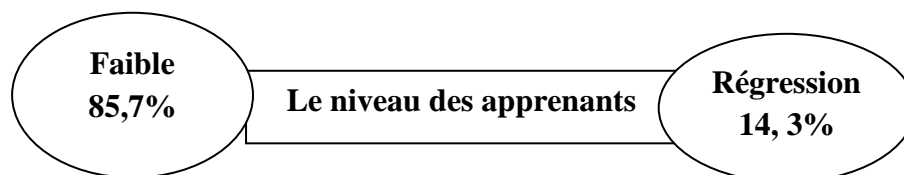


Schéma N°148 : concernant le niveau des élèves

Pour l'ensemble de notre échantillon, il n'y a pas de « bons » élèves ou même d'élèves de niveau moyen.

Les raisons évoquées sont les suivantes:

03 inspecteurs renvoient le constat aux compétences-clés visées dans l'enseignement-apprentissage d'une langue, causant le manque flagrant actuel de maîtrise de la langue française qui se manifeste à travers l'incapacité des élèves de communiquer à l'oral ( production orale) ou à l'écrit (production écrite) et de comprendre de la même manière, aussi bien oralement que par écrit.

02 d'entre-eux accusent la formation des enseignants qui ne répond aucunement au stricte minimum de ce que demande d'eux la profession sur de nombreux plans: le savoir, en tant que contenus, les savoirs didactique, pédagogique et psychologique. Malgré le diplôme (licence ou master) et la spécialité (le français), leur maîtrise de la langue laisse à désirer. Si l'on ajoute à cela le déficit professionnel qui s'acquiert par une formation initiale spécifique, le métier d'enseignant est loin d'être acquis chez les nouvelles générations de praticiens nouvellement sortis des universités, aujourd'hui.

Les deux derniers répondants citent le niveau de base des apprenants dans lequel ils stagnent depuis le primaire et qui ne progresse que très lentement et difficilement chez la plupart d'entre-eux pour l'un et les représentations sociales

négligentes d'un nombre considérable d'élèves pour plusieurs raisons dont les difficultés qu'ils rencontrent dans la matière et l'environnement décourageant.

A ce propos, les inspecteurs, à leur tour, rejoignent les partenaires précédents dans leur évaluation du niveau des apprenants. Ils sont, à notre avis, les interlocuteurs, les mieux placés de l'institution officielle pour l'inciter à revoir la situation.

**Question N°03:** Comment jugez-vous le profil d'entrée des élèves en 4<sup>ème</sup> AM et en 1<sup>ère</sup> AS?

Il s'agit de voir si les apprenants arrivent en quatrième AM et en première AS avec le niveau fixé par le profil de sortie de l'année qui précède, à savoir la 3<sup>ème</sup> AM et la 4<sup>ème</sup> AM car si ce profil du début de l'année est en deçà du niveau recommandé, le profil de sortie sera d'avance condamné. Le jugement des partenaires ne serait dans ce cas que raisonnable.

A ce propos, les sept inspecteurs sont unanimes pour reconnaître que le profil d'entrée dans les deux classes est insuffisant. C'est ce qui explique leur verdict à propos de la question précédente relative au niveau.

**Question N°04:** Que pensez-vous du corps enseignant de français? Leurs compétences, leur niveau de formation, leur travail sur le terrain et leur motivation.

L'enseignant fait sûrement partie de la situation. Il pourrait aussi être en partie à l'origine de la crise. Les quatre aspects cités dans cette question constituent des manifestations formant l'unité identitaire et professionnelle de l'enseignant.

### **Leurs compétences concernant le savoir linguistique et le savoir culturel**

02 inspecteurs pensent que l'enseignant est compétent à ce niveau contre 03 qui voient le contraire. Un seul répondant voit que cette compétence n'est pas la même chez les enseignants. En gros, elle dépend des générations. Il paraît que l'ancienne est plus performante à ce sujet.

### **Leur niveau de formation didactique, psychologique et pédagogique**

A ce niveau, les inspecteurs sont plus catégoriques et plus consensuels. 06 d'entre-eux affirment que ces types de compétences sont insuffisantes contre un répondant dont la réponse est mitigée car pour lui la compétence dépend de la génération. Les anciens enseignants dotés d'une grande expérience, acquise sur le champ, ont de plus reçus une formation spéciale dans ces domaines dans les ITE ou l'ENS. Ce qui n'est pas le cas pour tout le corps enseignant aujourd'hui, notamment avec la suppression des ITE.

### **Leurs pratiques de terrain, notamment en classe**

Nous visons ici, leur conduite en classe relative à l'application du programme en tant que contenu en connaissance et méthode d'enseignement mais aussi leur gestion du groupe-classe.

A ce propos, 06 répondants ont déclaré que ces genres de compétences sont insuffisantes contre un seul dont la réponse est plus nuancée selon celui-ci, la qualité de ces compétences dépend de la génération à laquelle appartient l'enseignant.

Il est vrai que la pratique s'acquiert avec le temps et un ancien est en général plus qualifié qu'un novice, mais les changements constants apportés au système éducatif sans préparation, sans formation et sans concertation n'aident pas l'enseignant à s'améliorer.

### **Leur motivation**

De la même manière que chez l'apprenant, la motivation est également déterminante chez l'enseignant, influençant directement son comportement professionnel. A ce sujet, un seul inspecteur croit que les enseignants sont motivés dans leur majorité. Un seul autre voit que la motivation dépend de la génération, estimant que les anciens enseignants étaient beaucoup plus enthousiastes au métier. 04 enfin, estiment que la plupart des enseignants du FLE manquent de motivation puisque les anciens souhaitent pour leur majorité aller à la retraite et les nouveaux sont débordés par des difficultés de toutes sortes relevant des aspects que nous venons de citer.

**Question N° 05:** Croyez-vous que les enseignants de FLE ont bien compris la réforme? (ses objectifs, ses raisons, les méthodes d'enseignement adoptées telles que l'approche par les compétences et la pédagogie du projet, les changements apportés aux programmes, ... etc.)

Deux parties essentielles sont chargées de la mise en œuvre de la réforme et la faire réussir sur le terrain, l'enseignant et l'inspecteur. Dans ce sens, l'enseignant doit, faute de participation active à son élaboration, au moins non seulement avoir été informé mais avoir compris ce dont il est chargé de mettre en pratique. L'inspecteur à son tour, est le premier responsable devant l'institution à faire en sorte que l'enseignant puisse accomplir convenablement cette mission.

A ce propos, 06 inspecteurs ont répondu « non », ils n'ont pas compris, contre un seul qui voit l'inverse.

Le verdict est sans ambages. La réforme ne peut pas aller loin avec un corps enseignant qui n'a pas suffisamment compris ce qu'on lui a demandé de faire. A notre avis, les inspecteurs ne sont pas à eux seuls responsables de ce dysfonctionnement. L'institution devrait tirer les conséquences qu'il faut de cette situation.

Jugements	savoirs	Formation	Pratique	motivation	compris	Totaux
<b>Suffisant</b>	02			01	01	04
<b>Insuffisant</b>	03	06	06	04	06	25
<b>Ça dépend de générations</b>	01	01	01	01		04
<b>Abstention</b>	01			01		02

Tableau N°18 : récapitulant la situation de l'enseignant dans le cadre du constat de la réalité.

**En guise de récapitulation,** l'image de l'enseignant au regard de l'inspecteur, selon notre échantillon, est, elle aussi, négative. Tous les aspects indiqués sur notre tableau sont désignés par le qualifiant « insuffisants » faisant un total de 25 points sur 35, faisant un taux de 71,41%, le jugement « suffisant » ne fait que 04 sur 35 points, traduit en pourcentage, il fait 11,42%. Aussi, pouvons-nous déduire que la représentation-enseignant est nettement négative et pour la



redorer, de gros efforts devraient être faits par l'acteur principal, à savoir l'institution.

**En résumé**, le constat de la situation est dans l'ensemble négatif dans ses deux composantes: l'apprenant dont le niveau est en deça du profil fixé et l'enseignant qui se trouve lui aussi en deça de la compétence générale recommandée.

Après le constat de la réalité, nous passerons à l'esquisse de la RS inspectoriale à partir des questions qui suivent:

**Question N° 06:** Le corps des inspecteurs, a-t-il participé, sous une forme ou une autre, à cette réforme qui a commencé en 2003?

Etre informé d'un projet d'envergure tel que celui de la dernière refondation du système éducatif national est la moindre mesure nécessaire à sa mise en œuvre sur le terrain. Cependant pour sa réussite, il faut, comme nous l'avons déjà souligné à maintes reprises plus qu'une simple information au moment opportun. Il faut une participation active à toutes les phases d'élaboration de ce projet. Pour nous, la participation ne réside pas, en une information pure et simple, même si celle-ci se déroule sous forme d'une sorte de séminaire où le personnel sera formé pour la réalisation du projet sur le terrain.

Selon nos statistiques, 02 inspecteurs affirment avoir participé à la rénovation. 02 autres ajoutent un « mais » après le « oui », expliquant que s'il y a eu consultation à un moment donné, celle-ci n'a pas été prise en compte dans les prises de décisions. C'est la raison pour laquelle, prendre en considération les avis des partenaires consultés est une condition *sine que non* de la réussite. 03 interrogés, c'est-à-dire 42,9% ont choisi ne pas répondre. C'est peut être une sorte de silence parlant qui s'expliquerait par un quelconque sentiment de dérangement les empêchant de s'exprimer. Il est clair que l'absence de concertation, voire de négociation touche la majorité des acteurs sociaux pourtant appelés partenaires, à tous les niveaux de responsabilité.

A la question du « comment? », un seul répondant a déclaré que la consultation a eu lieu en 2002, c'est-à-dire un an avant le déclenchement de la réforme. A travers un séminaire national, cependant 06 inspecteurs ont opté pour le silence. Pour nous, le silence d'un responsable haut placé est évocateur.

Interrogeant ce silence, il pourrait nous dire que s'il y a eu une véritable participation, les inspecteurs ne l'auraient pas cachée. Nous avons personnellement assisté à une conférence locale pour discuter, en début d'année scolaire, le programme nouvellement mis à la disposition de l'école pour être appliqué, où l'inspecteur dit ne pas encore avoir reçu le nouveau manuel le contenant.

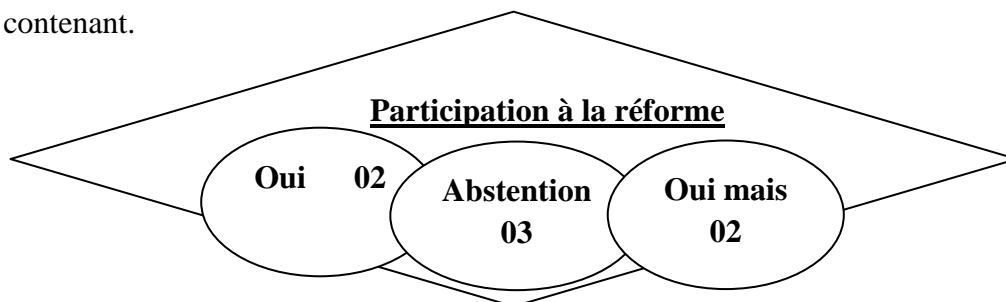


Schéma N°149 : sur une éventuelle participation de l'inspecteur à la réforme

**Question N°07:** Que pensez-vous des nouveaux programmes?

C'est encore un élément qui contribue à la constitution de la RS de l'inspecteur vis-à-vis de la nouvelle réforme. Un programme dont l'inspecteur est chargé personnellement de veiller à son application scrupuleuse serait défendu par ce dernier, bien expliqué aux enseignants à la seule condition où il aurait participé à son élaboration. Les réponses à cette question nous révéleraient peut-être un certain contenu du taux important du silence précédemment signalé.

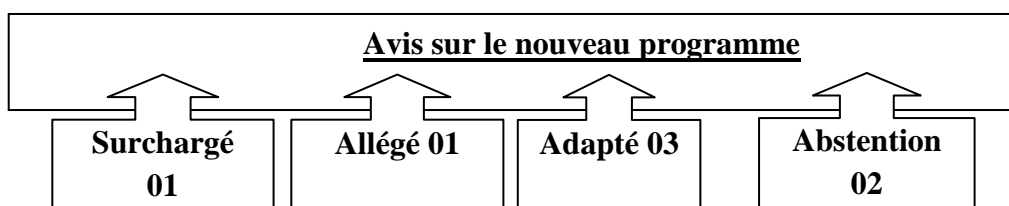


Schéma N°150: concernant l'avis des inspecteurs sur le nouveau programme

Les avis à ce sujet sont partagés. Un inspecteur a déclaré que le programme a été à maintes reprises allégé sans tenir compte du niveau réel des apprenants, c'est-à-dire de ce que demande la situation réelle qui prévaut, à cause de l'absence de consultation sérieuse le concernant. Un autre répondant pense que malgré les différents allègements, que le programme a subis, il reste encore long par rapport à l'année scolaire et complexe de sorte qu'il est difficilement assimilable par les apprenants de la région notamment. 03 inspecteurs voient

que le programme convient mieux car il a été adéquatement adapté. 02 parmi les éléments de notre échantillon ont préféré ne rien dire à ce propos.

L'image du programme, selon l'ensemble des inspecteurs, est donc un peu floue même si la balance se penche du côté du positif avec un taux de 42,9% des voix exprimées. Ce taux n'est pas suffisant pour la réalisation du succès de la réforme car le reste, à travers l'abstention (28% des répondants) ou la critique ouverte (14,3%) pourrait constituer une forme d'opposition non déclarée mais qui se concrétise, inconsciemment ou non, sur le terrain par une démotivation, un manque d'efforts devant être fournis pour la réussite.

**Question N° 08:** Que pensez-vous des nouvelles approches méthodologiques (APC et pédagogie du projet)?

Cette question complète et achève la précédente sur le programme, entrant plus dans ses détails, mais qui vise à ajouter d'autres éléments à la RS du corps des inspecteurs à propos de la réforme du système scolaire.

**A propos de l'approche par les compétences d'abord:**

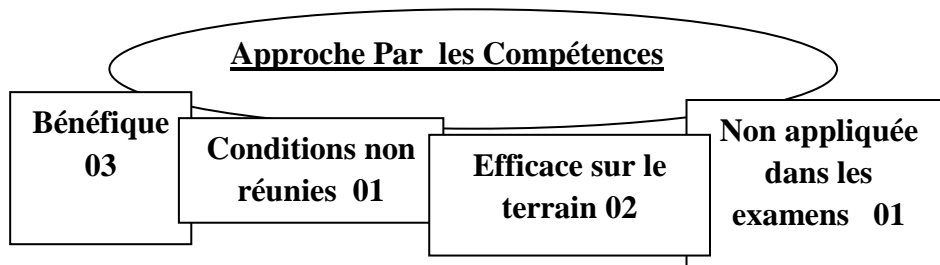


Schéma N°151 : concernant l'avis des inspecteurs sur l'APC

Ces résultats indiquent que 03 inspecteurs(42,9%) déclarent que l'APC est bénéfique à condition que les circonstances soient favorables à sa mise en œuvre. Ça dépendrait donc de l'implantation de l'école en zone urbaine ou rurale, des professeurs qui doivent être suffisamment compétents en savoirs, savoir-faire, savoir-être, motivés et bien accompagnés (inspecteur), de l'existence du matériel nécessaire comme les TICE et enfin d'une équipe de gestion consciente et d'apprenants motivés. Combien d'écoles possèdent-elles ce dispositif propice à la mise en application de cette nouvelle approche?

01 inspecteur dit que les conditions ne sont pas réunies pour l'application de cette approche méthodologique. Il s'y oppose donc, du moins provisoirement.

En attendant, il faut d'abord préparer le terrain à cela. 02 répondants ne comprennent pas pourquoi cette nouvelle méthode n'est pas appliquée aux examens scolaires (05 AP, BEM et BAC). Elle serait vaine si les différentes évaluations n'étaient pas soumises à l'APE. Donc, nous pouvons comprendre que les trois premiers responsables n'adhèrent pas franchement à l'APC pour les raisons avancées. 02 inspecteurs seulement disent que cette méthode a montré son efficacité sur le terrain.

Sur ce point précis alors, les inspecteurs semblent très réticents ouvertement (14,3%) ou implicitement (71,5%) dans leur majorité qui équivaut à 85,8%. La représentation est presque négative.

**Au sujet de la pédagogie du projet, ensuite:**

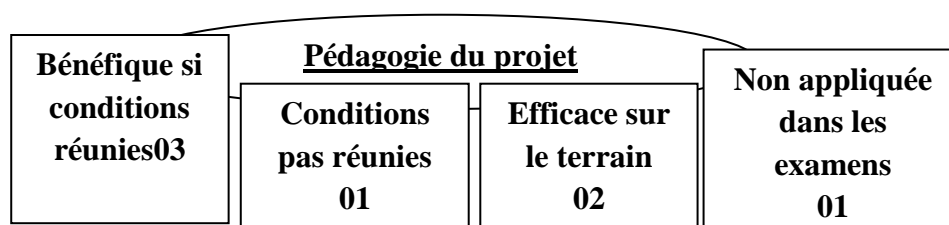


Schéma N°152: concernant l'avis des inspecteurs sur la pédagogie du projet

De la même manière que pour le jugement précédent, 03 inspecteurs considèrent que cette nouvelle approche ne sera productive qu'après avoir réuni les conditions nécessaires, alors que 02 témoignent de son efficacité après avoir donné ses fruits en Algérie et ailleurs. Mais un répondant voit qu'au moins dans les régions du sud, le terrain n'est pas encore propice à l'application de cette approche. Le dernier répondant ne voit pas son utilité sans l'appliquer aux examens.

**Question N° 09:** Quelle lecture faites-vous des évaluations périodiques officielles, régionales ou locales, depuis que la réforme a commencé? (amélioration, statu quo, régression du niveau ou autres jugements).

Après les opinions demandées aux inspecteurs concernant la réforme, à travers son contenu (programme et méthode d'enseignement), nous nous intéressons à leurs avis sur l'efficacité même de ces outils sur le terrain par le truchement des résultats sur le terrain.

Il sera question d'abord des évaluations faites au niveau local, à l'échelle d'une circonscription dirigée par l'inspecteur ou de la wilaya sous l'égide des responsables de la direction de l'éducation.

Il est à signaler que l'évaluation officielle initiée par le ministère de l'éducation nationale a touché le moyen (les CEM) et de secondaire (les lycées), les enseignants de lycée et de CEM devaient débattre certains points touchant à la réforme au niveau du moyen après dix ans de son application. Les professeurs de lycée ne comprenaient pas pourquoi on leur demandait de se pencher sur les programmes du moyen sans être au courant de ce qui s'y passe. L'évaluation elle-même a été trop rapide, en une journée tout au plus et après les heures de travail. Les points qui devraient être débattus étaient définis d'avance. Qu'en est-il, à présent de ce qui se rapporte au niveau des apprenants au sujet du français?

Les choix fait par les inspecteurs étaient repartis comme suit, un inspecteur déclare que le statu quo domine et perdure, il n'y a eu aucune amélioration au sujet de français.

Un autre voit que l'évaluation à tous les niveaux a été trop superficielle n'ayant pas touché le fond du problème. Un troisième de ces responsables pense que cette initiative arrive très en retard, il serait peut être trop tard de remédier même si l'évaluation a été sérieuse. Un seul répondant a vu que c'était une bonne idée que le ministère se tourne vers ses partenaires, demandant leurs points de vue, sans que l'on sache bien sûr l'aboutissement final de ces consultations ou leur pouvoir décisionnel.

Ce qui est remarquable c'est le taux important des abstentions. En effet 03 inspecteurs ont choisi de ne pas s'exprimer à ce sujet. Nous pensons que nous ne pouvons pas les classer dans la case des satisfaits, sinon ils se seraient exprimés ouvertement. Même si nous ne tenons pas compte de leur choix, 03 inspecteurs sur 04 ont émis des critiques envers l'évaluation et la réforme à travers le jugement sur le niveau qui stagne selon eux.

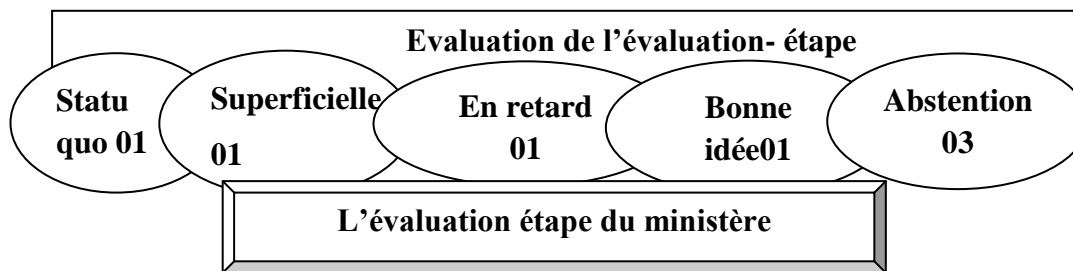


Schéma N°153 : concernant le jugement des inspecteurs sur l'évaluation étape

Une évaluation est toujours recommandée mais il faudrait qu'elle soit sérieuse, ouverte et devrait se faire en un temps suffisant et à des moments propices. Ce qui n'a pas été le cas pour celle-ci.

**Question N°10:** Votre commentaire sur les résultats annuels des évaluations des élèves à la fin de l'année et particulièrement au terme du cursus scolaire de l'enseignement moyen ou secondaire.

Il s'agit maintenant de sonder l'opinion des inspecteurs sur les résultats de la réforme qui se manifestent notamment à travers le BEM ou le baccalauréat. C'est une évaluation chiffrée qui devrait être objective et donc révélatrice du vrai jugement sur la réforme même si certains accusent ces résultats d'être surtout politiques.

Le verdict est tranchant. 01 seul inspecteur de notre échantillon pense que les résultats sont satisfaisants, répondant aux critères de base des examens contre 06, c'est-à-dire 85,7% voyant le contraire.

