

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Kasdi Merbah Ouargla  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et Langue Française



École Doctorale Algéro-française de Français  
Antenne de l'Université Kasdi Merbah Ouargla  
Réseau EST

**Thèse de Doctorat ès Sciences**  
pour l'obtention du diplôme de  
Doctorat de français  
*Option : Didactique des langues*

Présentée et soutenue publiquement par  
**Ghania YAHIA**

Titre :

LES APPORTS DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE  
A L'ENSEIGNEMENT DU FLE  
De la formation-recherche  
au développement professionnel des enseignants

Pr. Foudil DAHOU

Jury :

M. Salah KHENNOUR	Professeur, U. Kasdi Merbah Ouargla	Président
M. Abdelouahab DAKHIA	Professeur, U. Mohamed Khider Biskra	Examineur
M. Mohamed DRIDI	MCA, U. Kasdi Merbah Ouargla	Examineur
Mme Chafika FEMMAM	MCA, U. Mohamed Khider Biskra	Examineur
Mme Mesghouni Dalal	MCA, U. El Oued	Examineur
M. Foudil DAHOU	Professeur, U. Kasdi Merbah Ouargla	Rapporteur

Année universitaires : 2017-2018

*Ghania YAHIA*

Titre :

LES APPORTS DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE  
A L'ENSEIGNEMENT DU FLE  
De la formation-recherche  
au développement professionnel des enseignants

# Dédicace

À ma petite famille : mes anges *Siradjeddine, Ishak* et *Youcef* et mon cher mari *Zoubir*, je dédie ce travail.

À mes chers parents : *Zohra* et *Ferhat*

# Remerciements

Je tiens d'abords à adresser mes sincères remerciements aux membres du jury qui m'ont fait l'honneur d'évaluer et d'examiner mon travail.

J'adresse ensuite, ma plus profonde gratitude à mon directeur de thèse, monsieur *Dahou Foudil*, pour la confiance qu'il m'a accordée en acceptant d'encadrer ce travail doctoral, pour ses multiples conseils et pour toutes les heures qu'il a consacrées à diriger cette recherche.

Je remercie tout particulièrement mon mari *Zoubir*. Sa présence quotidienne à mes côtés et son soutien sans relâche ont contribué grandement à ce que cette thèse voie le jour.

Ma reconnaissance va à ceux qui ont plus particulièrement assuré le soutien affectif de ce travail doctoral : mes parents *Ferhat* et *Zohra*, mes frères : *Mahmoud*, *Noreddine* et *Abd Elhamid*, mes sœurs : *Habiba*, *Samou*, *Lila*, *Siham*, ma belle-sœur : *Tounissa* et mes neveux et nièces : *Sara*, *Alae*, *Aridj*, *Maria*, *Roeya*, *Yakob*, *Dhieddine*, *Ahmed*, *Madjed* et surtout un grand merci à *Abd ELatif*, *Abd Erraouf* et *Mohamed Amine*.

J'adresse des remerciements chaleureux à *Hacina Mezdaout* pour ses encouragements et son soutien sans relâche et *Djalila Bouchemal* avec qui le partage des mésaventures et des bons moments à beaucoup compté.

Je souhaiterais exprimer ma gratitude à monsieur *Rahmani Abd Elaziz* pour son accueil chaleureux à chaque fois que j'ai sollicité son aide, ainsi que pour ses multiples encouragements. Mon travail de recherche sur le terrain a été particulièrement facilité par la collaboration des enseignants de français au primaire à Batna (El Madher, Ain Yagout, Tazoult et Timgad) qui m'ont fait l'honneur de participer au projet de formation et de répondre aux questionnaires, je les en remercie vivement.

# Table des matières

<b>Dédicace.....</b>	<b>3</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>4</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>5</b>
<b>Introduction générale.....</b>	<b>13</b>
1. Émergence du questionnement.....	14
2. L'évolution de la société algérienne .....	15
2.1. Plan culturel.....	15
2.2. Plan économique .....	16
2.3. Plan social .....	17
3. Les enseignants et la recherche : un objet de recherche peu étudié dans le domaine de l'éducation en Algérie .....	17
4. La formation des enseignants lors de la réforme du système éducatif algérien .....	18
5. Problématique et question de recherche .....	20
6. Objectif de la recherche.....	20
6.1. Les objectifs spécifiques .....	20
6.2. L'objectif terminal .....	21
7. Hypothèse de travail .....	21
8. Méthodologie de la recherche et résultats obtenus.....	21
9. Plan de la thèse .....	22
<b>Chapitre I. La recherche en éducation.....</b>	<b>25</b>
1.1. La recherche pédagogique.....	26
1.2. Définition de la pédagogie .....	27
1.3. Qu'est-ce que la recherche ? .....	29
1.3.1. La recherche en éducation .....	29
1.3.2. La recherche pédagogique.....	31
1.4. L'importance de la recherche pédagogique.....	33
1.5. Objectifs de la recherche pédagogique .....	33
1.5.1. Examiner la réalité des systèmes éducatifs .....	34

1.5.2. Accroître l'efficacité des systèmes d'éducation .....34  
 1.5.3 Divulgence des faits nouveaux et des connaissances.....34

**Chapitre II. La recherche pédagogique au service de l'innovation en Algérie..... 35**

2.1. La recherche pédagogique et la réforme du système éducatif algérien ..... 36

2.1.1. L'approche par les compétences (APC) dans la réforme du système éducatif algérien, une volonté réelle de changement ou une quête de civisme ? .....37  
     2.1.1.1. *Les compétences disciplinaires* .....38  
     2.1.1.2. *Les compétences transversales*.....38  
     2.1.1.3. *Les limites de l'APC* .....39

2.2. Objectif de la réforme du système éducatif ..... 40

2.2.1. Le premier objectif .....40  
 2.2.2. Le deuxième objectif ..... 41  
 2.2.3. Le troisième objectif ..... 41  
 2.2.4. Pourquoi la refonte pédagogique du système éducatif algérien est- elle épuisante ?.....42  
 2.2.5. Et si l'amélioration des pratiques pédagogiques devenait stimulante plutôt que fatigante ?.....43  
     2.2.5.1. *Inspirer les enseignants grâce à un objectif qui les convient* .....43  
     2.2.5.2. *Former les enseignants au nouveau contexte* .....43  
     2.2.5.3. *Installer une culture de la recherche pédagogique*.....43  
 2.2.6. Pourquoi la recherche pédagogique ne donne pas un cap clair à la refonte pédagogique du système éducatif algérien ? .....44  
     2.2.6.1. *Le rapport au savoir* .....44  
     2.2.6.2 *L'incertitude de l'action éducative* .....44  
     2.2.6.3. *Le système éducatif est un appareil destiné à exécuter des décisions* .....45  
     2.2.6.4. *Le produit attendu de l'action éducative*.....45  
     2.2.6.5. *Des recherches pédagogiques embourbées dans les problématiques des autres communautés*.....46  
     2.2.6.6. *Objectif de la recherche*.....46  
 2.2.7. La recherche pédagogique et l'innovation : l'apport des nouvelles technologies de l'information.....47

**Chapitre III. Le développement professionnel des enseignants**  
 ..... **51**

3.1. Le développement professionnel..... 52

    3.1.1. Le développement professionnel dans une perspective  
 développementale .....53

    3.1.2. Le développement professionnel dans une perspective de  
 professionnalisation.....54

3.2. De la recherche pédagogique au développement  
 professionnel ..... 55

    3.2.1. La recherche pédagogique pour fin d’acquisition des  
 connaissances .....55

    3.2.2. La recherche pédagogique comme recherche- action.....57

3.3. De la formation au développement professionnel ..... 59

    3.3.1.1. *La compétence professionnelle* .....60

    3.3.1.2. *Qu’est-ce que la compétence ?*.....60

    3.3.1.3. *Le développement de la compétence professionnelle* ..62

    3.3.1.4. *L’enseignant professionnel* .....62

**Chapitre IV. La recherche pédagogique et la formation des  
 enseignants** ..... **64**

4.1. La formation des enseignants et l’action éducative ..... 65

    4.1.1. La formation initiale des enseignants de français en Algérie .66

    4.1.2. L’autoformation.....67

    4.1.3. L’effet formation continue .....68

    4.1.4. L’effet expérience.....70

        4.1.4.1 *L’enseignant novice* ..... 72

        4.1.4.2 *L’enseignant expérimenté, chevronné ou expert*.....72

        4.1.4.3. *Le schème et l’acquisition de compétences  
 professionnelles*.....73

4.2. La formation développe-t-elle les pratiques enseignantes ?  
 ..... 73

    4.2.1. La recherche pédagogique : un processus de formation et  
 d’innovation .....73

    4.2.2. La recherche pédagogique et l’identité professionnelle de  
 l’enseignant .....74

        4.2.2.1. *L’enseignant comme chercheur- apprenant à la conquête  
 de l’identité professionnelle*.....76

4.3. L'établissement des programmes de formation .....	77
4.3.1. Le projet de recherche professionnel .....	78
<b>Chapitre V. Méthodologie générale.....</b>	<b>79</b>
5.1. Présentation des outils de collecte de données .....	80
5.2. Objectif de l'enquête par questionnaire .....	81
5.3. Méthodes de collecte de données.....	81
5.3.1. Le questionnaire.....	82
<b>Chapitre VI. Le questionnaire : outil de collecte de données</b> .....	<b>83</b>
6.1. Questionnaire destiné aux enseignants de la langue française .....	84
6.1.1. Les participants .....	84
6.1.2. Structure du questionnaire.....	85
6.1.3. Les questions ouvertes.....	85
6.1.4. Pré-test .....	85
6.1.5. Note méthodologique .....	86
6.2. Analyse des données.....	86
6.3. Discussion des résultats .....	108
6.4. Les difficultés réelles de la recherche pédagogique .....	109
6.4.1. Difficulté à obtenir des informations et confidentialité des chiffres .....	110
6.4.2. Le manque de financement.....	111
<b>Chapitre VII. Contexte, apologie et objectif du projet de formation .....</b>	<b>112</b>
7.1 Quel public visé ?.....	113
7.2. Objectif de la formation .....	113
7.3. Le contexte professionnel des participants .....	114
7.4. La langue française dans le système éducatif algérien ...	115
7.4.1. L'enseignement de la langue française dans la ville de Batna : entre signe de civisme et désenchantement .....	118
7.4.1.1. Est-il question d'un problème d'histoire ?.....	118

7.4.1.2. *Est-il question d'un problème sociétal ?*..... 119  
 7.4.1.3. *S'agit-il de la qualité de la formation dispensée aux enseignants de français ?*..... 121

7.5. Le modèle d'apprentissage 70 20 10.....126

**Chapitre VIII. La formation des enseignants de français au primaire : un exemple de formation-recherche .....128**

8.1. La formation des enseignants : un exemple de formation-recherche..... 129

8.2. L'élaboration de la formation à partir du modèle d'apprentissage 60 20 10 10 ..... 130

8.2.1. Pourquoi le modèle d'apprentissage 60 20 10 10 ? ..... 131

8.2.1.1. *Du côté enseignant*..... 133

8.2.1.2. *Du côté formateur*..... 133

8.2.2. Comment fonctionne le modèle d'apprentissage 60 20 10 10 ? ..... 134

8.3. Déroulement de l'expérimentation ..... 134

8.3.1. Quelles conditions pour réussir le projet de formation-recherche ? ..... 135

8.4. Méthodologie de la conception de modules de formation ..... 136

8.5. Quelques pistes pour la formation..... 139

**Chapitre IX. Évaluation de la formation ..... 141**

9.1. L'urgence besoin de l'évaluation de la formation ..... 142

9.2. Objectif de l'évaluation de la formation ..... 143

9.3. Méthodologie ..... 144

9.3.1. Évaluation de la formation selon le modèle Kirkpatrick .... 144

9.3.2. Pourquoi le modèle d'évaluation de la formation Kirkpatrick ? ..... 145

9.4. Processus de collecte de données ..... 146

9.4.1. Les participants ..... 147

9.4.2. L'outil de collecte de données ..... 147

9.4.3. Analyse des données ..... 147

9.4.3.1. Analyse des données liées au degré de satisfaction des enseignants .....	148
9.4.3.2. Analyse des données liées au degré d'apprentissage..	152
9.4.3.3. Analyse des données liées au changement de comportement .....	152
9.5. Discussion des résultats .....	155
9.5.1. Au niveau de la satisfaction .....	155
9.5.2. Au niveau de l'acquisition .....	155
9.5.3. Au niveau des comportements (le transfert des connaissances) .....	156
9.5.4. Au niveau de l'impact de la formation.....	156
9.6. Facteurs de réussite.....	157
9.6.1. Facteur 1 : expliquer ce qui doit être fait et pourquoi .....	158
9.6.2. Facteur 2 : consacrer les ressources suffisantes et adaptées à la formation-recherche .....	158
9.6.3. Facteur 3 : former le personnel enseignant dans un contexte algérien .....	158
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>160</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>163</b>
1. Liste des tableaux .....	164
2. Liste des schémas .....	166
3. Liste des abréviations.....	167
<b>Références bibliographiques et sitographiques.....</b>	<b>168</b>
Ouvrages.....	169
Dictionnaires : .....	171
Revue & articles .....	171
Thèses .....	173
Chapitre .....	174
Sitographie .....	174
Questionnaire destiné aux enseignants de français au primaire .....	175
Questionnaire d'évaluation de la formation .....	175

<b>Résumés .....</b>	<b>176</b>
Résumé en français .....	176
Abstract .....	177

# Introduction générale

## 1. Émergence du questionnement

L'éducation joue un rôle primordial dans le progrès économique et social des nations. Selon Nelson Mandela « *l'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde* ». <sup>1</sup> C'est l'élément essentiel qui contribue au développement et au renforcement des états dans tous les domaines. Par conséquent, l'UNESCO a accordé une grande importance à l'éducation dans le monde puisqu'elle joue un rôle important dans la construction des économies des sociétés.

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

La recherche pédagogique pour se former et pour développer une identité professionnelle devient une nécessité incontournable. Notre façon d'enseigner, le développement de savoirs, l'acquisition de connaissances pourraient-ils atteindre un niveau avancé sans avoir recours à des recherches pédagogiques ? En fait, nul ne peut nier l'importance de la recherche pédagogique conduite par les enseignants et ses apports au développement professionnel des enseignants.

Depuis plusieurs décennies, la recherche pédagogique et ses apports à l'enseignement à fait l'objet de plusieurs auteurs. <sup>2</sup> Toutefois, il ressort que la recherche dans le domaine de l'éducation s'avère des tâches les plus complexes. D'un côté, l'action éducative, qui passe particulièrement par des individus et qui rend difficile l'identification de leurs personnalités, leurs manières d'agir, s'insère dans le domaine des sciences humaines où est introduite discrètement la subjectivité. De l'autre côté, nous constatons que l'éducation, comme d'autres systèmes de production, a été traversée par l'innovation et le progrès scientifique indéniable. Non seulement sur le plan économique mais l'innovation basée sur la transformation des pratiques et des comportements des enseignants qui, en se transformant, génèrent des changements et des bouleversements au sein des établissements.

---

<sup>1</sup> Nelson Mandela/ [http://dicocitations.lemonde.fr/reference\\_citation/98366/Un\\_long\\_chemin\\_vers\\_la\\_liberte\\_1996\\_.php](http://dicocitations.lemonde.fr/reference_citation/98366/Un_long_chemin_vers_la_liberte_1996_.php)

<sup>2</sup> Charaudeau (1978), Mialaret (1996), Jean-Michel Baudouin (2001), Jean-Marie Van Der Maren (2003), Benoit Gauthier (2009), Michel Catroux (2014).

De manière générale, les conclusions de plusieurs recherches rendent compte de l'importance de l'introduction de la recherche pédagogique dans les pratiques de formation des enseignants tant que source d'apprentissage et de développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005). La recherche pédagogique permet l'acquisition de connaissances (Charles Hadji, 1998 et Benoit Gauthier, 2009), elle suscite des échanges et des collaborations entre les chercheurs et les acteurs du terrain, permet d'étudier et d'interpréter les pratiques des enseignants (Denis Simart et S. Martineau, 2010). Elle est liée au développement professionnel des enseignants selon Lieberman et Miller (1990). En outre, F. Tochon (1989) insiste sur le côté pratique de la recherche et pense que « *l'aptitude à la recherche- action en classe est un excellent moteur de perfectionnement tant en formation continue qu'en formation initiale* » (Tochon, 1989, p 28). De son côté, Ph. Perrenoud (1992) trouve que l'initiation des enseignants à la recherche, dès la formation initiale, constitue un élément parmi d'autres dans un dispositif de formation totalement orientée vers la maîtrise professionnelle.

On considère, alors, la recherche pédagogique comme un axe majeur du développement des ressources humaines. Elle témoigne un grand développement des sociétés modernes qui doivent être conscientes en permanence de la nécessité de revoir leurs plans de développement afin d'assurer une cohérence et un équilibre avec les mouvements et les mutations constants qui touchent le monde.

## **2. L'évolution de la société algérienne**

Il est à constater que la société algérienne et l'école en particulier, n'ont pas échappé aux changements de tous ordres qui déferlent sur la société précisément sur les plans culturel, social et économique. Il est donc nécessaire pour tous les acteurs de l'éducation de saisir la nouvelle situation et de relever les défis qu'elle impose. L'évolution de la société algérienne exige une connaissance approfondie des nouvelles recherches en éducation dans le but de pouvoir utiliser leurs méthodes, leurs outils et leurs étapes dans des projets de recherches personnels.

### **2.1. Plan culturel**

L'ouverture culturelle de notre société sur les autres cultures et la présence d'individus de différentes nationalités ainsi que l'émergence de nouvelles valeurs religieuses, sociales, politiques cherchant une équité sociale démocratique font assister à de nombreuses transformations touchant la structure culturelle de la société algérienne actuelle.

L'école est une partie intégrante de cette société. Elle doit s'adapter et prendre acte de cette variété de valeurs, de cultures et de représentations. Ces lignes de diversité présentent un enjeu majeur pour l'école qui est sensée former des citoyens capables de vivre dans une société en mutation constante.

Ce contexte de pluralité exige, d'une part, des enseignants une grande prise de conscience quant aux rôles à jouer pour faire face et s'adapter, par la suite, à cette diversité. D'autre part, il exige des politiques éducatives de repenser leurs objectifs et leurs activités de formation.

## **2.2. Plan économique**

Bien que l'économie algérienne ait connu des dégradations importantes au cours des années précédentes, les autorités algériennes fournissent constamment de gros efforts pour combler l'écart et demeurer sur le chemin du progrès. Le développement d'une politique économique axée sur la pratique révèle des tâches les plus difficiles et complexes. La mise en œuvre de plans d'action exige des modifications considérables concernant la qualification des enseignants, la mise en place d'institutions spécialisées dans la recherche et le perfectionnement des enseignants, l'introduction de la technologie.

Ces nouvelles situations nécessitent de rehausser le niveau de qualification des enseignants. Le progrès technologique exige l'acquisition de nouvelles connaissances requises et plus adaptées. Le développement professionnel des enseignants est une nécessité prépondérante orientée vers l'économie du savoir.

Les changements qui ont touché la société algérienne obligent de transformer nos structures de base. Les établissements de formation et de perfectionnement des enseignants sont, eux aussi, mis à l'épreuve. Leur mission consiste à doter les enseignants de nouvelles responsabilités, de travailler de concert avec les autres acteurs de l'éducation (chercheurs, expert...). La formation pédagogique des enseignants doit être axée sur la pratique de la recherche qui met à disposition des données et des savoirs renouvelés et susceptibles d'adapter et d'optimiser les connaissances existantes.

Le progrès technologique croissant a des répercussions importantes sur l'action éducative tant sur l'acquisition de savoirs que sur la formation à l'emploi de ces technologies. Ainsi, la formation professionnelle à l'intégration de la technologie est une obligation afin de s'ouvrir à la technologie.

### 2.3. Plan social

Bien que la société algérienne ait des progrès indéniables, notamment en matière de scolarité des jeunes enfants, la recherche de nouvelles pistes de formation pour le personnel enseignant est devenue, de plus en plus, une urgence pour répondre aux exigences de la diversité.

Notons que la société algérienne est traversée par des transformations remarquables qui ont touché nos valeurs et notre culture (*le décrochage scolaire abondant, la violence à un âge très précoce, les transformations au niveau de l'unité famille, les fléaux sociaux...*). Ces facteurs ont des répercussions considérables sur l'apprentissage des apprenants et leur cursus scolaire.

Il est donc nécessaire d'installer une culture de la recherche chez les acteurs de l'éducation afin de permettre l'analyse et la résolution de ces situations. La recherche pédagogique est une tentative organisée minutieusement visant à trouver des solutions aux problèmes de l'éducation et à acquérir des nouvelles connaissances d'une manière rationnelle. Elle est aussi le résultat d'un désir pour connaître la vérité afin de la changer, de l'améliorer ou de concevoir un nouveau dispositif pédagogique.

De ce fait, le rôle de l'enseignant dépasse la simple transmission de savoirs, mais aussi, il est appelé à contribuer au développement de la personnalité de ces apprenants en gérant avec compétence et professionnalité ces réalités différentes. Cette nouvelle relation avec l'apprenant met l'enseignant dans un nouveau contexte plus complexe où il doit se développer par la recherche et la formation.

### 3. Les enseignants et la recherche : un objet de recherche peu étudié dans le domaine de l'éducation en Algérie

Les termes de formation par la recherche, le développement professionnel par la formation et la recherche convergent tous vers la même notion d'un processus de construction réflexive de l'identité professionnelle. Cette vision implique une perspective de la formation recherche. F. Tochon (1993, p 30) de sa part, souligne que « *le professionnel apprend à cadrer un problème tandis qu'il travaille dessus, testant ses interprétations et ses solutions en combinant action et réflexion, pour décider de ce qui doit être fait* ». Ceci met en évidence les effets des activités de recherche et de réflexion sur la construction des pratiques enseignantes. L'enseignant est ainsi appelé à réfléchir lui-même sur les problèmes qu'il rencontre pour

qu'il puisse tirer des conclusions et proposer des solutions adéquates en adoptant une posture de recherche et de réflexion.

Trop souvent, les acteurs de l'éducation, précisément les enseignants, se retrouvent face à de nouvelles tâches et responsabilités sans être prévus ou préparés à la nouvelle situation et sans comprendre la part qui leur revient. Ceci entraîne une prise de position plus passive et même résistante. L'important est de les impliquer dans ce processus de changement, car, l'enseignant est le pivot qu'on ne peut ignorer pour la mise en place efficace de ces changements. Il arrive souvent que des enseignants réagissent sur terrain sans se fixer des objectifs au préalable.

#### **4. La formation des enseignants lors de la réforme du système éducatif algérien**

Au cours des deux dernières décennies, le système éducatif algérien a été l'objet de plusieurs bouleversements structurels. Mais, fort est de constater qu'après de nombreuses réformes<sup>3</sup>, près d'une décennie après, les acteurs, qui suivent les problèmes de l'éducation, reconnaissent que celles-ci sont inefficaces, puisque, dans leur principe, elles tentent uniquement de donner une orientation différente à l'École algérienne, – notamment par une séparation progressive des composantes de la communauté et des spécificités culturelles et civiles, sous prétexte de s'ouvrir sur le monde. Les années 2000 sont caractérisées par des actions massives de formation qui souhaitent atteindre un enseignement performant et de qualité. Tandis que les dispositifs pour parvenir à cet objectif ne répondent pas toujours à l'ambition formulée

De plus, la faiblesse de la réhabilitation des enseignants en raison de la faible configuration académique, en l'absence de ressources humaines qui fourniront un encadrement approprié devant le recensement accru des élèves, le secteur a été contraint de recourir à l'embauche des enseignants, sans profiter d'un niveau de qualification supérieur. La formation pédagogique fournie était dans des délais très courts et manque d'efficacité et de rénovation. Il est évident que la réforme du système éducatif ne pourrait réussir « *sans un personnel enseignant aux qualifications académiques reconnues et aux compétences professionnelles avérées* » a

---

<sup>3</sup> En particulier la réforme récente (considérée comme une réforme radicale touchant toutes les parties du système éducatif et ses acteurs) qui a pour objectif de rehausser sa qualité en réponse à de nombreuses critiques visant le manque de qualité, de rentabilité et d'efficacité du système éducatif algérien.

affirmé A. Ben Bouzid (2009, p 156). Il est important de mettre en place une formation continue des enseignants en cours d'activité afin d'assurer la réussite de cette réforme.

La formation des enseignants de français au primaire à la gestion des nouveaux programmes d'éducation devient inévitablement une obligation après la mise en œuvre de la refonte pédagogique des programmes. Cette formation intervient au moment où des changements radicaux ont touché le système éducatif algérien. En fait, ces changements se sont engagés dans un grand mouvement de relance des pratiques de la formation pour fin de réadaptation.

Aujourd'hui, la montée des activités de formation des enseignants est appelée à introduire des pratiques de la recherche pédagogique et ce fait à plus d'une raison. D'un côté, la nécessité d'actualiser et/ ou de faire acquérir de nouvelles connaissances pour s'adapter au développement vertigineux de la société, et d'un autre côté, le besoin de procurer des pratiques de formation plus congruentes et orientées vers le développement professionnel des enseignants.

Sachant que la qualité de la formation influence énormément les actions des enseignants en matière de gestion de la classe, l'acquisition de nouvelles connaissances et la maîtrise des contenus des nouveaux programmes. Les enseignants de français à Batna ont besoin d'être formés au nouveau contexte pour assurer un meilleur enseignement. Il est donc important d'évaluer la qualité des pratiques de formation dispensée au niveau de la satisfaction des enseignants, de leur apprentissage et de leur comportement après la formation.

Alors que les enseignants de la langue française à Batna sont accaparés par les fonctions qu'ils doivent accomplir, ils sont les premiers à avouer la formation et le perfectionnement de leurs pratiques enseignantes comme un enjeu majeur. La mise en œuvre de la refonte du programme de français au primaire en 2003, a signé la naissance d'un nouveau système rénové. La mise en place d'un plan d'action de formation et de perfectionnement du personnel enseignants est devenue une urgence afin de s'adapter aux différentes exigences de la société en mutation constante. Malgré les efforts fournis par les politiques éducatives (tableau n° 30), la formation des enseignants au nouveau contexte constitue l'épine dorsale de tout changement. C'est pourquoi un groupe d'enseignants de français à Batna s'est impliqué dans un processus de recherche et de formation. L'intention fut de concevoir des pistes de formation répondant aux besoins réels des enseignants tirés de vraies situations vécues sur terrain.

Par conséquent, prévoir une formation qui implique les enseignants dans un processus de formation en s'appuyant sur le modèle d'apprentissage 70 20 10 de Morgan McCall (2006) usant, ainsi, des différentes sources d'apprentissage, à savoir les expériences vécues, les échanges avec les autres et les pratiques de formation dispensée, semble offrir un cadre de réflexion avec, en amant, l'introduction des activités de la recherche visant nécessairement, à articuler recherche et formation pour un développement professionnel.

## **5. Problématique et question de recherche**

Le contexte de la recherche qui vient d'être dressé brièvement a pour objectif l'introduction de notre questionnement. Toutefois, le contexte professionnel dans lequel les enseignants de la langue française au primaire exercent leur métier semble complexe. On s'interroge donc sur le rôle que peut jouer la recherche pédagogique dans la construction réflexive des connaissances et des compétences dans la formation des enseignants. De ce fait, nous sommes parvenue à formaliser les interrogations suivantes :

Dans le contexte éducatif algérien, où l'action éducative de l'enseignant constitue une activité complexe et à laquelle l'enseignant doit s'intégrer harmonieusement et doit s'y adapter seul face au développement constant et dans la plupart des cas, sans aucune formation pédagogique préalable, *quel serait l'impact de la recherche pédagogique sur la construction réflexive de l'identité professionnelle des enseignants ? La recherche pédagogique et la formation des enseignants, contribuent-elles au développement professionnel des enseignants ? Comment la recherche pédagogique peut-elle transformer les pratiques des enseignants ?*

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

## **6. Objectif de la recherche**

Comprendre l'impact de la recherche pédagogique sur le développement de pratiques pédagogiques chez les enseignants de français au primaire et intervenant dans le programme de formation.

### **6.1. Les objectifs spécifiques**

- *Décrire et analyser l'effet recherche et formation pour le développement professionnel des enseignants.*
- *Dégager des plans d'action concrets pouvant favoriser des transformations susceptibles d'améliorer les pratiques enseignantes*

## **6.2. L'objectif terminal**

La conception d'un nouveau dispositif de formation ayant pour but le perfectionnement et le développement professionnel des enseignants.

## **7. Hypothèse de travail**

Notre recherche s'appuie sur l'hypothèse que la recherche pédagogique joue un rôle crucial dans la formation des enseignants. Elle contribue fortement à leur développement professionnel et permet de les outiller de savoirs et de connaissances qui permettent d'assurer une meilleure maîtrise de l'action éducative. Il s'agit de construire de nouvelles compétences et pratiques pédagogiques plus appropriées en s'appuyant sur l'analyse des besoins, l'expérience, la recherche pédagogique et l'innovation.

## **8. Méthodologie de la recherche et résultats obtenus**

La méthodologie employée dans notre travail de recherche est l'enquête par questionnaire. Tout d'abords, un premier questionnaire sera transmis en présentiel auprès des enseignants de français au primaire dans la wilaya de Batna. La première collecte de données aura lieu le premier jour de la formation. Un deuxième questionnaire d'évaluation sera distribué et rempli partiellement juste après la session de formation afin de mesurer le degré de satisfaction des enseignants. À l'issue de cette collecte, un projet de formation- recherche sera mené, le deuxième jour de la formation après environ deux mois, avec les enseignants pour les assister à introduire des pratiques de recherche pédagogique dans leur processus de formation afin de résoudre des situations problème rencontrées sur le terrain. À la fin de cette session de formation, les enseignants seront invités une deuxième fois à répondre au reste du questionnaire d'évaluation pour mesurer leur degré d'apprentissage et les changements observés dans leurs pratiques de classe après la session de formation dispensée.

Notre thèse a été élaborée afin de décrire et d'évaluer les pratiques de formation dispensées. Ce travail de recherche aborde précisément un aspect du développement professionnel des enseignants de français au primaire : l'introduction

de la recherche pédagogique dans les pratiques de formation entant que dispositif pédagogique de construction réflexive des connaissances et des compétences requises. Notre but est de contribuer au développement et au perfectionnement de la qualité de la formation qui est considérée comme un processus indispensable à l'amélioration de la compétence professionnelle des enseignants.

Notre recherche descriptive et évaluative porte sur l'intégration des pratiques de recherche pédagogique dans le processus de formation des enseignants en s'appuyant sur le modèle d'apprentissage 70 20 10 de Morgan McCall et all, en 1996. Elle vise, entre autre, à présenter un dispositif de formation basé sur la logique de la recherche pédagogique pour former des enseignants professionnels, réflexifs et capables d'agir avec compétence devant des situations problèmes de leur fonction.

Notre recherche auprès d'environ 100 enseignants dans plus de 30 écoles, nous a conduits à collecter des données qui ont fait l'objet de notre étude. Le projet de formation porte sur la mise en place du travail collectif des enseignants de français dans la willaya de Batna. Il s'agit d'une formation-recherche qui s'appuie sur l'analyse des besoins éprouvés dans la classe, la description des situations problème rencontrées et la recherche de solutions appropriées. L'enjeu est de démontrer l'impact de la recherche pédagogique sur le développement professionnel des enseignants et l'amélioration de leurs pratiques enseignantes.

L'évaluation des pratiques de la formation, selon le modèle d'évaluation Kirckpatrick (2016), a permis de démontrer le sens et l'ampleur de l'action formative dispensée, de porter un jugement constructif et de proposer des plans réalistes et rationalistes pour son amélioration. Le principe consiste d'abord à déterminer ce qui est réalisé et ce qui peut être réalisé afin de démontrer si le processus de la formation a été bien conduit et a atteint les retombées attendues.

## **9. Plan de la thèse**

Cette thèse est structurée en neuf chapitres, après l'introduction générale. Le premier chapitre, intitulé *la recherche en éducation* propose de faire un survol de littérature actuelle afin de définir la recherche en éducation, ses domaines, ses objectifs et son importance et ce dans le but de démontrer la complexité de l'activité de la recherche dans le domaine de l'éducation. Le deuxième chapitre, intitulé *la recherche pédagogique au service de l'innovation en Algérie*, tente de démontrer l'impact de la recherche pédagogique sur la transformation et la réforme du

système éducatif algérien. Le troisième chapitre est focalisé sur le développement professionnel des enseignants dans une perspective développementale et dans une perspective de professionnalisation ainsi que le rôle de la formation et de la recherche pédagogique, perçue comme un processus de d'acquisitions de connaissances et de compétences professionnelles, dans le développement professionnel des enseignants. Le quatrième chapitre, centré sur l'univers de la formation des enseignants, vise à cerner et à démontrer le rôle de la recherche pédagogique et ses répercussions sur la formation des enseignants.

Dans le chapitre cinq, intitulé *méthodologie générale*, nous aborderons les différentes méthodes de collecte de données sur lesquelles nous avons appuyé. Ensuite, nous tenterons de démontrer la technique de collecte de données permettant le questionnement du terrain dans le but d'apporter des éclaircissements et des réponses à notre problématique. Puis, nous présenterons les objectifs de l'enquête par questionnaire. Dans le sixième chapitre, Le questionnaire : *outil de collecte de données*, nous présenterons avec détail l'outil de collecte de données, à savoir le questionnaire, puis, nous nous focaliserons sur l'analyse des données recueillies et la discussion des résultats obtenus. Enfin, nous allons identifier les difficultés réelles de la recherche pédagogique. Dans le septième chapitre, nous nous intéresserons au contexte, apologie et objectif de ce projet de formation- recherche. Nous nous pencherons par la suite, à démontrer le contexte professionnel des participants ainsi que le statut de la langue française dans le système éducatif algérien et précisément, le système éducatif de Batna. Nous aurons appuyé sur le modèle d'apprentissage 70 20 10 de Morgan McCall et *Al.* qui constitue le cadre théorique servant de référence quant à l'élaboration de notre projet de formation. Dans le but de concevoir une formation dynamique aux enseignants, il nous a semblé pertinent de proposer dans le huitième chapitre, intitulé *la formation des enseignants de français au primaire : un exemple de formation-recherche*, une autre source d'apprentissage, à savoir la recherche pédagogique. Nous proposerons donc, l'élaboration de la formation à partir du modèle d'apprentissage 60 20 10 10. Nous tenterons par la suite, d'expliquer le déroulement de l'expérimentation et de démontrer les conditions pour réussir le projet de formation- recherche et par conséquent, la méthodologie de la conception de modules de formation. Enfin, nous proposerons d'autres pistes de formation. Dans le neuvième chapitre, intitulé *évaluation de la formation*, nous expliciterons l'urgence besoin de l'évaluation de la formation et son objectif. Nous considérerons le modèle Kirckpatrick comme une référé-

rence incontournable quant à l'évaluation de la pratique de formation. Nous présenterons, par la suite, le processus de collecte de données, l'outil utilisé, à savoir le questionnaire d'évaluation, et l'analyse des données liées au degré de satisfaction, au degré d'apprentissage et au changement de comportement. Nous finirons par discuter les résultats obtenus. Et avant de conclure, nous proposerons quelques facteurs de réussite de tout projet de formation.

# Chapitre I. La recherche en éducation

La recherche pédagogique et ses méthodologies constituent le cadre théorique de notre recherche. J'entamerai une description des différents domaines de la recherche pédagogique, son importance et ses objectifs.

## **1.1. La recherche pédagogique**

Parler de la recherche pédagogique évoque plusieurs interrogations sur la manière avec laquelle on peut mener cette recherche. Dans ce cas, qu'est-ce que la recherche pédagogique ? Quelle est l'importance de la recherche pédagogique ? Comment mener ce type de recherche ? Qu'y a-t-il à prouver ?

La recherche pédagogique ne décrit pas les pratiques d'enseignement. Elle ne permet pas d'apporter des réponses précises aux problèmes d'enseignement que rencontrent les enseignants. L'action pédagogique n'est pas gérée par des lois et des règles qui déterminent la manière avec laquelle l'enseignant intervient dans sa classe. Louis Legrand (1997), dans son article *Qu'est-ce que la recherche pédagogique*, pense que plusieurs facteurs sont à l'origine de la complexité de la situation pédagogique : la nature des enseignants et des apprenants, leurs caractéristiques sociales, leurs compétences et savoirs, la nature de la relation instaurée entre l'enseignant et ses apprenants, les méthodes utilisées.

Cependant, il est nécessaire de s'appuyer sur des techniques et des perspectives innovantes que nous procurent les études et les recherches constantes dans le domaine de l'éducation. Ces recherches permettent d'écarter l'effet du hasard dans l'enseignement en fournissant des modèles et des concepts pouvant aider les enseignants à mieux gérer et adapter leurs pratiques pédagogiques.

La recherche pédagogique se caractérise par son aspect pratique en produisant des connaissances innovantes aux enseignants. Il n'est pas question de développer les pratiques de l'enseignement dans le seul but de le mieux connaître, mais aussi afin d'enrichir l'enseignement en savoirs et connaissances pratiques et d'inciter les enseignants à développer des pratiques qui leur permettent non seulement de transmettre des savoirs et des connaissances prescrits dans des manuels scolaires mais aussi de les adapter au contexte, car enseigner c'est faire œuvre de curiosité, c'est créer, c'est rechercher et concevoir des connaissances nouvelles pour répondre aux exigences du terrain pédagogique. Dans ce cas, la recherche pédagogique est vecteur de changement et de d'innovation. Elle permet d'analyser le terrain du fait qu'elle s'appuie sur la pratique afin de pouvoir valider de près les représentations pré-établies et d'expliquer la pratique pédagogique. Cette activité

de recherche permet aux enseignants de participer directement dans l'activité pédagogique dans le but de construire une vision claire de l'acte pédagogique.

## 1.2. Définition de la pédagogie

Selon wikipédia, « Le mot « pédagogie » dérive du grec παιδαγωγία, de παιδός (/ˈpaɪdɔs/), « l'enfant », et ἄγω (/ˈa.ɡɔ/), « conduire, mener, accompagner, élever ». Dans l'antiquité, le pédagogue désignait la personne esclave chargée d'accompagner l'enfant à l'école, de lui porter ses affaires et de lui réciter et apprendre ses leçons. « *Le pédagogue finit par désigner le maître, et la pédagogie, l'activité que celui-ci déploie pour enseigner* ». (Dictionnaire de pédagogie, 2000, p 216). D'autres définitions offertes par les dictionnaires courants tels le Petit Larousse qui définit le pédagogue comme étant un « *enseignant, éducateur, spécialiste de pédagogie* » « *personne qui a les qualités d'un bon enseignant* ». Dans le Petit Robert « *le pédagogue est la personne qui s'occupe de pédagogie* ». Tandis que la pédagogie « *l'ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents.* » Elle est « *la science de l'éducation des enfants* ». Émile Durkheim, dans un cours donné en 1904, pense que la pédagogie est une « *réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation* » (Durkheim, 1904, p. 2).

Partons des définitions précédentes, on constate qu'à la différence de la pédagogie, l'éducation, est considérée comme le champ d'action de la pédagogie. Elle est définie comme suit :

*« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objectif de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné » (F. Buisson, 1911, p. 532)*

Charlot (cité par BAUDOIN J.-M. et J. Friedrich, 2001, p12) souligne que « *l'éducation, en tant qu'objet des sciences de l'éducation, peut être analysée comme une action intentionnelle [...] exercée sur autrui pour l'amener à être ce qu'il doit être* »

De ce fait, l'éducation provient de la famille, l'école et même la société. Elle est considérée comme une action pédagogique pratiquée par une génération adulte sur des enfants en vue de les préparer physiquement, intellectuellement et mentalement à la société à laquelle ils sont destinés à vivre. La pédagogie est en général propre à l'école. Elle est donc l'ensemble des théories et des pratiques requises afin de transmettre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. La

pédagogie est l'art d'enseigner, c'est la manière avec laquelle l'enseignant exerce son charisme personnel afin de conduire l'apprenant sur son chemin d'apprentissage. À la fin du XIX siècle, on attribue un statut scientifique à la pédagogie et elle est considérée comme une science bien particulière « *son but n'est pas de décrire ou d'expliquer, mais de diriger l'action ; elle est normative et dit ce qu'il faut faire* » (PASTIAUX G. et J., 1998, P 4)

De ce qui précède, on rencontre des chercheurs qui établissent une distinction entre ces deux concepts. Selon Mialaret (2004), l'éducation et la pédagogie sont deux choses inséparables l'une de l'autre contrairement aux théories philosophiques modernes. On remarque en revanche que le sociologue français E. Durkheim a tendance à séparer le sens de séparer le sens des deux termes. Selon lui, l'éducation a un caractère pratique, c'est l'acte pratiqué par l'adulte sur un enfant. Par contre, la pédagogie révèle dans les théories qui représentent et définissent la manière d'agir. Dans la même optique, J. M. Van Der Maren souligne l'éloignement entre éducation et pédagogie,

*« Mais devant l'importance grandissante donnée aux sciences humaines dans l'éducation, la part des «grands pédagogues» s'est vue rétrécir au point qu'on n'en parle plus guère (même des plus récents, ceux de la fin du siècle dernier et du début de celui-ci) dans la formation des enseignants, dans la formulation des problèmes de recherche, dans les discussions aux soutenances de thèses. Qui connaît encore leurs écrits ? Pourtant, les Decroly, Dewey, Freinet, Froebel, Herbart, Montessori et autres ne sont pas si loin. Et ils parlaient un langage propre aux éducateurs. Ne soyons pas étonnés, comme universitaires de la fin du XXème siècle, de voir cette rupture des praticiens avec les discours académiques. Si les praticiens sont peu intéressés, s'ils n'attribuent guère de valeurs aux discours académiques sur l'éducation, n'est-ce pas consécutif à la rupture pratiquée par les universitaires avec le langage et les problématiques de la tradition pédagogique entendue comme conceptualisation des pratiques éducatives quotidiennes ? » (Van Der Maren, 1996, p.31)*

On peut distinguer trois pédagogies : la pédagogie pratiquée par les enseignants dans les classes, la pédagogie enseignée aux enseignants dans les centres de formation et celle produite par les chercheurs afin de produire des bases et des modèles pour les autres.

La relation entre ces trois pédagogies est une relation de répulsion et non de complémentarité. La pédagogie pratiquée par les chercheurs est souvent limitée à des travaux de recherche telle que les thèses. Il est utile de noter que ce type de recherche est plus épanoui et ouvert sur l'avenir puisqu'il s'occupe des sujets qui touchent l'éducation en proposant des pistes capables de répondre aux aspirations de la communauté éducative.

### 1.3. Qu'est-ce que la recherche ?

La recherche est une méthode sur laquelle on peut compter pour trouver des solutions à des situations problèmes à travers une stratégie de collecte de données rationnelle et méthodique. Elle est un outil parmi d'autres qui permet de progresser et de développer de nouvelles pistes afin de s'adapter d'une manière efficace aux nouvelles exigences de la vie.

Le mot *recherche* est utilisé dans différents domaines selon leur objet d'étude. Son sens dépend du contexte dans lequel il est employé. Quand on parle de recherche en science humaine, cela signifie l'application des bases et principes des sciences du comportement aux problèmes sociaux des individus.

D'après le dictionnaire Larousse<sup>4</sup> le mot recherche signifie :

*« Action de chercher à découvrir quelque chose, à parvenir à une connaissance nouvelle. Ensemble d'études et de travaux menés méthodiquement par un spécialiste et ayant pour objet de faire progresser la connaissance, ensemble des activités auxquelles se livrent les chercheurs ».*

Charles Hadji (1998 : 83) pense que la recherche existe d'abord comme une pratique. Il ajoute « *on s'accordera pour voir en cette pratique une démarche d'enquête, rationnellement organisée, pour produire des connaissances.* »

Selon Benoit Gauthier (2009 :04) « *la recherche et une quête objective de connaissances* », la recherche vise l'acquisition de connaissances d'une façon objective.

De ce fait, la recherche est une démarche méthodique, rationnelle qui permet de trouver des solutions à des situations problèmes, de découvrir et de développer de nouvelles connaissances afin de progresser et de s'adapter efficacement aux nouvelles exigences de la vie.

#### 1.3.1. La recherche en éducation

Depuis plusieurs années, la recherche en éducation et les conséquences qu'elle peut engendrer, pour la société comme pour le développement du système éducatif, occupe une place de plus en plus importante dans les vives discussions qui touchent la société. Dans le but d'améliorer le rendement du système éducatif et rendre la recherche dans le domaine de l'éducation plus utile à la société, il faut s'interroger sur les démarches et les types de méthodes à privilégier pour identifier

<sup>4</sup> En ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/recherche/67011?q=recherche+#66262>

les recherches les plus efficaces et faire progresser le niveau de la recherche en éducation.

La recherche en éducation repose sur l'importance de l'amélioration de l'éducation en fournissant des connaissances permettant d'élaborer des méthodes et des techniques plus efficaces. Certes, la recherche en éducation se distingue de la recherche scientifique. Fort est de constater que l'expérience éducative se distingue nettement de l'expérience scientifique. Cela signifie que la démarche scientifique ne peut être appliquée au domaine de l'éducation. L'expérimentation basée sur l'observation des pratiques pédagogiques ne permet pas de produire des lois ou des modèles d'enseignements plus efficaces.

Jean Piaget, Dans un texte écrit en 1965, s'interroge sur la situation de la pédagogie de son époque. Il se demande pourquoi les pédagogues, si dévoués et en général compétents,

*« “n'engendre[nt] pas une élite de chercheurs qui fassent de la pédagogie une discipline à la fois scientifique et vivante au même titre que toutes les disciplines appliquées participant à la fois de l'art et de la science ? ” (p. 20) Pourquoi les pédagogues, sur des aspects aussi cruciaux que les effets ou les résultats des “techniques éducatives” sur l'apprentissage des élèves, sont le plus souvent réduits à donner des conseils “en s'appuyant non pas sur un savoir, mais sur des considérations de bon sens ou de simple opportunité ?” (p. 15) Pourquoi donc, la part étant faite aux facteurs sociologiques qui freinent le développement de la pédagogie comme science, “la pédagogie est-elle si peu l'œuvre des pédagogues ?” » (cité par Denis Simard & Stéphane Martineau, 2010, p. 9)*

Les questions provoquées dans ce texte éclairent la problématique montrant que la culture d'une recherche pédagogique n'est pas répandue dans la société éducative algérienne, chose qui n'est pas prise en considération par les politiques éducatives. L'objectif est d'élaborer une nouvelle pédagogie qui se veut scientifique et pouvant procurer des réponses précises à des situations problèmes plus complexes. Or, des chercheurs en éducation ont remis en question la pertinence de ce type de recherche voulu rationnel et scientifique du fait qu'elle est incapable de décrire l'action pédagogique dans ses dimensions psychologiques, professionnelles et sociales. Il est nécessaire de se rapprocher directement du milieu d'exercice de l'action et de prendre finement les pratiques réelles des enseignants. L'enseignant est considéré comme l'acteur principal qui produit des pratiques et des savoirs qui constituent la base d'une culture professionnelle des enseignants (Denis Simard. & Stéphane Martineau : 2010, p. 12). Ils pensent que même si ces

recherches menées par les enseignants dans des situations particulières leur permettent de construire des savoirs de manière réflexive, fort est de constater que les résultats de ces recherches restent personnels et singuliers, ils ajoutent :

*« Les enseignants produisent du savoir et ce savoir, rendu explicite par l'analyse réflexive et la mise en discours, constituerait la base de la culture professionnelle des enseignants. Si ces recherches ont sans doute permis de créer des ponts entre la recherche universitaire et les milieux de la pratique, de susciter des échanges et des collaborations entre les chercheurs et les acteurs de terrain, si elles ont permis de décrire, d'analyser et de comprendre plus finement le travail réel d'un enseignant dans sa classe et de produire des connaissances utiles pour enseigner et pour la formation à l'enseignement, elles comportent aussi des revers dont il faut prendre garde. » (Denis Simard & Stéphane Martineau 2010, pp 12, 13)*

### 1.3.2. La recherche pédagogique

Avant d'aborder la définition de la recherche pédagogique, il est utile de rapporter les mots de Stéphane Martineau (2014)<sup>5</sup> qui tente de faire la différence entre « *recherche en éducation* » et « *recherche pédagogique* ». Il pense que

*« Les sciences de l'éducation sont un champ de recherches où cohabitent parfois dans le conflit mais plus souvent dans l'ignorance mutuelle, différentes disciplines aux préoccupations diverses : didactique, psychologie scolaire, psychopédagogie, histoire, philosophie, sociologie, voire économie de l'éducation, etc. Nombre de recherches dans ces disciplines ne se préoccupent pas directement de mettre au jour des savoirs utiles à l'enseignement ; leur logique est essentiellement tournée vers la connaissance et non vers l'action. »*

On constate alors que la recherche dans le domaine de l'éducation est un domaine qui permet la coexistence de plusieurs disciplines qui se préoccupent de la mise à jour des savoirs et des connaissances nécessaires pour l'enseignement. Alors que la recherche pédagogique est tournée vers la pratique de l'enseignant.

La recherche pédagogique est une méthode qui tente de trouver des solutions à des problèmes techniques de la pédagogie. Elle a tendance à étudier les problématiques touchant au secteur de l'éducation et de faire connaître les travaux de recherches, les pratiques capables d'améliorer la compréhension et la qualité des programmes, des moyens et des stratégies de formation dans l'enseignement. Elle s'intéresse à susciter et à nourrir des débats relatifs à des enjeux reliés à l'éducation.

---

<sup>5</sup> En ligne : <http://propoussurlemonde.blogspot.com/2014/09/au-sujet-de-lutilite-de-la-recherche.html>  
(Titre : n° 02, Paragraphe n° 01)

La recherche pédagogique est un processus organisé mené de manière rigoureuse et systématique qui vise à trouver des solutions aux problèmes liés à l'éducation. Elle cherche l'explication des phénomènes en partant d'une réalité scolaire afin d'étudier et d'évaluer les différents aspects de l'éducation, l'apprentissage, les méthodes d'enseignement, la formation des enseignants, la réforme du système éducatif.

La recherche pédagogique a donc pour objectif la promotion et la valorisation du système éducatif en développant des méthodes et des moyens didactiques capables de résoudre des situations problème qu'on rencontre le plus souvent sur le terrain pédagogique, l'amélioration constante du rendement de l'institution éducative et de la qualité de l'enseignement dispensé. Elle favorise la rénovation des contenus, des méthodes et des moyens didactiques (*cf. article 90. Cahier INRE : 2013, p. 9*). Elle se donne comme mission principale de déterminer comment les enseignants réagissent et conçoivent leur nouvelle tâche face à ce développement accru.

Il convient de noter ici que la recherche pédagogique, qui diffère de la recherche scientifique, ne cherche pas à produire des formules symboliques, ésotériques qui exigent des connaissances de haut niveau. Ce qu'elle vise c'est d'aider les enseignants à agir et à créer les outils et les instruments nécessaires pour mieux interpréter les difficultés de leurs pratiques et atteindre une meilleure efficacité. Selon G. MIALARET (1996, p. 3)

*« la pédagogie nouvelle doit être fondée sur l'observation et l'expérience, elle doit être, avant tout, expérimentale ; nous n'entendons pas ici par expérience ce vague impressionnisme des personnes qui ont beaucoup vu ; une étude expérimentale, dans l'acception scientifique du mot, c'est celle qui contient des documents recueillis méthodiquement et rapportés avec assez de détails et de précision pour qu'on puisse, avec des documents, recommencer le travail de l'auteur, le vérifier, ou en tirer des conclusions. »*

Dans la même direction, R. Buyse (*cité par Gaston MIALARET, 1996, p. 3*) ajoute :

*« La conception foncière d'une utilisation de la méthode expérimentale quand il s'agit de tenter de trouver la solution des problèmes techniques de la pédagogie peut donc se comprendre comme un effort pour mesurer les faits pédagogiques, en étudier les conditions en déterminer les lois. »*

Pour qu'une recherche pédagogique puisse se développer afin d'atteindre un objectif visé au préalable, il faut établir des relations étroites entre la recherche, la pratique et la formation des enseignants. La recherche devrait cibler en particulier, la réponse aux questions auxquelles sont confrontés les enseignants

et qui n'ont pas de réponse scientifique. Les ambiguïtés du processus éducatif devraient également être explorées et mises en évidence. Et ceci, en d'autres termes, veut dire que le chercheur essaie d'expliquer le phénomène éducatif, d'apporter une solution à un problème ou d'explorer de nouvelles connaissances pour approfondir ses compréhensions du domaine de l'éducation dans ses différentes dimensions.

#### **1.4. L'importance de la recherche pédagogique**

Il convient de noter que l'intérêt accordé à la recherche pédagogique résulte du besoin de trouver des solutions à des difficultés qui entravent le système éducatif. C'est dans le but de produire les connaissances et les méthodes qui répondent aux attentes de la société.