L'évaluation la plus crédible, la plus objective possible et la plus parlante est celle qui se fait par des chiffres. Cela veut dire que c'est un constat d'échec que celui qu'annoncent les inspecteurs interrogés. Nous pouvons croire donc que la réforme actuelle est remise en cause, il est vrai, à travers le niveau constaté, jugé faible par la majorité des acteurs mais à travers aussi le verdict annoncé par les résultats officiels.

Remettre en question puis transformer la RS négative des inspecteurs, du moins sur ces points précis, le niveau décrit et les résultats des évaluations serait un long processus qui passerait par une révision mais surtout une révision concertée avec tous les partenaires du système éducatif.

Les inspecteurs, même s'ils sont des fonctionnaires de l'État, devant être au service de leur tutelle, l'institution ne pouvait rien faire sans discuter avec eux, sans les faire adhérer à ce qu'on leur demande ou ordonne d'effectuer. Dans ce cas, l'échec s'impose à tous, qu'on le veuille ou non.

Après l'aspect théorique de la réforme, nous passons à présent à sa dimension matérielle.

**Question N°11:** Quel est votre point de vue sur le manuel scolaire en général et particulièrement celui de la 4<sup>ème</sup> AM et la 1<sup>ère</sup> AS?

L'importance du manuel scolaire n'est pas à démontrer, il est le matériel le plus ancien qu'aucun autre n'est venu remplacer. Il contient également le programme officiel en termes de textes, de leçons de grammaire dans son sens global et en exercices bien qu'ils soit interdit au lycée par certains inspecteurs imposant aux enseignants une recherche de textes extérieures. La nouvelle réforme a donné naissance à de nouveaux manuels devant être en adéquation avec le nouveau programme et les nouvelles approches méthodologiques. Le regard porté par l'inspecteur sur ce manuel fait partie de sa vision générale de la réforme actuelle.

Nous comprenons que plus de la moitié des inspecteurs sondés sont d'accord avec les manuels actuels de français mais ce taux de 57,1% ne constitue qu'une légère majorité, avec 2 répondants qui s'y opposent franchement et une abstention. Ce qui fait que 42,9% des inspecteurs ne sont pas satisfaits du manuel actuel. Ce qui constitue qu'une frange non négligeable de notre échantillon qui pourrait faire obstacle à notre projet. Le dialogue et la concertation sont les seuls moyens de faire adhérer les contestataires.

**Question N°12:** Que pensez-vous de l'absence de TICE dans la majorité des établissements scolaires?

L'on sait que la réforme actuelle insiste beaucoup sur l'emploi des TICE pour installer les compétences visées. Cette nouvelle technologie a prouvé son utilité et son efficacité et les nouvelles générations sont attachées à ces outils au point où elles sont appelées "digital natives" mais nos établissements ne sont pas encore, dans leur majorité à la hauteur dans ce domaine en termes d'équipement

suffisant, de gestion efficace au point de penser à instituer des laboratoires de langue française gérés grâce à l'ingénierie pédagogie.

Il ne suffit donc pas de se procurer un nombre déterminé de micro ordinateurs, de data show, pour se voir doté de TICE. C'est la raison pour laquelle nous avons posé cette question en partant du principe qu'il n'y pas de TICE dans nos établissements scolaires.

A cette question, les réponses classées par thèmes ont révélé ce qui suit:

04 inspecteurs, faisant un taux de 57,1%, affirment que la plupart de nos écoles sont dotées de cet équipement mais la gestion bureaucratique empêche d'en profiter pleinement. 02 inspecteurs de notre échantillon pensent qu'il est inadmissible que ce matériel manque car cela constituerait un obstacle majeur à l'application du programme. Les TICE ne sont plus un loisir mais une nécessité selon le dernier répondant. Chaque établissement scolaire doit s'en doter puisqu'ils sont indispensables, leur existence à l'école est obligatoire.

Cet aspect de modernisation est vu comme une nécessité par le corps des inspecteurs au point où ils ne veulent pas croire en leur absence à l'école. Celle-ci doit se moderniser à n'importe quel prix mais l'institution a-t-elle suffisamment préparé le terrain pour un bon investissement des TICE. Pour réussir cette dimension indispensable une grande préparation doit se faire et à laquelle doit participer les inspecteurs, les enseignants et même les apprenants et des spécialistes en informatique.

**Question N°13:** Comment jugez-vous la question de l'intégration de la dimension culturelle dans les nouveaux programmes de français?

Ce qui est nouveau dans le système éducatif algérien, c'est l'intégration de l'aspect culturel dans l'enseignement-apprentissage du français. Quelle serait la RS des inspecteurs à ce sujet?

Selon notre sondage, les inspecteurs sont tous d'accord avec l'introduction de la culture dans l'enseignement-apprentissage du français du moment que la culture est indissociable de la langue.



02 répondants voient que cette dimension est acceptable et même légitime, tandis qu'un autre considère son intégration comme justifiée. Le dernier interrogé qui s'est exprimé ajoute qu'elle est difficilement exploitable et donc son enseignement demande peut-être des précautions spéciales pour éviter les débordements ou les manquements éventuels. Sur ce point, il y a cohérence totale avec l'institution. Mais qu'en est-il de cela avec les autres acteurs à qui nous avons posé la même question? Une comparaison entre leurs réponses s'impose donc.

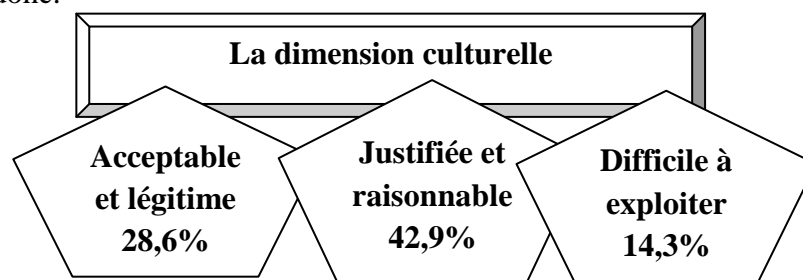


Schéma N°154: montrant l'accord des inspecteurs sur la nécessité de l'intégration culturelle

Si pour les inspecteurs, cette dimension est légitime et acceptable, l'accord des enseignants est moins clair. Il n'atteint que 56,6% des interrogés. De plus 58,7% voient que cet aspect ne présente aucune menace pour l'identité de notre apprenant. L'accord chez l'enseignant ne dépasse que de peu la moitié. Ce qui demande en plus de ce que doit faire l'institution, un travail en profondeur devant être effectué par notre inspecteur.

**Question N° 14:** Comment voyez-vous les changements apportés aux programmes de français?

L'image de la RS de la réforme actuelle s'achève avec le désir de connaître ce que pensent les membres de notre échantillon à propos des changements apportés aux programmes. Nous avons déjà vu certains de ses aspects tels que le manuel scolaire entant que contenant, les TICE en tant que modernisation, les approches méthodologiques en tant que moyens et enfin les programmes eux-mêmes en tant que contenus mais les inspecteurs, ont-ils touché concrètement les changements à travers une étude comparée?

A travers cette étude, l'inspecteur pourrait se faire une certaine représentation de ces programmes.

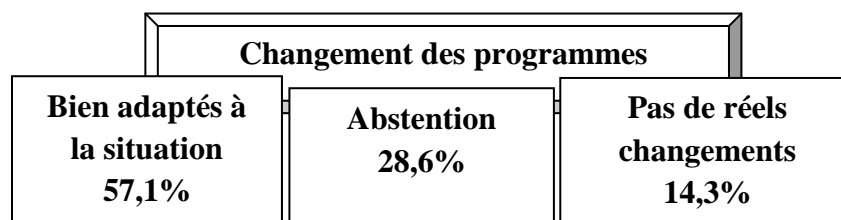


Schéma N°155: relatif à la vision sur les changements des français

Les résultats affichés indiquent que 04 inspecteurs (57,1%) pensent que les changements des programmes ont permis d'avoir des contenus bien adaptés à la nouvelle situation contre 01 seul répondant, qui ne voit pas de réels changements. 02 membres de notre échantillon se sont abstenus avec une légère dominance. Mais si on ajoute le reste, il fera 42,9% (03 inspecteurs), c'est alors presque la moitié qui pourraient ne pas en être convaincus.

Nous pouvons dire enfin que ce taux de 42,9% d'inspecteurs nonconvaincus peut constituer un obstacle devant le fait de débattre de ce point entre inspecteurs et enseignants. Nous pensons alors que l'absence de débat au plus haut niveau avec des responsables exécutifs de la taille des inspecteurs provoquerait des dysfonctionnements importants au système éducatif.

Après l'essai de reconstituer la RS de l'inspecteur envers la réforme scolaire évoquée à travers certains détails la composant, nous passerons aux regards croisés comme témoignages de l'existence ou non de la cohérence entre les différents partenaires, condition *sine que non* du succès du système scolaire.

**Question N°14:** Que pensez-vous de l'image de l'inspecteur chez les enseignants de français en général?

Il s'agit de demander à l'inspecteur de nous faire part de l'image que lui renvoient les enseignants en général et surtout ceux qui exercent sous sa tutelle. A notre avis, l'inspecteur doit penser à cela pour pouvoir garder de bons contacts avec les enseignants de sa circonscription. Il doit veiller à cette cohérence qui se réalise grâce à la représentation positive que les enseignants se font de lui et non en s'imposant par son autorité ou les droits que lui octroient le règlement et la loi.

Les résultats, recueillis grâce au logiciel, nous font savoir que 02 inspecteurs (28,6%) pensent que les enseignants leur envoient une image positive d'eux

alors que 03 répondants pensent que leur image chez les enseignants est plutôt négative (42,9%). Les 02 inspecteurs restant considèrent que cette image dépend en grande partie de l'inspecteur lui-même; lui seul en est responsable. Il peut la ternir comme il peut la redorer.

Il est clair donc que la balance se penche légèrement vers le négatif. Ce qui fait que l'inspecteur doit faire en sorte qu'il y ait un climat de confiance entre lui et son partenaire principal, l'enseignant. Il est bon aussi de rappeler qu'en termes de comparaison, selon le questionnaire destiné aux enseignants, sur le sujet de leur relation avec l'inspecteur, ils ont révélé une représentation positive à 76,7%.

Le terrain est par conséquent propice à la cohérence qui doit s'instaurer entre l'enseignant et son supérieur hiérarchique direct, l'inspecteur.

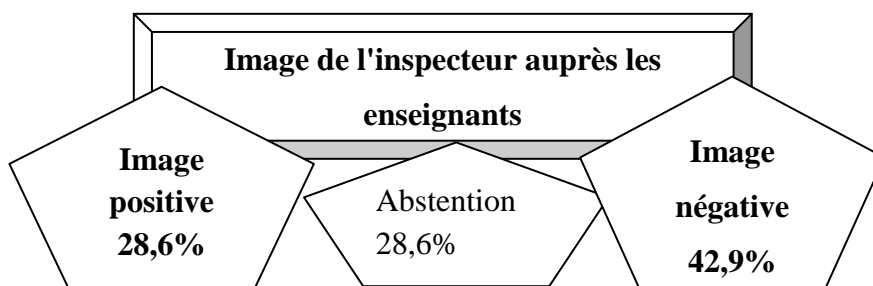


Schéma N°156 : sur l'image sentie par l'inspecteur lui venant des enseignants

**Question N°16:** Quelle est votre opinionsur l'enseignement privé en Algérie et particulièrement dans le sud?

Si de nombreuses familles ont recours, aujourd'hui, aux cours de soutien privés, c'est qu'elles sentent que l'enseignement public ne répond plus suffisamment à leurs attentes. Si le secteur privé commence à concurrencer l'école publique, ce n'est peut être pas parce qu'il est de qualité meilleure, mais parce que l'école ne satisfait plus une partie non négligeable de sa clientèle. L'inspecteur, même s'il n'est accusé par aucune partie prenante de l'enseignement-apprentissage, il est certainement en partie responsable pour remédier à la situation pour que le courant ne bascule pas complètement vers une perte totale de la confiance en notre système éducatif.

Les inspecteurs, à notre avis, doivent se pencher sur la question du recours aux cours privés non pas pour souhaiter son interdiction mais pour savoir pourquoi

beaucoup de parents et d'apprenants commencent à avoir de plus en plus une image négative du secteur public, ne leur permettant plus de réaliser leurs ambitions.

Les calculs du logiciel dénotent qu'un seul inspecteur porte une vision positive à l'égard de l'enseignement privé contre une seule abstention. L'image dominante à ce sujet est négative. Elle est adoptée par 05 inspecteurs faisant 71,4% de l'échantillon.

Donc, ce corpus, dans l'ensemble est contre cet enseignement peut-être par le fait de sa concurrence progressive du secteur public. Et portant, dans notre région au moins, les enseignants du privé ne sont autres que ceux du public. Une étude approfondie du phénomène permettrait de mieux découvrir ce qui ne va pas à l'école publique, l'autre secteur étant un miroir pouvant réfléchir ses lacunes.

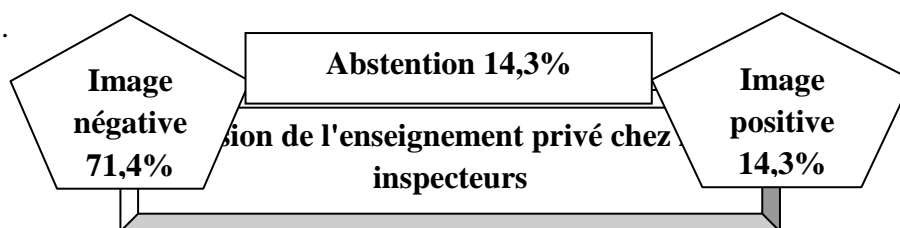


Schéma N°157 : de la vision de l'enseignement privé chez les inspecteurs

**Question N°17:** Pour améliorer le niveau des apprenants en français, quelles propositions faites vous?

L'amélioration du niveau de nos apprenants constitue une étape transitoire décisive pour éviter l'échec d'abord qui guette notre enseignement-apprentissage du FLE, puis améliorer sa qualité. A quelles conditions pourrions-nous prendre cette direction, nous mettant sur les rails du succès?

Les propositions que nous avons pu recueillir après le classement des réponses des inspecteurs sont:

- La sensibilisation et la motivation des acteurs de l'enseignement-apprentissage du FLE: (14,3%).

- Ne pas se contenter des activités scolaires routinières de l'école mais aller aux activités post et péri scolaires: (14,3%)

-Insister surtout sur la formation des enseignants. Nous constatons que cette proposition a été la plus consensuelle, ayant en effet eu l'aval de 05inspecteurs sur les 07 membres de notre échantillon; en pourcentage cela fait un taux de 71,4%.

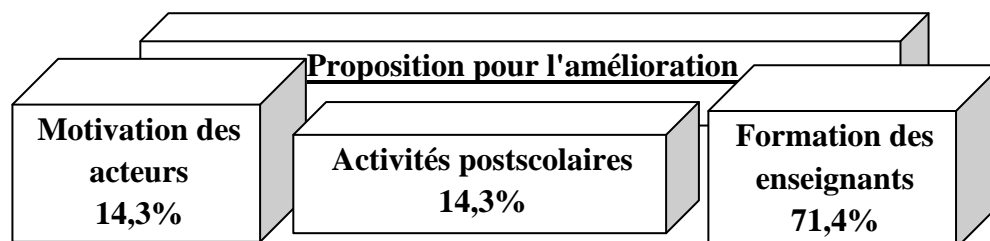


Schéma N°158 : contenant les propositions pour améliorer la situation

**Questions N°18:** Pour favoriser le succès de la réforme du système scolaire dans le domaine du FLE, que proposez-vous?

Le redressement de la situation de crise dans laquelle se trouve actuellement l'enseignement-apprentissage du FLE, passe par deux phases essentielles, à savoir:

- Mettre sur rails un processus bien étudié et concerté pour améliorer la situation et donner espoir aux différents acteurs et notamment les clients de ce service: les apprenants et les parents d'élèves.

-Travailler sur l'élaboration puis la mise en œuvre d'un nouveau projet réformant la réforme auquel doit participer tous les partenaires à parts égales de l'enseignement-apprentissage du FLE.

A ce propos, les inspecteurs ont fait les propositions suivantes:

- La formation, à tous points de vue des enseignants de FLE.

-La modification des RS négatives vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage du français et de la réforme, notamment chez les apprenants, les enseignants et leurs parents, voire certains gestionnaires d'écoles.

-Veillez au respect de l'application de la réforme actuelle en apportant les remédiations revendiquées par les différents acteurs.

- Prendre en compte les avis émis par les partenaires, effectivement, après une concertation généralisée.

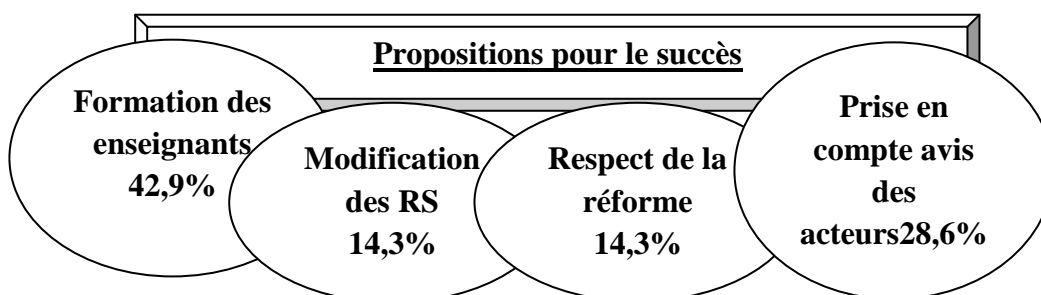


Schéma N°159 : à propos des propositions pour le succès de l'école

### **La RS générale des inspecteurs**

Après l'analyse détaillée du corpus relatif à notre échantillon, nous essaierons d'esquisser sa RS générale et globale à travers les éléments suivants :

#### **Les informations**

A propos de la participation à la réforme et du comment, il y a eu une majorité d'abstention qui peut se traduire par une neutralité injustifiée, à notre avis. Sur ce point la représentation peut être qualifiée de plus ou moins négative.

#### **Les opinions**

Sur l'aspect théorique qui comprend les prises de position sur les programmes, les méthodes et la dimension culturelle, tout était positif. Les inspecteurs sont à une majorité modérée (42,9% dans l'ensemble) d'accord.

Sur l'aspect matériel qui contient les avis sur le manuel scolaire et les TICE, le résultat est positif sur le livre de l'élève et négatif sur les nouvelles technologies dont la gestion est qualifiée de bureaucratique.

#### **Les résultats**

Au sujet de l'évaluation-étape, les inspecteurs font remarquer que la situation est au *statu quo*; il n'y a pas eu d'amélioration sensible et l'évaluation est insatisfaisante.

Concernant, les examens, les résultats sont décevants malgré un aspect théorique modèle.

### **La cohérence possible**

On est encore loin de la cohérence réalisée sur le terrain pour aller ensemble vers le succès car l'image sentie par l'inspecteur en provenance des enseignants, ses principaux collaborateurs, est négative à 42,9% et le regard porté par l'inspecteur vers l'enseignement privé en tant que miroir reflétant les lacunes de l'enseignement public est négatif.

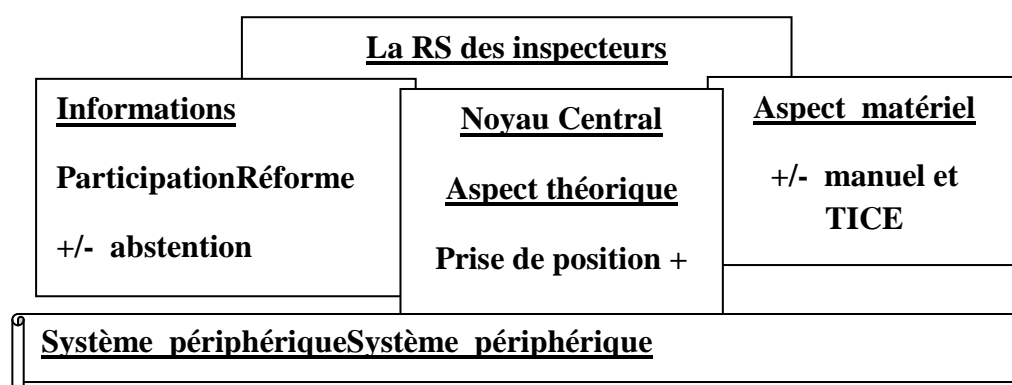


Schéma N°160 : esquisse de la RS des inspecteurs

La RS est dans l'ensemble positive au niveau du NC et plus ou moins négative au niveau du système périphérique. Ce système peut être modifié à travers plus de participation de ce corps à tout ce qui concerne la réforme surtout les remédiations demandées et par conséquent leur implication totale et la mise en place d'un plan d'action actif et rapide en faveur des TICE et surtout le travail dans des laboratoires de langue.

### **Le constat de la situation**

Sur les deux plans, celui de l'apprenant ou de l'enseignant, le constat est négatif. Ce qui demande une révision générale et profonde des aspects techniques et comportementaux de la réforme par une formation efficace et solide des deux partenaires-clés de l'école.

<u>L'apprenant</u>	<u>Le niveau</u>	<u>Le profil</u>
nature	Faible	Insuffisant
pourcentage	85,7%	100%

<u>L'enseignant</u>	<u>Compétence</u>	<u>Pratique</u>	<u>motivation</u>	<u>Compris</u>	<u>Formation</u>
Nature	Insuffisante	insuffisante	Negative	Non	Insuffisante
Pourcentage	42,9%	85,7%	57,1%	85,7%	85,7%

Tableau N°19 : dénotant une situation très négative de la situation

### **Les propositions**

Deux propositions essentielles sont parvenues des inspecteurs de notre échantillon pour atteindre le succès:

-La formation des enseignants

-La prise en compte des opinions des partenaires de l'enseignement-apprentissage du FLE dans une révision générale de la réforme du système scolaire, non pas sur le plan des principes et des fondements mais au niveau de ses aspects techniques et matériels.

### **II.3.4. Les anciens cadres de l'enseignement-apprentissage du FLE**

Après avoir essayé de circonscrire la RS inspectoriale, nous tenterons dans ce qui suit de décrire celle d'un échantillon un peu spécifique.

Il s'agit d'un ensemble d'enseignants et d'inspecteurs à la retraite ayant enseigné en français, pour pouvoir profiter de leur expérience et nous permettre indirectement de jeter un regard sur le passé. Nous pensons que ces cadres, c'est le nom que nous leur avons donné, sont d'un apport considérable pour le système éducatif si l'école ou l'institution veut bien tirer profit d'eux.

Nous commençons notre analyse, interprétation et discussion des réponses par ceux constituant la première partie intitulée « le constat de la réalité ».



**Question N°01:** Que pensez-vous du niveau des élèves actuellement? Quelles en sont les raisons?

Cette question cherche à faire participer ce groupe à la constitution de l'image décrivant la situation où se trouve le niveau de savoir et de compétence linguistique de nos élèves et ayant, par là même, déclenché notre étude.

Jusqu'ici, tous les acteurs dont nous avons analysé le corpus sont d'accord, à des degrés presque égaux, pour dire que le niveau est faible.

Les résultats affichés par notre logiciel à ce propos, indiquent qu'un seul cadre croit que le niveau général est bon et deux le voient moyen contre une majorité écrasante qui témoignent qu'il est plutôt faible, faisant un nombre de 23 cadres et un taux de 88,5% des interrogés.

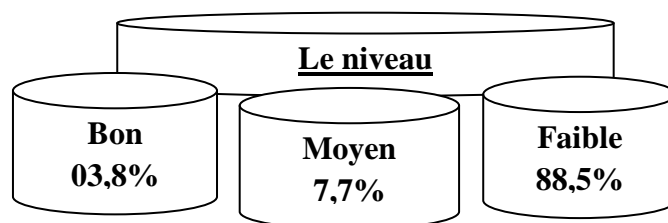


Schéma N°161 : sur le niveau des apprenants en français

Ces cadres rejoignent alors, les autres acteurs, faisant le même constat sur le niveau actuel de nos apprenants.

Les raisons évoquées par ce groupe peuvent être classées à travers les thèmes suivants:

- 19,2% des anciens cadres avancent la formation insuffisante des enseignants comme la principale raison responsable de cette situation. Ce qui appuie ce qu'a été déjà signalé par d'autres acteurs.
- La raison la plus importante aux yeux des interrogés est la représentation négative du français et de son enseignement par les apprenants en raison des difficultés parfois envisagées insurmontables. Le taux est 34,6% de répondants.

Le reste des raisons se répartissent entre l'horaire réduit imparti à l'enseignement-apprentissage de cette langue, le blocage de la communication entre d'une part, les apprenants et les enseignants du fait de l'usage du français

par ces derniers transformant l'échange en dialogue de sourds et d'autre part entre ces derniers et les autres partenaires tels que les directeurs, les inspecteurs, les parents, ...etc, le programme trop chargé, le manque de matériel moderne (TICE) et l'incapacité de le gérer convenablement et efficacement, et enfin, le fait que nous soyons un pays sous développé explique bien cette situation car il ne suffit pas de voir un système éducatif réussi dans un pays développé pour croire à son succès en Algérie.

Les anciens cadres, en connaissance de cause et exploitant leur expérience ont avancé de multiples raisons qui, à nos yeux, sont toutes, à des degrés différents, responsables de la situation actuelle de crise. L'institution ne doit pas tarder de prendre acte de ce constat, l'investissant dans une amorce de dialogue dans le sens d'une sortie de crise sous son égide.

**Question N° 02:** Quels sont, selon vous, les problèmes que rencontre l'enseignement-apprentissage du français?

La question est générale car elle vise tout ce qui est considéré comme obstacle devant la maîtrise du FLE.

Les difficultés les plus importantes à ce sujet sont les suivantes: 26,9% des répondants évoquent, encore une fois, l'incompétence des enseignants comme un problème majeur de l'enseignement-apprentissage du FLE et 23,1% sa conséquence directe, le niveau des élèves qui reste faible malgré dix ans de réforme. Le troisième problème important avancé est la surcharge des classes, phénomène encore vécu dans nos écoles aujourd'hui.

Le reste des obstacles cités sont le programme difficile pour les apprenants car élaboré unilatéralement par l'institution, les représentations négatives déjà signalées dans la question précédente et le milieu scolaire et familial défavorable.

**Question N°03:** Le milieu scolaire actuel est-il favorable à cet enseignement? Quelles en sont les raisons?

Le milieu défavorable a déjà été signalé à 07,7% des répondants comme problème faisant obstacle à l'enseignement-apprentissage du FLE, cette question interroge tout le monde à ce sujet sur cette réalité.

Deux répondants seulement ont dit que ce milieu est favorable contre une dominance de 92,3% qui voit le contraire.

Les réponses des anciens cadres confirment ce qu'a été déjà dit par 02 seulement d'entre-eux dans la question précédente. Donc ce milieu est à revoir aussi. L'institution s'est intéressée généralement de l'aspect théorique de la réforme mais l'établissement en tant que local accueillant ce dispositif théorique et humain devait également faire partie du projet de réforme.

Les raisons que nous avons pu résumer sont les suivantes:

La première catégorie de raisons appuie la qualification de l'école en tant que milieu favorable et elles sont très peu nombreuses. Ce sont: le personnel administratif compétent, l'existence de matériel moderne (TICE) susceptible de faciliter le travail de l'élève et de l'apprenant et enfin l'utilisation de méthodes appropriées comme l'APC et la pédagogie du projet.

Il est à noter que ces deux dernières raisons sont évoquées par les cadres ayant qualifié l'école en tant que milieu défavorable. Pour les TICE, même s'ils existent, ils sont mal gérés à cause de l'absence de spécialistes en ingénierie pédagogique et l'incompétence de l'enseignant, en la matière. En ce qui concerne, les méthodes d'enseignement, les enseignants pour une grande partie d'entre-eux ne les appliquent pas comme il faut. Même si dans leurs documents officiels, ils font comme, en vérité, ils travaillent en fonction des anciennes méthodes qu'ils connaissent bien depuis fort longtemps.

Les autres inconvénients évoqués sont la négligence des responsables ne prenant pas au sérieux les recommandations du nouveau système éducatif, l'absence d'activités post-scolaires ou de clubs actifs et enfin la surcharge des classes.

A ce sujet, nous pouvons dire que l'aspect négatif domine recommandant aux concernés de prendre les mesures qui s'imposent. Même les parents sont cités dans ces points négatifs car étant pour leur majorité désintéressés, ils manquent

à leur devoir de participer à transformer l'école en un milieu plus propice à sa tâche.

**Question N°04:** Que pensez-vous de la réforme actuelle en ce qui concerne le français?

Après le constat de la réalité, nous essaierons d'identifier les RS de ce groupe par apport à l'enseignement-apprentissage du FLE et surtout la réforme scolaire actuellement en vigueur.

Cette question directe vise à sonder les prises de position à propos de notre sujet principal, la réforme.

A ce propos, 19,2% des éléments interrogés ont une vision positive de la réforme contre une nette majorité de 69,2% ayant une image négative sur celle-ci. 03 cadres (11,5%) ont adopté une position neutre. La question-clé de notre sondage nous fait savoir une RS négative à propos de la réforme actuelle. Ce groupe, bien qu'il ne soit pas directement concerné par l'enseignement-apprentissage du FLE, permet d'appuyer une opinion ou une autre, vu sa compétence et son expérience dans notre sujet d'étude.

**Question N° 05:** Remarquez-vous, à propos du niveau, en français, une amélioration ou une régression? Quelles en sont les raisons?

Nous visons ici à savoir si l'opinion sur la réforme a des conséquences logiques appuyées par les résultats enregistrés par l'école après dix ans de mise en œuvre de la réforme.

Une minorité de 02 cadres (07,7%) déclarent qu'il y a une amélioration due à la nouvelle réforme. A l'opposé, 92,3% des interrogés reconnaissent plutôt une régression du niveau en comparaison avec ce qu'il était avant cette rénovation. Ce qui appuie l'idée avancée par certains intéressés selon laquelle la situation est catastrophique.

Les raisons affichées que nous avons regroupées sont de deux catégories. Les arguments négatifs sont: l'incompétence des enseignants due à l'insuffisance de la formation qu'ils ont subie; celle-là a été citée par 34,6% des répondants. Le programme difficile, pour les apprenants en tant que contenu et pour les

enseignants en tant que méthode, pas suffisamment assimilée, cela a été évoqué par 30,8% des cadres. Certains d'entre-eux accusent l'horaire insuffisant imparti au français d'être derrière la régression de niveau.

Les défenseurs de l'amélioration avancent la volonté des apprenants pour réussir en raison de leur sentiment que le français est non seulement utile mais indispensable à la promotion sociale et professionnelle.

C'est la raison pour laquelle un débat plus large devrait être ouvert sous l'égide de l'institution et avec la participation de tous les acteurs pour déterminer les raisons exactes de ce problème.

**Question N° 06:** Que pensez-vous du programme actuel en comparaison avec les précédents?

Nous avons constaté dans la question 04 à propos de la réforme dans sa globalité que l'opinion est dans l'ensemble négative; cette question est susceptible d'étayer ou d'infirmer cette représentation.

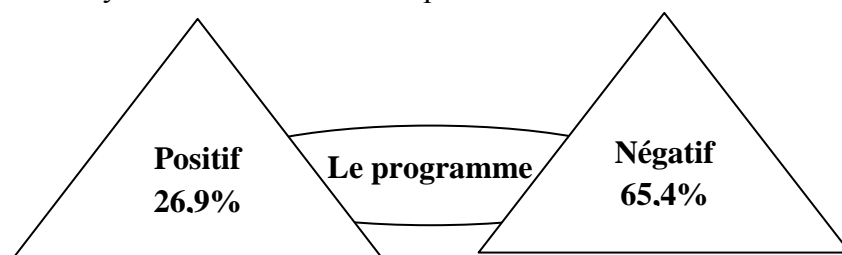


Schéma N°162:concernant la vision des anciens cadres à propos du programme

A propos de ce détail concernant la réforme, les cadres émettent leurs avis, en comparaison avec les anciens programmes. 07 cadres (26,9%) ont un avis favorable, voyant le programme susceptible de réaliser la réussite, néanmoins 17 répondants (65,4%) sont contre cette vision. Pour eux, le programme est inadéquat à la situation, notamment la réalité qui est celle des régions du sud algérien où le français n'est pas très présent.

Cette image négative confirme donc la RS négative de la réforme.

**Question N° 07:** Quelle est votre opinion sur les enseignants de français? Leur formation, leurs pratiques pédagogiques, leur motivation.

L'on sait que l'élément fondamental dans la mise en œuvre de la réforme est l'enseignant. C'est pourquoi, nous voulons bien savoir le point de vue de ces anciens cadres à ce sujet afin de confirmer ou d'infirmer la thèse des uns et des

autres. Trois aspects seront définis au sujet des RS de l'enseignant aux yeux de ces cadres.

### Leur formation

23 cadres (88,5%) qualifient cette formation d'insuffisante rejoignant le point de vue des inspecteurs à ce sujet (insuffisante à 85,7%) de ce corps. Il n'y a pas d'opinion contraire à ce propos mais des abstentions atteignant 11,5% des répondants.

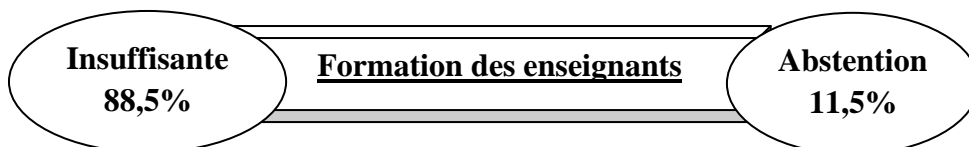


Schéma N°163 :sur la vision des cadres sur la formation des enseignants

### Leurs pratiques pédagogiques

A ce propos, 03 cadres (11,5%) pensent que leurs pratiques en classe sont efficaces alors que 16 interrogés (61,5%) croient le contraire. 07 cadres se sont abstenus de répondre enfin.

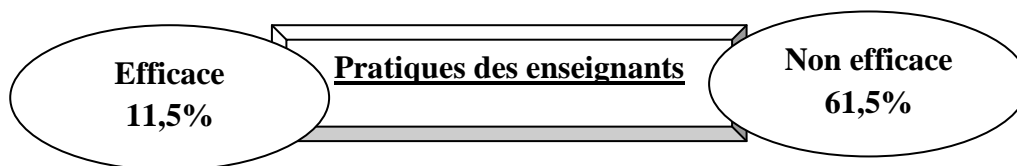


Schéma N°164 : sur les pratiques des enseignants

### Leur motivation

05 questionnés (19,2%) disent que les enseignants sont motivés dans leur profession, tandis que 18 membres de notre échantillon (69,2%) déclarent le contraire.

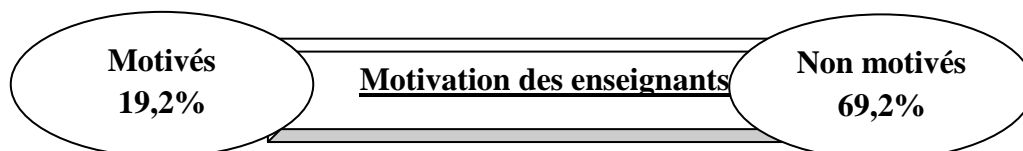


Schéma N°165: sur la motivation des enseignants

Ces trois caractérisations nous permettent d'esquisser le profil de l'enseignant au regard des anciens cadres.

Le tableau qui suit nous fait savoir, en guise de récapitulation que l'aspect négatif dépasse de loin le côté positif. Cette représentation générale négative rejoint celle faite par notre groupe d'inspecteurs (questions 04 et 05 du questionnaire destiné aux inspecteurs).

Aspect	Formation	pratiques	Motivation	Totaux
Negatif	Insuffisante 88,5%	Inefficaces 61,5%	Non motivés 69,2%	73,06%
Positif	Suffisante 00%	Efficaces 11,5%	Motivation 19,2%	10,23%

Tableau N°20 : retraçant le profil des enseignants de FLE aux yeux des anciens cadres

**Question N° 08:** Quel est votre opinion sur les inspecteurs de français? Leur formation, leur pratique de terrain et leur relation avec les enseignants.

Il est vrai que ce groupe n'est pas directement concerné par le terrain mais cela nous donne une idée sur la vision de l'inspecteur vu des gens qui se sentent plus libres de s'exprimer à ce sujet que les enseignants qui sont encore en fonction. Cette représentation, même si elle ne met pas totalement en question celle des enseignants en exercice, est pour nous plus crédible, surtout avec leur âge plus mûr et leur longue expérience. Ils font aussi une description avec du recul surtout en ayant exercé avec plusieurs inspecteurs durant leur carrière.

De la même façon que pour l'image de l'enseignant, celle de l'inspecteur comprend trois aspects:

#### **La formation des inspecteurs**

A ce propos, 04 cadres estiment que la formation de l'inspecteur est suffisante mais 18 parmi eux pensent le contraire. 04 éléments de notre échantillon se sont abstenus de répondre. Les taux sont respectivement 15,4% pour le premier cas et 69,2% pour le deuxième. Du côté de la formation, l'image est donc négative.

#### **Les pratiques de terrain**

A ce sujet, 04 répondants voient que celles-ci sont efficaces alors que 16 parmi l'échantillon estiment le contraire. 06 cadres ont préféré s'abstenir de s'exprimer. Cela fait des taux de 15,4% pour le premier cas et 61,5% pour le second. Là aussi, la représentation est négative.

#### **La relation avec l'enseignant**

A ce propos, 07 répondants (15,4%) déclarent que la relation avec les enseignants est bonne, à l'opposé de 11 (42,3%) qui pensent l'inverse. 08(30,8%) ne se sont pas exprimés. La vision, ici, est négative également.

Le tableau ci-dessous trace à travers une récapitulation générale, une représentation dans l'ensemble négative de l'inspecteur.

En comparaison avec la représentation de l'inspecteur chez le corps enseignant actuellement en exercice, selon le sondage destiné à notre échantillon d'enseignants, l'image est au contraire positive (question N° 24, relation de confiance 76,7%). Même si la taille de l'échantillon n'est pas la même, elle est très réduite chez les anciens cadres, il paraît qu'auparavant la relation avec l'inspecteur était généralement mauvaise, nous sommes, nous-même témoin de cette période.

A croire les deux sondages (celui des enseignants et celui des cadres), il y a une progression positive de cette relation, c'est-à-dire dans le sens d'une amélioration très sensible.

Aspects	Formation	Pratiques	Relation-enseignant	Totaux
Négatif	Insuffisante 69,2%	Inefficaces 61,5%	Mauvaise 42,3%	57,66%
Positif	Suffisante 15,4%	Efficaces 15,4%	Bonne 26,9%	19,23%
Abstention	15,4%	23,1%	30,8%	23,1%

Tableau N°21 : récapitulatif, traçant une représentation de l'inspecteur chez les cadres

Cet acteur essentiel à l'enseignement-apprentissage, l'inspecteur, est vu par les anciens cadres d'une manière négative.

**Question N° 09:** Quel est votre point de vue sur les parents d'élèves actuels? Leur vision du français, leur comportement à l'égard de son enseignement, leur comportement vis-à-vis de leurs enfants à propos du français.

Il s'agit ici de connaître la RS des parents d'élèves chez notre groupe d'anciens cadres qui sert également à confirmer ou informer cette image chez les autres acteurs. Les réponses que nous avons classées par thèmes nous ont dévoilé les résultats suivants:

**Vision des parents à l'égard du français**

19,2% d'entre-eux ont une vision positive du français alors que 65,4% possèdent une image contraire. Donc, par principe déjà, la RS est négative. Ce qui influe certainement d'une manière négative sur leur comportement à son égard.



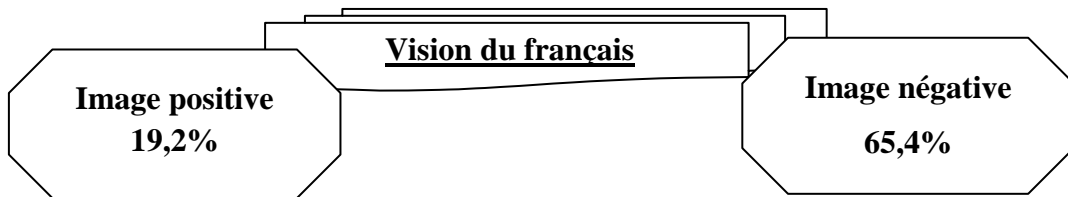


Schéma N°166 : sur représentation du français chez les parents d'élèves

**Comportement des parents à l'égard de l'enseignement du FLE**

A cet égard, 15,4% des parents sont jugés coopératifs, à l'inverse de 76,9% qui sont accusés de négligence dans leur conduite à l'égard de l'école au sujet du français surtout. 07,7% des constituants de notre groupe se sont abstenus de se prononcer.

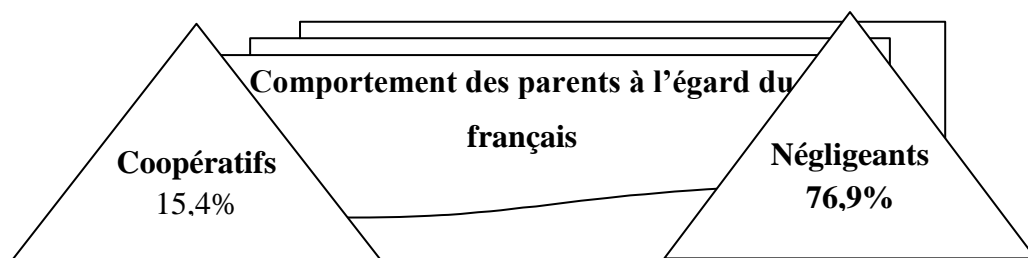


Schéma N°167: sur le comportement des parents d'élèves à l'égard de l'enseignement du FLE vu par les cadres

Le comportement des parents vis-à-vis de leurs enfants à propos du FLE sur ce point précis, 26,9% parmi les membres de ce groupe voient les parents comme coopératifs avec leurs enfants les appuyant dans ce domaine; cependant 65,4% les voient démissionnaires, ne leur présentant aucune aide de quelque nature que se soit.

**En résumé,** l'image des parents, comme elle a été chez l'autre partenaire, est négative, constituant sûrement un grand obstacle inhibant le succès de leurs enfants en français.

Aspect	Image du français	Comportement à l'égard du FLE	Conduite l'égard des enfants	Totaux
Positif	Favorable 19,2%	Coopératifs 14,4%	Coopératifs 26,9%	20,16%
Négatif	Défavorable 65,4%	Négligeants 79,9%	Démissionnaires 65,4%	69,23%

Tableau N°22: sur les représentations des parents chez les anciens cadres

**Question N° 10:** Croyez-vous que l'enseignement-apprentissage est en crise en Algérie? Quelles en sont les raisons?

Le constat de la situation négatif dans l'ensemble peut faire croire, selon le degré de gravité, à un état de crise ou de problèmes simples, remédiables sans remettre en cause tout le système.

Le verdict est presque unanime, 96,2% des interrogés qualifient la situation dans laquelle se trouve l'enseignement-apprentissage de crise qui demande aux intéressés de prendre les mesures nécessaires.

Les raisons avancées sont par ordre de grandeur du taux en pourcentage:

- La réforme actuelle unilatéralement élaborée par l'institution (34,6%).
- L'insuffisance de la formation des enseignants faisant d'eux des gens incapables de mener à bien leur tâche (26,9%).
- Les représentations négatives du français de la part de plusieurs acteurs comme les apprenants et leurs parents (19,2%).
- Le manque d'enseignants, notamment dans les régions éloignées des centres urbains (7,7%).