Vu l'importance de la recherche pédagogique qui est de plus en plus présente en ce qu'elle permet de définir les politiques éducatives. Ces recherches dans le domaine de l'éducation favorisent le développement, le renouvellement et l'amélioration des concepts et les théories éducatifs afin de s'adapter à la nouvelle réalité éducative qui est en mutation constante. La recherche pédagogique nous aide à comprendre le processus de développement d'un phénomène éducatif à partir d'une étude détaillée de l'action éducative afin de délimiter le problème et par la suite parvenir à son traitement.

La recherche pédagogique permet de suivre l'évolution du processus de modernisation du système éducatif. La modernisation de l'éducation est considérée comme une tentative de mise en place de moyens éducatifs modernes capables d'intégrer le système éducatif dans l'ère technologique.

L'évolution de la pensée éducative donne une idée approximative des théories qui gouvernent et contrôlent l'action éducative. Elle contribue à la mise en place de la réforme éducative qui permet de tracer les chemins de la connaissance correcte afin d'atteindre les objectifs souhaités.

#### **1.5. Objectifs de la recherche pédagogique**

La recherche pédagogique est un processus systématique structuré pour étudier un problème ou un phénomène inhérent à l'éducation afin d'en acquérir de nouvelles connaissances (informations, données, solutions). Il est donc essentiel de connaître les objectifs principaux de la recherche pédagogique.

### **1.5.1. Examiner la réalité des systèmes éducatifs**

Étudier la réalité des systèmes éducatifs pour connaître leurs caractéristiques et les problèmes afin de fournir des solutions appropriées et d'accroître l'efficacité interne et externe de l'action éducative.

Les concepts dans l'éducation changent avec le temps et donc les méthodes varient en fonction de ce changement, par exemple, la technologie qui a grandement affecté les méthodes d'éducation qui doivent être utilisés convenablement pour s'adapter au développement technologique.

### **1.5.2. Accroître l'efficacité des systèmes d'éducation**

Mener la recherche en éducation révèle les centres des forces et des faiblesses des systèmes de d'éducation pour déterminer et développer des méthodes et des techniques d'enseignement plus efficaces qui aident à surmonter les difficultés rencontrées sur le terrain.

### **1.5.3 Divulgence des faits nouveaux et des connaissances**

Révélation de nouvelles connaissances qui peuvent fournir des solutions et des alternatives qui aident à mieux comprendre les différentes dimensions du processus éducatif. En outre, il est connu que l'objectif principal de la recherche en éducation est d'identifier et de recueillir des informations susceptibles d'apporter des interprétations et des solutions qui peuvent être utilisées dans le traitement des problèmes.

Ainsi, la recherche pédagogique est un moyen qui permet d'améliorer les méthodes d'enseignement et d'élargir le champ des connaissances. Le plus important, elle cherche à clarifier les nouveaux concepts pédagogiques tels que : l'ouverture technologique, développement de la pensée et la diversité des sources de l'auto apprentissage.

## **Chapitre II. La recherche pédagogique au service de l'innovation en Algérie**

La plupart des sociétés dans le monde accorde beaucoup d'attention à l'éducation en raison du rôle qu'elle joue en tant que vecteur de civilisation et de progression, chose qui ne peut être réalisée qu'à travers une politique éducative fondée sur la réforme du système éducatif.

## **2.1. La recherche pédagogique et la réforme du système éducatif algérien**

L'importance de la recherche pédagogique réside dans le fait de mettre les éducateurs et les acteurs de la recherche devant la réalité de l'éducation et de la formation conduisant à ouvrir un large débat sur les réformes à décider afin de développer et d'améliorer l'éducation et les institutions de formation. Compte tenu du rôle joué par la performance de la recherche en éducation dans l'identification des stratégies et des moyens pédagogiques. On s'interroge donc sur la contribution que la recherche pédagogique peut apporter à la réforme du système éducatif.

La réforme est un ensemble de changements dans un système, afin de pouvoir répondre aux demandes de la société en tout ou en partie. La réforme de l'éducation est le résultat d'un projet de recherche réalisé dans le but de changer et de développer le système éducatif pour plus d'efficacité et d'efficience. Le projet de réforme consiste à inciter les acteurs de l'éducation à prendre en compte le processus d'innovation et à le gérer rationnellement. La réforme peut être radicale, englobant la superstructure et les sous-structures du système, c'est-à-dire ses divers éléments structurels et fonctionnels comme elle peut être superficielle, abordant des aspects spécifiques. Les résultats de la réforme sont déterminés par le rendement qu'elle réalise. Le concept de réforme a été plus lié à la littérature politique, constitutionnelle, juridique et économique qu'au système éducatif.

L'Algérie, comme d'autres pays du monde, n'a pas échappé à la déferlante mondiale des réformes. La réforme du système éducatif algérien est lancée en 2003, suite à une nouvelle loi de l'orientation de l'éducation qui a pour objectif la réorganisation des structures, la révision des programmes et l'amélioration et l'innovation des méthodes éducatives plus adaptées au nouveau contexte.

Le système éducatif algérien a subi plusieurs modifications et réformes pour se tenir au courant des changements actuels dans le monde, améliorer les rendements qualitatifs et surmonter les inconvénients qui entravent sa croissance. Ces modifications visent à renforcer les capacités des cadres algériens afin qu'ils puissent améliorer la qualité de l'éducation. Cette réforme touche également la transformation de la pédagogie, le renouvellement des programmes et des manuels qui n'ont pas été revus depuis plus de 25 ans (Sobhi Tawil, in Benbouzid, 2005, p 24). Là où il essaie de faire face aux enjeux et aux défis posés par la nécessité de rendre

l'éducation plus décontractée à la lumière des transformations observées par la société algérienne.

À partir de ces finalités, la réforme globale adoptée par le Ministère de l'éducation nationale a été incluse comme une dimension stratégique pour améliorer la qualité et le rendement du système éducatif algérien en adoptant des programmes de formation continue qui fournissent un cadre approprié pour la formation et l'élévation du niveau des acteurs de l'éducation en créant des compétences qui tiennent compte des besoins de chaque catégorie pour exercer leurs fonctions rationnellement et de manière responsable.

Le programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien (PARE) constitue un modèle de coopération entre l'UNESCO et l'Algérie, est signé lors de la Conférence générale de l'UNESCO en octobre 2003 avec le Ministre de l'Éducation, à l'époque, le professeur Boubekeur Benbouzid. Les objectifs de ce programme sont l'amélioration qualitative de l'éducation et de la formation, la réforme des programmes et des manuels scolaires, la formation des formateurs et l'élargissement de l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. En effet, cette réforme tente de répondre judicieusement aux nouvelles exigences de la société qui est en perpétuelle mutation.

### **2.1.1. L'approche par les compétences (APC) dans la réforme du système éducatif algérien, une volonté réelle de changement ou une quête de civisme ?**

L'APC, comme nous l'avons cité précédemment, représente une réaction contre l'idée mécaniste et les approches comportementalistes qui négligent la pensée et la créativité de l'apprenant.

L'approche communicative qui a régné durant les années 1980, a cédé le pas à l'APC qui semble porteuse de remède à l'échec scolaire, la démotivation des apprenants et l'hétérogénéité des classes dans plusieurs pays tel : le Canada, la Belgique, la France et l'Algérie.

Le système éducatif algérien, afin d'améliorer son efficacité, a subi des changements profonds en reformulant les programmes et les manuels scolaires selon les principes et les objectifs de l'APC. Cette réforme a été mise en place en 2003, elle a pour objectif de proposer un enseignement /apprentissage fondé sur : des compétences, des contextes et des curriculums (les concepts-clés de cette approche)

dont l'apprenant a besoin pour qu'il puisse passer à l'étape suivante de son parcours éducatif.

L'APC prend appui sur le constructivisme et le socioconstructivisme qui préconisent un changement de priorité en classe : de l'enseignement à l'apprentissage. Selon ces deux courants, l'apprenant construit son apprentissage lui-même et en interaction avec son environnement.

La construction du savoir et le développement des compétences s'effectuent dans des contextes ou des situations éducatives. Le passage d'un référentiel général des programmes à un curriculum est l'un des principes de l'APC, ce dernier ne désigne pas seulement le document qui comporte les contenus mais aussi, les supports pédagogiques, les modalités d'évaluation, les textes officiels, etc.

Les compétences à installer ou à développer dans le parcours scolaires peuvent être disciplinaires, transversales ou générales.

#### **2.1.1.1. Les compétences disciplinaires**

C'est l'ensemble des compétences spécifiques relatives à une activité spécifique (à un métier, à un sport, etc.) elles représentent la possibilité de mobiliser des ressources afin de résoudre un problème.

#### **2.1.1.2. Les compétences transversales**

Ce sont les compétences partagées ou communes dans de différents domaines et activités, elles peuvent être :

- *d'ordre intellectuel : mobiliser les informations afin de résoudre des problèmes, critiquer, avoir une pensée créative.*
- *D'ordre méthodologique : choisir et suivre une méthode qui paraît la plus efficace, utiliser les TIC.*
- *D'ordre personnel et social : travailler en groupe, développer sa personnalité et son mode de penser, tisser des relations avec les autres, etc.*
- *D'ordre communicatif : communiquer correctement dans de différentes situations et contextes.*

L'acquisition des compétences n'est pas morcelée, elle se fait de manière globale, et commence par les compétences moins complexes vers les plus complexes. Quant à l'évaluation selon l'APC (sommativité ou formative) est centrée sur l'atteinte des compétences par l'apprenant. Afin de vérifier l'appropriation de ces compétences le recours à une évaluation formative est crucial.

Cette approche met l'accent sur l'apprenant, il est au centre de l'apprentissage : autonome et responsable de sa propre construction du savoir. L'enseignant est un facilitateur, il fournit le climat qui favorise le processus de l'apprentissage, planifie les cours pour orienter l'apprenant et assure son acquisition des compétences, conseille mais, il n'impose pas, accompagne et évalue.

La réforme en Algérie de l'année 2003, a préconisé la mise en œuvre de *la première génération de l'APC* qui a pour objectif d'augmenter le taux de la réussite et résoudre le problème de l'échec scolaire. Cette première démarche :

- *Recommande le cognitivisme comme une base théorique et méthode pédagogique.*
- *Remplace « l'unité didactique » par « la séquence ».*
- *Propose l'usage du concept de « la compétence » et son rapport avec les savoirs.*
- *Contextualiser les tâches scolaires.*

À partir de l'année 2016, l'Algérie a commencé l'application de la deuxième génération de l'APC uniquement au primaire : avec les classes de la première et la deuxième année et au moyen avec les apprenants de la première année, pour la généraliser en 2017, dans tous les niveaux. Son objectif est de mettre en œuvre l'approche par les compétences dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage et de mettre en place une approche curriculaire qui permet la transversalité et la cohérence interne entre les programmes disciplinaires.

La deuxième génération de l'APC prend appui sur le socioconstructivisme, selon lequel : la construction du savoir se fait par l'apprenant et à travers ces interactions avec les autres. Elle vise à diriger les curriculums vers le même objectif : l'apprenant.

### **2.1.1.3. Les limites de l'APC**

À son tour l'APC a été critiquée par plusieurs spécialistes d'enseignement et didacticiens pour eux : elle représente une version améliorée de l'approche par objectif.

Cette approche est très riche mais, sa mise en œuvre est conditionnée par plusieurs facteurs qui garantissent son efficacité comme : un nombre restreint d'apprenants par classe, des matériaux modernes, des enseignants bien formés, etc. Selon Jean-Claude Beacco (2008), les jeunes enseignants ont du mal à se faire à cette approche, parce qu'ils pratiquent « une approche globalisante », une mé-

thode unique et englobante à l'opposé de l'APC. De plus, de la théorie à la pratique beaucoup d'enseignant rencontrent beaucoup de difficultés à son application sur le terrain.

## **2.2. Objectif de la réforme du système éducatif**

L'objectif de toute réforme de l'éducation est de créer un changement positif dans les pratiques des enseignants et des apprenants et de réaliser un développement tangible au niveau de la performance scolaire, la qualité des résultats scolaires, la valeur des connaissances et des compétences programmées pour l'apprentissage et les méthodes de gestion et d'organisation afin d'atteindre les objectifs visés et sensibiliser à l'importance de la recherche.

L'objectif fondamental du processus de réforme est de développer et de trouver des solutions et des moyens plus appropriés pour améliorer la qualité de l'enseignement/ apprentissages. La réforme et le développement doivent donc se concentrer sur la condition humaine chargée de l'ordre de renouvellement, puis sur le curriculum et les contenus Ce qui doit faire attention à fournir les exigences de ses activités. La modification du système par un autre système sous le même état et au même niveau des acteurs du système éducatif ne changent rien. Le problème n'est pas un problème de terminologie ou de changement de scène dans une autre étape, car il est le problème des tendances intellectuelles, du contenu éducatif, des méthodes, des moyens et des ressources humaines capables d'atteindre ces objectifs.

Dans cette optique, on peut constater que la réforme du système éducatif algérien vise à atteindre les objectifs suivants.

### **2.2.1. Le premier objectif**

Il vise particulièrement l'amélioration significative de la qualité de la formation des enseignants dans le but de préparer une élite du personnel enseignant. Cette formation est dispensée dans des Instituts de Formation et de Perfectionnement des Maîtres (IFPM) créés en vue de rehausser le niveau de qualification de l'encadrement. Il s'agit de mettre en œuvre une véritable formation, solide et diversifiée, qui cible précisément les enseignants qui manquent de formation et d'expérience et ayant des déficits remarquables. Ce système de formation doit être un moyen qui motive et incite les enseignants à repenser et à améliorer la qualité de leur formation.

### 2.2.2. Le deuxième objectif

Il consiste à mettre en œuvre un processus de la refonte de la pédagogie et de la réhabilitation des champs disciplinaires. Le domaine des langues étrangères est un champ parmi d'autres organisé scientifiquement afin d'accéder directement aux connaissances et savoirs universels. Il s'agit, en effet, de « *continuer à assurer l'enseignement des deux langues étrangères, le français et l'anglais, dans l'enseignement fondamentale en prévoyant une introduction plus précoce par rapport à la situation actuelle compte tenu des moyens disponibles et ceux mobilisables ; [...]* » (revue l'Éducateur n° 01 avril- mai 2004, p. 08).

### 2.2.3. Le troisième objectif

Il concerne la réorganisation du système éducatif algérien qui doit se produire par étapes. Cette réorganisation concerne une réforme majeure de l'éducation pendant la période de 2000 à l'époque actuelle. Le projet de la réforme scolaire a été mis en exergue dès la rentrée scolaire 2003/2004, selon « *le plan d'action* » retenu par le Conseil des ministres. En mai 2000, un comité national a été formé pour réformer le système éducatif, qui a été chargé de faire des recherches pour penser et présenter des suggestions sur trois grands thèmes: l'amélioration de la qualité de la supervision globale et de la supervision éducative en particulier, les moyens à suivre pour le développement du travail pédagogique et la réorganisation de l'ensemble du système éducatif.

Le comité a publié un énorme dossier qui comprenait une analyse approfondie du développement du système éducatif algérien et des réalisations qu'il avait réalisées et les déséquilibres qu'ils ont produits. Cela a fait l'objet de plusieurs réunions du Conseil des gouvernements en février et en mars 2002, afin d'examiner les diverses propositions qui y sont contenues et d'identifier les procédures requises. Le Comité a fait un certain nombre de propositions, le plus important pour améliorer le niveau de formation des enseignants, l'examen des programmes d'éducation, définir une nouvelle politique du livre scolaire, un système d'évaluation, la conduite de la modernisation du système éducatif et l'intégration des technologies modernes de l'information et de la communication à l'École.

Dans une période relativement courte, l'école algérienne a subi des transformations importantes. Les résultats obtenus depuis l'indépendance étaient incroyables au niveau de la quantité (la proportion de la scolarisation, les structures,

l'encadrement). Cependant, les résultats obtenus dans l'aspect quantitatif ne peuvent pas couvrir les grands déséquilibres, ainsi que les imperfections et les troubles dans la gestion du système éducatif. Par conséquent, ces résultats ont été accompagnés par un certain nombre d'effets négatifs qui ont un impact mauvais sur la qualité de l'éducation étant donné les faibles rendements de l'institution éducative, et la collecte des rapports sur l'inefficacité du système 'éducatif et de formation en Algérie.

#### **2.2.4. Pourquoi la refonte pédagogique du système éducatif algérien est-elle épuisante ?**

Les acteurs de l'éducation doivent s'adapter constamment au fait des transformations de la mondialisation et aux changements liés à l'innovation technologique. Le système éducatif algérien est confronté à la demande permanente de revoir et de repenser la façon de conduire ce changement. Il se retrouve de plus en plus face à ces défis inévitables car il est considéré comme le fer de lance de tout changement touchant la construction de l'esprit des individus en passant par la logique de la science et de la recherche afin de procurer des stratégies permettant une meilleure insertion dans ce monde en mutation.

Certes, le changement est difficile en soi, puisque la nature humaine résiste à tout ce qui est imposé. Bien entendu, la prise de décision est déterminée par des politiques éducatives qui doivent présenter clairement leur point de vue et déterminer un plan de travail avec des étapes et des objectifs précis.

De ce fait, la refonte pédagogique du système éducatif algérien, basées sur des travaux de recherche pédagogiques, devient une nécessité afin d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé. La refonte de la pédagogie en Algérie est liée étroitement à la recherche de nouvelles mesures plus efficaces permettant la promotion et le développement de l'éducation.

S'adapter au nouveau contexte nécessite du temps pour se familiariser avec la nouvelle situation. L'insécurité de l'enseignant face à ce changement et le manque de formation étant à l'origine de cette longue attente pour agir convenablement. En outre, des enseignants qui n'ont pas le courage de conduire ces transformations et ignorent les conséquences qu'elles représentent en adoptant une stratégie défensive et même espérant revenir à l'état précédant dès que la crise sera finie.

### **2.2.5. Et si l'amélioration des pratiques pédagogiques devenait stimulante plutôt que fatigante ?**

Afin de mener à bien une refonte pédagogique, il faut améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants. Pour atteindre cet objectif, il faut faire appel à des stratégies qui font passer les enseignants en priorité.

#### **2.2.5.1. Inspirer les enseignants grâce à un objectif qui les convient**

Tout changement a des objectifs opérationnels qui correspondent plus aux décideurs du changement qu'aux enseignants. Autrement dit, les buts visés ne sont pas stimulants et manquent de sens pour la plupart des enseignants. Les impliquer dans la prise de décision leur permet de ressentir la motivation et la responsabilité. Il faut donc associer tous les acteurs de l'éducation, précisément les enseignants en tant que moteur du changement, à la prise de décision puisque la complexité de ce changement doit s'appuyer sur les décisions de tous les collaborateurs.

La refonte pédagogique ne se limite pas à la simple adaptation, c'est une véritable transformation du système éducatif qui n'a de sens que si chaque acteur de l'éducation participe à la mise en œuvre de ces changements.

#### **2.2.5.2. Former les enseignants au nouveau contexte**

Il faut doter les enseignants d'un nouveau dispositif et de compétences nécessaires et que requiert le changement. Faire participer les enseignants à des formations leur permet de développer et d'améliorer leurs compétences, d'instaurer des pratiques pédagogiques collaboratives nécessaires à cette transition induite par la réforme du système éducatif et d'acquérir de nouvelles connaissances permettant une nouvelle prise de position.

#### **2.2.5.3. Installer une culture de la recherche pédagogique**

Afin de mobiliser le meilleur de chacun, il faut installer une culture de la recherche pédagogique qui favorise la collaboration entre les enseignants. Des ateliers de recherche permettent de mobiliser toutes les forces et de s'appuyer sur la créativité et les initiatives de chaque enseignant.

Ainsi, le système éducatif algérien doit reconsidérer sa façon d'agir face à cette refonte pédagogique qui touche tous les acteurs de l'éducation. On ne peut pas présenter des recettes magiques pour réussir cette réforme, mais les transformations fondées sur le personnel enseignant, en leur conférant le pouvoir d'agir plutôt que de subir, permettent de mener à bien et de réussir ces changements.

## 2.2.6. Pourquoi la recherche pédagogique ne donne pas un cap clair à la refonte pédagogique du système éducatif algérien ?

La réflexion sur la recherche en éducation permet d'évacuer de vraies difficultés qui mènent à des impasses. Nombreux sont les obstacles et les difficultés rencontrées par la recherche pédagogique et pouvant se résumer comme suit.

### 2.2.6.1. Le rapport au savoir

Parmi ces difficultés, on peut évoquer le problème du rapport au savoir, dans une telle situation, on doit s'interroger sur le positionnement de la personne qui fait la recherche. Guy Berger pense que l'un « *de ces problèmes serait de se poser la question de savoir si on est praticien ou chercheur.* » (cité par P. Missotte et P.-M. Mesnier. 2003, P 17). Fort est de constater que les recherches dans le domaine de l'éducation sont, dans la majorité des cas, faites par des chercheurs qui ne sont pas en relation directe avec le terrain ce qui débouche sur des résultats inappropriés.

### 2.2.6.2 L'incertitude de l'action éducative

La pratique éducative est souvent élaborée d'un point de vue subjectif et dans la perspective d'apporter un jugement de son efficacité et de son adéquation au but visé. Il s'agit de définir quelle action convient le plus à telle situation. La particularité de l'action éducative réside dans le fait « *d'agir pour faire agir autrui* ». L'action éducative est spécifique puisqu'elle passe particulièrement par des personnes qu'il est difficile d'identifier leurs personnalités, leurs goûts, leurs manières de penser (Élisabeth Chatel in J.-M. Baudouin et J. Friedrich, 2001, p 179).

L'action éducative est une pratique complexe difficile à expliquer qui s'insère dans le domaine des sciences humaines où s'introduit discrètement la subjectivité dans des relations d'individus ou de groupes. Et pourtant, on peut rencontrer des sciences de l'éducation assez élaborées sur lesquelles s'appuie l'action éducative tout comme la médecine sur la biologie (C. Hadji et J. Baillé, 1998, p 9). Selon Gaston Mialaret (2004, p 36),

*« ce n'est pas parce qu'il s'agit de sciences humaines, d'un domaine où s'effectue la rencontre d'individus ou de groupes, d'un domaine où la subjectivité s'introduit subrepticement, qu'il faut croire que l'on peut faire n'importe quoi sous la dénomination de "recherche scientifique" ».*

L'étude de l'action pédagogique demeure un acte complexe du fait qu'il est lié à la description des pratiques pédagogiques influencées par d'autres disciplines externes telles que la sociologie, la psychologie, l'économie.

### 2.2.6.3. Le système éducatif est un appareil destiné à exécuter des décisions

Le système éducatif est considéré comme une administration ou un appareil destiné à exécuter strictement des décisions prises par les politiques éducatives et les textes règlementaires.

La décision d'effectuer des recherches est souvent prise par une partie extrinsèque et qui met les enseignants dans une position d'exécutant sans pouvoir penser à la conception et à la valorisation de l'apprentissage. D'après Christian Puren (2014, para 08)<sup>6</sup>, cette méthode, appelée *applicatinniste*, est dépassée depuis les années 1970. Selon cette démarche,

*« les enseignants n'étant que des exécutants qui n'ont pas accès en tant que tels à la recherche et au processus de modélisation qu'elle implique, ni en ce qui concerne la recherche-expérimentation - on leur communique uniquement les résultats de cette recherche -, ni en ce qui concerne la recherche-application - on n'attend pas d'eux qu'ils modifient les méthodes qu'on leur demande d'appliquer ».*

### 2.2.6.4. Le produit attendu de l'action éducative

Le mot *produit* est un terme générique qui désigne tout ce qui est traité et préparé pour des fin de vente ou de commercialisation. Un tel produit est un bien concret qui est destiné à la consommation par le biais de l'achat et selon des critères de choix spécifiques : la qualité du produit, son prix, sa marque, sa disponibilité sur marché, etc.

À la différence des autres systèmes de production le produit attendu de l'action éducative est plus complexe. L'action éducative est une action relayée (E. Chatel in J.-M. Baudouin et J. Friedrich, 2001, p 199). C'est-à-dire une activité de médiation qui tente de rendre l'autre capable d'agir pour produire des actes valides et ayant du sens. Cet encadrement de l'action de l'autre est différent de celui qu'on peut rencontrer dans les entreprises. Les caractéristiques du produit de l'action éducative ne sont pas les mêmes que celles d'un produit commercial.

P. et X. Papillon (1999, p 31) proposent un tableau comparatif expliquant le fonctionnement de l'école et celui de l'entreprise :

Éléments de comparaison	Entreprise	École
Quel est l'enjeu ?	Un produit, un service, un système, une organisation	La personne humaine

<sup>6</sup> En ligne : <https://www.christianpuren.com/2014/01/21/quel-type-de-recherche-pour-am%C3%A9liorer-l-enseignement-apprentissage/>

Qui définit les objectifs ?	Les responsables de l'entreprise, la recherche, la prospective, le marketing	Des instances extérieures à l'établissement scolaire, la politique d'enseignement, le marché de l'emploi
De quelle nature sont les objectifs ?	Clairs, affichables, possibles, efficaces, vendables	Multiplés, contradictoires, souvent subjectifs, pas toujours rationnels
Qu'est-ce qui définit le rôle de chacun dans l'organisation ?	L'idée de productivité	L'idée d'apprentissage
Qu'est-ce qui régit leur fonctionnement ?	La loi du marché	Le principe d'égalité, assurer un service équivalent à tous les usagers
Comment se réalise la recherche de l'efficacité ?	Réalisation d'objectif, réduction des coûts, augmentation de la marge et réinvestissement en recherche et développement	Reconnaître les limites de la rationalisation des actions (définition d'objectifs, évaluation des résultats...) Ne pas confondre la définition quantitative de l'objectif et l'objectif lui-même

**Tableau 1 : le fonctionnement de l'école et celui de l'entreprise**

En fait, il paraît délicat d'essayer de donner une signification concrète de l'action éducative qui ne produit pas des choses concrètes mais plutôt des comportements et des significations.

#### **2.2.6.5. Des recherches pédagogiques embourbées dans les problématiques des autres communautés**

Malheureusement, les travaux de recherche ainsi que les écrits pédagogiques dans notre pays, l'Algérie, sont souvent réduits à une gamme de modèles prêts à appliquer sans se préoccuper des vrais problèmes du système éducatif algérien. Ils sont embourbés dans les préoccupations et les problématiques des autres communautés dont le mode de vie, la culture, les mentalités et l'économie sont complètement différents des nôtres. De ce fait, la mise en pratique d'une telle ou telle théorie exige la présence de plusieurs éléments qui rendent possible son application.