**Question N° 11:** Croyez-vous que la réforme actuelle résoudra les problèmes du français? Quelles en sont les raisons?

En principe, n'importe quelle réforme vient améliorer une situation ou résoudre une crise. La nôtre arrive à la suite de l'échec enregistré par l'école algérienne dans sa version. "Ecole Fondamentale".

En réponse à cette question, le verdict annonce que 19,2% des questionnés disent « oui » alors que 69,2% émettent un avis contraire. 11,5% des cadres sont abstentionnistes.

Les raisons se répartissent en trois catégories. Celle du « oui » est la pédagogie adéquate sur laquelle est basée la réforme. Les raisons du « non » sont le français étant difficile, le résultat décevant des élèves dans les évaluations, la réforme improvisée et enfin l'absence des acteurs. Deux raisons, enfin sont valables pour le « oui » et le « non ». L'intéressement ou le désintéressement des apprenants et la participation ou la non participation des parents.

La divergence dans l'analyse de la situation est le point de départ d'un débat visant à changer la réalité du terrain.

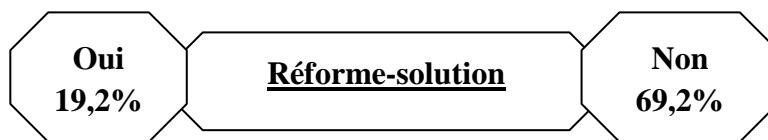


Schéma N°168: concernant l'avis des cadres sur la réforme en tant que solution éventuelle de la crise.

**Question N°12:** Croyez-vous que la participation des acteurs sociaux à l'élaboration de la réforme serait une bonne idée? Pour quelles raisons?

Nous avons signalé cela à plusieurs reprises, la participation des partenaires de l'éducation à toutes les phases de l'élaboration de la réforme scolaire est une condition *sine qua non* pour son succès. Les cadres sont-ils d'accord, appuyant notre thèse?

Effectivement, 96,2% des interrogés appuient notre point de vue contre un seul cadre qui ne voit pas de nécessité à cela. La raison fondamentale évoquée est: la consultation des partenaires est indispensable et garantit la réussite du système éducatif.

**Question N°13:** Que proposeriez-vous pour la réussite de la réforme actuelle au sujet du français?

La participation des acteurs, étant indispensable à la réussite, doit s'effectuer concrètement sur le terrain et ne pas demeurer un discours qui se réitère à toutes les occasions par les responsables sans application effective. Les partenaires ont plein d'idées qui pourraient garantir le succès de l'école. Mais il faut qu'ils soient sollicités à contribuer à cela.

Nous présentons ainsi les propositions faites par ce groupe:

- La participation des acteurs comme cela a été déjà signalé.
- L'exploitation effective des TICE à grande échelle et d'une manière étudiée et planifiée.
- La réadaptation des programmes, notamment dans les régions du sud du pays.
- La formation solide des enseignants sur tous les plans que demande la profession.
- Le respect de l'identité de l'apprenant tout en intégrant la dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage du français.

- Veillez à l'application précoce de l'enseignement du français d'une manière progressive et réfléchie.

Après un passage en revue de notre corpus (analyse, interprétation, et discussion), nous essayerons dans ce que suit, d'esquisser la RS des cadres.

Selon ce sondage sur les propositions, la réforme actuelle n'est pas remise en cause. Cela n'empêche pas pour autant de mener des révisions profondes du système scolaire.

### **La RS générale de ce groupe**

#### **Le contenu**

Celui-ci est constitué globalement de trois éléments essentiels:

-Les opinions sont toutes négatives contenant l'avis sur la réforme (-69,2%) et sur les programmes actuels (-65,4%) .

- Les prises de position sont négatives également comprenant le positionnement sur la crise (non à 69,2%) et le niveau après dix années de réforme (régression à 92,3%).

Pratiquement la RS générale de ces intéressés est négative.

#### **L'organisation de la RS**

A notre avis, le NC est composé des éléments suivants:

L'enseignement-apprentissage est en crise vu le fort consensus dont il a pu faire l'objet et surtout la pérennité de cette situation qui a connu des réformes globales et des remédiations partielles en vain au point où toute solution proposée et mise en œuvre devient un miracle difficilement plausible. La preuve en est le niveau qui, malgré tous les efforts consentis continue sa régression.

Le système périphérique contient, l'opinion sur la réforme elle-même et le programme ainsi que l'image de certains acteurs directement responsables de la situation comme les enseignants, les inspecteurs et les parents d'élèves.

### **Le constat de la réalité en tant que source principale de la RS**

Ce constat comprend le niveau (faible à 88,5%), les problèmes de l'enseignement-apprentissage du FLE dont le niveau des apprenants et l'incompétence des enseignants et enfin le milieu scolaire défavorable (92,3%).

Les raisons principales sont les représentations négatives, l'insuffisance de la formation des enseignants et la réforme non comprise par de nombreux partenaires y compris les enseignants.

### **La solution proposée**

Cela consiste à adapter les programmes, former les enseignants et surtout faire participer tous les acteurs.

### **II.3.5. La représentation sociale des Imams (le secteur religieux)**

Après la RS des anciens cadres de l'enseignement à la retraite, nous essaierons dans ce qui suit, d'identifier celle de notre dernier échantillon, les imams.

Nous commençons d'abord par déterminer l'identité de ce groupe à travers deux caractérisations:

#### **L'ancienneté dans la profession**

Sur 14 imams, 02 ont une ancienneté de 05 ans, 03 de 16 ans à 18 ans, 06 de 22 à 26 ans et enfin 02 de 33 ans. Il existe donc des Imams de divers âges, les jeunes comme les âgés qui dépassent les 60 ans.

#### **Les enfants scolarisés**

Les membres de ce groupe possèdent entre 01 enfant unique et 06 enfants scolarisés, du primaire jusqu'au lycée sauf un qui ne s'est pas exprimé à ce sujet.

La deuxième partie du questionnaire concerne les questions décrivant le constat de la réalité.

**Question N°01:** Comment évaluez-vous le niveau des élèves? Citez en les raisons.

Un seul répondant (07,1 %) qualifie le niveau de moyen, les 13 qui restent le qualifient de faible. La situation sur ce point est donc négative comme cela a été le cas pour les autres partenaires, (il fait un taux de 92,9%.

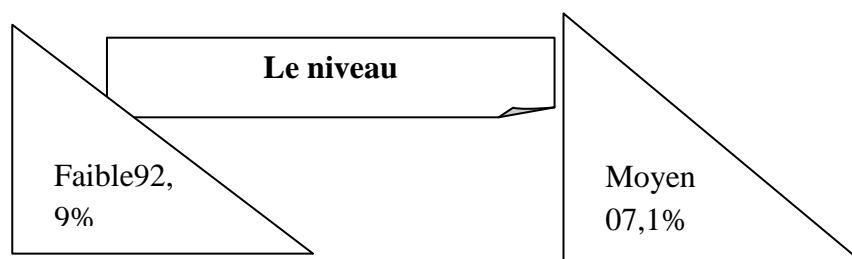


Schéma N°169: sur l'évaluation du niveau des élèves

Nous constatons qu'il n'y a pas d'abstention à ce sujet ni de qualification du niveau de bon. Nous avons pu classer les raisons du bas niveau à travers les thèmes suivants:

- Les élèves sont totalement désintéressés de la matière.
- En raison de leurs difficultés, ils sont pour la plupart démotivés.
- Les différents acteurs ne s'intéressent pas suffisamment à cet enseignement-apprentissage bien qu'ils soient conscients de sa nécessité et convaincus de son utilité.
- Le milieu, aussi bien familial que social, sont défavorables au français dans notre région.
- Les nouvelles méthodes d'enseignement ne sont pas comprises par les enseignants, les apprenants et les parents pour être appliquées convenablement et efficacement.
- Les enseignants sont enfin, selon nos Imams, incompetents au vu de leur formation trop insuffisante dans le domaine.

La majorité de ces raisons relèvent de la responsabilité directe de l'institution qui devait prendre les mesures qui s'imposent.

**Question N° 02:** Comment évaluez-vous le travail fait par l'école au quotidien dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français?

Nous voulons savoir par là si ce groupe rend l'école responsable de l'état actuel de la situation. A ce sujet, un seul imam considère que le travail accompli par l'école est positif contre la (71,4%) le voyant plutôt négatif et 02 pensant que ça dépend de la région où se trouve l'établissement. Un seul imam, parmi notre échantillon, s'abstient de répondre.

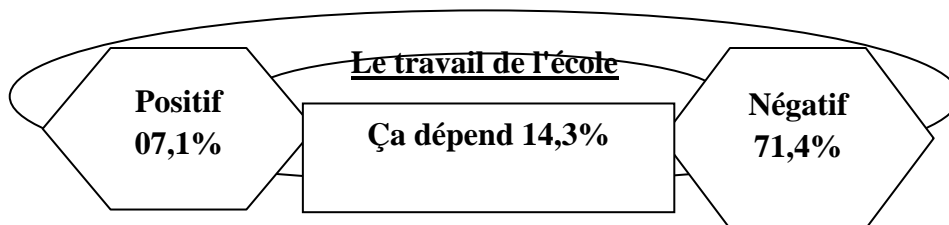


Schéma N°170 : sur le travail de l'école selon les Imams

Le constat de la réalité est donc très négatif et l'apprenant est responsabilisé. Mais nous pensons que le désintéressement et la démotivation proviennent aussi bien de la société, de la famille que de l'école elle-même. Ces parties doivent par conséquent assumer pleinement leur responsabilité, l'apprenant étant toujours victime d'une situation qui, dans la plupart des cas le dépasse.

**Question N° 03:** Comment jugez-vous les enseignants de français?

Cette question vise les regards croisés entre les différents acteurs, même les plus indirectement concernés. Il s'agit de mesurer le degré de la cohérence existante ou éventuelle, nécessaire à l'enseignement-apprentissage surtout celui du français qui revendique une attention particulière vu sa spécificité.

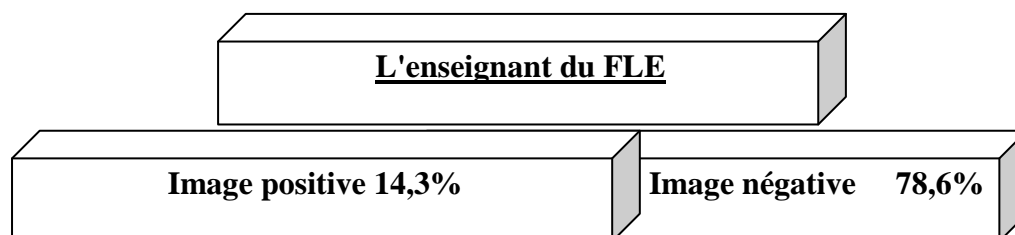


Schéma N°171 : sur l'image de l'enseignant du FLE.

02 répondants portent une vision positive de cet enseignant contre 11 qui ont une image négative de lui. 01 seul répondant s'est abstenu de répondre.

Cette image est peut-être influencée par d'autres considérations tel que le pays originaire de la langue française mais nous savons aussi, comme nous l'avons

signalé auparavant, que les jeunes Imams ne portent plus la même vision. La raison pourrait être également objective.

**Question N° 04:** Comment jugez-vous les parents d'élèves dans leur relation à la matière?

Toujours dans le même cadre, 01 seul interrogé voit que les parents sont coopératifs avec l'école pour le bien de leurs enfants. A l'inverse de (85,7%) les qualifiant de démissionnaires. IL paraît que tous les acteurs possèdent la même image négative des parents.

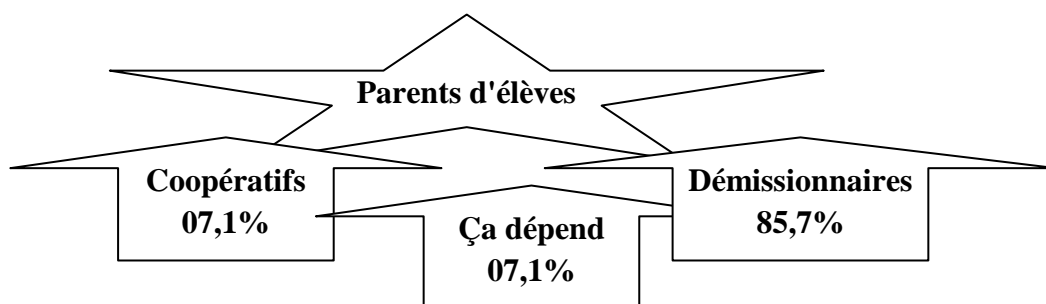


Schéma N°172: sur l'image des parents chez les Imams

Ce groupe, en connaissant cet état des parents, est le mieux placé pouvant influencer ces derniers pour qu'ils jouent pleinement le rôle qui leur incombe.

**Question N°05:** Quel regard portez-vous sur les apprenants par apport au français?

Les apprenants, constituent la pierre angulaire de tout le dispositif, les Imams ont une influence directe et indirecte en leur direction. Mais d'abord comment les voient-ils?

Ceux-ci à 100% voient que nos apprenants adoptent une attitude de refus à l'encontre de français. Cela peut faire partie du constat de la réalité négative.

**Question N°06:** Voyez-vous que la langue française est acceptée socialement?

L'attitude sociale influe, on le sait, positivement ou négativement sur les attitudes des apprenants et même celles des enseignants à son égard. L'Imam en contact direct et permanent avec toutes les catégories sociales peut à travers son discours et son comportement contribuer à positiver la situation.



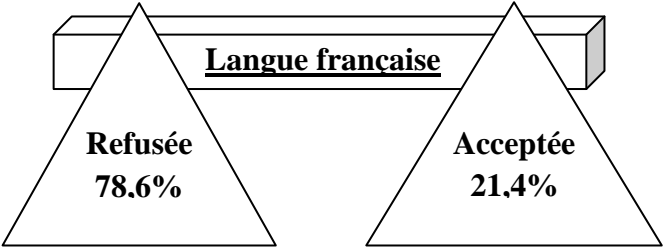


Schéma N°173 : sur l'image sociale de la langue française.

Nous constatons que 11 (78,6%) pensent que l'image sociale de la langue française est à dominance négative contre 21,4% qui pensent le contraire.

**Question N° 07:** Quelle image portez-vous de la France dans le passé (la France coloniale) et la France aujourd'hui (après l'indépendance)?

Cette vision positive ou négative déterminerait son comportement à l'égard de son enseignement-apprentissage et par ricochet son discours adressé aux fidèles.



Schéma N°174 : sur la RS de la France

A la majorité écrasante, 92,9% d'entre-eux possèdent une RS négative à l'égard de la France.

**Question N° 08:** Comment voyez-vous l'enseignement de cette langue en Algérie?

Cette question vise à comprendre le comportement des Imams à l'égard de cet enseignement et leur éventuelle contribution à créer un climat plus favorable à son encontre.

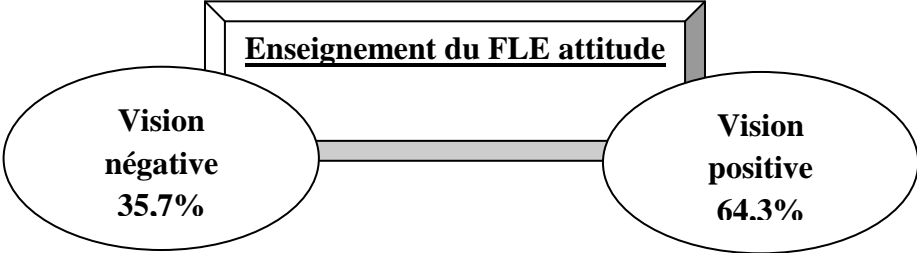


Schéma N°175 : sur l'attitude des Imams envers l'enseignement-apprentissage du FLE.

Paradoxalement, les images dévoilées par les questions précédentes sur la langue française et sur la France n'ont pas grandement influé sur l'attitude de ce groupe face à cet enseignement. L'attitude nettement favorable exprimée par 09 imams (64,3%) domine sur la disposition des adversaires dont le taux est 35,7%. Seulement, ce dernier taux est capable d'influer négativement sur la situation même indirectement.

**Question N° 09:** Etes-vous en contact direct avec l'école en tant qu'Imam?

L'Imam est sensé savoir qu'en fonction de sa mission sociale, il devrait être en contact direct avec les institutions sociales donc l'école fait partie. Cette question cherche à dévoiler ce comportement pouvant être mis en service de l'enseignement-apprentissage du FLE.

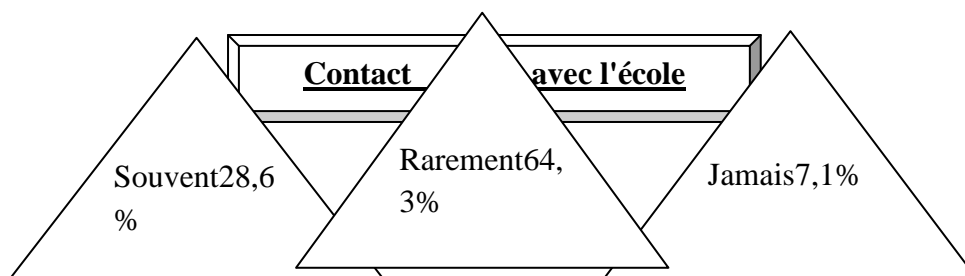


Schéma N°176 : concernant les visites faites par l'Imam à l'école

Conformément à l'attitude modérément en faveur de cet enseignement, le contact existe mais rare puisque 64,3% des imams reconnaissent qu'ils ne visitent que parfois l'école contre 01 seul qui est complètement coupé de cette institution, ne la visitant jamais. 04 imams (28,6%) déclarent faire fréquemment des visites à l'établissement scolaire.

**Question N°10:** Ces visites se font-elles suite à l'invitation de l'école ou viennent-elles de votre propre initiative?

Cette question essaie de mesurer le degré de volonté et de motivation de l'Imam à travers son comportement envers l'école.

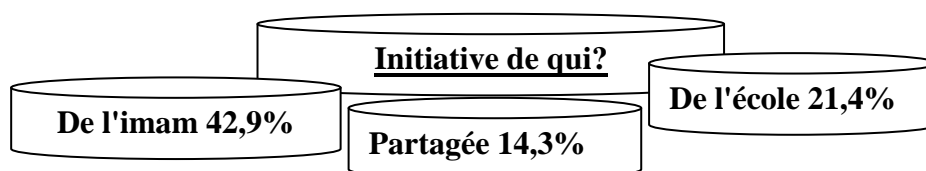


Schéma N° 177 : sur la partie prenant l'indicative

Selon ce sondage 42,9% des initiatives viennent de l'imam contre 21,4% qui pensent que les initiatives proviennent de l'école. 14,3% des imams disent que les initiatives sont mutuelles.

**Question N° 11:** Croyez-vous que votre discours religieux influence le comportement des fidèles à l'égard de l'enseignement-apprentissage du FLE?

Cette question nous dévoile le degré de motivation de cet acteur indirect par sa fonction, le devoir qu'il sent accomplir envers l'école, de son engagement à son égard.

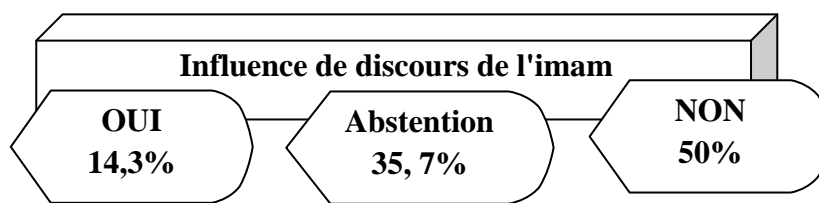


Schéma N°178: sur l'influence éventuelle du discours de l'imam sur la société

Les imams reconnaissent, à ce propos, que leur discours a une influence modeste et limitée sur le comportement social. Cet avis est exprimé par 50% du groupe déclarant que leur discours influence le comportement social. Mais 02 des membres de notre échantillon voient le contraire. Nous constatons que le taux d'abstention est important atteignant le pourcentage de 35,7% du groupe.

**Question N° 12:** Consacrez-vous une partie de votre discours (prêche du vendredi et causeries religieuses) à l'enseignement-apprentissage du français?

Il s'agit ici de savoir si l'imam s'intéresse au FLE en fonction de sa tâche et s'il a un programme à ce sujet.

Il paraît clairement que les RS négatives sur la langue française et la France, l'attitude modérée positive à l'égard de son enseignement-apprentissage et l'information négative sur l'influence limitée du discours sur le comportement social ont été déterminantes sur ce dernier comportement social, l'affectant

négativement. Les imams, à 100% des répondants, n'ont aucun programme visant à contribuer à l'amélioration de la situation.

**Question N°13:** Avez-vous pu remarquer des changements apportés aux programmes de français?

Le groupe nous informe, par le truchement de cette question, de son suivi de ce qui se passe à l'école, ne serait-ce qu'à travers ces enfants scolarisés, s'il ne le fait pas par d'autres canaux, du fait de son rôle social très important et de l'intérêt qu'il porterait à l'école.

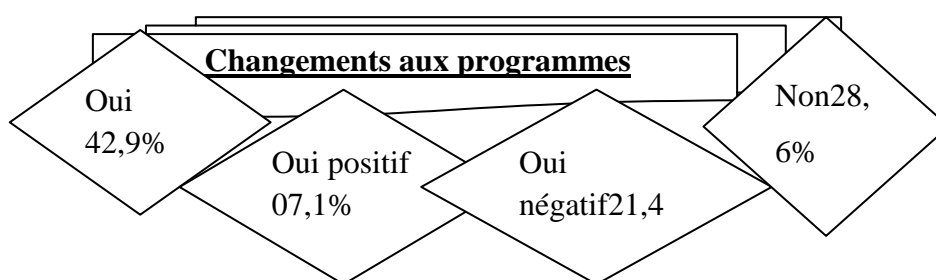


Schéma N°179: information à propos des changements de programmes

Il semble que le non est très réduit. Il est de 28,6% des répondants. Cependant 42,9% ont dit « oui ». Ils sont donc au courant de ce qui se passe à l'école par l'intermédiaire des visites qui sont pourtant très limitées ou à travers leurs enfants qu'ils suivent chez eux. D'autres ne se sont pas contentés de nous livrer l'information demandée, ils ont exprimé aussi leurs avis à propos de la réforme.

L'un s'est dit favorable contre 03 qui ne le sont pas. Aussi, comprenons-nous, encore une fois, que les imams, s'exprimant modestement à ce sujet, ne sont pas en faveur de la réforme, rejoignant d'autres acteurs à ce propos.

**Question N° 14:** Croyez-vous que l'intégration de la culture dans l'enseignement-apprentissage du FLE influe négativement sur l'identité de l'apprenant?

Les imams se voient, par nature, de par leur propre profession, comme gardiens de la foi et de tout ce qui pourrait toucher à l'identité du Musulman, c'est pourquoi, ils sont très sensibles, voire très vigilants à tout ce qui pourrait

éventuellement la menacer à travers l'enseignement-apprentissage ou les médias.

La réponse a été prévisible. 09 imams (64,3%) considèrent que la culture étrangère intégrée à l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère constitue une vraie menace à l'identité des apprenants contre 02 (14,3%) qui voient le contraire. Cependant 02 autres dont les avis ne sont pas si tranchés pensent que la question de la culture est très délicate. C'est un enrichissement pour l'apprenant et les parents devraient manipuler les contenus avec intelligence car ils sont une arme à double tranchants.

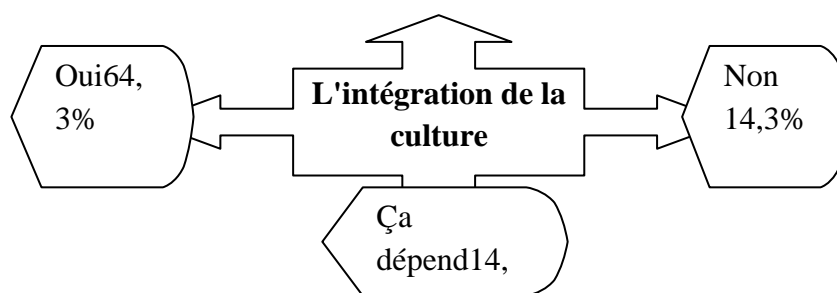


Schéma N°180 : concernant l'intégration de la culture à l'enseignement-apprentissage du FLE

**Question N° 15:** Croyez-vous que l'institution religieuse devait participer à l'élaboration de la réforme du système éducatif?

Pour nous, c'est un principe que diverses parties, surtout celles qui ont l'éducation comme fonction, doivent contribuer à la conception et l'élaboration de la réforme. Il s'agit de garantir son succès en obtenant l'adhésion de tous.

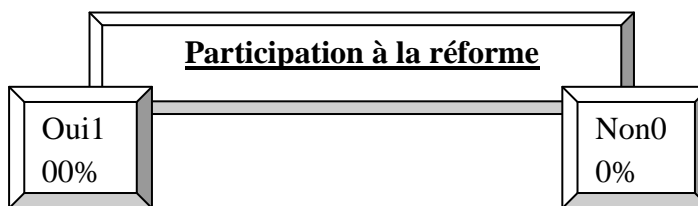


Schéma N°181 : concernant l'éventuelle participation du secteur religieux à la réforme scolaire

Sans abstention, ni opinion négative, les imams sont unanimes sur la participation. L'enjeu est de taille et il n'y a plus de temps à perdre et le pays n'a plus le droit de faire les mêmes erreurs. La solution réside dans le principe de la participation de tous les acteurs.

**Question N° 16:** Quelles propositions pouvez-vous faire pour garantir la sortie de la crise du niveau en français?

La crise du niveau a été le point de départ de ce questionnaire; les imams l'avaient qualifié de faible pour leur quasi-totalité. C'est la raison pour laquelle ils sont prêts à faire des propositions en signe de disposition favorable à une participation future au redressement de la situation.

Les propositions annoncées sont, par ordre d'importance, les suivantes:

- Veiller à la motivation des élèves et des enseignants (42,9%).
- S'assurer, à toutes les phases de la remédiation de la réforme, que tous les acteurs y participent (21,4%).
- Travailler sur un programme qui garantirait la modification des représentations négatives de l'enseignement-apprentissage du FLE (14,3%).
- Assurer une formation solide et complète des enseignants (07,1%).
- Réviser les programmes de français de façon à les adapter et s'il le faut effectuer des adaptations spécifiques pour le sud du pays (07,1%).
- Rassurer tous les partenaires sociaux à propos de la préservation de l'identité nationale de l'apprenant (07,1%).

### **La R S générale des imams**

#### **Le contenu de la RS**

Cette représentation est subdivisée en plusieurs parties: les informations les opinions, les attitudes, les regards croisés et les représentations des éléments initiaux.

Les informations concernent l'image de soi modeste consistant à reconnaître les limites de l'influence de son discours sur la société et le fait qu'il soit au courant des changements qu'a subi le système scolaire. Sur ce volet la représentation est modérément positive (50% + 42,9).

Les opinions qui ont trait à l'avis sur la réforme et son orientation culturelle sont négatives sur les deux questions (21,4% + 64,3%).

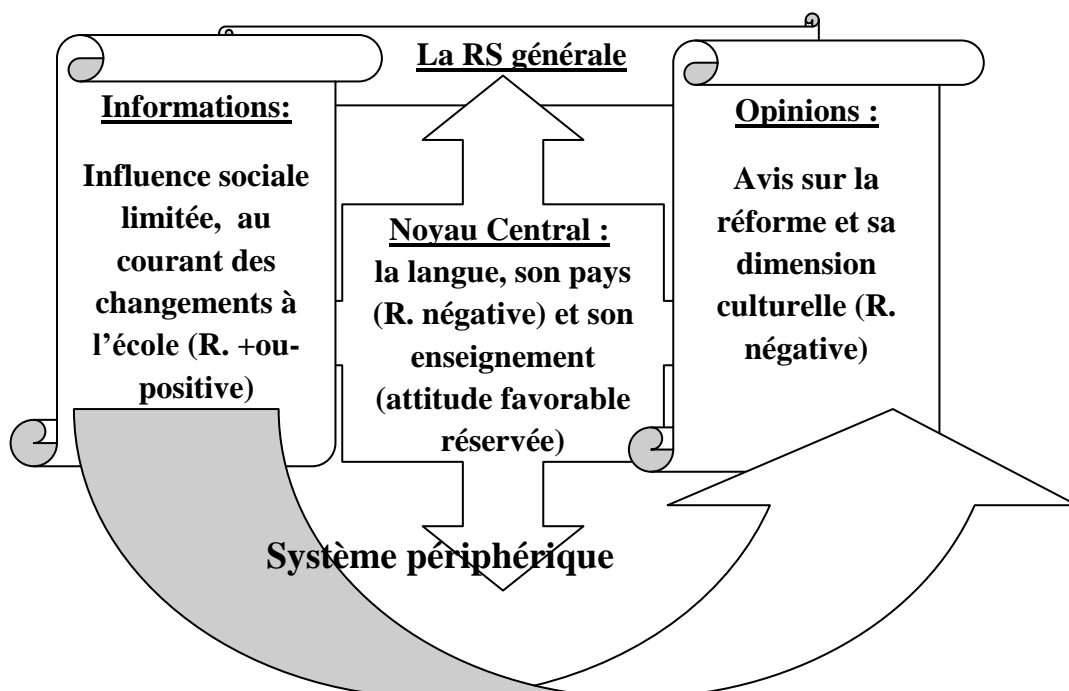
Les regards portés par les imams aux acteurs directs comme parties intégrantes du système éducatif sont négatifs (les enseignants 78,6%, les parents 85,7% et les apprenants 100%).

La représentation des éléments fondamentaux du système éducatif, versant FLE, est négative (la France 92,9%+ la langue française 78,6% + son enseignement 64,3% positif).

### **La structure de la RS de la réforme**

Le NC est constitué des éléments fondamentaux du système scolaire à savoir la langue, la France qui sont négatifs et de l'attitude vis-à-vis de son enseignement qui est légèrement positive.

Les éléments du système périphérique sont tout d'abord l'image de ses partenaires directs qui est totalement négative. Cela concerne l'apprenant, l'enseignant et le parent d'élève, ensuite, le point de vue sur la réforme y compris sa dimension culturelle qui est entièrement négatif et enfin les informations qui sont plus ou moins à tendance positive.



Shéma N°182: Récapitulant la RS des imams.

## **Conclusion**

Nous pouvons dire que globalement la RS est négative.

Le constat de la situation réelle qui prévaut est lui aussi négatif. Il comprend le niveau des apprenants et le travail de l'école.

Le comportement à l'égard de l'école est plus ou moins négatif. Les visites sont rares et le discours spécial éducatif est quasiment inexistant.

C'est ainsi que nous arrivons au terme de ce chapitre ayant été consacré aux acteurs qui évoluent autour des partenaires-clés immédiatement impliqués dans le système éducatif à savoir les apprenants et les enseignants évoqués dans le chapitre précédent. Ce dernier s'est intéressé aux autres acteurs tels que les directeurs, les inspecteurs, les parents, les anciens cadres et enfin les imams.



## **Conclusion générale**

Ainsi, s'achève notre travail de recherche intitulé "*les représentations du FLE chez les partenaires de l'enseignement-apprentissage au service de la réforme du système éducatif national algérien, 4<sup>ème</sup> AM et 1<sup>ère</sup> AS*", dans lequel nous avons, tout d'abord dans la problématique posé les questions principales suivantes:

- La réforme actuelle du système éducatif algérien (2003), tient elle compte des représentations sociales des acteurs sociaux directement impliqués dans l'enseignement-apprentissage du FLE comme l'apprenant, l'enseignant, l'inspecteur ou le directeur d'école ou même intéressés de près, tels que les parents d'élèves, les anciens cadres de ce domaine ou les Imams?
- Quels échos cette réforme d'envergure a-t-elle laissé chez ces partenaires? En effet, ces traces se manifestent à travers leurs représentations sociales (opinions, informations et attitudes), leurs comportements, le constat qu'ils ont de la réalité précédant la rénovation ou l'accompagnant et enfin les propositions qu'ils font à son propos en signe d'adhésion et d'implication dans le processus de la refondation, dans la perspective de sa réussite.

Ensuite, nous avons formulé notre hypothèse selon laquelle l'institution officielle chargée de l'élaboration après sa conception et de la mise en œuvre du système scolaire, effectuerait tout ce travail colossal d'une façon unilatérale au niveau des principes, des objectifs, voire des finalités, des approches de base, des curricula, des découpages par paliers, des temps impartis, des supports, etc.

Tout cela se fait sans vraie consultation au préalable des acteurs impliqués ou campagne d'information efficace à l'égard des intéressés, ni formation postérieure sérieuse aux enseignants surtout. Ce qui risque de conduire la réforme actuelle à l'échec comme cela a été le cas pour les précédentes qui ont été à chaque fois écartées, sans une véritable évaluation, à laquelle tous les concernés auraient participé. Le résultat que nous annoncerons dans cette conclusion, nous permet d'affirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

Nous avons par ailleurs précisé notre objectif consistant à dévoiler les représentations sociales des différents acteurs sociaux afin de pouvoir déterminer si elles sont à dominance positives ou au contraire en majorité négatives, dénotant en conséquence que celles-ci ont été majoritairement prise

en compte par l'institution officielle dans le premier cas ou relativement contournées dans le deuxième. Dans les deux possibilités, nous devons avancer des propositions permettant, dans le cadre de la discussion des résultats, de transformer les représentations sociales conduisant à l'implication des partenaires suite à leur adhésion à la réforme, la seule condition assurant le succès du système éducatif national algérien.

Après le rappel des éléments introductifs de notre travail, nous essayons dans ce qui suit d'exposer les résultats que nous avons obtenus tout en les discutant au fur et à mesure, en fonctions des éléments suivants:

- Les représentations sociales des acteurs, à travers leur contenu, comprenant le constat général de la situation, la représentation sociale relative aux éléments fondamentaux de l'enseignement-apprentissage du FLE, initialement demandés tels que la vision de la langue-cible, le français, du pays originaire de cette langue, la France et de l'enseignement du français dans notre pays et enfin la représentation sociale de la réforme actuelle.
- Les comportements de ces partenaires à l'égard de l'école et surtout du FLE.
- Les regards croisés des différents partenaires susceptibles de signaler l'existence ou non de la cohérence nécessaire à l'amélioration de la qualité du travail qui pourrait mener à la réussite.

La comparaison des constats faits par les différents acteurs nous a permis d'obtenir les résultats suivants:

Ce constat contient cinq éléments essentiels tels que les deux acteurs impliqués directement dans l'enseignement-apprentissage du FLE, l'apprenant et l'enseignant, les deux espaces principaux où évoluent l'apprenant visé exclusivement par la réforme, le milieu scolaire et l'environnement social et enfin les difficultés rencontrées particulièrement par l'apprenant.

A propos de l'apprenant, nous avons remarqué un consensus total entre les acteurs selon lequel le niveau est qualifié de faible et que la réforme n'a pas permis l'amélioration attendue. Une attitude de refus domine chez les élèves qui sont pour leur majorité démotivés. C'est donc un constat inquiétant chez tous les

acteurs mis à part les apprenants qui sont un peu plus optimistes sentant une certaine amélioration dans leur niveau et du coup une certaine autosatisfaction.

Ce constat consensuel confirme le notre effectué au début du premier chapitre de la deuxième partie et étayé par des documents officiels, des témoignages de travaux de recherches et des articles parus dans la presse nationale. Ce même constat a été, rappelons-le, la raison ayant motivé notre travail. Cette description unanime de la situation actuelle a influencé inéluctablement le regard porté par ces acteurs à la réforme. Après dix-ans de pratique de terrain, deux prises de position sont possibles:

Les uns pourraient voir que la réforme qui, sensée régler la situation jugée de catastrophique au départ, n'a pas permis de réaliser cet objectif et dans ce cas elle devrait être revue, partiellement ou radicalement. Les autres, plus optimistes, pourraient penser qu'il est trop tôt d'émettre un verdict décisif; il vaudrait mieux donc s'abstenir de juger hâtivement et attendre pour voir plus clairement comment évoluerait la situation dans le futur. Notons que l'évaluation-étape menée par le ministère de l'éducation qui venait à temps, a été jugée d'initiative avortée qui serait sans lendemain.

Nous devons à présent passer en revue, à travers une récapitulation générale, la représentation sociale issue de notre enquête, en commençant par ce que nous avons appelé les éléments fondamentaux de la matière. A ce propos, qu'il y ait réforme ou non, le regard porté par les acteurs à certains composants sont déterminants pour le reste. Ceux-ci forment le point central de la vision dans notre domaine d'étude. A propos, de la langue française ciblée par notre enseignement-apprentissage, de son pays-source, et de son enseignement en Algérie, il y a également consensus.

A part les avis des Imams qui sont négatifs, les autres acteurs sont favorables aux trois éléments cités. Cette composante positive pourrait constituer un point de départ solide en faveur de la réforme qui demanderait seulement l'élaboration d'un plan de travail visant à modifier la représentation envers la rénovation. Les gens, à travers ces acteurs, malgré les échecs des révisions scolaires répétées n'ont pas perdu l'espoir à l'égard de cette matière. Un échec éventuel de cette

réforme pourrait mener au désespoir néanmoins, c'est la raison pour laquelle, cette fois-ci, l'insuccès n'est plus permis.

Nous essaierons à présent d'exposer la représentation sociale de la réforme scolaire actuellement en vigueur, élément fondamental visé par cette recherche en passant tout d'abord en revue les opinions des acteurs à son propos et de certains de ses éléments essentiels.

Cette partie se compose de la vision globale de la réforme et plus particulièrement de ses objectifs, ses approches méthodologiques, des contenus de programmes, des supports tels que le manuel scolaire et les TICE et enfin la dimension culturelle intégrée tout récemment à l'occasion de cette refondation.

A cet égard, la représentation est à dominance négative. Il y a consensus formé de l'ensemble des partenaires à l'exception des inspecteurs de l'éducation dont la vision est totalement positive.

Ce regard défavorable consensuel impose impérativement la prise de mesures d'abord, sur le plan de la réforme en tant que contenus mais cela ne sera possible que s'il est acceptable par l'ensemble des partenaires. Ce qui nécessite ensuite, quelle que soit l'ampleur de la révision, l'ouverture d'un débat qui demanderait au départ le recouvrement d'un minimum de confiance qui serait, plus ou moins manquante entre les acteurs et l'institution officielle, la preuve en est le jugement négatif émis par la majorité des acteurs sur l'évaluation-étape initiée tout récemment par le ministère de l'éducation nationale.

Le point de divergence concerne le regard porté sur la dimension culturelle de la langue française intégrée nouvellement à l'enseignement-apprentissage de cette langue. Le débat proposé par nécessité doit aussi inclure ce point fondamental.

La modification des représentations sociales des acteurs, qui s'impose, au sujet de la réforme pour la concrétisation des objectifs fixés, pourrait se réaliser, à notre avis, en agissant dans trois directions:

- Les pratiques pédagogiques qui, même si elles sont imposées, devraient se poursuivre car, avec le temps (10 ans jusqu'à présent), elles s'ancrent progressivement dans les habitudes des enseignants et des apprenants et font

disparaître de facto les anciennes, surtout que la majorité des enseignants commencent leur carrière avec ou même après la réforme et que les apprenants ont atteint le BAC.

- Les principes de base, les finalités et les théories fondatrices devraient uniquement être expliquées à travers une large campagne d'information.

- La révision, sa nature et son ampleur devraient toucher le contenu et les aspects techniques de la réforme par le truchement d'un large, profond et surtout sérieux débat prenant le temps nécessaire et devant être organisé d'une manière fructueuse. Une réforme corrigée mais consensuelle, sera mise en œuvre sur une échelle de temps raisonnable permettant d'être testée d'abord à travers des classes-pilotes puis généralisée avec les rectifications qui s'imposeraient en cours d'exécution expérimentale.

Nous passerons ensuite, après le passage en revue des opinions, à la présentation de la dimension attitudinale des représentations sociales des acteurs. Cet aspect contient les sentiments prévalant et les prédispositions actuelles dominantes chez les partenaires. Nous avons limité cela à trois acteurs-clés, à savoir l'apprenant, l'enseignant et le parent de l'élève en contact permanent, affrontant au jour le jour tous les éléments de la réforme.

Contrairement à leur description du constat de la réalité ou leur représentation de la réforme, les apprenants malgré leurs difficultés qui perdurent et les enseignants en dépit des obstacles qu'ils affrontent au quotidien ont des attitudes à dominance positive. Ils croient toujours que l'avenir sera meilleur.

Profitant de cet optimisme, que les parents ont perdu, peut-être momentanément, les poussant au recours aux cours privés comme palliatifs à leurs préoccupations et comme compensation à leur inquiétude, les acteurs directement concernés, de l'institution en amont jusqu'aux inspecteurs, en aval, devraient vite commencer un processus d'ancrage pour les pratiques pédagogiques d'une manière persuasive et une révision collective des points consensuellement remis en question. L'image positive des éléments-clés (la langue-cible, le pays d'origine et son enseignement) et l'attitude favorable que

nous venons juste de signaler sont susceptibles de permettre de remédier à la situation.

**En termes de récapitulation**, au sujet de la représentation sociale de la réforme dans sa globalité, il y a consensus mais aussi des divergences sur certains détails tels que la dimension culturelle ou le contenu des programmes. La discussion peut s'enclencher à partir de ces points de désaccord pour positiver progressivement l'image de la réforme à travers un débat généralisé.

Nous tenterons, en troisième lieu, de passer en revue les comportements de certains partenaires. Les pratiques scolaires visées concernent quatre acteurs, deux officiels chargés de mettre en œuvre la réforme sur le terrain tels que l'enseignant et le chef d'établissement et deux clients de l'école, à savoir l'apprenant et ses parents. La conduite de l'apprenant s'avère totalement négative, que ce soit en classe (comportement et communication) ou chez lui (révision et usage du manuel), à cause des difficultés de compréhension et de lecture surtout. Celle de l'enseignant, à son tour, est négative sur l'application du programme et l'usage des TICE en raison de la formation très insuffisante qu'il subit mais positive sur l'application des nouveaux types d'évaluation. Sa conduite est par conséquent à dominance négative.

Il est clair que la bonne marche de la réforme sur le terrain n'est pas convenablement assurée. Les résultats ne peuvent être alors que catastrophiques. Le directeur, d'après ses déclarations, décrit son comportement comme positif à l'égard du FLE et les parents affirment à leur tour que leur conduite est positive à propos du climat favorable du milieu familial mais que leur relation avec l'école ne l'est pas. Ce comportement est alors à dominance positive.

Aussi, de la comparaison des conduites des ces quatre acteurs, il ressort que ces comportements sont divergents. Il paraît que ceux qui sont chargés de préparer le terrain à l'enseignement-apprentissage pensent faire convenablement leur travail, que ce soit au niveau du milieu scolaire ou du milieu familial, mais le contenu de la réforme inadéquat, par le fait qu'il soit unilatéralement préparé et imposé, ne permet pas à ceux qui sont en contact direct et au jour le jour avec la réalité quotidienne de se conduire positivement.

Nous pouvons dire enfin, à ce sujet que les conduites qui sont en majorité négatives sont l'émanation directe de leur représentation négative de la réforme. Elles peuvent alors être positivées en cas de révision de celle-ci.