#### **2.2.6.6. Objectif de la recherche**

La plupart des recherches ne touchent pas les vrais problèmes de l'éducation. Car, beaucoup considèrent la recherche pédagogique comme un luxe et non nécessaire à l'avancement de l'éducation. Cette compréhension limitée de la fonction et de l'importance de la recherche pédagogique pousse à sous-estimer la valeur de cette recherche et à ridiculiser les efforts des personnes engagées dans ce domaine et à ne pas leur attribuer un statut digne d'appréciation.

En plus, la tendance de certains chercheurs dans le domaine de l'éducation est l'utilisation de méthodes typiques pour résoudre certains problèmes liés à des situations éducatives réelles. Ces situations sont traitées superficiellement et sans analyse approfondie qui permet un traitement rigoureux et solide du problème.

En outre, on considère la recherche dans le domaine de l'éducation comme fortuite et occupe un rang inférieur à celui de la recherche scientifique. Les investissements dans le domaine de l'éducation sont insuffisants et ne répondent pas à la demande accrue des progrès dans les domaines : éducatif, social, culturel.

Comme tout projet nouveau, la réforme du système éducatif algérien est confrontée à des comportements résistants. D'une part, on reconnaît des enseignants ouverts à l'innovation, qui sont capables d'aventurer. D'autre part, le refus du changement où les enseignants qui ne voudraient pas perturber leur stabilité, ne seraient prêts ni à modifier leurs représentations ni à ajuster leurs pratiques pédagogiques (Roger Guir, 2002, p 10). Leurs pratiques forgées par une longue habitude restent figées et refusent tout changement. Devant une telle résistance, il est nécessaire d'instaurer des conditions favorables à un changement profond des mentalités et des pratiques. Il ne suffit pas de former, d'inculquer de nouveaux savoirs ou de nouvelles recettes pédagogiques mais, il faut convaincre et faire prendre conscience des mutations et des changements qui touchent l'éducation, affirme le Pr Boubaker Ben Bouzid, Ministre de l'Éducation nationale à l'époque.

### **2.2.7. La recherche pédagogique et l'innovation : l'apport des nouvelles technologies de l'information**

Le système éducatif algérien, comme d'autres systèmes de production, a été traversé par l'innovation. Non seulement sur le plan économique par l'insertion des machines et des nouvelles technologies mais l'innovation basée sur la transformation des pratiques et des comportements des enseignants qui, en se transformant, génèrent des changements et des bouleversements au sein de l'établissement.

En effet, il ne suffit pas d'installer de nouvelles machines plus performantes mais l'enseignant doit savoir les intégrer dans son univers et dans ses actions. Cet écart entre le travail prescrit et le travail sur terrain éclaire la problématique montrant que la formation des enseignants face à ce changement doit évoluer pour devenir un outil de facilitation des transformations qui est intégré dans les stratégies de recherche dans l'éducation et qui conduit à un apprentissage collectif du changement.

Pour permettre une intégration concrète des TICE dans le système éducatif algérien, des mesures ont été prises pour une introduire successivement les TICE au service de la pédagogie. La nouvelle stratégie adoptée pour cette fin comporte 3 phases : la formation des enseignants, l'équipement des infrastructures scolaires et la numérisation des contenus pédagogiques et administratifs. (Revue Educ-recherche n° 2, p 10)

À partir de l'an 2001, les enseignants du primaire, du moyen et du secondaire ont bénéficié d'une formation comme suit :

- 2001- 2003 : formation de 50000 enseignants du secondaire
- 2003- 2004 : formation de 18000 enseignants du moyen et du primaire
- En 2006, 2007 et 2008, afin de poursuivre cette formation et dans le cadre du recyclage, sont formés 102000 enseignants du primaire, 63000 enseignants du moyen et 36000 enseignants du secondaire.

D'après la même revue, à partir de 2009, des modules (cités dans le tableau ci-dessous) sont dispensés aux différents acteurs de l'éducation (administrateurs, inspecteurs, directeurs et enseignants) dans le but de développer leurs compétences en matière de l'intégration des TICE dans leur enseignement.

Personnes ciblées	Modules					
	initiation	UO. TICE	A.E	G. TICE	IO. TICE	E. TICE
Administrateurs	+	+				
Inspecteurs	+	+	+			
Directeurs	+	+		+		
Enseignants	+	+			+	+

Tableau 2 : Modules de formation (revue E. Recherche. 2002, p 10)

- **UO.TICE** : Usages des Outils TICE
- **A.E** : Accompagnement et Encadrement
- **G.TICE** : Gouvernance des TICE
- **IO.TICE** : Intégration des Outils TICE
- **E.TICE** : Enseignement TICE

Dans le domaine éducatif, le développement de la qualité dans les méthodes d'enseignement explique la prise en compte de cette dynamique de changement. De ce fait, la recherche pédagogique se développe en même temps que s'installe l'innovation à travers la mise en place d'un dispositif d'accompagnement des pratiques innovantes qui génèrent des nouvelles manières de faire et de penser. On peut considérer les technologies de l'information comme partie intégrante dans

les sociétés modernes. Elles sont omni présentes dans la vie professionnelle et quotidienne des enseignants. Les technologies de l'information, considérées comme des moyens facilitant l'apprentissage, connaissent en même temps progression et développement instantanés et exercent une pression sur le système éducatif qui doit permettre leur intégration significative dans les établissements. De même, l'école et l'enseignant, en particulier, subissent de nombreuses et fortes pressions pour qu'ils s'adaptent aux changements. Il s'agit donc de modifier, d'améliorer et même d'innover quelques pratiques et méthodes pédagogiques permettant d'atteindre le but et les objectifs fixés. Présentement, les enseignants se retrouvent devant la nécessité de faire une révision de leurs pratiques pédagogiques qui leur permet de répondre adéquatement à l'évolution rapide de la société, aux changements croissant des technologies de l'information et les bouleversements qu'elles entraînent.

Ainsi, les technologies de l'information obligent le système éducatif algérien à changer puisqu'elles constituent un énorme stock d'informations en perpétuelle progression et elles les rendent disponibles sur demande. De même, elles permettent un accès quasi illimité à des sources très diversifiées de savoirs et d'informations. Ce fait place le système éducatif dans un nouveau contexte d'enseignement et d'apprentissage. L'intégration des nouvelles technologies de l'information dans la vie scolaire produit des nouvelles fonctions à assumer par les enseignants étant donné que les informations sont disponibles sur différents formats technologiques.

De ce fait, le système éducatif algérien doit établir des liens avec le développement de la société en intégrant efficacement les technologies de l'information. En, réalité, le système éducatif Algérien connaît une grande lenteur dans l'intégration des nouvelles technologies et dans les changements qui touchent le milieu scolaire. Cela s'explique par le fait que la décision d'effectuer des changements est souvent prise par une partie extrinsèque et qui met les enseignants dans une position d'exécutant sans pouvoir penser à la conception et à la valorisation de l'apprentissage. Dans cette optique, Dwyer, 1996, souligne que « *les enseignants ne doivent pas ignorer les questions touchant l'intégration des technologies de l'information et de la communication ou laisser la responsabilité à d'autres de trouver des réponses* » (citée par J. Tardif : 2000, p 18). Ils doivent, au contraire, faire partie des opinions saillantes au sujet de ces questions et proposer des scénarios d'intégration en prenant en compte la nouvelle relation au savoir marquée par le développement rapide des technologies de l'information et de la communication qui donne lieu à la mise en marché de nouveaux logiciels et de nouveaux matériels

puissants ainsi que la naissance de sites variés sur internet . De plus, ce développement offre la possibilité d'exploiter des ressources multimédias disponibles à des coûts moins levés et permet l'accès à divers banques de données offrant la chance d'être en contact avec des informations récentes mises à jour régulièrement.

Dans un tel contexte, les enseignants ne sont plus dans une situation d'enseignement et d'apprentissage traditionnelle mais ils doivent assumer de nouvelles tâches et de jouer de nouveaux rôles plus complexes qui font appel à des différentes expertises et de confier ces tâches à plusieurs personnes dans une équipe pédagogique (pédagogues, techniciens,...). Il faut donc se demander si les enseignants ont les compétences qui leur permettent de gérer convenablement ces nouvelles situations d'enseignement. De même, il faut s'assurer que l'enseignant demeure le responsable incontestable et le pivot central car, on ne peut pas négliger la qualité des pratiques pédagogiques qui constitue un facteur important puisque les actions de l'enseignant ont des conséquences sur l'apprenant.

Aujourd'hui, tout le monde est d'accord sur la nécessité d'augmenter le niveau de formation des enseignants pour faire face au développement rapide de la technologie. Il est donc nécessaire de s'enrichir de la recherche pédagogique les vieilles méthodes ayant fait leurs preuves. L'arrivée massive des technologies de l'information et de la communication entraîne une variété des tâches confiées aux enseignants et le peu de formation pédagogique dont ils bénéficient ne les poussent pas à repenser et à mettre à jour leurs pratiques. Pour cela, les enseignants doivent être formés. Il ne s'agit pas d'un nouveau constat, mais la majorité des enseignants n'ont pas reçu aucune formation à l'intégration des technologies de l'information et de la communication.

## **Chapitre III. Le développement professionnel des enseignants**

Cette recherche s'inscrit dans la dimension professionnelle de la formation des enseignants de français au primaire. Notre première motivation théorique est dirigée vers la clarification du concept de la recherche pédagogique considérée comme un moyen structurant la formation des enseignants. La recherche-action, et d'autres types de recherche pour une formation de qualité, constitue notre deuxième choix théorique. En partant de la recherche et de formation, on s'interroge sur l'impact qu'elles peuvent apporter au développement professionnel des enseignants.

Le présent chapitre débutera par un essai de définition du concept du développement professionnel selon deux perspectives : développementale et de professionnalisation proposées par Uwamariya et Mukamurera (2005).

Par la suite, et dans le but de savoir l'impact de la formation des enseignants sur le développement professionnel, nous aborderons les notions de la compétence professionnelle, l'enseignant professionnel et le lien entre la formation des enseignants et le développement de la compétence professionnelle.

### **3.1. Le développement professionnel**

La variété de sens auxquels renvoie le mot développement et son utilisation dans différentes situations fait preuve de divergence quant à la définition et la conception de matériel pour réaliser ce développement. Il est vu comme : apprentissage continu selon le (Gouvernement canadien : 2001), perfectionnement, développement pédagogique et formation continue (Lafortune, Doudin et Martin 2001 : cité par Uwamariya & Mukamurera p. 134), développement de carrière et évolution professionnelle (Huberman : 1989), Une autre vision basée sur le changement vécu par les enseignants lors des expériences et des pratiques sur terrain. Selon cette vision, le développement professionnel répond à « *comment les enseignants se développent dans des conditions sociales actuelles de leurs vies et de leurs expériences, des cultures et des contextes éducationnels existants* » (cité par Uwamariya & Mukamurera, 2005, p 143). Enfin, le développement professionnel est inhérent à la recherche (Lieberman et Miller : 1990).

La figure suivante tente de cerner le sens propre du développement professionnel tout en s'appuyant sur les différentes visions sus-citées :

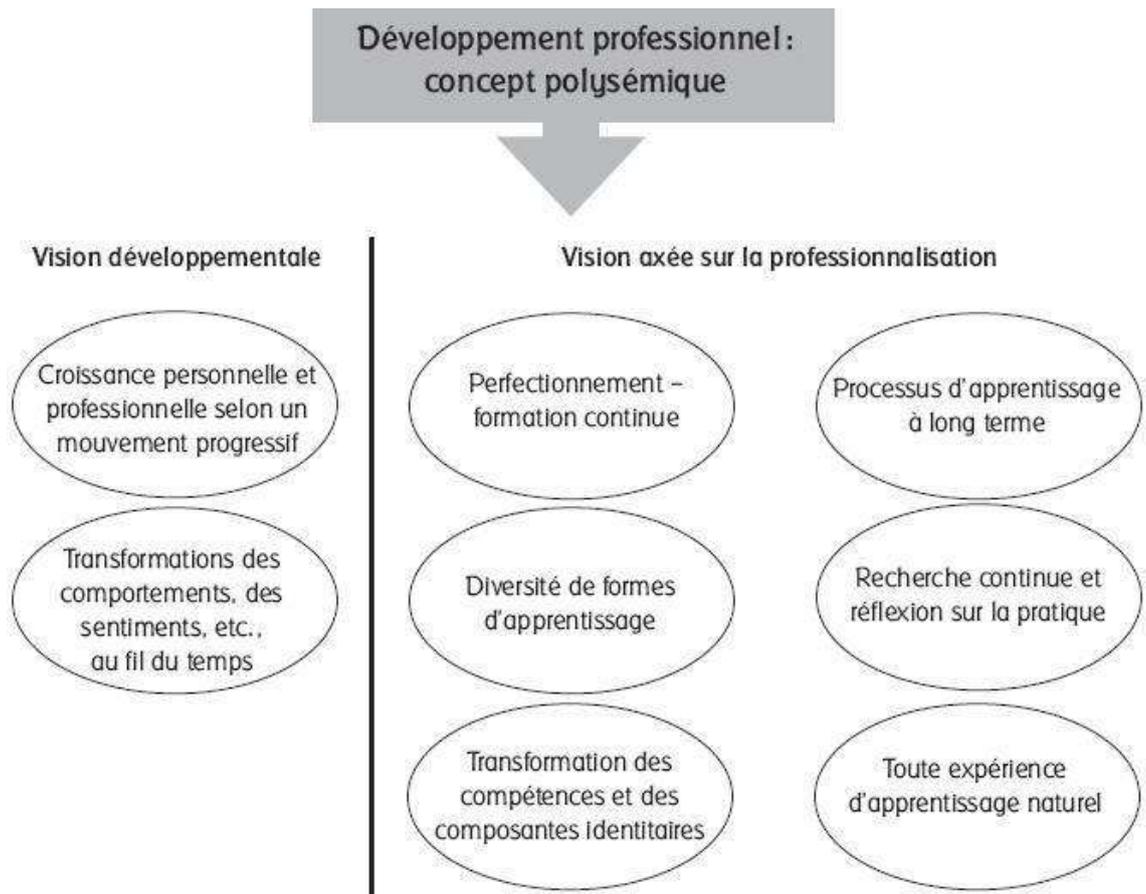


Figure 1 : les différentes conceptions du développement professionnel (Uwamariya, A. et Mukamurera, J. 2005, p 135)

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

### 3.1.1. Le développement professionnel dans une perspective développementale

Dans cette perspective développementale le processus de développement professionnel de l'enseignant se ferait au fur et à mesure de ses expériences vécues

sur le terrain : en classe, lors de formation, la collaboration et l'échange avec les autres enseignants. Une succession d'étapes qui assurent le passage d'une étape moins complexe à une étape plus complexe assurant ainsi une progression successive permettant l'apprentissage et l'interprétation des événements vécus. Il est à noter que la construction de l'identité professionnelle et l'acquisition des compétences nécessaires est une opération qui se produit en tout début de la carrière. Le développement professionnel est vu comme un processus évolutif qui permet à la personne l'acquisition des techniques d'analyse et de compréhension des situations vécues. Le processus de développement commence au moment où l'enseignant suit une formation. Il est à remarquer que le niveau de développement de l'enseignant au début de sa formation n'est plus le même au bout de la formation. L'enseignant est ainsi soumis à des transformations qui développent ses compétences, ses habilités. L'expérience est donc le moteur de toutes les transformations que subit un individu. Comme le soulignent Limoges et Hebert (1988) « *l'individu subit donc des changements au niveau de ses pensées, de ses jugements, de sa façon d'agir, etc., grâce à ses propres expériences* » (cité par : Uwamariya A. et Mukamurera J., 2005, p 136).

Certes, la professionnalisation des enseignants exige de revêtir ces derniers d'une solide formation théorique et pratique. Le plus important c'est que tous les enseignants sont appelés à maîtriser leur fonction, à agir avec compétence et responsabilité devant les exigences de l'action éducative.

### **3.1.2. Le développement professionnel dans une perspective de professionnalisation**

Le développement professionnel des enseignants pourrait se réaliser à travers deux logiques complémentaires : la recherche pédagogique et la formation continue. De ce fait, on peut constater que plusieurs auteurs tels : Raymond, 1998 ; Day, 1999 ; Lieberman et Miller, 1990 ; Wells, 1993 (cité par Uwamariya A. et Mukamurera J., 2005, p 141) soulignent l'importance des recherches initiées par les enseignants permettant leur développement professionnel. Considéré comme la pierre angulaire dans le développement du système éducatif, l'enseignant est aussi un praticien réflexif (Lieberman et Miller, 1990) qui doit porter régulièrement un regard critique sur son métier. Il doit, en effet, analyser et évaluer constamment ses activités pour faire face aux différentes contraintes de terrain. Le principe est que le développement professionnel des enseignants est un processus de recherche

et de formation continue afin de changer une situation existante. En effet, la professionnalisation selon Marielle A.-M, D. Raymond et C. Gauthier (2001, p 17)

*« implique la mobilisation par les personnes concernées d'un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes propres à une occupation donnée. Les ressources mobilisées dans le contexte même du travail constituent la professionnalisation ».*

Ainsi, la professionnalisation est le fait de construire des savoirs, des savoir-faire indispensables à la pratique de l'action enseignante. Les enseignants doivent donc définir, eux-mêmes, leurs besoins et les faiblesses de leurs pratiques et doivent, en effet, déterminer le dispositif nécessaire pour répondre à leurs besoins.

En effet, le développement professionnel se réalise par un processus d'apprentissage, de formation et de recherche. Ce fait induit une transformation de l'individu à des niveaux variés (Francine Pana – Martin : 2015). Le développement des connaissances conduit à un niveau de maîtrise plus élevé. Cependant, l'acquisition des connaissances ne doit pas se limiter à la simple accumulation des connaissances. Elle doit être réflexive afin d'assurer leur réorganisation et leur intégration efficaces dans des différents contextes.

### **3.2. De la recherche pédagogique au développement professionnel**

On peut faire de la recherche pour des finalités différentes selon l'intention et l'objectif visés par le chercheur. Des recherches à visée technologique sont prônées dans les sociétés modernes afin d'assurer un contrôle permanent de l'environnement et de son développement. Cela permet de maintenir un rapport harmonieux entre le développement de la société et le progrès technologique. D'autres recherches dont la finalité est pédagogique tentent de comprendre la réalité pour mieux l'enseigner. Ce type de recherche permet d'acquérir de nouvelles connaissances pour améliorer ou pour apporter des changements.

#### **3.2.1. La recherche pédagogique pour fin d'acquisition des connaissances**

La recherche pédagogique vise à accroître les connaissances ou à découvrir des champs de recherches sans avoir recours à la pratique. C'est une recherche spéculative qui est concernée par les fondements théoriques et non le côté pratique de ces théories. Cette recherche est basée sur un processus d'analyse des phénomènes d'une manière organisée et précise afin de découvrir les relations entre les différents éléments et les causes qui lui sont attachées.

On constate que la plupart des enseignants réalisent des recherches pédagogiques sans le savoir et ce dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances, de modifier des pratiques pédagogiques, de s'informer sur les nouvelles méthodes d'enseignement, d'actualiser des informations existantes... Ces recherches étant faites pour des raisons d'amélioration ou de mise à jour des connaissances antérieures. Elles portent alors, sur l'acquisition des savoirs, des techniques nouvelles pour répondre à un besoin de compréhension ou d'interprétation d'un fait nouveau. Louis Legrand (1997, p 40) souligne que « *la recherche pédagogique se propose d'apporter d'une part des savoirs et d'autre part, des techniques nouvelles permettant d'atteindre les objectifs affichés dans des conditions déterminés* ».

Il est nécessaire de distinguer, à priori, les trois types de savoirs des enseignants : les savoirs théoriques, les savoirs insérés dans la pratique et les savoirs provenant de la pratique. Les savoirs théoriques correspondent à des connaissances relatives à la recherche en éducation. Ces connaissances sont assimilées durant les formations académiques et sont utilisées par les enseignants afin de les appliquer convenablement dans des situations d'enseignement. Les savoirs insérés dans la pratique sont des savoirs produits par la pratique et au service de la pratique. Il s'agit d'une construction réflexive de savoirs provenant de l'expérience personnelle et en s'appuyant sur des recherches. Alors que les savoirs découlant de la pratique sont les résultats d'une construction collective basée sur l'analyse critique et systématique de l'action enseignante réalisée par tous les acteurs de l'éducation. Ce n'est pas seulement le recours à des connaissances théoriques ou découlant des différentes expériences personnelles mais aussi celles qui résultent des travaux de recherche et de collaboration des autres acteurs de l'éducation (Uwamariya, A. et Mukamurera, J. 2005).

Des exemples de la recherche théorique en éducation comprennent des recherches visant la découverte des principes et des relations générales dans l'enseignement et l'apprentissage, telles que les théories de Pavlov et Skinner, Piaget, Brunner et d'autres chercheurs qui ont apporté de nouvelles connaissances et modifier les connaissances antérieures. Les théories de l'apprentissage reposent en grande partie sur les résultats de la recherche qui sont menés sur les animaux pour formuler des principes et des lois sur le comportement humain. L'expérimentation sur des animaux offre au chercheur un degré de contrôle expérimental supérieur à celui des êtres humains. Mais les résultats sont difficiles à appliquer à des situa-

tions humaines, de nombreuses recherches théoriques ont eu des applications éducatives réalisées par des chercheurs de sciences du comportement comme la psychologie et la sociologie.

En général, ce type de recherche vise à résoudre un problème particulier ou à découvrir les nouvelles connaissances qui approfondissent notre compréhension du concept éducatif dans ses différentes dimensions.

### 3.2.2. La recherche pédagogique comme recherche- action

La recherche-action est une forme particulière de la recherche en éducation qui s'appuie sur la pratique sur terrain. Elle essaie de répondre aux besoins des enseignants en les imprégnant dans des recherches conduites directement en classe. Côté-Thibault, Denise (1991, p XI) définit la recherche action comme suit :

*« La recherche-action en éducation est une approche méthodologique, un processus et une démarche de recherche, afin d'améliorer les pratiques éducatives inscrites dans un contexte organisationnel. Elle repose sur la mise en place d'un processus de participation des intervenants concernés et présente des moments de réflexion et des moments d'actions stratégiques individuels et collectifs en vue d'améliorer les pratiques éducatives. Le processus présente des cycles récursifs composés des étapes suivantes : la planification, l'action et l'observation, l'évaluation du changement et du processus. »*

À partir de la définition citée ci-dessus, on peut confirmer le fait que la recherche-action doit suivre un cycle méthodique afin d'atteindre des objectifs visés au préalable. Le schéma ci-dessous permet de décrire le processus de la recherche-action qui s'appuie sur cinq étapes : le *diagnostic* qui permet d'identifier le problème. Plusieurs *lignes de conduites possibles* sont proposées desquelles résulte une *unique ligne de conduite* qui est mise en action par la suite. L'*évaluation* et l'analyse des données inhérentes aux résultats de l'opération permettent de tirer des *conclusions* qui sont traduites en fonction du succès ou de l'échec de l'opération. L'action est répétées successivement jusqu'à amélioration ou résolution de la situation qui pose problème.

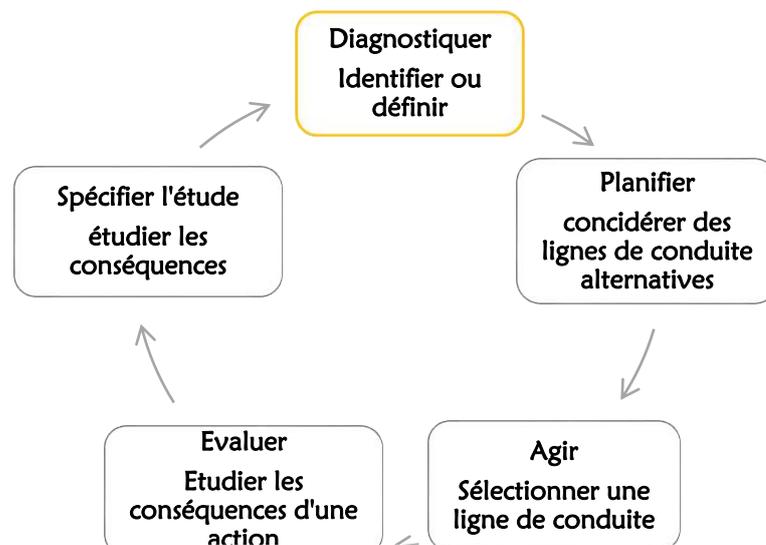


Figure 2 : Schéma de recherche-action de Susman (traduction personnelle)

A. Morin (1985, p 34) a proposé de créer un nouveau modèle de la recherche-action pour l'éducation. Il pense que

*« la recherche-action, à son état pur et intégral, permettra aux chercheurs de devenir acteurs en s'impliquant, en appliquant sur eux le produit de leurs réflexions et en expliquant parfois dans l'action et hors de l'action certaines directives concernant leur devenir. La recherche-action se fonde sur le besoin d'amener à des conclusions opératoires, à résoudre des problèmes mais en se distinguant d'une science appliquée. Elle se situe au-delà et en deçà de la pure application; elle est en dialogue constant avec la réalité ».*

Cette recherche accorde une grande importance pour l'action afin de comprendre et de transformer la réalité existante. Ce type de recherche active, qui fait de la pratique son point de départ, est stratégique puisqu'elle vise à doter les enseignants et tous les participants de la scène éducative de nouvelles connaissances et compétences qui leur permettent d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. Michèle Catroux (2002)<sup>7</sup> dans son article « *introduction à la recherche –action* » tente de définir la recherche-action comme

*« [...] un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche. »*

<sup>7</sup> En ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/4276>

La recherche-action est vecteur d'innovation et de changement. Elle est définie comme recherche et action : recherche dont l'objectif est l'acquisition de connaissances sur un domaine précis, action dans le but d'atteindre des résultats, de transformer par la mise en œuvre de projets afin d'accroître et d'améliorer la qualité de l'apprentissage. Cela a émergé de la rencontre entre un désir pour le changement et la nécessité de produire de nouvelles connaissances.

*John Elliott (1991: 69) a écrit dans « Action-research for educational change», 'the Study of a social situation with a view to improving the quality of action within it' (Elliott 2003, p 01). Il essaie de définir la recherche-action comme l'étude d'une situation sociale en vue d'améliorer la qualité de l'action pédagogique. Elle vise à apporter un regard critique sur les pratiques pédagogiques des enseignants dans des situations concrètes afin de les aider à agir plus intelligemment et habilement.*

Morin André (1985, pp 31,32) de son côté pense qu'« *on est porté à baptiser du nom de recherche-action tout ce qui touche plus ou moins une action ou une intervention en pédagogie* ».

Guy Berger à son tour, tente d'installer une dimension sociale de la recherche-action en établissant le lien entre recherche-action et professionnalisation

*« [...] c'est-à-dire la capacité d'un corps social déterminé à ne pas être simplement l'exécutant de savoirs, à ne pas se plier à des savoirs sur soi élaborés ailleurs, mais à être en quelque sorte constructeur de l'autonomie de son action et finalement de sa capacité à « professer », à enseigner lui-même ses membres sans faire appel à des savants de l'extérieur. » (Berger, 2003, pp 15-16).*

Gabrielle Goyette et Michelle Lessard-Hébert (1987, P 05) pensent que la recherche-action est apparue pendant la guerre de 1940-1945, pour répondre à la demande des pouvoirs publics américains qui cherchent à modifier les habitudes de la population, transformer les comportements, les habitudes, les attitudes des individus ou des populations, améliorer les relations sociales, ou encore modifier les règles institutionnelles d'une organisation, afin d'assurer une meilleure intégration ou adaptation des individus à leur environnement. Ce qui n'est pas habituel, c'est de faire appel à des chercheurs qui participent et interviennent directement à la réalisation des enquêtes. C'est pour qu'eux-mêmes se fassent les acteurs du changement.

### **3.3. De la formation au développement professionnel**

À l'heure où l'on parle d'innovation pédagogique, de qualité de la formation dispensée aux enseignants, de recherche pédagogique, la question de la formation des enseignants constitue un frein majeur au développement professionnel des enseignants.

De nombreux auteurs se sont intéressés aux recherches dans le domaine de la pédagogie et leur contribution à l'identification et à l'analyse des pratiques enseignantes. J. Bechers souligne l'importance d'une formation- recherche en engageant

*« dès la formation initiale des enseignants, la construction d'une identité professionnelle fondée sur un rapport aux savoirs articulant expérience propre et acquis de la recherche en donnant aux futurs enseignants une réelle occasion d'éprouver l'intérêt des savoirs scientifiques de référence dans leur action professionnelle » (cité par : Stéphane Simonian : 2011, p 171).*

De même, B. Rey (*ibid.* p 172) insiste sur l'importance de traduire, en formation, les concepts provenant de la recherche pour permettre leur réemploi dans les pratiques professionnelles

La formation ne consiste pas seulement à l'acquisition de nouvelles connaissances mais aussi à une tentative de changement d'un comportement face à des situations nouvelles rencontrées au milieu professionnel. La philosophie de la formation continue pour développer des compétences professionnelles doit être focalisée sur des axes organisés en fonction des besoins identifiés, puis programmés dans le plan de formation.

Dans cette section, nous allons parler de la compétence professionnelle, du développement des compétences et le lien entre la formation et ce développement.

### 3.3.1. La compétence professionnelle

Le concept de la compétence est devenu aujourd'hui central dans de nombreux domaines. Il est lié à un métier, à une profession, à une situation professionnelle, et il englobe des « savoirs, savoir-faire et savoir-être » intimement liés. Afin de mieux comprendre qu'est-ce qu'une compétence professionnelle il est important de mettre en lumière le concept de la compétence.

### 3.3.2. Qu'est-ce que la compétence ?

Le concept de la compétence est polysémique, difficile à cerner et peut prendre plusieurs définitions. En effet, la définition la plus simple est la plus utilisée

est celle où la compétence est définie comme « *un ensemble de savoir, de savoir-faire et de savoir-être* » (cité par L BOTERF, 2008, P 15). Elle est définie comme « *la mobilisation d'un ensemble de ressources : des connaissances, des savoirs d'expérience, des schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents types, etc.* » (Xavier Roegiers, 199, p 08). Cependant, cette définition donne à comprendre que la compétence est un entassement ou une accumulation de connaissances acquises par l'expérience ou la formation. Dans ce sens, Le BOTERF (2008, p 17) pense que « *La compétence n'est pas une addition : considérer la compétence comme une somme ou une simple addition de ressources, c'est raisonner en termes d'assemblage et non pas de combinatoire* » car la compétence ne réside pas dans la somme de savoirs et de savoir-faire accumulés mais « *encore faut-il savoir les utiliser à bon escient dans des contextes particuliers* » (Idem., p 16)

Selon L. D'HAINAUT (1988, p 472) une compétence est

*« un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal ». (cité par ARTHAUD. P, para 5)*

Selon Philippe PERRENOUD (1995, p 3) : « *Une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées.* »

De ce qui précède, nous pouvons dire que la compétence est la mobilisation adaptée, des ressources internes (connaissances acquises, capacités appropriées, habilités) et externes (schémas, outils, images, documents) selon les exigences et le degré de la complexité de la situation.

La compétence professionnelle se définit comme

*« une pratique (comportement ou action) observable et mesurable, reproductible au fil du temps, issue de la mise en œuvre pertinente et volontaire d'un ensemble de savoirs et d'aptitudes professionnelles permettant d'atteindre un résultat défini dans un contexte donné » (Brien 1990, p 87).*

Dans le contexte de la formation à l'acte d'enseigner, la compétence professionnelle est « *un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* » (Tardif, 2006, p 22). Il est donc important pour le formateur de proposer aux enseignants des contextes variés (d'enseignement/apprentissage) pour les confronter et les familiariser avec le contexte classe. Les diffé-

rentes situations rencontrées par l'enseignant permettent une meilleure mobilisation des ressources internes et externes parce que la compétence se manifeste dans l'action. Selon Durat et Mohib (2008) la compétence professionnelle est « *l'ensemble des ressources cognitives et affectives mobilisées et combinées par un individu pour agir de manière efficace et légitime dans une situation singulière* » (cité par Mohib, 2011, para 19).

### 3.3.3. Le développement de la compétence professionnelle

Le développement des compétences professionnelles ainsi que leur évaluation occupent, aujourd'hui, une place primordiale dans le champ de la formation des adultes. On peut admettre que la compétence professionnelle s'acquière par la recherche et la pratique. Tout enseignant a testé des situations complexes au cours de sa carrière. Par conséquent, le recours à de vastes recherches lui assure une résolution de situations problème plus rationnelle et lui permet d'apprendre par la réflexion. Sur la base d'activités de recherche, l'enseignant professionnel arrive à se construire progressivement des savoirs et des compétences professionnels lui permettant d'agir avec compétence. Mais comment se construisent ces compétences et ces savoirs ? Quel sera l'impact de la recherche et de la formation ? Est-il la question d'expérience ?

### 3.3.4. L'enseignant professionnel

Si l'on cherche à définir le concept de « professionnel », on trouve que « *professionnel* » veut dire « *qui exerce régulièrement une profession, un métier, par opposition à amateur [...]. Qui exerce une activité de manière très compétente. Se dit d'un sportif [...] ou parfois pour enseigner.* » Larousse. On constate alors que le professionnel désigne les personnes exerçant continuellement et avec compétence une fonction quelconque. J. Haynemand et D. Gagnon (1993, p 34), de leur part, considèrent comme professionnel « *les enseignants qui assurent la responsabilité d'enrichir et d'élargir continuellement leur art au double points théorique et pratique* ». D'après leur point de vue, le professionnel s'engage dans un processus de développement professionnel en procédant à son auto formation, à son auto-apprentissage et à la résolution de de problème par le biais d'une recherche active.

Dans la même optique, L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (1996, p 14) soulignent que le professionnel est considéré comme « *un praticien qui a acquis par de longues études le statut de la capacité à réaliser en autonomie*

*et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe* ». De ce qui précède, on constate que le professionnel est capable d'agir avec compétence et stratégie dans des situations compliquées. Sa capacité de mener plusieurs tâches en même temps et d'agir convenablement selon la situation lui permet d'atteindre ses objectifs. Le savoir agir-compétent (Savoie-Zajc, 2012) de l'enseignant professionnel découle de la manière avec laquelle tout enseignant mobilise avec compétence et harmonie ses connaissances théoriques, ses capacités de prise de décision et ses expériences dans le but de changer une situation.

Selon L. Paquay et al (ibid), l'enseignant professionnel est celui qui est capable

- *« d'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture ;*
- *de faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques;*
- *de puiser, dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositif;*
- *d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience;*
- *d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats;*
- *enfin, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière. »*

Il est à noter que cette liste brève de compétences ne reflète pas réellement le processus actionnel de l'enseignant professionnel en situation d'enseignement. Certes, ces compétences listées ci-dessus permettent de préciser le profil d'un enseignant professionnel qui use efficacement du savoir, des techniques et de schèmes pour l'exercice de son métier.

Il semble, en effet, que la recherche pédagogique ne constitue pas une spécificité prépondérante dans le processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants. Or, c'est l'expérience qui paraît prévaloir dans ce domaine. De ce fait, l'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles peut résulter d'un apprentissage varié et riche qui use des différentes sources d'apprentissage.

## **Chapitre IV. La recherche pédagogique et la formation des enseignants**

Dans le présent chapitre, ayant pour objectif de comprendre le lien entre la recherche pédagogique et les différentes formes de formation des enseignants : formation initiale, autoformation, formation continue, en fonction de ses apports à cette dernière et de sa contribution au développement professionnel des enseignants. Nous aborderons ensuite, les notions de l'expérience et du schème pour l'acquisition de compétences professionnelles en lien avec la situation de l'enseignant novice et celle de l'enseignant expérimenté. Nous tenterons de voir si la recherche pédagogique permet de former et d'innover pour construire une identité professionnelle qui s'appuie sur l'apprentissage par la recherche.

#### **4.1. La formation des enseignants et l'action éducative**

Aujourd'hui, dans un monde bouleversé par la somme des savoirs et des connaissances, nombreux sont les enseignants qui manquent de sécurité, de formation et d'orientation. Ils se demandent quoi faire pour accomplir efficacement leur tâche.

La formation des enseignants doit s'inscrire dans une politique de recherche-action. Cela veut dire que les enseignants doivent, eux-mêmes, concevoir leur méthode pédagogique, construire un nouveau dispositif d'enseignement et améliorer leurs pratiques enseignantes afin de s'adapter aux différentes situations. D'après J.-M. Vain Der Maren (2003, p 29) l'enseignant chercheur doit entreprendre la recherche sur ses propres pratiques pour qu'il puisse, améliorer l'efficacité ou l'efficience, résoudre ses propres problèmes. Il s'agit donc de modifier, d'améliorer et même d'innover des pratiques et des méthodes pédagogiques permettant une meilleure adaptation au changement.

En effet, les enseignants doivent continuer d'innover et d'améliorer leurs pratiques en s'inspirant des nouvelles méthodes et approches centrées sur les véritables besoins du public visé ainsi sur l'innovation qualitative. Mais l'innovation dans sa réalité, c'est surtout l'apport personnel que chaque enseignant apporte à ses pratiques quotidiennes sous forme d'ajustement, de changement ou de bouleversement.

Face à un monde en accélération constante, les enseignants réagissent de manières différentes pour s'adapter au changement. Malgré les comportements résistants, on peut observer de véritables attitudes d'innovation dont les conséquences sont actuellement peu visibles mais qui se révèlent dans les années à venir.

Ce changement procède d'un bouleversement dans les modes de pensée. Cela débouche sur une modélisation qui sert de base pour une nouvelle vision de l'éducation et des mises en œuvre pédagogiques renouvelées.

#### 4.1.1. La formation initiale des enseignants de français en Algérie

La formation pédagogique des enseignants est presque nulle lorsqu'ils débutent. Dans la plupart des cas, on leur demande de maîtriser qu'un certain niveau seuil de connaissances. Le métier d'enseignant sera appris au cours des années. Mais est-t-il suffisant, pour enseigner, de faire appel à ce qui est fait ou à l'expérience acquise par la répétition des pratiques ? Même les enseignants formés à l'ENS ne sont pas mieux lotis, car leur formation est basée sur des connaissances théoriques qui paraissent étrangères aux vrais problèmes du terrain pédagogique. Selon J. Leif et R. Rustin (cité par LE XUAN, J.-C. CHASSAIN, 1975, p 35)

*« les élèves- maitres, et en général les débutants, attendent des livres et des professeurs ou des inspecteurs des recettes pratiques, des tours de main, des façons de faire et de parler [...]. Mais, ils se rendent vite compte qu'il n'en est rien [...] Ils devront eux- mêmes concevoir leur méthode d'éducation. Le cours de pédagogie ne doit absolument pas être dogmatique, il doit être simplement l'occasion de poser des questions, de les éclairer dans tous leurs aspects, d'examiner les solutions qui ont été proposées et de s'habituer à réfléchir, à chercher, à essayer ».*

En Algérie, la formation initiale des enseignants de français est une formation de niveau universitaire. À partir de l'année 1994, on constate que pour devenir un enseignant de français au primaire, il faut être titulaire d'une licence des études supérieures de la langue française. Vu l'ordonnance n° 94-401 du 19 novembre 1994<sup>8</sup> et la Loi d'orientation sur l'éducation nationale<sup>9</sup>, il y est dit que

*« la formation initiale des différents corps d'enseignement est une formation de niveau universitaire. Elle s'effectue dans des établissements spécialisés relevant du ministère chargé de l'éducation ou du ministère chargé de l'enseignement supérieur selon les corps d'appartenance et les niveaux d'affectation auxquels ils sont destinés ».*

De ce fait, l'Université devrait être le fer de lance de leur formation. Elle est conçue comme la formation initiale de ces jeunes enseignants qui vont se lancer sur le terrain sans avoir bénéficié d'une formation pédagogique pratique préalable à leur affectation.

<sup>8</sup> Complétée, portant la Loi sur les personnels de l'Éducation.

<sup>9</sup> Bulletin officiel de l'Éducation nationale (article 77).

Devant une telle situation, les enseignants se retrouvent lancés sur le terrain sans aucune formation pédagogique appropriée. Frustrés, inquiets même culpabilisés, ses enseignants se débrouillent finalement en essayant de trouver des solutions et de créer leur propre méthode d'enseignement.

#### 4.1.2. L'autoformation

Selon Georgette et Jean, PASTIAUX (2001, p 124)

*« la notion récente d'autoformation s'inscrit dans l'évolution des sociétés comme une nécessité pour développer dans chaque individu son aptitude au changement. L'autonomie acquise dans l'accès au savoir et à la culture est indispensable à la formation du citoyen ».*

Les progrès dus à la technologie moderne et les découvertes scientifiques poussent l'enseignant à renouveler et à mettre à jour ses connaissances. Selon le Petit Robert, « *l'autoformation : c'est l'acte de la personne qui se forme par elle-même [...] Auto "soi-même, lui-même"* » (cité par Jean Marie, LANGE, 1993, p 56). De ce fait, l'enseignant est appelé à assurer lui-même sa propre formation. Il est considéré comme un agent actif de sa propre formation, producteur de son développement professionnel et capable de se situer et de se produire une identité professionnelle.

On remarque alors, que l'autoformation de l'enseignant est une transformation personnelle et consciente basée sur le sens de la responsabilité et de l'autonomie. Il ne faut pas croire que l'enseignant, en se changeant, cherche la nouveauté avant tout, mais plutôt ce qui le préoccupe c'est bien de perfectionner et de rendre plus efficaces ses pratiques pédagogiques en classe. Mieux maîtriser les nouveaux savoirs et savoir-faire et mieux les connaître est essentiel pour se faire reconnaître dans de nouvelles fonctions et dans l'élaboration de nouvelles pratiques pédagogiques. Il faut se changer et se développer dans le but de s'approprier de nouveaux outils et de nouvelles techniques pour mieux guider les apprentissages. De ce fait, l'enseignant qui n'évolue pas culturellement, qui ne pense pas à s'approprier de nouvelles méthodes et stratégies, devient insensible, sans mouvement et se plonge dans la routine, il se répète indéfiniment et s'ennuie lui-même de ces répétitions lasses et monotones. Selon Diesterweg, « *on enseigne d'autant plus*

*qu'on apprend, celui qui cesse d'apprendre et de se cultiver lui-même devient incapable de cultiver les autres* ». Plus l'enseignant est conscient de son rôle, plus il essaye de chercher de nouvelles méthodes et des pratiques plus efficaces, plus il renforce son enseignement pourra trouver dans sa propre formation une réponse à ses problèmes.

### 4.1.3. L'effet formation continue

Les changements immenses qui se produisent de nos jours dans la société algérienne exigent des enseignants des capacités d'adaptation aux différentes méthodes et aux stratégies utilisées. Par conséquent, il faut rendre plus efficace et plus congruente la formation continue aux nouvelles exigences du terrain pédagogique. Au cours de cette formation, on cherche simultanément à doter les enseignants d'une solide formation pratique et à les aider à développer les compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice de ce métier pour qu'ils puissent agir de manière efficace dans leur vie professionnelle. C'est que chacun d'entre eux puisse faire convenablement ce qu'il doit faire.

La formation d'un enseignant quel qu'il soit n'est jamais terminée. Il est hors de question de former, et en quelques années, un enseignant qui sera capable de satisfaire aux exigences et aux contraintes de sa profession. Il faut le former mais aussi le préparer à se former en permanence, à se remettre sans cesse en question. Chaque enseignant doit savoir que formation suivie n'est que le point de départ et qu'elle n'est qu'un moyen qui lui apprend comment enseigner, comment se développer et comment se former constamment dans un monde en accélération constante. La formation continue dans le métier d'enseignant est un processus éducatif nécessaire pour le développement professionnel de l'enseignant, tout au long de sa carrière.

De ce fait, les enseignants doivent être en mesure de se remettre constamment en question et de s'adapter aux contraintes des changements pour répondre convenablement aux besoins éducatifs de leurs élèves afin de les former à devenir des citoyens capables d'agir efficacement et de participer activement à la société qui est en évolution permanente. Pour que les enseignants soient dotés de compétences professionnelles, il est important de les former en fonction de leurs besoins. Ils doivent donc bénéficier, dans de bonnes conditions, d'une formation continue qui leur assure l'acquisition de compétences disciplinaires et le renforcement de compétences professionnelles essentielles.

Dans cette optique, la formation pédagogique continue des enseignants constitue la pierre angulaire pour toute formation. Elle entraîne un changement important au niveau de leurs pratiques pédagogiques en leur offrant continuellement une réelle culture professionnelle. Or, la formation continue des enseignants est une tâche pédagogique qui assure d'autres pistes vers d'autres fonctions. Dans le Bulletin Officiel de l'éducation nationale, la Loi d'orientation sur l'éducation nationale a mis en évidence l'obligation d'une formation continue. Pour la Loi d'orientation sur l'Education nationale<sup>10</sup>

*« toutes les catégories de personnels sont concernées par les actions de la formation continue pendant toute leur carrière. La formation continue vise essentiellement l'actualisation des connaissances, le perfectionnement et le recyclage des personnes bénéficiaires. »*

En effet, tout enseignant a droit à une formation pédagogique pratique qui s'enrichit des différentes expériences tout au long de sa carrière.

Loin de la complexité de la relation entre la formation initiale et l'activité professionnelle des enseignants, on se demande sur quels critères peut-on définir leurs compétences, leurs performances et leur efficacité professionnelle ? Lorsqu'un enseignant est dans sa classe, il est d'emblée doté d'un ensemble de mécanismes et de compétences qui lui assurent la mise en œuvre de certaines conduites plus ou moins complexes et qui lui permettent de s'adapter aux différentes situations qu'il rencontre. La validité des compétences acquises et la performance de l'enseignant seront éprouvées par la réalisation de ces compétences sur le terrain et leur mise en pratique dans des situations diverses. En effet, l'enseignant est amené à coordonner les compétences acquises en situation de formation et celles réalisées en situation de travail pour assurer l'efficacité de son enseignement.

Or, le développement rapide des connaissances scientifiques et technologiques, l'établissement de l'économie du marché, la progression des moyens d'accès à l'information exigent l'appropriation des valeurs propres à l'enseignement qui favorisent les conditions de compétence et de qualification et permettent d'acquérir un savoir cohérent qui mérite d'être pris au sérieux. À la lumière des changements que connaissent le monde, et l'éducation en particulier, l'enseignant, en tant qu'élément central dans le système éducatif, doit s'adapter au changement constant du monde. Il doit, en effet, satisfaire aux contraintes de qualité et de

---

<sup>10</sup> Bulletin officiel de l'Education nationale, Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 (article 78).

compétences pour permettre aux élèves une meilleure intégration dans la société où ils sont appelés à vivre. À partir de là,

*« le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place un plan national pluriannuel pour la formation académique des enseignants, formation visant à une plus grande maîtrise des contenus à enseigner. IL œuvre par ailleurs, [...], à doter les enseignants d'une qualification pédagogique et méthodologique, nécessaire à la conduite d'activités d'enseignement et d'apprentissage efficaces, en vue d'améliorer le rendement pédagogique de la classe. » (Boubaker, BEN BOUZID : 2005)*

Il est clair que la formation des enseignants est orientée vers des activités pratiques de recherche lorsqu'elle vise à assurer l'équilibre entre les besoins du terrain pédagogique et les pratiques des enseignants capables de les réaliser. Alors, ces enseignants ont besoin d'un inventaire de savoirs et de connaissances nécessaires pour accomplir cette tâche.

De ce fait, une formation pédagogique continue des enseignants est nécessaire pour leur assurer l'acquisition des savoirs et des compétences nécessaires à la pratique de l'enseignement et qui leur permettent de faire convenablement leur tâche, car, doter les enseignants d'un ensemble de compétences et de mécanismes est nécessaire pour qu'ils soient capables de se motiver, de remplir diverses tâches et de choisir leurs actions en fonction de la situation. En outre la formation pédagogique des enseignants doit les préparer à la vie professionnelle, elle doit forger les compétences indispensables à l'exercice de ce métier pour assurer une intégration professionnelle concrète et efficace et aussi leur faire apprendre la vie pratique dans un contexte scolaire réel. Dans ce sens, la compétence de l'enseignant est la conséquence d'une formation initiale, d'un cursus scolaire ou d'une formation continue au cours de sa vie professionnelle. Alors, la fonction de l'enseignant est fondée sur des compétences acquises et dont la pratique sur terrain aboutit à des processus complexes qui peuvent résoudre des situations problèmes compliquées lors des interactions quotidiennes avec les élèves.

On s'interroge sur les compétences qu'il faut inclure dans les différentes formes d'une formation continue.

#### 4.1.4. L'effet expérience

D'après le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales)<sup>11</sup> en ligne, le mot expérience renvoie à « *un fait vécu* » c'est le « *fait d'acquérir, volontairement ou non, ou de développer la connaissance des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde* ». C'est aussi le « *résultat de cette acquisition, ensemble de connaissances acquises par l'usage et le contact avec la réalité de la vie et prêtes à être mises en pratique* »

D'ailleurs, pour former des enseignants épanouis, efficaces et capables de résoudre les situations problèmes qui se posent dans la classe, il n'est pas question de leur faire apprendre des savoirs, des savoir-faire et même des savoir-être décontextualisés, mais, la formation pédagogique doit leur offrir la possibilité de vivre des expériences réelles sur le terrain pédagogique pour assurer des espaces d'échange riches et variés avec les élèves et pour renforcer le savoir-agir. Selon Krishnamurti, « *ne croyez pas ce qu'on vous raconte, expérimentez-le* » (cité par Pascal et Xavier, PAILLON, 1999, p 69). Car, l'expérience de l'enseignant effectuée en classe le met en relation directe avec les dures réalités de ce métier et de ses difficultés puisque l'enseignant a en face de lui un groupe collectif aux réactions instantanées et imprévisibles.

De ce fait, une véritable situation de formation continue est celle qui incite l'enseignant à découvrir lui-même les conditions essentielles de cette fonction, qui favorise le passage du savoir théorique au savoir pratique, qui mène au développement de l'action. La classe est alors le milieu favorisé pour expérimenter et élaborer l'ensemble des connaissances acquises afin d'élargir et de saisir le sens de ses interventions. Or, toutes les actions de notre expérience qui nous acquièrent quelque perfection sont efficaces et rentables dans la mesure où elles agissent fortement sur les élèves avec tout ce que cela entraîne pour eux comme changement de comportement, acquisition de compétences supplémentaires et adaptation aux nouvelles exigences de la société.

Dans son dictionnaire de la langue philosophique, A. Laland (cité par Gaston, MIALARET, 1999, pp 98-99) définit l'expérience comme « *connaissance directe, intuitive, immédiate que nous avons des faits ou phénomènes* ». Il ajoute : « *C'est aussi ce qui appartient au vécu ou les résultats de pratiques répétées.* » L'expérience de l'enseignant est alors, ses pratiques répétées avec le temps et au cours de sa vie professionnelle et qui lui permettent de procurer des savoir-faire.

---

<sup>11</sup> En ligne : <http://www.cnrtl.fr/definition/exp%C3%A9rience>

L'enseignant développe donc des habiletés au cours des années d'enseignement. Les années de pratique offrent à l'enseignant des savoir-faire implicites, une connaissance en action. Alors, il doit tirer le meilleur parti de ses propres expériences sur le terrain, afin de pouvoir accéder à l'appropriation des pratiques efficaces et à développer la confiance en soi pour agir convenablement selon ses propres besoins et intérêts. Généralement, on peut considérer que « *l'expérience est le nom que chacun donne à ses erreurs* », affirme Oscar Wilde.

#### 4.1.4.1 L'enseignant novice

Un enseignant novice assume la responsabilité de forger sa propre identité professionnelle. Le passage de l'identité d'un étudiant pour se couler dans la peau d'un professionnel (P. Perrenoud, 1996, III, 1) constitue un défi pour l'enseignant novice. Entre stress, frustration et incompétence professionnelle, cet enseignant cherche à se construire une identité professionnelle qui puisse répondre aux besoins de son métier.

#### 4.1.4.2 L'enseignant expérimenté, chevronné ou expert

Christine Françoise (2016, p 173) souligne que les termes *expérimenté*, *chevronné* ou *expert* sont utilisés pour différencier l'enseignant novice de celui qui ne l'est pas. Toutefois, le dictionnaire le Larousse sépare la valeur de chaque terme. Ainsi, le mot *expérimenté* veut dire « *avoir une longue expérience dans un métier et, de ce fait, une forte compétence* ». Dans le dictionnaire en ligne *l'Internaute*<sup>12</sup>, le terme expérience signifie « connaissance acquise par la pratique »

De ce fait, l'enseignant expérimenté est celui qui a longtemps essayé et testé des situations difficiles dans la classe. C'est celui qui a acquis par la pratique et l'expérience, de bonnes connaissances dans le domaine de l'enseignement. Quant à l'enseignant expert, F. Tochon (1989, p 27) souligne que

*« les experts ont une faculté d'encodage et d'élaboration de l'information dans leur mémoire de travail supérieure ; ils retiennent mieux l'information pertinente, sont plus sensibles aux structures et modèles sous-jacents à l'information. Dans les tâches verbales, leur haut niveau d'inférence leur permet de discriminer l'information selon son degré de pertinence. Ils rassemblent l'information de manière plus efficace et ont un accès plus rapide et meilleur aux souvenirs utiles ».*

---

<sup>12</sup> En ligne : <http://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/experience/>

De ce fait, l'expertise de l'enseignant est vue en fonction de sa capacité à retenir et à organiser des connaissances et à traduire des phénomènes de manière plus efficace.