Le dernier élément concerne la cohérence entre les partenaires en tant que condition *sine qua non* de toute réforme scolaire réussie. Celle-ci est dévoilée par le truchement de l'étude faite sur les regards croisés des différents acteurs choisis. Ce travail nous révèle ce qui suit :

L'entente entre l'apprenant et l'enseignant est confirmée aussi bien par l'un que par l'autre. Ce climat de confiance mutuelle provient à notre avis, de l'image positive qu'ils ont des éléments fondamentaux et initiaux de la matière (langue, pays et enseignement) et de leurs attitudes positives à cet égard (regret et optimisme chez l'apprenant choix du métier et motivation persistante chez l'enseignant).

Cependant, entre l'enseignant et ses deux supérieurs immédiats, le regard réciproque n'est pas de la même nature. Alors que l'enseignant possède une image à dominance positive de l'inspecteur (confiance) et du directeur de l'école (coopération), ces deux derniers n'ont pas une vision analogue à son égard. Pour eux c'est un professionnel incompetent qui manque de formation en savoirs déclaratifs (maîtrise de la langue et savoirs métalinguistiques) et en connaissances procédurales didactiques (méthodes d'enseignement et stratégies d'apprentissage) et pédagogique.

Enfin, bien que le parent d'élèves ait une image positive de l'enseignant et du directeur d'école, ces derniers le voient totalement démissionnaire. Son image est alors très négative. L'apprenant, quand à lui est vu par tous les acteurs comme faible, victime d'une réforme qui ne tient pas compte de ses représentations. Il est paradoxalement le consommateur dont on ne tient pas en considération ses désirs, ses besoins et ses attentes déclarées par lui-même. Tout le monde croit savoir cela, à sa place. On n'ose pas lui donner la parole.

**En résumé**, c'est un climat d'incohérence qui règne entre les différents acteurs qui ne permet pas la bonne marche de l'école en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du FLE.



Ce climat d'incohérence est dû, à notre avis, à l'absence de dialogue à toutes les étapes de la réforme et à tous les niveaux de la hiérarchie. A l'heure actuelle, il semble que le terrain n'est pas propice à la mise en œuvre d'une réforme dans la mesure où les acteurs s'abstiennent de communiquer entre-eux à son propos. Cela, ne faisait pas partie de leurs habitudes avant et l'institution n'a pas pris l'initiative, à l'occasion de cette réforme de se concerter avec ces parties pourtant appelées partenaires sociaux et de surcroît, membres de la communauté éducative.

Au terme des résultats que nous avons obtenus ayant révélé une représentation sociale négative de la réforme dans l'ensemble et une nette incohérence entre les acteurs-clés, nous exposons dans ce qui suit les propositions faites par ces derniers pour améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage du FLE et aller en direction du succès. Parmi les propositions les plus consensuelles, nous citons :

- La pleine et entière participation de tous les acteurs sociaux à toutes les phases de la réforme (conception, élaboration, mise en œuvre, évaluation-étape et remédiation éventuelle) car pour réussir « *tout enseignement doit tenir compte des personnes qui y sont impliquées, directement et indirectement, les apprenants, les enseignants et les autres partenaires. Ceci est d'autant plus vrai dans l'enseignement des langues où le facteur humain tient un rôle essentiel à de nombreux égards.* »<sup>188</sup>
- La sensibilisation et la motivation des acteurs-clés les plus directement impliqués dans le travail de l'école.
- Tout en intégrant la dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE, mettre l'accent sur la valorisation de la culture locale.
- Assurer sérieusement une formation solide aux enseignants, aux chefs d'établissements et aux inspecteurs.
- Révision des programmes afin de les adapter à la situation réelle de la région.
- Equipement des écoles en laboratoires de langue et d'une équipe spécialisée en ingénierie pédagogique.

---

<sup>188</sup> Jean -Mare DELFAYS et Sarah DELTOUR, *Le Français Langue Etrangère et Seconde: Enseignement et Apprentissage*, Editions MARDAGA, 2003, p. 92

- Tirer profit de l'expérience des anciens cadres de l'enseignement du FLE, actuellement à la retraite (enseignants, inspecteurs et directeurs) non pas dans la classe mais à travers d'autres activités.
- Instaurer un véritable partenariat entre l'école et la famille et établir un plan garantissant la coopération avec l'environnement social.

Tout cela, nous permettrait d'obtenir l'adhésion des partenaires et leur implication totale à la réforme afin de garantir son succès.

En fin de compte, nous pouvons affirmer que notre hypothèse est confirmée à la suite des trois principaux points suivants :

- La représentation sociale à dominance négative de la réforme du système éducatif chez tous les acteurs consultés à l'exception des inspecteurs.
- L'incohérence qui règne entre les différents partenaires à travers leurs regards croisés.
- Les propositions faites dont la principale et unanime est la participation à toutes les phases de la rénovation.

L'institution, effectivement, d'après notre étude, n'a pas suffisamment tenu compte des représentations sociales des acteurs sociaux lors du lancement de la dernière réforme de grande envergure.

En effet, elle devrait s'informer au préalable du degré d'accord des partenaires sur leur description du constat de la situation réelle qui prévalait et continue malgré tout à prévaloir: ce constat est unanimement négatif.

Faisant partie de ce constat, elle devrait être au courant du degré de cohérence ou d'incohérence entre les différents acteurs dont notre étude révèle une forte inadéquation. Ces deux éléments constituant le constat sont primordiaux à connaître pour en tenir compte avant même l'élaboration du projet de rénovation.

L'institution devrait connaître également l'image que possèdent les acteurs de certains aspects composant leurs représentations sociales de la matière tels que la langue française, la France et l'enseignement-apprentissage du FLE, piliers essentiels sur lesquels doit s'appuyer toute révision du système scolaire quelle

que soit son ampleur. Sur ce point précis la représentation sociale est consensuellement positive.

Le dernier point devant être connu et qui devrait être pris en considération concerne les sentiments et les attitudes de ces acteurs, surtout les plus immédiatement concernés. A ce propos, cette dimension est, elle aussi, positive.

Conformément à notre deuxième interrogation sur les échos qui se manifestent par le truchement des opinions, des comportements et enfin des propositions, nous remarquons que la non prise en considération des quatre éléments que nous venons de citer s'est répercuté sur la RS générale de la réforme chez les acteurs. A l'exception des inspecteurs qui se voient plus ou moins contraints de faire échos à l'institution officielle étant ses représentants directs, l'ensemble des acteurs sont unanimes. Leur vision de cette réforme est négative. Nous pensons que c'est la preuve de la non prise en compte de leurs représentations à travers une consultation générale.

Les deux points restant concernent d'abord, les comportements qui, même s'ils ne sont pas partie intégrante de la représentation sociale, ils sont son émanation directe. A ce propos, les conduites des deux acteurs, directement impliqués dans l'application sur le terrain de la réforme et qui sont en contact permanent dans le milieu scolaire, sont négatives, l'enseignant n'ayant pas bien compris et peut-être n'étant pas persuadé de son bien fondé et les apprenants se trouvant devant des difficultés insurmontables touchant leurs compétences de base: la compréhension et l'expression.

Les comportements des autres acteurs qui devaient préparer le terrain aux deux premiers sont positifs. En effet, ils ne sont pas directement visés par la réforme bien qu'elle les touche de près, le premier, le directeur, doit rendre le milieu scolaire propice à n'importe quelle forme d'enseignement-apprentissage et non pas seulement à une réforme précise; le deuxième, le parent d'élèves doit, à son tour, rendre le milieu familial favorable au travail de ses enfants scolarisés. Notons à ce sujet qu'il s'agit d'une représentation de soi des parents qui pourrait être subjective car les autres acteurs se le représentent d'une manière négative.

Les échos apparaissent enfin à travers les propositions faites par les partenaires. La principale revendication ayant fait l'unanimité, est celle qui demande la participation de tous les acteurs sociaux dans tout projet de réforme quelle que soit son importance. C'est aussi une réponse directe qui confirme notre hypothèse de départ.

En réponse à cette situation, nous sommes en droit de nous poser la question suivante: comment mettre les représentations sociales des acteurs du système éducatif au service de la réforme?

De prime à bord, nous pouvons dire, grosso modo, que la réponse réside dans la transformation de leurs les représentations sociales à travers une consultation générale à laquelle doivent contribuer toutes les parties prenantes de l'école qui aboutirait sur un programme détaillé de révision touchant à tous les aspects du système scolaire. Cela n'est tout de même pas suffisant car il faudrait également prendre en considération les accords auxquels on aura abouti. Bref et en d'autres termes, il s'agit de tenir compte des représentations sociales consensuelles de tous les partenaires du système scolaire.

En effet, le problème, à notre avis, qui continue à sévir, réside dans le fait que les réformes « sont décidées, le plus souvent dans les ministères centraux, sans véritable consultation des différents acteurs et sans véritable évaluation des résultats ».<sup>189</sup>

Le pouvoir central, à travers l'institution chargée de l'éducation se voit tout simplement qu'il est de son droit de réformer d'une manière partielle, comme le remaniement des structures ou des programmes scolaires ou radicalement comme les révisions qui touchent les objectifs, les approches, etc. de façon autoritaire. Ce droit ne peut, en tout cas être contesté mais les choses ne sont pas aussi simples.

En effet, les « changements ne peuvent se décréter même s'il en faut des textes ».<sup>190</sup> Les acteurs du systèmes éducatif et surtout ceux qui sont sous la tutelle du ministère

---

<sup>189</sup> Jacques DELORS, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport de l'UNESCO à la de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Edition ODILE JACOB, p. 179

ne fonctionnent pas comme des hommes de troupe qui doivent obéir aux ordres sans les discuter. Cela fait partie d'un constat de la réalité et non le moindre ayant causé l'échec des différentes refondations du système éducatif algérien. L'institution donc, à ce niveau, devrait renoncer à concevoir d'une façon unilatérale une réforme en s'appuyant sur une minorité de personnes appartenant à la profession, enseignants, directeurs d'écoles, inspecteurs et autres spécialistes ou experts du domaine, pour la mettre en œuvre sur le terrain croyant que la formation continue, quelle que soit son ampleur et sa profondeur, l'équipement des établissements en matériel quelle que soit sa modernité, permettent à l'ensemble de ces corps de se joindre rapidement à la mission qui les attend.

Il est temps de savoir que la rénovation ne touche pas seulement à ces éléments même s'ils sont très importants mais surtout à la question des représentations sociales qu'il faut transformer afin de gagner, surtout l'adhésion d'abord, l'implication par la suite, des partenaires sociaux.

Nous abordons à présent la question de la modification des représentations sociales des acteurs comme passage obligé vers leur investissement pour le compte de l'école. Puisque « *des résistances trop nombreuses ou trop fortes, vouent l'entreprise à l'échec* »<sup>191</sup>, l'institution ferait mieux de chercher l'adhésion de la majorité des acteurs sociaux afin de pouvoir atteindre un large consensus grâce à la transformation de leurs représentations sociales. Il est impératif que les changements « *passent par une évolution des représentations, des identités, des compétences, des gestes professionnels et de l'organisation de travail.* »<sup>192</sup> Il paraît que l'institution, à l'occasion de la conception d'un changement du système éducatif, réfléchit à ces questions de compétences, de pratiques, d'organisation, etc. à

---

<sup>190</sup> Philippe PERRENOUD, *Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs*, In Lurin, J. et Nidegger, C. (dir.) *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement*, Genève, Service de la recherche en éducation, Cahier N° 03, 1999, pp. 88-103.  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_08.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_08.html)

<sup>191</sup> Mariane FRENAY, Christian MAROY, *L'école, six ans après le décret « missions » : Regards interdisciplinaire sur les politiques scolaires en communauté française de Belgique*, Girsef, Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation, Editions UCL, Presses Universitaires de LOUVAIN, p.322

<sup>192</sup> Philippe PERRENOUD, Op.cit.

l'exception des représentations qu'elle ne cherche pas à transformer progressivement à travers un processus planifié.

Ce programme passerait, avant tout et à la phase même de la conception de la réforme, par une consultation générale des acteurs-clés devant être impliqués directement dans la rénovation scolaire tels que les enseignants au nom de leurs compétences en matière de changement, de l'application à laquelle ils seront appelés à effectuer, voire de leurs droits acquis à participer à l'élaboration d'un projet qui les concerne en premier, donc aux décisions prises à ce sujet.

Les apprenants seront, à leur tour, invités à donner leurs avis au titre d'usagers qu'ils sont. Quant aux parents, la concertation les concerne aussi en raison de leur responsabilité éducative sur leurs enfants, surtout que l'exécution des tâches et des activités scolaires s'effectue, d'après la nouvelle approche (pédagogie du projet), d'une façon participative entre l'école et la famille.

Les autres acteurs tels que les directeurs et les inspecteurs même s'ils sont, au vu de leur statut, des fonctionnaires beaucoup plus officiels, donc des représentants de l'institution, chargés de veiller à l'application scrupuleuse des décisions officielles, doivent contribuer aux concertations.

D'autres partenaires intéressés par l'éducation, au titre de leur expertise, expérience, approximation du domaine, leur influence sociale, culturelle, seront sollicités à contribuer à ce travail.

Cette grande entreprise devrait passer, en parallèle par une campagne d'information et d'explication au niveau national car tout le monde, à un titre ou à un autre ne peut être indifférent à un projet national de grande envergure.

*En effet «l'Etat doit assumer un certain nombre de responsabilités à l'égard de la société civile, dans la mesure où l'éducation constitue un bien de nature collective qui ne peut faire l'objet d'une simple régulation par le marché. Il s'agit en particulier de créer un consensus national sur l'éducation, d'assurer une cohérence d'ensemble et de proposer une vision à long terme.»*<sup>193</sup>

<sup>193</sup> Jacqueline BECKERS, *Comprendre l'enseignement secondaire: évolution, organisation, analyse*, Editions De Boeck Université Paris, Bruxelles, Belgique, p. 231

Nul ne peut donc prétendre, au nom d'un quelconque droit, détenir le monopole de la réforme du système éducatif. Bref, l'évolution des représentations passe inéluctablement par l'association des différents acteurs sociaux à la prise de décision dans ce domaine.

Il faut alors faire en sorte d'impliquer « *autant de partenaires qu'il est possible (enseignants et enseignantes, élèves, parents, cadres) dans la définition des standards et méthodes de récoltes des données, dans l'analyse approfondie des informations disponibles, y compris des effets secondaires et inattendus) et dans les prises de décisions quant au développement ultérieur de l'école et des pratiques d'enseignement-apprentissage* ». <sup>194</sup>

Cette vaste opération associant tous ces partenaires vise enfin de compte, à travers la transformation durable des représentations sociales, à emporter leur adhésion, la seule condition leur permettant de soutenir l'innovation proposée et de s'impliquer entièrement et profondément pour la faire réussir. Sans cette adhésion à la genèse de la réforme, car l'institution s'est comportée de telle manière à ne pas tenir compte des réserves, des doutes et des craintes de tous les acteurs, la réforme serait, ouvertement ou au moyen de manœuvres subtiles, tout simplement vidée de son sens.

Pour s'abstenir à tout acte de blocage, voire de sabotage de la refondation scolaire, l'évolution des représentations sociales doit permettre aux acteurs de se sentir véritablement co-auteur de cette réforme, de vrais partenaires. Après cette reconnaissance par l'institution des acteurs en tant que partie prenante, la consultation ne sera plus regardée comme une partie de plaisir ou considérée comme une opération facultative, à l'occasion d'une concession faites par la hiérarchie.

Le consensus est indispensable au point où l'on parle aujourd'hui, en vue d'impliquer la majorité, de négociations multilatérales touchant à tous les aspects du système éducatif car « *l'absence de négociations ne bloque pas constamment les décisions mais elle finit toujours par les vider de leur sens ..., il importe que les systèmes apprennent à négocier intelligemment les réformes, même lorsque cela n'apparaît pas*

---

<sup>194</sup> Monica GATHER THURLER, *L'innovation négociée : une porte étroite*, Revue française de pédagogie, Volume 130, Numéro 130, Année 2000, p. 31, [www.persee.fr/web/revues/.../rfp\\_0556-7807\\_2000\\_num\\_130\\_1\\_1051](http://www.persee.fr/web/revues/.../rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1051)

*indispensable au vu de rapport de forces. Du moins si l'on attend des réformes du système éducatif qu'elles le changent* ». <sup>195</sup>

Mener la réforme au succès passe indubitablement par la participation des acteurs à toutes les étapes de la réforme. Mieux encore, c'est leur contribution à la phase de la conception qui permettrait leur totale implication dans la phase de la mise en œuvre. Mais qu'en est-il de notre réforme qui n'est plus à sa première phase de conception et qui n'a pas suivi cet itinéraire?

Faute de commencer par le commencement, nous pensons que tout n'est pas perdu pour autant. Nous proposons, pour remédier au constat négatif que nous avons signalé auparavant, la feuille de route suivante qui passe inmanquablement par le changement des représentations sociales des acteurs, les investissant en faveur de cette réforme. Aussi, faut-il prendre « le train en marche » faute de ne pouvoir faire marche arrière ou lui faire marquer un arrêt préjudiciable. « *Sans abandonner la réforme, la sagesse paraît alors de (...) prendre le temps de comprendre les craintes et les refus et d'y apporter de vraies réponses.* » <sup>196</sup>

Nous pensons que l'exemple a été donné par le truchement de l'évaluation-étape organisée à l'initiative du ministère de l'éducation nationale, sauf que celle-ci n'a pas eu l'effet escompté comme nous l'avons déjà signalé car elle n'a pas été prise suffisamment au sérieux par les acteurs sollicités.

- Tout en continuant la réforme, il serait judicieux que l'institution mène une large enquête sur le terrain, à l'échelle nationale, à l'instar de celle que nous avons menée à travers ce travail.
- Les résultats obtenus seront la base d'un vaste plan de redressement qui doit tenir compte des spécificités régionales car ce constat pourrait ne pas être le même dans les différentes régions du pays.
- Le point central sera la prise en considération des représentations sociales de tous les acteurs sociaux. Sans passer par des opérations de séduction ou des manœuvres démagogiques, il faudrait jouer surtout sur les convictions afin d'obtenir l'adhésion qui passe bien entendu par l'évolution des représentations sociales des acteurs qui ont besoin de temps pour

<sup>195</sup> Philippe PERRENOUD, op.cit.

<sup>196</sup> Mariane FRENAY, Christian MAROY, Op.cit. p.322



comprendre les nouvelles idées, les intégrer à leur système conceptuel et les adapter au contexte situationnel pour pouvoir les adopter.

- Profiter de la durée de plus d'une décennie de réforme pour ancrer les nouvelles pratiques, tout en s'abstenant d'user de la force octroyée par les lois aux fonctionnaires de l'institution pour les imposer sans prendre en compte le facteur temps pour transformer les conduites en habitudes.
- Tirer profit des représentations positives existantes à l'égard des éléments fondamentaux de la matière (la France, la langue cible et son enseignement en Algérie) et des attitudes et sentiments favorables à son encontre (regret, promesse de changement de comportement, sentiment d'amélioration chez les apprenants et espoir en un avenir meilleur) pour positiver les représentations sociales des acteurs à l'égard de la réforme actuelle.

C'est ainsi que les représentations sociales des partenaires seront mises au service de l'enseignement-apprentissage du FLE. Pour bien faire tout ce travail, il est primordial que l'institution veille, à tout prix à bien le mener à son terme, à sa réussite.

- Garantir le succès se concrétise enfin par l'installation d'une direction de suivi et de pilotage constitué par toutes les parties prenantes du système scolaire, une sorte de commission paritaire chargée de l'évaluation permanente du redressement jusqu'à ce que l'école arrive dans un premier temps à l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage du FLE, jusqu'à ce que le constat fait par tous les acteurs aie changé, devenant nettement positif, jusqu'à « la normalisation » de la situation où il n'y aurait plus d'incohérence entre les différents acteurs, d'inadéquation entre le niveau réel constaté et les objectifs fixés.

C'est ainsi que s'achève notre travail étant passé d'une part, par une phase théorique dans laquelle nous avons défini en détail et élucidé les éléments essentiels de la recherche, à travers laquelle nous avons édifié le dispositif méthodologique qui nous a permis l'analyse, l'interprétation et la discussion de notre corpus d'autre part.

Nous avons enfin de compte, à partir de ces deux étapes abouti à la propositions d'une feuille de route constituée par des propositions émanant des acteurs

impliqués dans cette recherche puis de nous-même, dans l'espoir d'une auto remise en question de l'institution, afin que la remédiation soit possible dans la réalité et plausible par tous les partenaires du système éducatif national algérien.

## **Bibliographie**

ABRIC Jean-Claude (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Collection: Hors collection, Éditeur: ERES, 2003.

AFANOU Victor J., *La réforme du système éducatif africain pour l'autonomie et le développement continental: Pédagogie appliquée*, Editions L'Harmattan, Paris, 2009.

AGBOBLI Christian et HSAB Gabi, *Communication Internationale et Communication Interculturelle, Regards épistémologiques et Espaces de Pratique*, Collection Communication, Editions Presses de l'Université du Québec, Canada, 2011.

AIT DAHMANE Karima, in *Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation*, , extrait du discours du président de la république devant l'APN le 14 juin 2000, article de BOUCHRIT, Synergie Algérie N° 01 - 2007 pp. 173-180, [www.oalib.com/paper/2179385](http://www.oalib.com/paper/2179385).

ALAO George et al, *Didactique plurilingue et pluriculturelle: l'acteur en contexte mondialisé*, Editions des Archives Contemporaines, Paris, 2008.

ALAO George, *Implicites, stéréotypes, imaginaires: La composante culturelle en langue*, Editions Archives contemporaines, 2010.

AMIR A., *Pour une meilleure utilisation des concepts*, l'Education, revue pédagogique et culturelle, Ministère de l'Education et de l'Enseignement fondamental de la République Algérienne Démocratique et Populaire, Mars-Avril 1982.