#### 4.1.4.3. Le schème et l'acquisition de compétences professionnelles

Piaget a défini le concept de schème comme « *la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues.* » (La psychologie de l'enfant : 11)<sup>13</sup>. Il ajoute que le schème est le « *canevas des actions répétables* ». Le schème, selon Piaget (1973) correspond à « *ce qui, dans une action, est [...] transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action* » (cité par : Christine Françoise 2016, p 147).

De ce fait, l'enseignant, arrive, au cours de l'exercice de son métier, à se construire un ensemble de modèles d'action à partir de pratiques répétées régulièrement. Ces modèles constituent une référence lors des interventions dans des situations identiques ou semblables. Il s'agit en effet, de pistes d'action, apprises par l'expérience et la pratique régulière, que l'enseignant adapte à plusieurs situations.

## 4.2. La formation développe-t-elle les pratiques enseignantes ?

Depuis l'avènement de la réforme du système éducatif algérien, les politiques éducatives œuvrent afin d'atteindre la qualité et l'efficacité des activités de formation. En effet, ces activités sont, avant tout, des engagements de perfectionnement et de développement pour le système éducatif, notamment, dans un domaine où les savoirs sont en perpétuelle progression. Dans un tel contexte, la formation est vue comme la source d'acquisition des nouvelles connaissances et de développement professionnel.

Toutefois, pour assurer une formation de qualité, il faut s'interroger sur la manière dont les enseignants apprennent. Ceci permet de définir le processus d'apprentissage par des actions de formation assurant un développement et un changement des pratiques enseignantes.

### 4.2.1. La recherche pédagogique : un processus de formation et d'innovation

---

<sup>13</sup> [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index\\_notion.php?NOTIONID=239](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index_notion.php?NOTIONID=239)

La recherche pédagogique induit des comportements et des pratiques multiples et nouveaux selon les intérêts et les attentes de chaque enseignant. Mais l'innovation dans sa réalité, c'est surtout l'apport personnel que chaque enseignant apporte à ses pratiques quotidiennes sous forme d'ajustement, de changement ou de bouleversement. Certes, l'enseignant est considéré comme la pierre angulaire dans le processus de formation et d'innovation. Ses actions déterminent son comportement d'ouverture ou de résistance. D'une part, on reconnaît des enseignants ouverts à l'innovation, qui sont capables d'aventurer. D'autre part, le refus de changement où les enseignants qui ne voudraient pas perturber leur stabilité, ne seraient prêts ni à faire bouger leurs représentations ni à modifier leurs pratiques pédagogiques. Quelle que soit leurs attitudes ; la recherche pédagogique suscite dans la communauté enseignante des nouvelles réactions variées même opposées.

Néanmoins, les enseignants peuvent transformer leurs fonctions et leurs actions en s'appuyant sur une stratégie de formation continue qui constituait l'un des rares espaces dans lesquels pouvait se nouer un dialogue réel constructif entre les différents représentants du domaine. Les compétences développées vont transformer la profession enseignante à travers une recherche pédagogique intégrée au long d'une formation continue associant des chercheurs, des enseignants et des experts. C'est donc une situation de communication et d'échange que la recherche pédagogique privilégiera dans cette perspective. De même, la contribution de la recherche pédagogique à la formation professionnelle de l'enseignant constitue un enjeu majeur quant à la mise en pratique des fondements d'un savoir agir compétent (Guillemette S. et Savoie-Zajc L., 2012).

#### **4.2.2. La recherche pédagogique et l'identité professionnelle de l'enseignant**

Face à des contextes et des réformes de plus en plus complexes, les acteurs de l'éducation, impliqués dans ce processus de changement, expriment le besoin d'une recherche qui puisse répondre à l'urgence de l'action éducative. De nombreux auteurs se sont intéressés aux recherches menées dans le domaine de la pédagogie et leur contribution à l'identification et à l'analyse des pratiques enseignantes. Il est essentiel d'attribuer un statut plus important à la formation-recherche (J. Beckers. Cité par Stéphane Simonian : 2011, p 171) en engageant

*« dès la formation initiale des enseignants, la construction d'une identité professionnelle fondée sur un rapport aux savoirs articulant expérience propre et*

*acquis de la recherche en donnant aux futurs enseignants une réelle occasion d'éprouver l'intérêt des savoirs scientifiques de référence dans leur action professionnelle ».*

Au sein du système éducatif, les tâches de l'enseignant s'élargissent. Il éduque, forme, fait des recherches, etc. Cette diversification de tâches entraîne une variété d'actions et de fonctions à accomplir. L'enseignant s'interroge régulièrement sur sa mission, sa vision, son identité professionnelle pour pouvoir se connaître et se positionner par rapport au savoir et à lui-même. « *Cela permet de préciser son engagement, de mettre de l'ordre en soi afin de dégager les priorités.* » (Pascal et Xavier, PAPILLON, 1999, p 36)

Sans aucun doute, l'enseignant est la pierre angulaire de tout changement, il est confronté dans son travail à des obstacles et des problèmes qui réduisent l'efficacité et la performance de sa production. Afin de réussir son travail et de surmonter ses problèmes, l'enseignant aura recours à des travaux de recherche pour trouver des solutions appropriées. Dans cette perspective, il est considéré comme un praticien chercheur qui s'implique dans une recherche-action conduisant à un changement de pratiques et de personnalité professionnelle. Cette recherche-action contribue à augmenter l'expérience de l'enseignant-chercheur dans l'analyse du terrain pédagogique, l'étude de la situation problème et la proposition de solutions.

De ce fait, l'enseignant est un chercheur qui se lance dans des activités d'invention et de découverte très complexes et qui posent un grand nombre de défis. Face à la complexité de l'acte d'enseignement, l'enseignant doit recourir à de multiples savoirs pédagogiques et aux différentes méthodes.

La multiplicité des tâches auxquelles sont confrontés les enseignants les entraînent à se sentir halés entre enseignement et recherche : d'un côté, **il doit assurer** les activités qu'on attend de lui (préparer des cours, faire des activités,...) et de l'autre côté, **il doit** effectuer des recherches lui permettant de mettre à jour ces pratiques pédagogiques pour les développer et les améliorer constamment. En outre, on constate que la variété des tâches confiées aux enseignants et le peu de formation pédagogique dont ils bénéficient ne les poussent pas à repenser et à mettre à jour leurs pratiques. Dans ce cas, l'identité professionnelle de l'enseignant est définie par le savoir universitaire et le savoir pédagogique acquis dans des centres de formation comme *apprenant* et par le savoir pratique conçu sur terrain comme *chercheur*. Et pourtant, on peut remarquer que le lien entre la recherche et l'action va de soi. La bonne partie de l'action repose sur la recherche : on ne

fait pas seulement des recherches pour l'acquisition des connaissances, mais aussi pour améliorer ses actes et agir mieux.

L'identité professionnelle de l'enseignant-chercheur révèle comme l'enjeu de l'interaction entre soi et sa fonction et entre soi, sa fonction et la recherche pédagogique qu'il doit effectuer constamment pour s'adapter aux nouvelles exigences. Cette prise de position engendre des difficultés d'insertion et d'adaptation qui se traduit par des comportements inappropriés et un sentiment d'harcèlement accompagnant les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques. Ce sentiment d'insécurité provient d'un manque de connaissances et de formation pédagogiques qui permettent un passage harmonieux d'une étape à une autre. L'incapacité de s'adapter à la nouvelle situation pédagogique a un impact négatif sur l'efficacité des enseignements dispensés et le rendement attendu des apprenants.

#### 4.2.2.1. L'enseignant comme chercheur- apprenant à la conquête de l'identité professionnelle

Le chercheur en éducation intervient sur le terrain pédagogique pour faire toujours face aux problèmes posés par la nature du domaine éducatif afin d'obtenir des précisions et des informations pouvant améliorer la situation pédagogique.

En effet, la recherche- action est une méthode spécifique dont la particularité est le fait qu'en abordant cette recherche, le chercheur participe activement sur le terrain étudié dans le but d'apporter un changement ou de produire et d'élargir des connaissances. Cependant, la participation du chercheur varie selon son degré d'intervention. Dans des cas, le chercheur a un rôle extérieur, il ne participe pas directement à son action sur terrain. Il est considéré comme un observateur. Dans d'autres situations, le chercheur est inclus dans le processus de la recherche-action. Cette prise de position permet au chercheur de se positionner par rapport à son objet d'étude afin de produire des stratégies et des solutions favorables. Dans ce sens Jean-Marie Van Der Maren (2003, p 84), dans son ouvrage « *la recherche appliquée en pédagogie* » a écrit :

*« Le chercheur peut être un expert, qui reste extérieur à la situation et intervient comme « consultant » auprès d'un « client » qui leur demande conseil ou u remède à ce qu'il considère être un dysfonctionnement.[...] le chercheur peut aussi vouloir être un expert qui participe au changement que veut entreprendre un groupe, il peut se comporter comme un missionnaire qui s'immerge dans un groupe pour le changer de l'intérieur. »*

En outre, Roland Colin (2003, p 33), dans son article « Henri Desroche et les racines de la recherche-action » a écrit : « *Lorsque la recherche-action porte sur*

*l'action, c'est une explication. Lorsqu'elle se fait pour l'action, c'est une application. Lorsqu'elle s'opère par l'action, c'est une implication.* » Pour expliquer la position du chercheur par rapport à l'action. D'après Colin, la recherche est considérée comme une explication quand elle agit sur l'action, comme une application, quand elle agit pour l'action et lorsqu'elle se fait par l'action, c'est une implication. Le positionnement du chercheur permet de distinguer la façon dont il aborde la recherche qui varie selon son objectif visé et sa manière d'agir.

La visée adoptée considère l'enseignant comme un *chercheur-apprenant* qui cherche la construction de son propre savoir en mettant en question ses propres pratiques. En fait, il se lance dans des recherches en mobilisant ses ressources et ses capacités afin d'acquérir et d'apprendre un nouveau savoir. Cette prise de position engage le *chercheur-apprenant* dans un processus d'apprentissage qui lui permet de mieux définir des pratiques enseignantes susceptibles de répondre à une situation complexe tout en mobilisant les savoirs, les savoir-faire acquis précédemment. L'objectif est de s'impliquer dans des recherches à partir des expériences vécues et du potentiel existant.

L'arrivée massive des nouvelles technologies et la multiplicité des tâches auxquelles sont confrontés les enseignants les entraînent à se sentir halés entre enseignement et recherche.

### 4.3. L'établissement des programmes de formation

Il est important de porter une attention particulière quant à l'élaboration de programmes de formation. Ceci est dans le but de s'assurer que les enseignants (novices ou expérimentés) puissent atteindre le niveau de qualification requis au terme de leur formation.

De plus, il faut se rendre compte de l'importance de la cohérence entre la théorie et la pratique qui devrait permettre l'accomplissement de l'action éducative de manière professionnelle.

D'autre part, le problème de l'établissement des programmes d'une formation pédagogique continue se révèle des plus complexes. Certes, l'élaboration d'un tel programme est l'une des tâches confiées à des spécialistes qui doivent prendre en considération les multiples paramètres et facteurs agissant sur l'apprentissage. Cette élite peut comprendre des experts de la discipline, des inspecteurs, des psychologues, des pédagogues et surtout des enseignants qui sont en relation directe avec le terrain pédagogique. Dans ce sens, les inspecteurs pédagogiques se voient

confier la fonction d'encadrement et de suivi de la profession des enseignants afin de cerner les graves difficultés dans le cadre de la mise en pratique des connaissances, pour permettre une meilleure adaptation aux besoins des élèves et améliorer l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques en classe. L'ensemble des opérations de formation organisées pendant a touché tous les enseignants de toutes les catégories. Elle peut prendre différentes formes : des stages, des séjours à l'étranger, des journées d'étude et des séminaires en relation avec l'action pédagogique.

### **4.3.1. Le projet de recherche professionnel**

Un projet de recherche professionnel est nécessaire pour une meilleure compréhension de la vérité et de l'image de ce que l'on est. Le projet de recherche est un moyen important pour la formation des compétences telles que la planification et l'organisation. Il aide l'enseignant à clarifier son positionnement par rapport à lui-même, ses besoins, ses états intérieurs, son identité, ses buts suprêmes, sa mission, ses idées forces et ses motivations

Selon Claude Lemoine (2005), Le projet est un plan d'action finalisé en vue d'une orientation professionnelle ou personnelle.

Il est donc nécessaire d'acquérir les compétences et les connaissances suffisantes afin de construire un projet de recherche professionnel qui répond aux attentes de l'enseignant, y compris les moyens et les outils pratiques à mettre en œuvre pour y accéder. Le projet de la recherche doit stimuler la volonté et le désir de l'enseignant concerné par le projet pour l'innovation et le développement. L'objectif est de permettre l'élaboration d'un nouveau dispositif pédagogique qui doit structurer une situation d'enseignement à venir. Alors, il faut prendre en compte les différents éléments qui composent cette situation, qui vont composer son projet. Des facteurs de subjectivité peuvent influencer le déroulement du projet de la recherche découlant de ce que l'enseignant vit, ressent, et interprète comme étant une partie de sa vie personnelle. D'autres facteurs objectifs relatifs à l'environnement, tels que: la formations professionnelles, les moyens financiers disponibles pour la réalisation du projet.

Ainsi, la conception de programmes de formation performants ainsi qu'un projet de recherche professionnel efficace peuvent être à l'origine d'une pratique de formation plus rentable

## **Chapitre V. Méthodologie générale**

Ayant opté pour l'utilisation de questionnaires, nous aborderons dans le chapitre (5), les différentes méthodes de collectes de données sur lesquelles nous avons appuyé. Ensuite, nous exposerons les méthodes utilisées pour chacune des collectes de données. D'une part, le questionnaire et son analyse (chapitre 6) et le formulaire de l'évaluation de la formation dispensée aux enseignants de français au primaire (chapitre 9). D'une autre part, nous présenterons en détail dans le chapitre (8), l'expérimentation portant sur le projet de recherche et de formation des enseignants. Le chapitre (7) est consacré au contexte et objectif du projet de la formation.

Il est à noter que nous nous intéressons à l'analyse des liens entre ces trois concepts : la recherche pédagogique, la formation et le développement professionnel. Nous suggérons qu'en effet, la recherche pédagogique et la formation des enseignants sont interdépendantes et contribuent fortement au développement professionnel des enseignants.

### **5.1. Présentation des outils de collecte de données**

Dans cette section nous avons opté pour l'utilisation du questionnaire, pour la première phase, et du questionnaire d'évaluation de la formation, pour la deuxième phase, comme technique de collecte de données. L'avantage étant de faciliter son administration et la possibilité d'analyser statistiquement les réponses obtenues. Cependant, cet outil de collecte risque d'obtenir des réponses influencées par la subjectivité : un participant qui tente de donner une représentation favorable peut produire un biais.

Notre projet de recherche consiste à décrire, à comprendre et à expliquer les activités des enseignants de la langue française dans le but de construire des connaissances et pour le développement professionnel de ces enseignants.

Pour rappeler la problématique de notre recherche, au regard de laquelle, nous cherchons à connaître si la recherche pédagogique contribue elle au développement professionnel et à la formation des enseignants et si cette contribution varie selon le degré de maîtrise des connaissances amorcées lors de travaux de recherche et de formation.

Nous aborderons, en premier lieu, l'objectif de la recherche et les techniques utilisées pour la collecte de données.

## 5.2. Objectif de l'enquête par questionnaire

Le but de notre enquête auprès des enseignants de français au primaire dans la wilaya de Batna, est d'étudier en profondeur la relation entre recherche pédagogique, formation et développement professionnel. L'objectif principal est de démontrer le processus d'apprentissage et de construction réflexive de l'identité professionnelle des enseignants.

## 5.3. Méthodes de collecte de données

L'objectif de ce chapitre est de démontrer la technique de collecte de données permettant le questionnement du terrain dans le but d'apporter des éclaircissements et des réponses à notre problématique.

Ce travail de recherche tente de déterminer les actions qui ont permis aux enseignants de français au primaire, à Batna, d'acquérir et de construire des pratiques enseignantes plus appropriées. Notre démarche propose de rechercher les éléments qui sont à la base du développement professionnel des enseignants. Il s'agit de démontrer quel dispositif de formation selon lequel, les enseignants sont impliqués dans des projets de recherche et de formation, mais aussi, à déterminer comment ce dispositif pourrait-il contribuer à la construction réflexive de l'identité professionnelle des enseignants. Pour ce faire, une collecte de données est réalisée sur terrain pour s'appropriier les éléments et le matériel nécessaires. L'analyse de ces données permettra de délimiter les actions pédagogiques entreprises par les enseignants et ayant contribué à leur développement professionnel.

Afin de permettre la confrontation des représentations, des propos et des interrogations des enseignants de la langue française sur l'influence des travaux de recherche et de formation sur le développement de pratiques enseignantes plus appropriées, nous avons opté pour deux types de collecte de données.

Type de collecte	Pratiques assurées	Techniques utilisées	Objectifs
<b>Questionnaire 1 : Représentation sur les différentes sources d'apprentis- sage pour les ensei- gnants et leur déve- loppement profes- sionnel.</b>	100 questionnaires distribués 42 questionnaires remplis	Questions ouvertes Questions fermées Questions à choix multiples	Mesure le degré de concordance entre la réalité vécue et celle imposée par les poli- tiques éducatives.

<b>Questionnaire 2: Évaluation de la qualité de la forma- tion</b>	90 Questionnaires distribués 42 Questionnaires remplis		Évaluer la qualité de la formation dispen- sée
--	---	--	--

Tableau 3: Les deux types de collecte de données

### 5.3.1. Le questionnaire

L'utilisation de questionnaire, qui est « *une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer le faits* » C. Vilatte (2007, p 3), permet de produire de façon objective et rationnelle des chiffres pouvant expliquer et mettre en évidence des faits psychologiques et/ ou sociaux et les facteurs qui les déterminent (*Ibid.*).

Au cours de leur formation, les enseignants sont interrogés sur la formation suivie, sur la qualité de cette formation, les matières enseignées, les travaux de recherche entamés pour s'adapter au changement technologique constant de la société et aux transformations induites par l'avènement de la réforme du système éducatif algérien. Dans le but de collecter les données inhérentes à ces domaines, nous avons choisi le questionnaire. L'enquête via cette méthode permet de recueillir une quantité représentative de données. Il s'agit d'une technique qui tient compte d'un nombre important d'individus questionnés.

## **Chapitre VI. Le questionnaire : outil de collecte de données**

## 6.1. Questionnaire destiné aux enseignants de la langue française

Le questionnaire est un outil de collecte d'informations qui permet d'interroger un nombre important de personnes à faible coût. Notre questionnaire a été administré en présentiel aux enseignants pour garantir un taux élevé de réponses. Opérationnaliser

Nous avons choisi de distribuer une version papier en présentiel pour assurer la collecte. Car, opter pour un questionnaire en ligne paraît difficile voire impossible (problème de connexion, les enseignants, sont-ils membres dans un même groupe ? utilisent-ils ces moyens pour se contacter ?...) Le recueil des informations s'est réalisé lors des journées pédagogiques afin d'assurer la présence de l'ensemble des enseignants concernés. Plusieurs questionnaires ont été distribués individuellement au niveau des autres écoles de la wilaya de Batna. Ceci est dans le but de permettre le questionnement d'un grand nombre d'enseignants.

Les enseignants, sous l'impulsion collective, ont accepté de répondre aux questions. Notre présence a permis d'expliquer brièvement l'objectif du questionnaire, d'assister les enseignants dans leurs réponses, de les inciter à répondre à toutes les questions et d'apporter des éclaircissements quand c'est nécessaire.

Notre questionnaire comprend des questions fermées auxquelles les réponses sont *oui* ou *non*, des questions préformées auxquelles des réponses possibles sont prédéterminées et les enseignants questionnés sont menés à choisir parmi les réponses proposées et des questions ouvertes dont le but est de permettre aux enseignants, sans les influencer, de s'exprimer et de formuler leurs réponses librement.

### 6.1.1. Les participants

Le recueil de données a été concentré dans les quatre villes de la wilaya de Batna : *El Madher, Ain Yagout, Timgad* et *Tazoult*. La méthode d'échantillonnage utilisée est aléatoire qui consiste à former un échantillon sans aucune connaissance préalable de la population visée.

Le nombre d'enseignants de français au primaire des 04 villes est d'environ 100 enseignants. Sauf 42 ayant répondu volontairement au questionnaire. L'annexe n° 1 présente le modèle du questionnaire version papier.

### 6.1.2. Structure du questionnaire

Notre questionnaire est divisé en différentes sections. La première porte sur les caractéristiques sociodémographiques de l'enseignant. La deuxième section s'intéresse aux pratiques pédagogiques des enseignants. Elle concerne leurs activités de formation initiale, de formation continue et des travaux de recherches auxquels les enseignants ont participé pour améliorer leurs compétences, leurs connaissances, leur expertise et d'autres aspects en rapport avec leur métier. Une autre rubrique qui concerne l'intégration des TICE dans l'enseignement comme pratique innovante. La dernière section est consacrée à la recherche pédagogique mise au service de la réforme du système éducatif algérien.

### 6.1.3. Les questions ouvertes

Afin de voir une idée claire sur les points de vue des participants, nous privilégions les idées répétitives. En effet, lorsque deux ou plusieurs répondants expriment la même idée, cela traduit éventuellement une réalité objective qui invite donc à travailler dessus. Ce fait permet d'extraire par la suite les idées motrices pour construire la base de notre étude.

Les questions ouvertes sont difficiles à analyser. Toutefois, on a remarqué que les réponses ont des reformulations différentes : des réponses qui traitent beaucoup plus une situation personnelle, alors que d'autres répondent précisément à la question. Une analyse détaillée a été faite dans le but d'étudier l'ensemble des réponses proposées.

### 6.1.4. Pré-test

Cette étape constitue une étape importante quant à la mise à l'épreuve du questionnaire. Nous avons choisi de soumettre notre questionnaire à un test après l'avoir passé à l'évaluation par un directeur pédagogique et administratif (scolaire et universitaire) université Paris Descartes. Le test concerne une population de 12 enseignants pour permettre de détecter les lacunes, les ambiguïtés, les mauvaises formules de questions et d'autres points pouvant améliorer la qualité de notre questionnaire.

L'objectif étant « *d'évaluer la clarté et la détermination des expressions et questions employées, la forme et l'ordre des questions, écarter toutes les questions ambiguës, savoir si le questionnaire est jugé trop long, ennuyeux, indiscret, etc.* »

C. Vilatte (2007). Des modifications ont été apportées et la version finale a été distribuée aux enseignants.

### 6.1.5. Note méthodologique

L'analyse des données a été effectuée à l'aide du logiciel Excel. Le nombre de répondants, désigné par  $n^{\circ}$  et le pourcentage par rapport à l'ensemble des répondants, sont présentés dans un tableau suivi d'un graphique pour faciliter l'interprétation des données recueillies. Chaque tableau et figure sont accompagnés d'une explication servant à fournir les éclaircissements nécessaires pour comprendre les données présentées.

## 6.2. Analyse des données

La wilaya de Batna compte plus de 900 enseignants de la langue française répartis sur environ 650 écoles. Parvenir à questionner tous les enseignants semble une tâche difficile. Nous nous sommes concentrés sur quatre villes : *El Madher*, *Ain Yagout*, *Tazoult* et *Timgad* dont le nombre d'enseignant est d'environ 100.

Malheureusement, les résultats présentés ci- après, proviennent seulement de 42 enseignants qui ont accepté de répondre aux questionnaires distribués. Il est à noter que le faible nombre de répondants rend difficile l'affirmation ou la généralisation des résultats obtenus de l'analyse qui pourrait être tirée de cette étude.

Le tableau suivant montre les caractéristiques sociodémographiques des répondants.

Genre	Femmes : n° 33 soit 78,57 %, hommes 07 soit 16,66 %.
Age	Moins de 30 ans: n° 10 soit 23,80% Plus de 30 ans: n° 11 soit 26,19% Plus de 40 ans: n° 15 soit 35,71% 50 ans et plus: n° 04 soit 09,52%
Années d'expérience	Entre 0 – 2 ans: n° 11 soit 26,19% Entre 3 et 5 ans: n° 02 soit 04,76% Entre 5 et 10 ans: n° 09 soit 21,42% 10 ans et plus: n° 16 soit 38,09%
Formation initiale	École Normale supérieure (ENS): n° 02 soit 04,76% Université: n° 29 soit 69,04% Institut technologique de l'Éducation (ITE): n° 07 soit 16,66% Autre : n° 00

Tableau 4 : Les caractéristiques sociodémographiques des enseignants

Nous constatons que les données présentées dans le tableau n° 3 démontrent une situation d'hétérogénéité des enseignants. De la totalité des enseignants soit 42 enseignants, 78,57 % sont des femmes et 16,66 % sont des hommes. La

présence féminine est très évidente. Quant à l'âge, nous constatons que la tranche d'âge de 50 ans et plus est peu présente (09, 52% des enseignants), les tranches d'âge les plus présentes sont celles de moins de 30 ans, plus de 30 ans et plus de 40 ans (23,80% / 26,19% et 35, 71%). Concernant les années d'expériences des enseignants, nous avons constaté que la proportion d'enseignants ayant entre 3 et 5 ans est peu présente (04,76%) tandis que les enseignants ayant 10 ans d'expérience et plus, considérés comme cadres confirmés, constituent la grande part de tout l'échantillon. D'une manière générale, pour la formation initiale, la grande partie est celle des licenciés 29 enseignants soit 69, 04% pour 04,76% ENS, 16, 66 % ITE. Ces données reflètent la réalité quant au diplôme requis pour l'enseignement au primaire.