AYRAL Sylvie, *La fabrique des garçons Sanctions et genre au collège*, Thèse de Doctorat en Sciences Humaines et Sociales, Mention: Sciences de l'Education, Université Bordeaux II - Victor Segalen, novembre 2009, [www.theses.fr/2009BOR24666/abes](http://www.theses.fr/2009BOR24666/abes).

AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole, *Compétences et contenus Les curriculums en questions*, Collection Perspectives en Education et Formation, Editions De Boeck, Bruxelles, 2008.

AUDIGIER François, CRAHAY, Marcel, *Currirulum, Enseignement et Pilotage*, Collection Raisons Educatives Editions, De Boeck Université, Belgique, 2006.

BAILLAT Gilles et al, *Évaluer pour former Outils, dispositifs et acteurs*, Collection Pédagogies en développement, Éditeur: De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2008.

BASBAS Mourad, *Le Texte Littéraire, Vecteur culturel de l'enseignement-apprentissage du FLE, cas des élèves de terminale du Lycée mille logements de Barika*, Mémoire de magistère, option didactique, Université de Batna, 2006-2007.

BECKERS Jacqueline, *Comprendre l'enseignement secondaire: évolution, organisation, analyse*, Edition De Boeck Université Paris, Bruxelles, Belgique.

BEDJAOUI Nabila, *l'apprenant du français dans le sud algérien entre une langue étrangère et l'étrangeté d'une langue*, article, <http://fil.univbiskra.dz/images/stories/revue/bedjaoui.pdf>.

BEJI Kamel et FOURNIER Geneviève, *De l'Insertion Socioprofessionnelle: Rôle des Enjeux de la Formation Initiale et de la Formation Continue*, Editions PUL, QUEBEC, 2006.

BEITOUAM Alain et All., *Les sciences Economiques et Sociales: Enseignement et Apprentissage, Perspectives en Education et Formation*, UIFM CAPES-AGREGATION, Editions De Boeck.

BENABDELMALEK Abdelaziz, *les représentations sociales des enseignants du collège d'enseignement moyen en situation de violences*, Mémoire de magistère en Psychologie sociale Option: Violence et Education à La Citoyenneté, Université Mentouri de Constantine Année universitaire: 2005-2006.

BENABDELMALEK Abdelaziz, *Rythmes Scolaires et Représentations Sociales: Etude analytique centrée sur un conglomérat de référents noyaux issus d'une population aléatoire d'enseignants du cycle primaire*, Thèse de doctorat, Université MENTOURI de Constantine Faculté des sciences humaines et des sciences sociales, Année universitaire : 2010/2011.

BENAMMAR Naima, *l'enseignement-apprentissage du FLE, Obstacles et perspectives*, Synergie N° 07, 2009.

BENSALEM Djemâa, *En quoi la pédagogie du projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français*, Université de Bordj-Bou-Arréridj Synergie Algérie N° 09, <http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Algerie9/bensalem.pdf>.

BERNARD Stéphanie et BOUZIDI Maria, *Les représentations de la réforme scolaire chez les parents d'élèves du Québec*, Rapport final, Présenté à la Fédération des comités des parents du QUEBEC, Université LAVAL, Faculté des sciences sociales, Département de sociologie, Le 25 avril 2007 <http://www.fss.ulaval.ca/cms/upload/soc/fichiers/bouzidibernard.pdf>.

BERTRAND Olivier (dir), *Diversités culturelles et apprentissage du français, approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Les Editions de l'Ecole Polytechnique, Paris, 2005.

BERNAUS Mercè et al., *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues - Kit de formation*, Editions du Conseil de l'Europe, 2008.

BISSONNETTE Steve, GAUTHIER Clermont, RICHARD, Mario, *Échec scolaire et réforme éducative: quand les solutions proposées deviennent la source du problème*, Editions Les Presses de l'Université Laval, 2005.

BLANCHET Philippe, MOORE Danièle, ASSELAH RAHAL Safia, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Archives contemporaines, Paris, 2008.

BOUANANI Fari, *L'enseignement/apprentissage du français en Algérie: état des lieux*, Synergie Algérie N° 03, 2008 <http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Algerie3/bouanani.pdf>.

BOUDEBIA-BAALA Afaf, *Evolution des représentations du français et son enseignement apprentissage dans le sud algérien: le cas du SOUF*, Université de Franche Comté, <http://www.afls.net/cahiers/16.2/5.%20Boudebias.pdf>.

*Revue Signes, Discours et Sociétés, n°12 Sens et identités en construction : dynamique des représentations.*

BOUDEBIA---BAALA Afaf, Dynamique identitaire et représentations des langues quelles corrélations? Le cas des enseignants du français dans le sud algérien? in *Revue Signes, Discours et Sociétés, n°12* Université de Franche---Comté, Besançon.

BOUDEBIA---BAALA Afaf, L'impact des contextes sociolinguistique et scolaire sur l'enseignement-apprentissage du français dans le Souf à travers l'analyse des représentations comme outils de description, thèse de doctorat, Université de Franche-Comté, décembre 2012.

BYRAM Michael et ZARAT Geneviève, *Les jeunes confrontés à la différence: des propositions de formation*, Editions du Conseil de l'Europe, 1996, Strasbourg.

CADOPI Marielle, *Sportif et danseur: représentations pour l'action chez de jeunes pratiquants*, in *Enfance, Persée*, année 1994, Volume 47, N° 23, pp. 247-263, [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript /article/enfan\\_0013\\_7545\\_1994\\_num\\_47\\_2\\_21](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript /article/enfan_0013_7545_1994_num_47_2_21) 03.

CASELLOTTI Véronique, *D'une Langue à une Autre, Pratiques et Représentations*, publication de l'Université de Rouen, collection DYLANGUE, 2001.

CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danièle, *Représentations sociales des Langues.et enseignements*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DGIV Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, p 07, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ Source/Castel\\_lottiMooreFR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ Source/Castel_lottiMooreFR.pdf).

CHATZIANGELAKI Dimitra, *Représentations et stéréotypes des enseignants: un enjeu pour l'interculturel, dans quelle mesure les représentations et les stéréotypes des enseignants peuvent-ils contribuer à l'ouverture vers un enseignement à visée interculturelle?* Collection Sciences Humaines et Sociales, Editions Publibook, Paris France.

CHELLI Amirouche, *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie*, Collection Sciences Humaines, Editions Publibook, Paris, 2011

CHENNTOUF Tayeb, *L'Algérie face à la mondialisation*, Editions African Books Collective, Dakar, 2008.

CITEAU Jean-Pierre et ENGELHARDT-BITRIAN Brigitte, *Introduction à la psychosociologie concepts et étude de cas*, Armand Colin. Paris 1999.

CLERMONT Gauthier, SAINT-JACQUES Diane, *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Editions Les Presses de l'Université Laval, Cnada, 2002.

COGNIOT Georges, *laïcité et réforme démocratique de l'enseignement*, Editions Sociales, Paris 1974.

CORBEIL Jean-Claude, *L'Embarras des langues - Origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*, Editions QUEBEC AMERIQUE, Canada, 2007.

CORRIVEAU Lise et al, *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation Processus, stratégies, paradoxe*, Collection Perspectives en éducation et formation, Édition De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2010.

CUQ Jean Pierre, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris 2003.

DARRE Jean-Pierre, *La production de Connaissance pour l'Action: Arguments contre le Racisme de l'Intelligence*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Institut National de la Recherche Agronomique, Paris, 1999.

DE GRAUWE Anton, *Les réformes des services d'inspection, Modèles et idéologies*, articles, Revue Française de Pédagogie, N° 145, octobre-novembre-décembre 2003, [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp055678072003num\\_14\\_51\\_2981](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp055678072003num_14_51_2981).

DECONCHY Jean-Pierre, *Description Systématique, Transformation des représentations, Pratiques sociales*, Université de Paris-X, Nanterre, France, p. 82, [http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2\\_1993Decon.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2_1993Decon.pdf).

DESLANDES Rolande, *Une Visée partenariale dans les Relation entre l'Ecole et les Familles: Complémentarité entre trois Cadres conceptuels*, la Revue Internationale de l'Education Familiale, volume 03, p. 03, [http://www.adaptationscolaire.net/themes/pafa/documents/textes\\_pafa\\_deslandes\\_complet.pdf](http://www.adaptationscolaire.net/themes/pafa/documents/textes_pafa_deslandes_complet.pdf).

DEUBEL Philippe, et al, *100 fiches pour comprendre le système éducatif*, Editions Bréal, 2007.

DELFAYS Jean-Mare et DELTOUR Sarah, *Le Français Langue Etrangère et Seconde: Enseignement et Apprentissage*, Editions MARDAGA, 2003.

DELORS Jacques, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport de l'UNESCO Commission Internationale sur l'Education pour le vingt et unième siècle, Editions ODILE JACOB.

DJEGHAR Achraf, Université de Constantine, *Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, Synergies Algérie N°05 - 2009 pp. 191-198, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie5/djeghar.pdf>.

ECALLE Jean, *L'école: un monde intersubjectif de représentations entrecroisées*, *Revue Française de Pédagogie*, année 1998, volume 122, pp. 5-

10, <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp0556-78071998num12211132>.

Elamé Esoh, David Jean, *L'éducation interculturelle pour un développement durable: Propositions de formation des enseignants et éducateurs sociaux*, Editions Publibook, 2008.

EL MESTARI Habib, *l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, une nouvelle méthodologie, pour quelles pratiques de classe?*, Université Sidi Belabès, Synergie, Algérie N°18, 2013, [gerflint.fr/Base/Algerie18/article2\\_Habib\\_El\\_Mistari.pdf](http://gerflint.fr/Base/Algerie18/article2_Habib_El_Mistari.pdf).

EL HOYEK Samir, *Représentations Identitaires et Rapport à la Formation Continue -Cas des enseignants de français du Liban-*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université CHARLES DE GAULLE – LILLE 3, U.F.R. des Sciences de l'Éducation, - Septembre 2004 -, [http://documents.univlille3.fr/files/pub/www/recherche/theses/EL\\_HOYEK\\_Samir.pdf](http://documents.univlille3.fr/files/pub/www/recherche/theses/EL_HOYEK_Samir.pdf).

FERHANI Fatiha Fatma, *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme*, *Le français aujourd'hui*, Armand Colin / Dunod, 2006/3 N° 154, pages 11-18, [www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE](http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE).

FERRIERE Séverine, *L'ennui en contexte scolaire: Représentations sociales et attributions à l'école primaire*, Thèse de doctorat en psychologie, Université Lumière Lyon 2, juin 2009, [theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=1293&action=pdf](http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=1293&action=pdf).

FONTAINE Samuel et HAMON Jean-François, *La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à La Réunion*, Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction Identitaire, Université de La Réunion, Saint-Denis, La Réunion, in *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, N° 85, Édition Presses Universitaires de Liège, 2010.

FONTAINE Samuel, *Représentation Sociale Parents et Enseignants, l'Ecole Réunion*, Thèse de doctorat en psychologie sociale, Université de la Réunion, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Ecole doctorale interdisciplinaire, 30 novembre 2007, p. 51, <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/22/80/PDF/2007lare0025-fontaine.pdf>.

FRENAY Mariane et MAROY Christian, *L'école, six ans après le décret «missions»: Regards interdisciplinaire sur les politiques scolaires en communauté française de Belgique*, GIRSEF, Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation, Edition UCL, Presses Universitaires de LOUVAIN.

GATHER THURLER Monica, *L'innovation négociée: une porte étroite*, *Revue Française de Pédagogie*, Volume 130, Numéro 130, Année 2000.

GERARD François-Marie, *Évaluer des compétences: Guide pratique*, Editions De Boeck, Bruxelles, 2008.

GOHIER Christiane et al, *L'Enseignant, un Professionnel*, Presses de l'Université du Québec, Canada, 1999.



GILLIERON GIROUD Patricia et NTAMAKILIRO Ladislas, *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?*, Rapport de l'OCDE, Collection Exploration, Recherches en sciences de l'éducation, Editions Scientifiques Internationales, Berne Suisse, 2010.

FORTIER Marie-Pierre, Les Représentations Sociales de la réussite chez les adolescents identifiés en troubles du comportement, mémoire présenté à l'Université du Québec à Rimouski comme exigence partielle du programme de maîtrise en Education, Université du Québec, août 2008.

GOSLING Patrick et all., *Approche du Sujet Social, et des Relations interpersonnelles*, ABRIC in *Psychologie Sociale* Tome 02, Fiche 34, les représentations sociales, collection Lexifac Psychologie, Editions Bréal, Paris, 1996.

GOHIER Christiane, Identités Professionnelles D'acteurs de L'enseignement: Regards Croisé, Collection Education-Recherche, Presses de l'Université du Québec, Canada, 2007.

GURVITCH Georges, *Traité de sociologie*, Volume 01, in Georges Granai, *Outils de l'enquête sociologique et enquête sur les outils sociologiques, Techniques de l'enquête sociologique*, Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2004, <http://classiques.uqac.ca/>

HAI Karima, *Problématisation: le concept de représentation sociale*, in *Représentation de soi chez l'enseignant du FLE: pour une amélioration au profit de l'enseignement*, Mohammed AISSANI, Mémoire de MAGISTER DE FRANÇAIS, Option: Didactique, Année universitair, 2008–2009.

JODELET Denise, *Folies et Représentations Sociales*, Collection Sociologie d'Aujourd'hui, Les Presses Universitaires de France (PUF), Québec, 1989.

JODELET Denise, *Les représentations sociales*, article de Jean Claude ABRIC, *L'étude expérimentale des représentations sociales*, Collection Sociologie d'Aujourd'hui, Editions PUF, 2003.

KATEB Kamel, *Ecole, Population et Société en Algérie*, Editions L'Harmattan, France, 2005.

La Constitution Algérienne du 28 novembre 1996.

LAFORTUNE Louise, ETTAYEBI Moussadak, JONNAERT Philippe, *Observer les Réformes en Éducation*, Collection Éducation-Intervention, Editions Presses de l'Université du Québec, Canada, 2006.

LANGE Marie-France, *Des écoles pour le sud: stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du nord*, Editions IRD (Institut de Recherche pour le Développement), France, 2000.

LECLERC Chantal, *Comprendre et construire les groupes*, Editions Presses de l'Université Laval, 1999.

LECLERCQ Jean-Michel, LADERRIERE Pierre, *Stratégies des réformes éducatives: de la conception à la réalisation: Symposium Prague (République tchèque) 4-6 novembre 1999*, Conseil de l'Europe. Conseil de la Coopération Culturelle. Symposium, Editions Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2000.

Loi D'orientation sur L'éducation Nationale, N° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008, Journal Officiel N° 04 du Dimanche 19 Moharram 1429, Correspondant au 27 janvier 2008.

LO MONACO Grégory et LHEUREUX Florent, *Représentations Sociales: Théorie du Noyau Central et Méthodes d'Etude*, Revue électronique de Psychologie Sociale, 2007, N°01, [www.psychologie-sociale.com/rep1.pdf](http://www.psychologie-sociale.com/rep1.pdf).

MAMONTOFF Anne-Marie, *Dynamique de la fonction identitaire des représentations sociales dans le cas d'une rencontre entre deux cultures*, ABRIC, Université de Perpignan Via Domitia, France, p.255, <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/120133/16221>.

MARTINEZ Jean-Paul (dir), BOUTIN Gérald, *La Prévention de L'échec Scolaire*, Presses de l'Université du Québec, Collections Enseignement, Education et formation en Espaces Francophones, Canada, 2008.

MAURER Bruno et DESROUSSEAU Pierre-Antoine, *Représentations sociales des langues en situation multilingue: la méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*, Editons des archives contemporaines, Paris, France, 2013.

MERIOUMA Nadia, *Enjeux de l'aménagement linguistique dans le milieu scolaire algérien*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, Avril 2009, Université du Québec, Montréal, [www.archipel.uqam.ca/2241/1/M10887.pdf](http://www.archipel.uqam.ca/2241/1/M10887.pdf).

MILANI Mohammed, *La dualité français-arabe dans le système éducatif algérien*, Education et sociétés plurilingues N° 15 décembre 2003, [www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/www/esp015\\_3...pdf](http://www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/www/esp015_3...pdf).

MINIER Pauline, *Les Représentations de L'Apprentissage: Système Symbolique Médiateur de l'Interaction Parents-Enseignants*, Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, juin 1995.

MOCHET Marie-Anne, BARBOT Marie-José, *Plurilinguisme et apprentissages: mélanges Daniel Coste*, ENS Editions, 2005.

MOORE Danièle, CASTELLOTTI Véronique, *La compétence plurilingue: regards francophones*, Editions scientifiques internationales, Berne, 2008.

MOERMAN, Christine *Les Représentations Professionnelles des Enseignants de FLE de l'Institut français d'Amérique Latine: entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles*, Institut Français d'Amérique latine à Mexico, Synergies Mexique N° 01 – 2011, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Mexique1/moerman.pdf>.

Ordonnance N° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, Journal Officiel N° 33 du 23 avril 1976.

PELLETIA Guy, *Diriger un établissement scolaire: jeu de piste pour un temps actuel*, Département d'études en éducation et d'administration de L'éducation Universitaire de Montréal, <http://www.f-d.org/pelletier-pistes.htm>.

PELLETIER Guy, *La gouvernance en Education Regulation et Encadrement dans les Politiques Educatives*, Collection: Perspectives en Education et Formation, Editions de Boeck Supérieur, Bruxelles, 2009.

PERRAUDEAU Michel, *les stratégies d'apprentissage, comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, Armand Colin, Paris 2006.

PERRENOUD Philippe, *L'innovation toujours recommencée... ou peut-on apprendre de l'expérience des autres?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève 1999, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_09.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_09.html).

PERRENOUD Philippe, *Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs*, In Lurin, J. et Nidegger, C. (dir.) *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement*, Genève, Service de la recherche en éducation, Cahier N° 03, 1999, pp.88103. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phpmain/php1999/1999\\_08.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phpmain/php1999/1999_08.html).

PETARD J-P. *Psychologie Sociale*, Collection Grand Amphi, cours, documents, exercices, Editions Breal, 2007.

PORCHER Louis, *Enjeux du système éducatif, Le français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline*, Editions Hachette Education, Paris 1995.

POSTIC Marcel, *La relation éducative*, PUF, « pédagogie d'aujourd'hui », 1979 in. *La pédagogie du projet, le français dans le cycle secondaire en Algérie*, <http://blogedu.tv/miho/la-pedagogie-du-projet>.

QUEFFELEC Ambroise, DERRADJI Yacine, et al. *Le français en Algérie, Lexique et dynamique des langues*, Coll. Champ linguistiques, édition DUCULOT, Belgique, 2002.

RONDAL Jean-Adolphe, *Manuel de psychologie des handicaps: sémiologie et principes de remédiation*, Edition, Belgique, 2001.

ROUSSIAU Nicolas et BONARDI Christine, *Les représentations sociales: état des lieux et perspectives*, Editions MARDAGA, Belgique, 2001.

SALESSES Lucile, *La Représentation Sociale de l'Apprentissage chez des Artisans du Batiment*, Université de Provence - Aix-en-Provence, France, [seer.ucg.br/index.php/estudos/article/download/1097/768](http://seer.ucg.br/index.php/estudos/article/download/1097/768).

SISTA SALIM, Ahmed *Enseignement du français langue étrangère, des méthodologies traditionnelles à la pédagogie différenciée*, Mémoire de

Magistère, Université de Mentouri Constantine, Faculté des lettres et des langues, Département de langue et littérature françaises, Année universitaire 2005/2006.

SORANA Christine, *Synthèse, psychologie des interactions sociocognitives*, ST-PIERRE Marjolaine, BRUNET Luc, De la Décentralisation Au Partenariat: Administration en Milieu Scolaire, , Collection Éducation-Recherche, Editions Presses de l'Université du Québec, Canada, 2004, Editions Armand Colin, Paris 1999.

Statut Particulier des Fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'éducation nationale, chapitre IV, les Articles 165, 171 et 174, Journal Officiel N° 59, décret exécutif N° 08-315 du 11 Chaoual 1429 correspondant au 11 octobre 2008.

STEFKA Mihsylova, *l'Evolution des Représentations et de l'Interpretation des Règles dans l'Entreprise en transition*, Université de Nice Sophia-Antipolis RODIGE, Xième Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique 13-14-15 juin 2001 et Faculté des Sciences de l'administration Université Laval Québec, [http://www.strategieaims.com/events/conferences/13-xemeconferencedelaims/communications/2388\\_levolutiondesrepresentations-et-de-linterpretation-des-regles-dans-lentreprise-en-transition/download](http://www.strategieaims.com/events/conferences/13-xemeconferencedelaims/communications/2388_levolutiondesrepresentations-et-de-linterpretation-des-regles-dans-lentreprise-en-transition/download).

TAJEL H., in Richard Y. Bourhis, Jacques-Philippe Leyens, *Stéréotypes, Discrimination et Relations Intergroupes*, Edition MARDAGA, 1999, Belgique.

TARDIF Maurice et LESSARD Claude, *La profession d'Enseignant Aujourd'hui Évolutions, Perspectives et Enjeux Internationaux*, Collection: Pédagogies en développement, Éditeur: De Boeck Supérieur, Canada, 2004.

TEMIM Dalila, *Nomination et Représentation des Langues en Algérie*, in Enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine, Editions L'Harmattan, Paris 2007.

TREMBLAY Marc-Adélar, *Initiation à la Recherche dans les Sciences Humaines*, Les Classiques des Sciences Sociales, Montréal: McGraw-Hill, Éditeurs, 2010.

TREMBLAY Philippe, *Les représentations sociales de la dépression: vers une approche pluriméthodologique intégrant noyau central et principes organisateurs*, Moliner, Journal International sur les Représentations Sociales, vol. 02 N° 01, Université du Québec à Montréal, p. 08, [geirso.uqam.ca/jirso/Vol2\\_Aout05/44Tremblay.pdf](http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol2_Aout05/44Tremblay.pdf).