– Résultats obtenus à l'item *Avez-vous participé à une session de formation continue ou participé à un/des projet(s) de recherche pédagogique ?*

	Oui		Non	
	Nombre	%	Nombre	%
<b>Programme de formation continue.</b>	14	33,33 %	22	52,38%
<b>Travaux de recherche pédagogique</b>	02	04,61 %	30	71,42 %

Tableau 5 : suivre un programme de formation ou participer à des travaux de recherche pédagogique

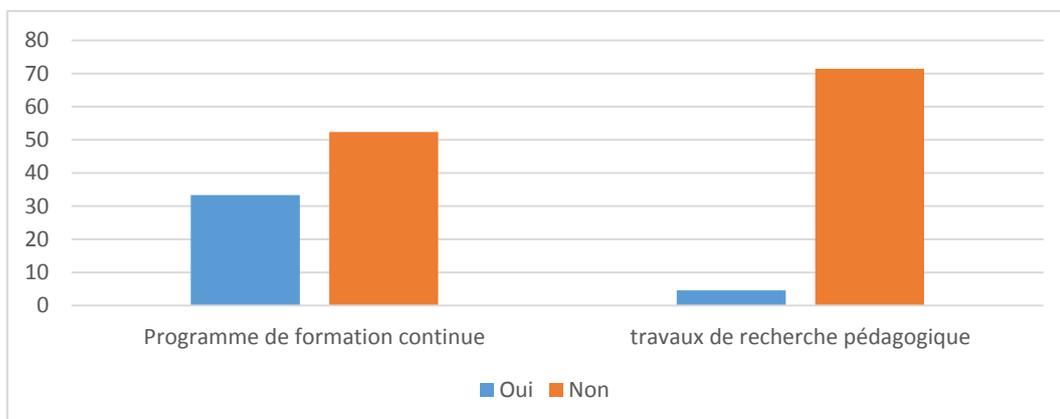


Figure 3: Suivre un programme de formation ou participer à des travaux de recherche pédagogique

D'après le tableau ci-dessus, malgré 33,33% des enseignants qui affirment avoir suivi une formation continue, nous constatons que plus que la moitié des enseignants soit 52,38% n'ont pas participé à des programmes de formation continue. Concernant les travaux de recherche pédagogique tous les enseignants, sauf

2 soit 4,61%, affirment qu'ils n'ont pas participé à ce type d'activité. La figure n° 3 démontre la rupture évidente entre les enseignants et la recherche pédagogique.

- *Résultats obtenus à l'item Au cours des 12 derniers mois, avez-vous suivi un programme de qualification ou participé à des activités de recherche ou de formation ?*

	Oui		Non	
	Nombre	%	Nombre	%
Programme de qualification sanctionné par un diplôme.	02	4,76 %	16	38,09 %
Participer à des activités de recherche et de formation continue des enseignants	11	26,19 %	11	26,19 %
Faire des recherches individuellement ou en en groupe sur un sujet pédagogique	14	33,33 %	06	14,28 %
Formation à la gestion de la classe	10	23,80 %	10	23,80 %
Formation pédagogique	18	42,85 %	02	4,76 %

Tableau 6: participer à un programme de qualification ou activité de recherche ou de formation

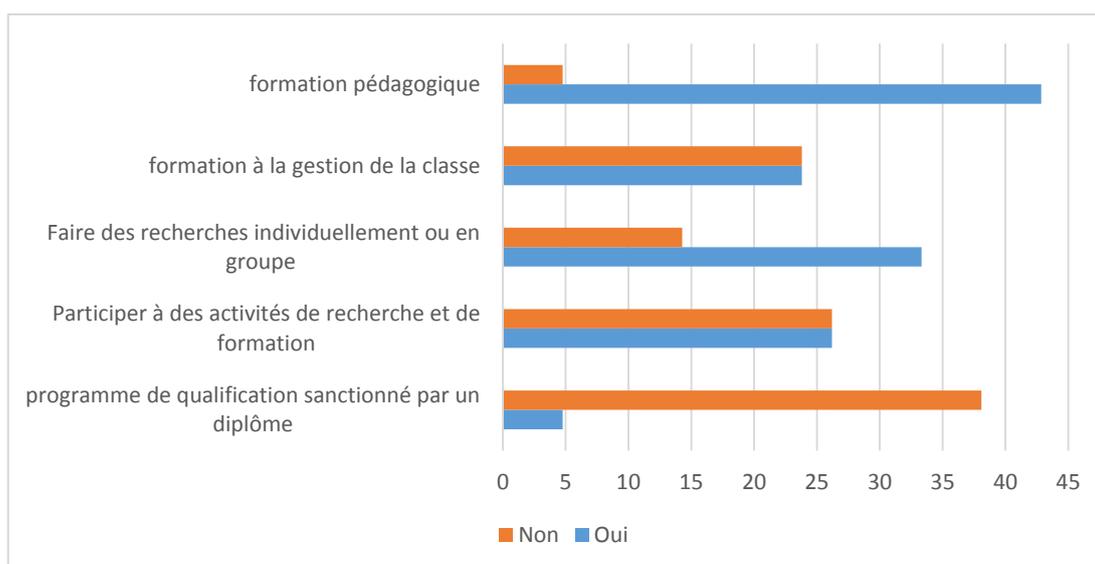


Figure 4: participer à un programme de qualification ou activités de recherche

Cette question concerne les enseignants qui ont suivi un programme de formation soit environ 22 enseignants. Compte tenu de la nouvelle orientation des pratiques de formation, les enseignants qui exercent leur métier depuis l'arrivée de la réforme en 2003 se caractérisent par un profil différent de ceux exerçant le métier avant la réforme, car, cette population a bénéficié de programmes de formation pour les initier au métier. D'après les résultats présentés dans le tableau n° 6, nous constatons que les activités qui visent la formation continue, la formation

à la gestion de la classe ou la formation pédagogique, n'ont pas touché la totalité des enseignants. Selon les données ci-dessus, il est à remarquer que le nombre de répondants ne dépasse pas 22 enseignants, soit la moitié des enseignants répondants. Ceci explique le fait que le reste des enseignants n'a pas participé à aucune de ces activités.

Notons aussi que presque 50 % des enseignants, qui ont répondu à cette question, témoignent ne pas avoir participé à un programme de qualification sanctionné par un diplôme, soit 38,09 % de l'ensemble des enseignants. Concernant la formation à la gestion 23,80% affirment avoir suivi des formations pour agir convenablement dans la classe. Un pourcentage de 42,85 % pour les enseignants attestant leur participation à la formation pédagogique. Quant aux activités de recherche, nombreux sont les enseignants, soit 33,33%, qui confirment le fait de mener des recherches soit individuellement ou en groupe.

– *Résultats obtenus à l'item La session de formation continue à laquelle vous avez participé, concernait-elle un/des aspect(s) ci-dessous ? Sinon, précisez.*

Aspects de la session de la formation	Oui	Non
Cours/ateliers (sur les matières enseignées, sur des méthodes pédagogiques ou sur d'autres aspects en rapport avec l'éducation)	n° 17 40,47 %	n° 02 04,76 %
Contenu de la ou des matières	n° 16 38,09 %	n° 04 09,52 %
Pédagogie appliquée à la ou aux matières que j'enseigne	n° 17 40,47 %	n° 02 04,76 %
Pratique pédagogique (pratique, stage ou enseignement) dans la ou les matières que j'enseigne	n° 10 23,80 %	n° 09 21,42 %
Des travaux de recherche sur un sujet pédagogique	n° 06 14,28 %	n° 13 30,95 %
Intégration des TICE dans l'enseignement	n° 01 02,38 %	n° 07 16,66 %
Conférences ou séminaires pédagogiques (lors desquels des enseignants et/ou des chercheurs présentent les résultats de leurs travaux et débattent des problèmes pédagogiques)	n° 10 23,80%	n° 03 07,14 %

Tableau 7: aspect de la session de la formation suivie

La plupart des enseignants répondant à cette question, 17 enseignants soit 77, 27% de ceux ayant répondu « oui » à la question n° 06, affirment que la formation suivie concernait les aspects cités dans le tableau n° 07. Néanmoins, les travaux de recherche, présentés par un pourcentage de 14,28%, constituent toujours une activité négligée par les enseignants et les formateurs. Un faible taux quant à l'intégration des TICE dans l'enseignement en tant que méthode innovante, soit 2,28%.

Nous constatons que malgré les efforts fournis par les politiques éducatives afin de former les enseignants de la langue française, nombreux sont les enseignants qui témoignent le contraire.

- *Résultats obtenus à l’item Cette formation avait-elle un impact positif sur votre pratique pédagogique ?*

	Aucun	Faible	Modéré	Important
L’impact de la formation sur les pratiques pédagogiques des enseignants	n° 04 09,52 %	n° 01 02,38 %	n° 14 33,33 %	n° 08 19,04 %

Tableau 2: l’impact de la formation dispensée sur les pratiques pédagogiques des enseignants

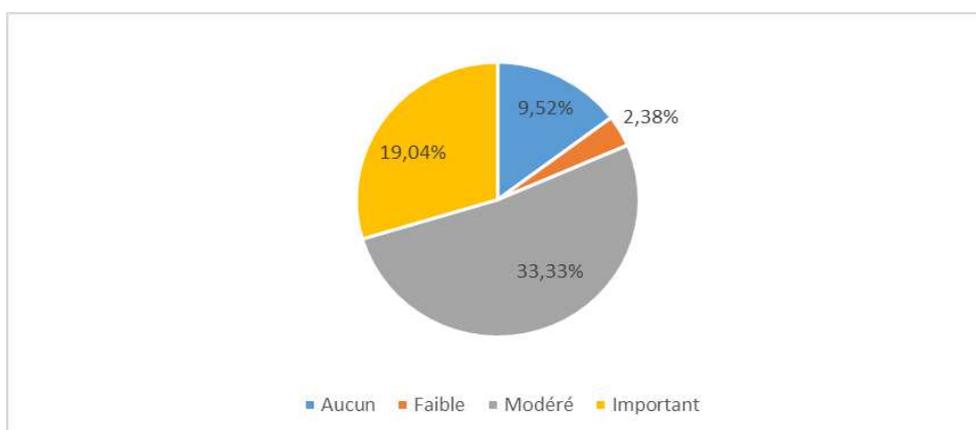


Figure 5: L’impact de la formation dispensée sur les pratiques pédagogiques des enseignants

D’après les données présentées dans le tableau n° 7, nous constatons que la formation dispensée aux enseignants de français au primaire avait un impact sur leurs pratiques pédagogiques. Parmi 42 répondants, 08 enseignants, soit 19,04%, pensent que cette formation avait un impact important, alors que 14 enseignants, soit 33,33%, trouvent que cette formation avait un impact modéré, tandis que, 5 enseignants (1 +4) soit 2,38% et 9,52%, n’ont pas constaté l’impact de cette formation sur leurs pratiques pédagogiques.

Il est évident que l’impact de la formation sur l’action des enseignants varie selon le degré d’acquisition et de satisfaction de chaque enseignant.

- *Résultats obtenus à l’item Seriez-vous prédisposé à vous engager dans un processus de formation et de recherche pédagogique pour actualiser et rendre performantes vos pratiques pédagogiques ?*

	Oui	Non	Peut-être
Question portant sur l’engagement des enseignants dans des processus de formation et de recherche	n° 24 57,14%	n° 05 11,90%	n°11 26,19%

Tableau 3: s’engager dans un processus de formation et de recherche pédagogique



Figure 6: s'engager dans un processus de formation et de recherche pédagogique

La lecture du tableau n° 8 démontre qu'un pourcentage de 57,14 % répondants soit 24 enseignants affirment leur prédisposition à s'engager dans des pratiques de formation et de recherche pédagogique. Il est donc important de favoriser ces pratiques de formation et de recherche afin d'assister les enseignants dans leur processus d'apprentissage. Ils sont en revanche, 11,90% qui attestent le contraire et 26,19% qui n'arrivent pas à se positionner.

- Résultats obtenus à l'item Selon vous, la recherche pédagogique pourrait-elle contribuer à développer la qualité de la formation des enseignants ?

	Pas du tout	Un peu	En totalité
Question portant sur la contribution de la recherche pédagogique au développement de la qualité de la formation des enseignants	n° 02 04,76%	n° 10 23,80%	n° 27 64,28%

Tableau 4 : La contribution de la recherche pédagogique au développement de la qualité de la formation des enseignants

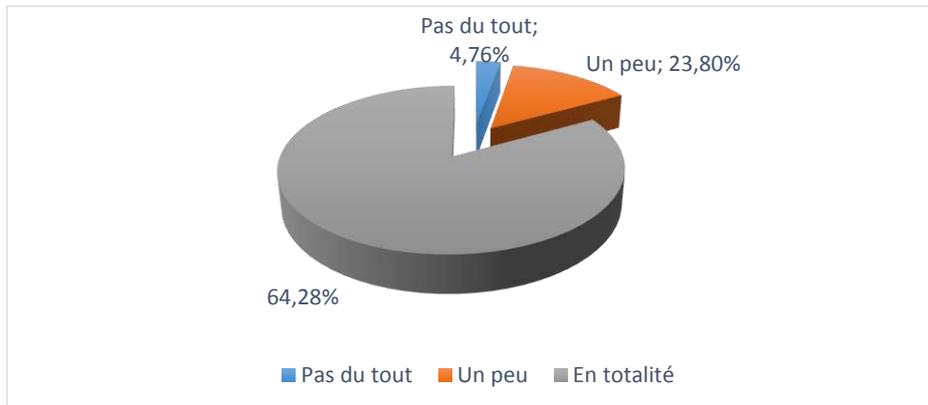


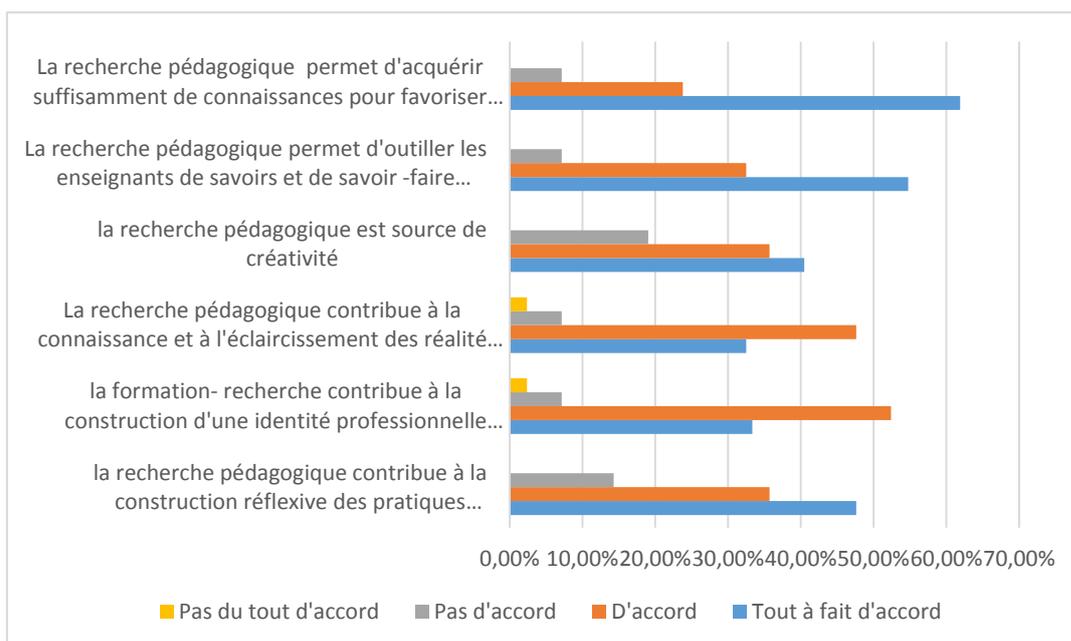
Figure 7: la contribution de la recherche pédagogique au développement de la qualité de la formation des enseignants.

D'après les données présentées dans le tableau n° 9 et illustrées par la figure n° 7, nous constatons que les deux tiers, soit 64,28% des répondants affirment que la recherche pédagogique contribue totalement au développement de la formation des enseignants. Les pourcentages montrés dans la figure n° 07, montre que 64,28% des répondants sont totalement en accord quant à la contribution de la recherche pédagogique au développement des pratique de la formation. Alors que 4,76% des répondants, nient complètement, (pas du tout), sa contribution au développement de la formation. Tandis que 23,80% pensent que la recherche pédagogique a peu d'impact sur les pratiques de formation.

– *Résultats obtenus à l'item Indiquez dans quelle mesure êtes- vous d'accord ou non avec les expressions suivantes ?*

Énoncés	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
La recherche pédagogique contribue à la construction réflexive des pratiques pédagogiques	n° 20 47,61%	n° 15 35,71%	n° 06 14,28%	n° 00
La formation-recherche contribue à la construction d'une identité professionnelle basée sur l'action	n° 14 33,33%	n° 22 52,38%	n° 03 7,14%	n° 01 2,38%
La recherche pédagogique contribue à la connaissance et l'éclaircissement des réalités inhérentes à l'éducation	n° 13 32,5%	n° 20 47,61%	n° 03 7,14%	n° 01 2,38%
La recherche pédagogique est source de créativité	n° 17 40,47%	n° 15 35,71%	n° 08 19,04%	n° 00
La recherche pédagogique permet d'outiller les enseignants de savoirs et de savoir- faire suffisants	n° 23 54,76%	n° 13 32,5%	n° 03 7,14%	n° 00
La recherche pédagogique permet d'acquérir suffisamment de connaissances pour favoriser l'apprentissage	n° 26 61,90%	n° 10 23,80%	n° 03 7,14%	n° 00

Tableau 5 : Le degré d'accord avec de contribution de la recherche pédagogique au développement de la formation



**Figure 8 : le degré d'accord avec la contribution de la recherche pédagogique au développement de la formation**

Le tableau n° 10 présente, avec détail, le nombre de répondants et le pourcentage qui explique le degré d'accord des enseignants avec la contribution de la recherche pédagogique à leur développement professionnel. D'après les données présentées, nous constatons que 20 et 15 enseignants soit 47,61% et 35,71% des répondants sont tout à fait d'accord et d'accord soit un pourcentage global de 83,33% des répondants affirment que la recherche pédagogique contribue à la construction réflexive des pratiques pédagogiques. La formation par la recherche contribue à la construction d'une identité professionnelle basée sur l'action, cette idée est affirmée par 36 enseignants (14 : tout à fait d'accord et 22 : d'accord), soit 85,71% (33,33% ET 52,38%) des répondants. Alors que 33 enseignants (13 : tout à fait d'accord et 20 : d'accord) sont en accord avec l'énoncé la recherche pédagogique contribue à la connaissance et l'éclaircissement des réalités inhérentes à l'éducation. Toutefois, 32 enseignants (17 : tout à fait d'accord et 15 : d'accord) soit 76,19% (40,47% ET 35,71%) des répondants pensent que la recherche pédagogique est source de créativité. Selon 35 enseignants (23 : tout à fait d'accord et 12 : d'accord, la recherche pédagogique permet d'outiller les enseignants de savoirs et de savoir-faire suffisants pour l'exercice du métier. Enfin, 36 enseignants (26 : tout à fait d'accord et 10 : d'accord), soit 85,71% (61,90% et 23,80%) sont en

accord avec l'énoncé la recherche pédagogique permet d'acquérir suffisamment de connaissances pour favoriser l'apprentissage.

– *Résultats obtenus à l'item Quel pourcentage de votre temps passé estimez-vous consacrer aux tâches suivantes?*

Énoncés	Moins de 25 %	Entre 25% et 50 %	Entre 50% et 75%	Plus de 75%
Tâches pédagogiques (préparation des cours, correction des devoirs, coordination, etc.)	n° 01 2,38%	n° 03 7,14%	n° 15 35,71%	n° 19 45,23%
Faire des recherches pédagogiques	n° 33 78,57%	n° 05 11,90%	n° 00	n° 00
Participer à des activités de formation continue	n° 34 80,95%	n° 05 11,90%	n° 00	n° 00

Tableau 6 : pourcentage de temps consacrées pour les tâches pédagogiques, la recherche pédagogique et les activités de formation

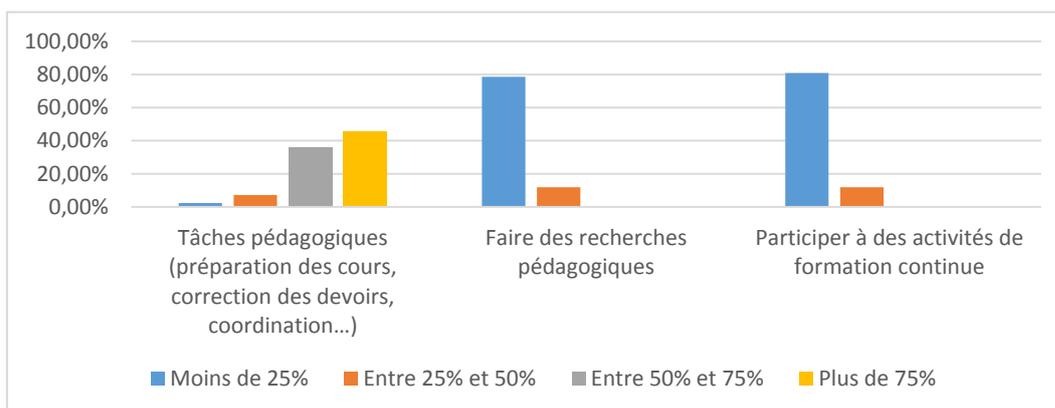


Figure 9 : temps consacrées pour les tâches pédagogiques, la recherche pédagogique et les activités de formation

Le tableau n° 11 montre les résultats concernant le pourcentage de temps alloué à chacune des activités proposées. Il ressort que les deux tiers de l'ensemble des répondants (15 et 19 enseignants) consacrent beaucoup de temps : entre 50% et 75% et Plus de 75% de leur temps, soit un pourcentage dépassant 80%, à des tâches pédagogiques (préparation des cours, correction des devoirs, coordination,...). Pour le temps consacré à la recherche pédagogique, la plupart des enseignants, 33 enseignants soit un pourcentage de 78,57% de la totalité des répondants, affirment qu'ils consacrent moins de 25% de leur temps à faire cette activité. En outre, pour 5 enseignants, soit 11,9%, le temps attribué à la recherche est entre 25% et 50%. Enfin, le temps consacré à participer à des activités de formation continue constitue pour 34 enseignants, soit 80,95% de la totalité des répondants,

moins de 25% de leur temps et pour 5 enseignants, soit 11,9% le temps alloué à ces activités est entre 25% et 50% de leur temps.

- Résultats obtenus à l’item Indiquez dans quelle mesure les raisons suivantes pourraient-elles vous empêcher de participer à des activités de recherche et de formation continue.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je ne réunis pas les conditions requises (qualifications, expérience ou ancienneté) pour faire des recherches	n° 12 28,57%	n° 09 21,42%	n° 10 23,80%	n° 05 11,90%
Mon emploi du temps professionnel ne me permet pas de participer à des activités de recherche et de formation	n° 04 9,52%	n° 03 7,14 %	n° 25 59,52%	n° 11 26,19%
Il n'y a pas d'incitation à participer à ces activités	n° 06 14,28%	n° 03 7,14 %	n° 17 40,47%	n°10 23,80%
Les activités de formation continue sont trop onéreuses	n° 02 4,76%	n° 08 19,04%	n° 20 47,61%	n° 03 7,14%
Il n'y a pas d'activités de recherche et de formation qui me conviennent	n° 05 11,90%	n°09 21,42%	n° 14 33,33%	n° 07 16,66%

Tableau 7: Raisons qui empêchent les enseignants de participer à des activités de formation ou de recherche

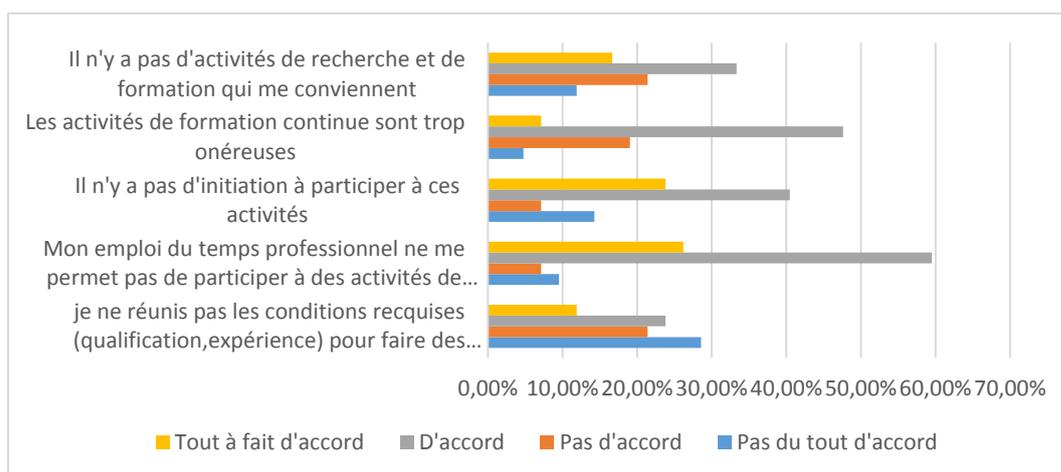


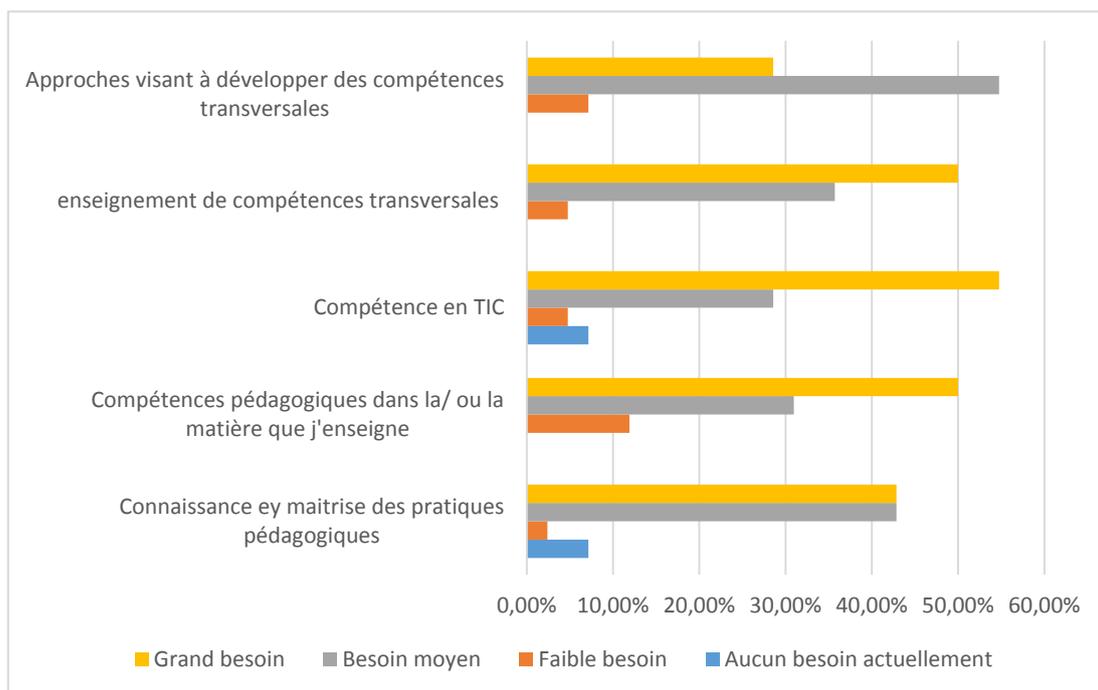
Figure 10: Raisons qui empêchent les enseignants de participer à des activités de formation ou de recherche

Les données présentées par le tableau n° 12 et la figure n° 10, nous révèlent les raisons qui empêchent les enseignants de participer à des activités de formation ou de recherche. En fait, 15 enseignants (10 : d'accord et 5 : tout à fait d'accord) soit 35,71% (23,80% et 11,90%) pensent que le manque de qualification et d'expérience les empêchent de participer à ce type d'activités, en particulier les stagiaires et les remplaçants. Tandis que 21 enseignants ne partagent pas le même point de vue avec une proportion de 59,52%. Toutefois, plus de la moitié des répondants soit 85,71% (26,19% : tout à fait d'accord et 59,52% d'accord) soulignent que leur emploi du temps professionnel ne leur permet pas de participer à ces activités. Quant à l'incitation à participer à ces activités, 27 enseignants (17 : d'accord et 10 : tout à fait d'accord) adhèrent au point de vue qu'il n'y a pas d'incitation. Le financement des activités de formation constitue pour 23 enseignants (20 : d'accord et 3 : tout à fait d'accord) l'obstacle qui les empêchent d'exercer ces activités. Enfin, 21 enseignants (14 : d'accord et 7 : tout à fait d'accord) pensent que les activités de formation ou de recherche ne répondent pas à leurs attentes.