TRINQUIER Marie-Pierre, *Enseignement, Représentations et Pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique: continuités et ruptures d'une relation*, UMR: EFTS Sciences de l'Education, Université Toulouse II -Le Mirail, Année 2010 [https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel00703522/ document](https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel00703522/document).

UNESCO, *La Refonte de la Pédagogie en Algérie, programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif- PARE, défis et enjeux d'une*

*société en mutation*. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb Rabat 2005.  
unesdoc.unesco.org/images/0014 /001498/149828f.pdf.

VERHAEGHE Jean Claude et All., *Pratiquer l'Epistémologie, un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs*, UIFM/Hautes Ecoles Pédagogiques, démarches de pensées, De Boeck, BRUXELLES, 2004.

VINCENTMarie et LUCAS Nicole, *Regards sans frontières sur la formation des enseignants, Mobilité internationale et coopération éducative pour un enseignement de qualité*, Collection Enseigner Autrement, Editions Le Manuscrit Université, 20007.

WAHIDA Chebira, *Représentation et attitude des instituteurs à propos de l'enseignement du français de la 3<sup>°</sup>AP en Algérie*, Mémoire de magistère, Université Mantouri, Constantine, 2008-2009.

ZARATE Genevieve, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Collection CREDIF, Editions Didier, France 1993.

## **ANNEXES**

**Questionnaire à l'intention des enseignants de français**

**Chère collègue, cher collègue**

Pour me permettre de bien mener mon travail de recherche sur "les représentations du FLE chez les acteurs de l'enseignement-apprentissage au service de la réforme du système éducatif algérien", je vous prie de bien vouloir accepter de répondre à mon questionnaire.

**Identification de l'enseignant**

Sexe : masculin  féminin   
Age :  ans  
Ecole : rurale  urbaine   
Formation : ITE  Université  Recrutement direct   
Ancienneté :  ans d'enseignement

**Les Représentations Sociales**

1- Quel est votre point de vue à propos des questions suivantes?:

- a- L'image que vous avez de la France:.....
- b- Votre vision de la langue française:.....
- c- Son statut dans notre pays:.....
- d- L'enseignement de cette langue en Algérie:.....

2- Votre choix d'enseigner le français est-il? Volontaire  Involontaire

Etes-vous toujours motivé pour cet enseignement? Oui  non

**A propos de la dernière réforme du système scolaire de 2003**

3- Quel est votre opinion sur cette réforme concernant l'enseignement-apprentissage du français?.....

4- Croyez-vous que cette réforme résoudra la crise du niveau des élèves en français? Oui  non

Pour quelles raisons.....

5- Lors d'un changement de programme, êtes-vous informé avec suffisamment de temps à l'avance pour mieux vous préparer ? Oui  Non

Que souhaiteriez-vous à ce sujet ?.....

6- Etes-vous au courant des éléments suivants:

a- des raisons de la réforme ? Oui  non.

b- des nouvelles approches qui fondent l'enseignement-apprentissage, actuellement (l'approche par les compétences et la pédagogie du projet)?  
Oui  non

c- des nouvelles méthodes d'enseignement? Oui  non

d- des nouveaux objectifs de l'enseignement du français en Algérie   
non

7- Ces objectifs vous paraissent-ils?

Réalisables  Irréalisables  trop ambitieux

8- Pensez-vous avoir joué un rôle quelconque dans la réforme? Oui  non

Si oui, lequel?

a- donner son avis avant sa conception

b- participer à son élaboration ..

c- Se contenter de sa mise en application sur le terrain....

d- Autres rôles.....

9- Avez-vous subi une formation spéciale et suffisante pour vous permettre de bien faire votre travail dans le cadre de cette réforme? Oui  non

Sinon pourquoi?.....

10- Avez-vous à votre disposition le matériel nécessaire pour bien faire votre travail?

Oui  Non

Lequel ?.....

Sinon pourquoi?.....

11- Travaillez-vous avec les TICE dans votre école? Oui  Non

Sinon pourquoi?.....

12- Comment trouvez-vous le manuel scolaire ? .....

13-Quelles sont, selon vous, les changements apportés aux programmes de français ?

14- Arrivez-vous à appliquer le nouveau programme? Oui  non

Pour quelles raisons?.....

15- Quel est votre avis sur l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement de la langue française, à travers les textes et les autres supports ?

16- Pensez-vous que cet aspect culturel, constitue une menace pour l'identité des apprenants ? Oui  non



Que proposez-vous dans ce domaine ? .....

**17-Pratiquez-vous les différentes formes d'évaluation dans votre classe?**

a- l'évaluation diagnostique ? Oui  non

Sinon pourquoi?.....

b- l'évaluation formative ? Oui  Non

Sinon pourquoi ?.....

**18-Que pensez-vous de l'évaluation générale de la réforme annoncée dernièrement par le nouveau ministre de l'éducation nationale?.....**

**La cohérence des représentations sociales entre les acteurs de l'enseignement-apprentissage du FLE**

**19- Ya-t-il une véritable entente entre vous et les apprenants ?** Oui  non

Sinon pourquoi?.....

**20- Ya-t-il coordination entre les enseignants du français ?** Oui  non

Sinon pourquoi ?.....

**21- Les matières suivantes enseignées, constituent-elles, pour votre tâche, une aide ou un obstacle ?** a- L'anglais:  aide  obstacle

b- L'Histoire: aide  obstacle

c- Les sciences islamiques: aide  obstacle

**22- Que pensez-vous de votre rapport, avec le directeur de l'école ?**

a- relation de coopération et de travail en commun

b- rapport de domination et d'autorité

**23- Existe-t-il une certaine coopération avec les parents?** Oui  Non

Font-ils leurs devoirs à l'égard de l'école et de leurs enfants ? Oui  non

**24- Que pensez-vous de votre relation avec l'inspecteur du français?**

a- relation de confiance, d'aide et de conseils

b- relation de méfiance et contrôle permanent

**Le constat de la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage du français**

**25- Que pensez-vous du niveau actuel des élèves en français?**

Très faible  faible  moyen  acceptable  bon

26-Constataz-vous que le niveau s'améliore avec la réforme? Oui  non

Justifiez votre réponse .....

27-Prenez-vous des initiatives personnelles pour améliorer le niveau?

Non

Lesquelles ? .....

28-Voyez-vous que les apprenants sont motivés pour le français?  Oui

non

Pouvez-vous les motiver? Oui  non

Si oui, comment?.....

Sinon, pourquoi?.....

29- Quelles sont les difficultés que rencontrent les apprenants en français?

Les raisons ? .....

30- Proposez des solutions à ces difficultés ?.....

31- Quels sont, selon vous?

a- Les besoins de vos élèves .....

b-Leurs objectifs? .....

32- Sentez-vous que leurs attentes sont satisfaites? Oui  non

33- Quels sont les obstacles que vous rencontrez dans votre travail ?

a- La surcharge de classes

b- Le volume horaire

Autres.....

34- La discussion en classe avec les élèves se fait-elle en français? Oui

Non

35- Utilisez-vous l'arabe en classe? Jamais   parfois

souvent

Pour quelles raisons?.....

**Je vous remercie infiniment.**

**Questionnaire destiné à Mesdames et Messieurs les inspecteurs de l'éducation nationale**

**Mademoiselle, Madame l'inspectrice**

**Monsieur l'inspecteur**

Pour me permettre de bien mener mon travail de recherche (thèse de doctorat en didactique du FLE) sur « les représentations du FLE chez les acteurs de l'enseignement-apprentissage au service de la réforme du système éducatif algérien », je vous prie de bien vouloir accepter de répondre à mon questionnaire.

**Le constat de la réalité**

1. Que pensez-vous du niveau actuel des élèves du secondaire en français, dans votre région d'exercice ?.....
2. Les raisons de votre constat :.....
3. Comment jugez-vous le profil d'entrée des élèves de 1<sup>ère</sup> AS ?.....
4. Que pensez-vous du corps enseignant du français ?.....

(Leurs compétences, leur niveau de formation, leur travail sur le terrain, leur motivation, ...etc.)

Croyez-vous qu'ils ont bien compris la réforme ?.....

**A propos de la réforme actuelle du système éducatif algérien**

5. Le corps des inspecteurs, a-t-il participé, sous une forme ou une autre, à cette réforme qui a commencé en 2003 ?.....

Si oui, comment ? Sinon pour quelles raisons ?.....

6. Que pensez-vous des nouveaux programmes ?.....
7. Que pensez-vous des nouvelles approches méthodologiques :.....

(L'approche par les compétences et la pédagogie du projet)

8. Que laissent entendre les évaluations périodiques (voire annuelles) à propos de la réforme ? (amélioration, statu-quo, régression du niveau, autres jugements...).....
9. Votre commentaire sur les résultats annuels des évaluations des élèves à la fin de l'année et particulièrement au terme du cursus scolaire du secondaire :.....
10. Quel est votre point de vue sur le manuel scolaire en général et en particulier celui de la 1<sup>ère</sup> AS :.....
11. Que pensez-vous de l'absence des TICE dans la majorité des établissements scolaires ?.....
12. Comment jugez-vous la question de l'intégration de la dimension culturelle dans les nouveaux programmes du secondaire ?.....
13. Comment voyez-vous les changements apportés aux programmes de français :.....

**Les regards croisés**

14. Que pensez-vous de l'image de l'inspecteur chez les enseignants de français en général ?.....
15. Quel est votre opinion sur l'enseignement privé en Algérie et particulièrement dans le sud ?.....

**Vos propositions**

16. Pour améliorer le niveau des apprenants en français :.....
17. Pour favoriser le succès de la réforme du système scolaire dans le domaine du FLE :.....

**Je vous remercie infiniment.**

**Questionnaire destiné aux apprenants**

Pour m'aider dans la réalisation de cette recherche, je vous demande de bien vouloir répondre aux questions suivantes, vous souhaitant la réussite dans votre travail à l'école.

Sexe : masculin  féminin

Age :  ans

Lieu de résidence : .....

La question N° 01: Quelle image avez-vous de la langue française?.....

La question N° 02: Quelle image avez-vous de la France?.....

La question N° 03: Que pensez-vous de l'enseignement-apprentissage du Français en Algérie? Nécessaire  Utile  Inutile

Question N° 04: Regrettez-vous de ne pas avoir donné suffisamment d'importance à la langue française dans les années précédentes à l'école?

Oui  Non

Question N°05: Comment voyez-vous votre avenir avec la langue française?.....

Question N° 06: Comment évaluez-vous votre niveau d'étude en français?

Bon  Moyen  Faible

Question N°07: Quelles difficultés rencontrez-vous dans votre apprentissage du français?.....

Question N° 08: Comment voyez-vous les enseignants de français?.....

Est-ce que vous les comprenez pendant le cours? Oui  Non

Question N°09 : Que proposer-vous pour le succès de la classe de français?

Question N°10:Comment évaluez-vous la position de votre environnement social (attitude et comportement) à l'égard du français?.....

Question N° 11: Qu'est-ce que vous aimez et qu'est-ce que vous n'aimez pas dans cette discipline?.....

Question N° 12: Utilisez-vous le livre de lecture (le manuel scolaire) à la maison? Oui  Non

Pour quelles raisons?.....

Quel est votre avis sur les textes du livre de lecture?.....

Facile  Difficile  Très difficile

Question N° 13: Est-ce que vous consacrez un certain temps pour la révision du français à la maison? ? Oui  Non

Quelles sont les raisons du « oui » ou du « non » ?.....

**Question 14:** Trouvez-vous l'aide nécessaire à la maison?

Oui  Non

**Question N° 15:** Comment évaluez-vous le comportement des élèves en classe?

Participation  Silence par crainte  chahut

Quelles sont les raisons du comportement des élèves?.....

**Question N°16:** Parlez-vous en classe de FLE en français?

Oui  Non

**Question N°17:** Etes-vous prêt à changer de comportement à l'égard du français ? Quels en sont les raisons? Oui  Non

**Question N°18:** Que faites-vous personnellement pour améliorer votre niveau en français?.....

**Question N°19:** Sentez-vous que votre niveau en français s'améliore?

Oui  Non

**Question N° 19:** Quel est votre sentiment en classe de français?

Ennui  Attention  Aise

**Question N°20:** Qu'est-ce qui vous encourage dans votre apprentissage du français et qu'est ce qui vous décourage?.....

**Question N°21:** Citez votre dernière note de français.

**Merci pour votre collaboration.**

### **Questionnaire destiné aux chefs d'établissements scolaires**

Pour me permettre de bien mener mon travail de recherche sur "les représentations du FLE chez les acteurs de l'enseignement-apprentissage au service de la réforme du système éducatif algérien", je vous prie de bien vouloir accepter de répondre à mon questionnaire.

**Question N° 01 :** Que pensez-vous du niveau des élèves en français? Citez en les raisons?.....

**Question N°02 :** Quelle est, selon vous, l'attitude des élèves à l'égard du français? Quelles sont les raisons de cette attitude?.....

**Questions N°03:** Quels sont les problèmes que pose l'enseignement-apprentissage du français dans votre école ? Quelles en sont les raisons?.....

**Question N°04:** Le milieu scolaire et l'environnement social, sont-ils favorables à l'enseignement-apprentissage de cette langue?.....

**Question N°05:** Que pensez-vous de la réforme actuelle du système éducatif en ce qui concerne le français?.....

**Question N°06:** Y a-t-il amélioration du niveau des élèves en matière de français en raison de la réforme du système scolaire?.....

**Question N° 07:** Que pensez-vous du programme actuel du français?.....

**Question N°08:** Le nombre de séances réservées au français est-il suffisant?.....

**Question N°09:** Que pensez-vous du rôle joué par l'institution officielle chargée de l'éducation nationale dans la réforme du système scolaire?.....

**Question N°10:** Les parents d'élèves sont-ils coopératifs ou démissionnaires à l'égard de l'école?.....

**Question N°11:** Croyez-vous à un certain partenariat (coopération organisée) avec les parents? Pour quelles raisons?.....

**Question N°12 :** Que pensez-vous des enseignants? Leur niveau de formation? Leur motivation? Leur relation avec les élèves?.....

**Question N°13:** Que pensez-vous des apprenants à l'égard du français? Leur motivation? Leurs comportements?.....

**Question N°14:** Pensez-vous que les inspecteurs jouent leur rôle d'une manière positive à l'égard du français?.....

**Question N°15:** Consacrez-vous une place spéciale au français dans l'emploi du temps général de l'école?.....

**Question N°16:** Comment encouragez-vous l'enseignement-apprentissage de cette matière?.....

**Question N°17:** Quelles propositions faites-vous à propos du français pour la réussite de cette réforme?.....

**Questionnaire destiné aux parents d'élèves**

Pour me permettre de bien mener mon travail de recherche, je vous prie de bien vouloir accepter de répondre à mon questionnaire.

Votre sexe:

Le nombre de vos enfants scolarisés:

Etes-vous membre du bureau de l'association des parents d'élèves?

Oui  Non

Votre âge :  ans

Votre profession: .....

**Question N°01:** Quelle image avez-vous des éléments suivants?.....

**Question N°02 :** Comment voyez-vous le rôle des parents d'élèves à l'égard de leurs enfants? Leur rôle effectif? Le rôle attendu d'eux.....

**Question N°03:** Qu'attendez-vous, en tant que parents d'élèves de l'école en matière de FLE?.....

**Question N°04:** L'école actuelle, répond-elle à vos attentes?

Oui  Non

Sinon pour quelles raisons? .....

**Question N°05:** Comment qualifiez-vous le comportement des parents à l'encontre de l'école?.....

**Question N°06:** Comment qualifiez-vous le comportement de l'école vis-à-vis des parents? A travers l'enseignant ? A travers l'équipe administrative?.....

**Question N°07:** Que pensez-vous des attitudes des apprenants à l'égard du FLE?.....

**Question N°08:** La famille, favorise-t-elle un climat favorable à l'enfant pour travailler dans de bonnes conditions aussi bien à l'école qu'à la maison? Si oui comment? Sinon pourquoi?.....

**Question N°09:** La famille, fournit-elle directement, à travers l'intervention de ces membres, l'aide demandée par l'enfant, au moment de la révision du français à la maison? Oui  Non

**Question N°10:** Est-ce vous effectuez des visites, personnellement ou par un autre membre de la famille, à l'école principalement au sujet du français?

Oui  non

Si oui lequel? Sinon pourquoi?.....

**Question N°11:** Quels sont les problèmes rencontrés par vos enfants à propos du français?.....

**Question N°12 :** Comment jugez-vous le niveau des vos enfants-apprenants en français?.....

**Question N°13:** Comment évaluez-vous le travail du directeur d'école?.....



**Question N°14 :** Quel regard portez-vous sur l'enseignant du FLE?.....

**Question N°15 :** A votre avis, l'école prend-elle des initiatives à son niveau, en faveur du français ?Oui  Non

Lesquelles? .....

Sont-elles productives? Oui  Non

**Question N°16:** Est-vous au courant de la réforme scolaire?

Oui  Non

**Question N°17:** Que pensez-vous de cette réforme?.....

**Question N°18:** Avez-vous remarqué une certaine amélioration du niveau des apprenants ces dernières années? Oui  Non

**Question N°19:** Voyez-vous que les parents d'élèves doivent participer à toutes les phases de la reforme? Oui  Non

Si oui comment? Sinon pourquoi? .....

**Question N°20:** Pourquoi certaines familles ont recours aux cours de soutien privés?.....

**Question N°21:** Quelles solutions proposez-vous pour sortir de la crise actuelle de l'enseignement-apprentissage du FLE?.....

**Question N°22:** Comment évaluez-vous le rôle joué par l'association des parents d'élève? .....

**Question N°23:** Est-ce que l'APE prend des initiatives en faveur de l'enseignement-apprentissage du FLE? Oui  Non

Si oui, lequel? Sinon, pour quelles raisons? .....

**Je vous remercie beaucoup.**

**Questionnaire destiné aux anciens cadres de l'enseignement-apprentissage du FLE (actuellement à la retraite)**

Afin de me permettre de bien tirer profit de votre longue expérience dans mon travail de recherche sur "les représentations du FLE chez les acteurs de l'enseignement-apprentissage au service de la réforme du système éducatif algérien", je vous prie de bien vouloir accepter de répondre à mon questionnaire.

**Question N°01:** Que pensez-vous du niveau des élèves actuellement?.....

Quelles en sont les raisons?.....

**Question N° 02:** Quels sont, selon vous, les problèmes que rencontre l'enseignement-apprentissage du français?.....

**Question N°03:** Le milieu scolaire actuel est-il favorable à cet enseignement?

Quelles en sont les raisons?.....

**Question N°04:** Que pensez-vous de la réforme actuelle en ce qui concerne le français?.....

**Question N° 05:** Remarquez-vous, à propos du niveau, en français, une amélioration ou une régression?.....

Quelles en sont les raisons?.....

**Question N° 06 :** Que pensez-vous du programme actuel en comparaison avec les précédents?.....

**Question N° 07:** Quelle est votre opinion sur les enseignants de français? Leur formation, leurs pratiques pédagogiques, leur motivation?.....

**Question N° 09:** Quel est votre point de vue sur les parents d'élèves actuels? Leur vision du français, leur comportement à l'égard de son enseignant, leur comportement vis-à-vis de leurs enfants à propos du français.....

**Question N° 10:** Croyez-vous que l'enseignement-apprentissage est en crise en Algérie? .....

Quelles en sont les raisons?.....

**Question N° 11:** Croyez-vous que la réforme actuelle résoudra les problèmes du français ? Quelles en sont les raisons ?.....

**Question N°12:** Croyez-vous que la participation des acteurs sociaux à l'élaboration de la réforme serait une bonne idée? Pour quelles raisons?.....

**Question N°13:** Que proposeriez-vous pour la réussite de la réforme actuelle au sujet du français?.....

**Je vous remercie beaucoup.**

**Questionnaire destiné aux Imams (le secteur religieux)**

Pour me permettre de bien mener mon travail de recherche au service de l'école, je vous prie de bien vouloir accepter de répondre à mon questionnaire.

Votre ancienneté dans la profession:  ans

Le nombre de vos enfants scolarités:

**Question N°01:** Comment évaluez-vous le niveau des élèves?.....

Citez en les raisons.....

**Question N° 02:** Comment évaluez-vous le travail fait par l'école au quotidien dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de français?.....

**Question N° 03:** Comment jugez-vous les enseignants de français?.....

**Question N° 04:** Comment jugez-vous les parents d'élèves dans leur relation à la matière?.....

**Question N° 05:** Quel regard portez-vous sur les apprenants par apport au français?.....

**Question N° 06:** Voyez-vous que la langue française est acceptée socialement ?

**Question N° 07:** Quelle image portez-vous de la France dans le passé (la France coloniale) et la France d'aujourd'hui (après l'indépendance)?.....

**Question N°08:** Comment voyez-vous l'enseignement de cette langue en Algérie?.....

**Question N° 09:** Etes-vous en contact direct avec l'école en tant qu'Imam?

**Question N°10:** Ces visites se font-elles suite à l'invitation de l'école ou viennent-elles de votre propre initiative?.....

**Question N° 11:** Croyez-vous que votre discours religieux influence le comportement des fidèles à l'égard de l'enseignement-apprentissage du FLE?

**Question N° 12:** Consacrez-vous une partie de votre discours (prêche du vendredi et causeries religieuses) à l'enseignement-apprentissage du français?

**Question N°13:** Avez-vous pu remarquer des changements apportés aux programmes de français?.....

**Question N° 14:** Croyez-vous que l'intégration de la culture dans l'enseignement-apprentissage du FLE influe négativement sur l'identité de l'apprenant?.....

**Question N° 15:** Croyez-vous que l'institution religieuse devait participer à l'élaboration de la réforme du système éducatif?.....

**Question N° 16:** Quelles propositions pouvez-vous faire pour garantir la sortie de la crise du niveau en français?.....