- *Résultats obtenus de l'item Dans quelle mesure éprouvez-vous actuellement des besoins de formation dans les domaines suivants. Cochez une seule case par ligne.*

	Aucun besoin actuellement	Faible besoin	Besoin moyen	Grand besoin
Connaissance et maîtrise des pratiques pédagogiques	n° 03 7,14 %	n° 01 2,38%	n° 18 42,85%	n° 18 42,85%
Compétences pédagogiques dans la ou les matières que j'enseigne	n° 00	n° 05 11,90%	n° 13 30,95%	n° 21 50%
Compétences en TIC (maîtrise des technologies de l'information et de la communication)	n° 03 7,14%	n° 02 4,76%	n°12 28,57%	n° 23 54,76%
Enseignement de compétences transversales (résolution de problèmes, méthodes d'apprentissage)	n° 00	n° 02 4,76%	n° 15 35,71%	n° 21 50 %
Approches visant à développer des compétences transversales	n° 00	n° 03 7,14%	n° 23 54,76%	n° 12 28,57%

**Tableau 8 : Besoins éprouvés par les enseignants**



**Figure 11 : besoins éprouvés par les enseignants**

Le tableau n° 13 et la figure n°11 indiquent dans quelle mesure les enseignants éprouvent-ils des besoins de formation dans les domaines cités dans le tableau n°14. Fort est à constater que la plupart des enseignants, dans tous les cas éprouvent un besoin, soit faible, moyen ou grand, vis-à-vis les domaines de formation proposés. En effet, 37 enseignants (01 : faible besoin, 18 : besoin moyen, 18 : grand besoin) soit 88,09% (2,38% / 42,85% et 42,85%) des répondants affirment qu'ils ont un besoin concernant la connaissance et la maîtrise des pratiques pédagogiques. Ensuite, 38 enseignants (5 : faible besoin, 13 : besoin moyen, 21 : grand besoin) soit 90,47% des répondants éprouvent un besoin en compétences pédagogiques dans les matières qu'ils enseignent. De plus, 37 enseignants (2 : faible besoin, 12 : besoin moyen, 23 : grand besoin), soit un pourcentage de 88,09% (4,76%, 28,57% et 54,76%) des répondants éprouvent un besoin quant à l'utilisation des outils TICE dans leurs pratiques de classe. En outre, 38 enseignants (2 : faible besoin, 15 : besoin moyen, 21 : grand besoin) soit un pourcentage de 90,47% (4,76%, 35,71% et 50%) expriment aussi un besoin en matière de compétences transversales et de résolution de situations problème. Enfin, 38 enseignants (3 : faible besoin, 23 : besoin moyen, 12 : grand besoin) soit un pourcentage de 90,47% (7,14%, 54,76% et 28,57%) trouvent qu'ils ont un

besoin concernant les approches visant à développer des compétences transversales.

– *Résultats obtenus à l’item Pour vous, les nouvelles technologies facilitent l’enseignement/ apprentissage de la langue française ?*

Question	Oui	Non
Les nouvelles technologies facilitent l’enseignement/ apprentissage de la langue française?	n° 38 90,47%	n° 01 2,38%

Tableau 9 : les nouvelles technologies facilitent l’enseignement/ apprentissage de la langue française.

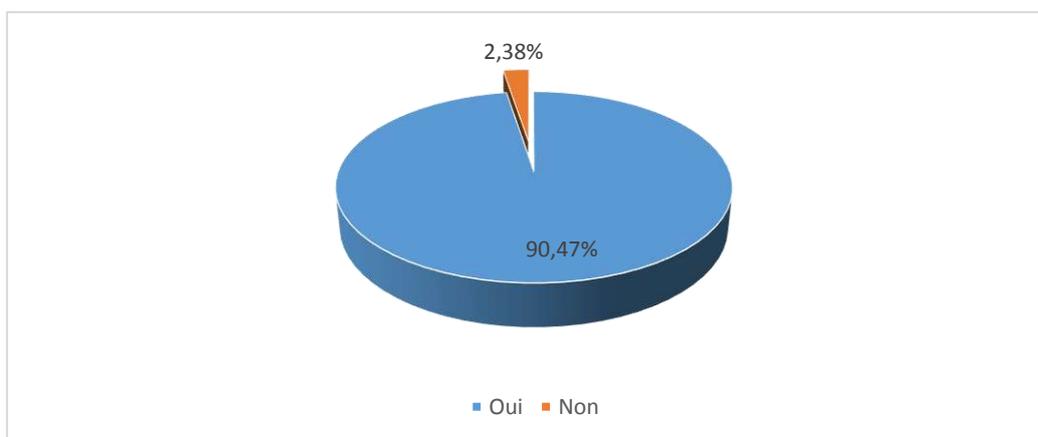


Figure 12 : les nouvelles technologies facilitent l’enseignement/ apprentissage de la langue française.

La lecture des données présentées dans le tableau n° 14 et illustrées par la figure n° 12, montrent que la majorité de répondants, soit un pourcentage de 90,47%, affirment que les nouvelles technologies facilitent l’enseignement/ apprentissage de la langue française. Ils sont en revanche, 2,38% qui pensent le contraire. L’intégration des nouvelles technologies dans des activités d’enseignement est considérée, selon la plupart des répondants, comme une innovation motivante qui incite l’apprentissage.

– *Résultats obtenus à l’item Parmi les outils technologiques suivants, lesquels utilisez-vous ?*

PC	Data chow	Projecteur	Autre
n° 33 78,57%	n° 04 9,52%	n° 00	n° 03 7,14%

Tableau 10: Les outils technologiques utilisés par les enseignants

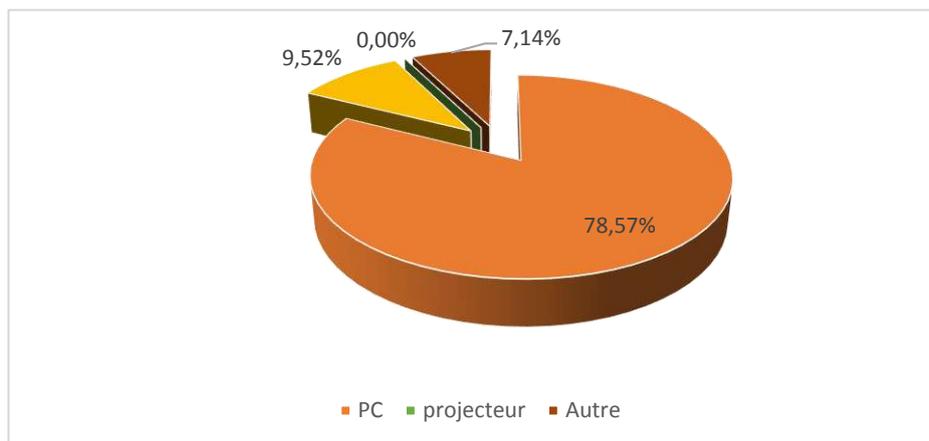


Figure 13 : les outils technologiques utilisés par les enseignants

Les données présentées dans le tableau n° 15, et illustrées par la figure n° 13, montre que le PC est l’outil technologique par excellence qui vient en tête des outils utilisés par les enseignants de français dans leurs pratiques de classe, avec un pourcentage de 78,57% suivie du Data Chow avec un pourcentage de 9,52%. Tandis que 3 répondants attestent qu’ils utilisent d’autres outils dans leur enseignement.

– Résultats obtenus à l’item A quelle fréquence utilisez-vous les outils TICE dans votre enseignement ?

Question	Jamais	Parfois	Souvent	À chaque séance ou presque
À quelle fréquence utilisez- vous les outils TICE dans votre enseignement ?	n° 11 26,19 %	n° 24 57,14%	n° 06 14,28%	n° 00

Tableau 11 : à quelle fréquence les enseignants utilisent les outils TICE dans leur enseignement ?

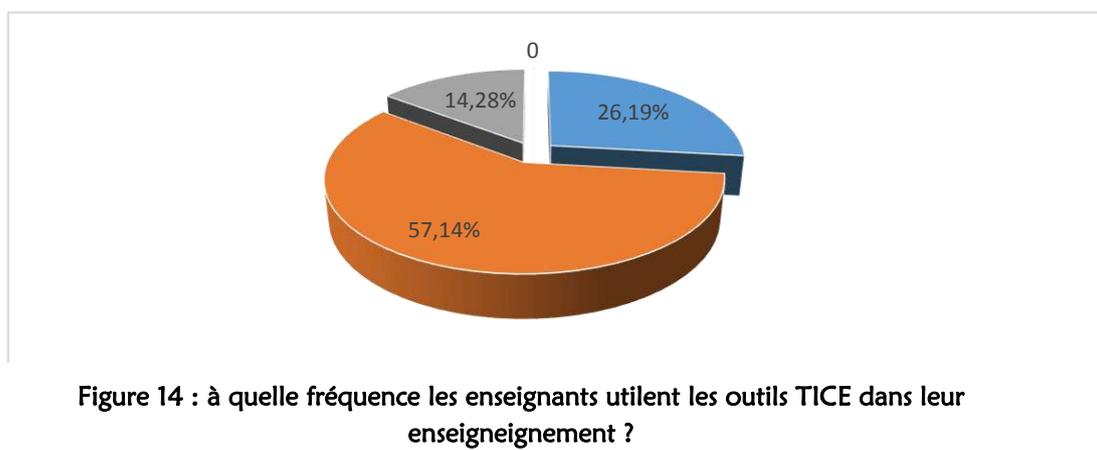


Figure 14 : à quelle fréquence les enseignants utilisent les outils TICE dans leur enseignement ?

L'analyse des données présentées dans le tableau n° 16 et illustrées par la figure n° 14, montre que 11 enseignants, soit un pourcentage de 26,19% de la totalité des répondants, affirment qu'ils n'utilisent jamais d'outils technologiques dans leurs pratiques de classe. Alors que 24 enseignants, soit un pourcentage de 57,14%, utilisent parfois des outils TICE dans leur enseignement. Ils sont en outre, 6 enseignants soit un pourcentage de 14,28% de l'ensemble des répondants qui attestent qu'ils utilisent souvent des outils technologiques dans leur enseignement.

- *Résultats obtenus à l'item Les TICE ont un impact positif sur l'enseignement de la langue française. Quel est votre degré d'accord avec les expressions citées dans le tableau ci-dessous ?*

Énoncés	Totalement en désaccord	En désaccord	En accord	Totalement en accord
Diversifier les pratiques pédagogiques	n° 01 2,38%	n° 01 2,38%	n° 19 45,23%	n° 19 45,23%
Motivation accrue	n° 01 2,38%	n° 03 7,14%	n° 26 61,90%	n° 10 23,80%
Gagner du temps en préparation	n° 01 2,38%	n° 03 7,14%	n° 11 26,19%	n° 24 60%
Augmenter l'implication des élèves	n° 01 2,38%	n° 01 2,38%	n° 16 40%	n° 22 52,38%
La possibilité d'accéder à beaucoup d'outils pédagogiques	n° 01 2,38%	n° 01 2,38%	n° 21 50%	n° 17 40,47%
Permettre à l'élève d'apprendre de manière plus variée et plus interactive à travers des logiciels proposant des jeux de rôle et des programmes évaluant directement leur travail	n° 03 7,14%	n° 02 4,76%	n° 07 16,66%	n° 27 64,28%
Augmenter l'autonomie des élèves	n° 02 4,76%	n° 04 9,52%	n° 14 33,33%	n° 18 42,85%

Tableau 12 : Les TICE ont un impact positif sur l'enseignement de la langue française.

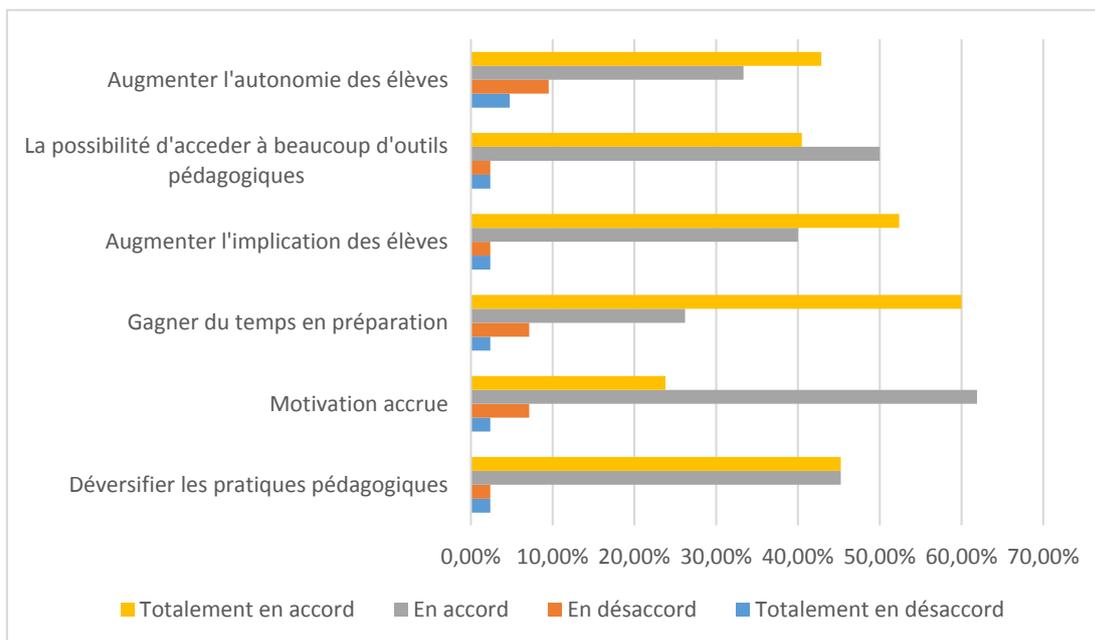


Figure 15 : Les TICE ont un impact positif sur l’enseignement de la langue française

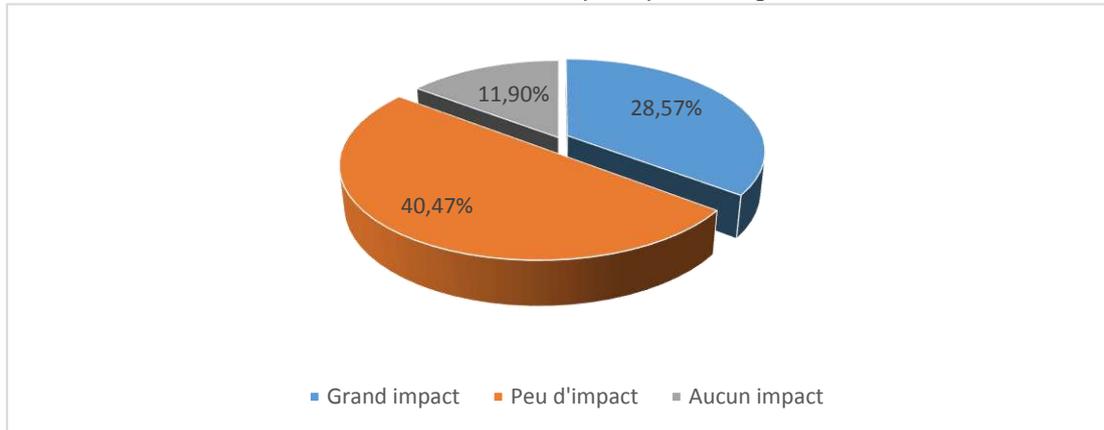
Le premier constat à réaliser lors de l’analyse des résultats présentés dans le tableau n° 17 montre avec clarté que la plupart des enseignants sont en accord et totalement en accord avec la réalité indiquant que les TICE ont un impact positif sur l’enseignement de la langue française. Nous constatons alors, que sur 42 répondants, un nombre de 38 (19+19), soit un pourcentage dépassant 90% (45,23% et 45,23%) sont en accord et totalement en accord avec le fait que les TICE diversifient les pratiques pédagogiques. En plus, un pourcentage de 85,7% de la totalité des répondants pensent que les TICE suscitent la motivation. Les TICE permettent aussi de gagner du temps en préparation pour 86,19% et d’augmenter l’implication des élèves pour 92,38% de l’ensemble de répondants. La possibilité d’accéder à plusieurs outils constitue un avantage pour 90,47% de la totalité des répondants. Ils sont en outre, plus de 80% des répondants qui trouvent que les TICE permettent à l’élève d’apprendre de manière plus variée et plus interactive à travers des logiciels proposant des jeux de rôle et des programmes évaluant directement leur travail et augmentent leur autonomie pour un pourcentage de 76,8% de la totalité des répondants.

- Résultats obtenus à l’item Selon vous, les tentatives de la réforme du système éducatif algérien engageant des transformations profondes au niveau de la classe, avait-elle un impact sur les pratiques enseignantes?

Question	Grand	Peu d’impact	Aucun impact
----------	-------	--------------	--------------

	impact		
Selon vous, les tentatives de la réforme du système éducatif algérien engageant des transformations profondes au niveau de la classe, avait- elle un impact sur les pratiques enseignantes?	n° 12 28,57%	n° 17 40,47%	n° 05 11,90%

**Tableau 13 : impact des tentatives de la réforme, engageant des transformation profondes au niveau de la classe, sur les pratiques enseignantes.**



**Figure 16 : impact des tentatives de la réforme, engageant des transformation profondes au niveau de la classe, sur les pratiques enseignantes.**

Selon les résultats indiqués dans le tableau n° 18 et illustrés par la figure n° 16, il ressort que 29 enseignants (12 ; grand impact et 17 : peu d'impact) soit un pourcentage de 69,04% (28,57% et 40,47%) pensent que les tentatives de la réforme du système éducatif algérien avait un impact sur leurs pratiques enseignantes. Ils sont en revanche, 11,90% de la totalité des répondants qui pensent le contraire.

- *Résultats obtenus à l'item La recherche pédagogique a-t-elle contribué à la conception de modèles d'enseignement répondant à la réalité pédagogique du système éducatif algérien ?*

Question	Oui	Non
La recherche pédagogique a-t-elle contribué à la conception de modèles d'enseignement répondant à la réalité pédagogique du système éducatif algérien?	n° 13 30,95%	n° 18 42,85%

**Tableau 14 : la contribution de la recherche pédagogique à la conception de modèles d'enseignement répondant à la réalité pédagogique du système éducatif algérien.**

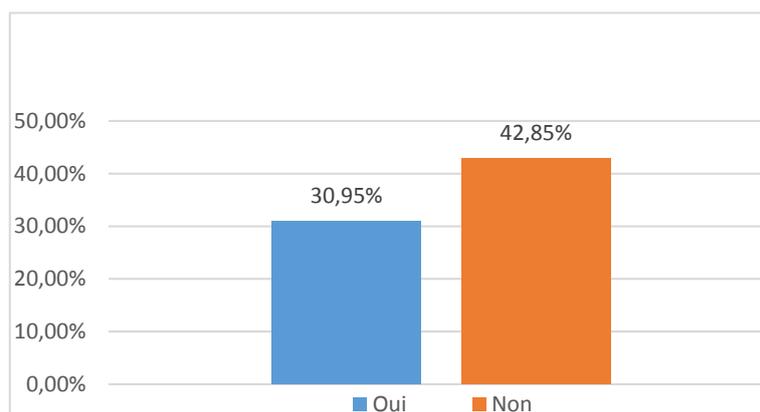


Figure 17 : la contribution de la recherche pédagogique à la conception de modèles d’enseignement répondant à la réalité pédagogique du système éducatif algérien.

D’après les données présentées dans le tableau n° 19 et illustrées par la figure n° 17, fort est de constater que pour un pourcentage de 42,85% de l’ensemble des répondants, la recherche pédagogique n’a pas apporté des modèles d’enseignement répondant à la réalité pédagogique du système éducatif algérien. Tandis que, 30,95% pensent le contraire.

Dans le but d’analyser les réponses des enseignants à la deuxième tranche de cette question où les enseignants sont appelés à justifier leurs réponses, nous allons tenter de classer les réponses dans un tableau qui permet de grouper leurs réponses selon leur degré d’accord.

Oui ; justifiez	N° de réponses et %	Non, Justifiez	N° de réponses et %
_ La recherche pédagogique permet à l’enseignant de d’innover et de développer ses compétences, ses savoirs, ses savoir- faire.	N ° 01 2,43%	_ La recherche pédagogique pour la réforme du système éducatif algérien n’a eu aucun impact positif sur les pratiques des enseignants qui manquent beaucoup de formation.	N° 02 4,76%
_ La recherche pédagogique contribue à la conception de nouveaux programmes qui répondent aux besoins des apprenants.	N° 02 4,86%	_ Elle ne répond pas : aux besoins de nos apprenants, à la nouvelle réalité pédagogique du système éducatif algérien, à l’hétérogénéité du public visé.	N° 16 39,02%
_ La recherche pédagogique permet d’actualiser et rendre performant les pratiques pédagogiques et permet de diversifier les méthodes d’enseignement.	N° 01 2,43%	_ les tentatives de transformation imposent des modèles et des notions étrangers qui ne conviennent pas à la société algérienne.	N° 03 7,14%

Tableau 15 : les réponses des enseignants pour justifier leur degré d’accord avec l’item La contribution de la recherche pédagogique à la conception de modèles d’enseignement répondant à la réalité pédagogique du système éducatif algérien.

La lecture des données présentées dans le tableau n° 20 démontrent clairement une situation d'insatisfaction vis-à-vis la contribution de la recherche pédagogique à la conception de modèles d'enseignement répondant à la réalité pédagogique du système éducatif algérien. D'ailleurs, nous constatons un taux de réponse faible à cette consigne où les répondants sont invités à justifier leurs réponses, sur 41 réponses à l'item La recherche pédagogique a-t-elle contribué à la conception de modèles d'enseignement répondant à la réalité pédagogique du système éducatif algérien ?, 25 répondants, soit un pourcentage de 60,97%, ont tenté de justifier leurs réponses. Nous constatons alors, que 4 enseignants, soit 9,75% (2,43%+ 4,86% + 2,43%) des répondants pensent que la recherche pédagogique contribue à l'innovation et au développement des compétences, des savoirs et des savoir-faire. Elle contribue aussi à la conception de nouveaux programmes qui répondent aux besoins des apprenants. De plus, elle permet d'actualiser, de rendre performant les pratiques pédagogiques et de diversifier les méthodes d'enseignement. Ils sont en revanche, 21 enseignants, soit un pourcentage de 51,21% qui affirment le contraire. En effet, un pourcentage de 4,76% de la totalité des répondants attestent que la recherche pédagogique n'a pas eu aucun impact positif sur les pratiques des enseignants qui manquent de formation. Tandis que, 16 enseignants, soit 39,02%, trouvent que la contribution de la recherche pédagogique à la conception de modèle d'enseignement ne répond pas aux besoins des apprenants ni à la nouvelle réalité pédagogique du système éducatif algérien ni à l'hétérogénéité du public visé. Ils sont en outre 3 enseignants, soit 7,14% des répondants, qui trouvent que les tentatives de transformation imposent des notions et des modèles étrangers qui ne conviennent pas à la société algérienne.

- *Résultats obtenus à l'item Êtes- vous suffisamment formés sur l'approche par les compétences qui a accompagné la refonte du système éducatif algérien en 2002 ?*

Question	Oui	Non
Êtes- vous suffisamment formés sur l'approche par les compétences qui a accompagné la refonte du système éducatif algérien en 2002	n° 26 61,90%	n° 11 26,19%

**Tableau 16: Formation sur l'approche par les compétences**

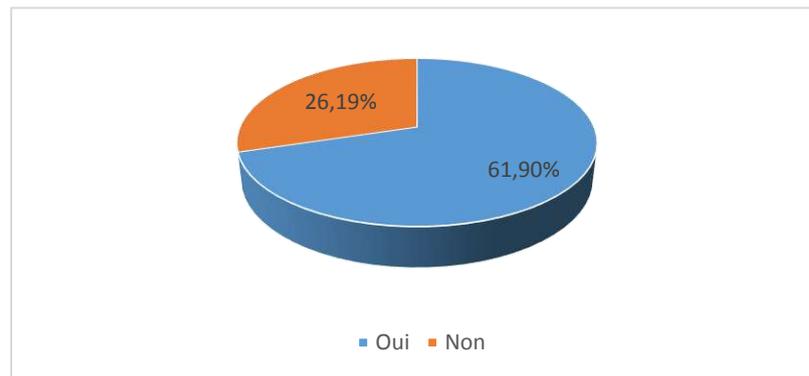


Figure 18 : la formation sur l'approche par les compétences

Selon le tableau n° 21, 26 enseignants sur 42, soit 61,90% affirment avoir été suffisamment formés sur l'approche par les compétences. Tandis que 26,19% semble ne pas avoir bénéficié de ce type de formation (comme illustré par la figure n° 18).

- *Résultats obtenus à l'item étant donné votre formation ou votre expérience dans ce domaine, vous considérez- vous capable de l'enseignement du français ?*

Question	Oui	Non
étant donné votre formation ou votre expérience dans ce domaine, vous considérez- vous capable de l'enseignement du français ?	n° 38 90,47%	n° 01 2,38%

Tableau 17 : Capacité de l'enseignement du français

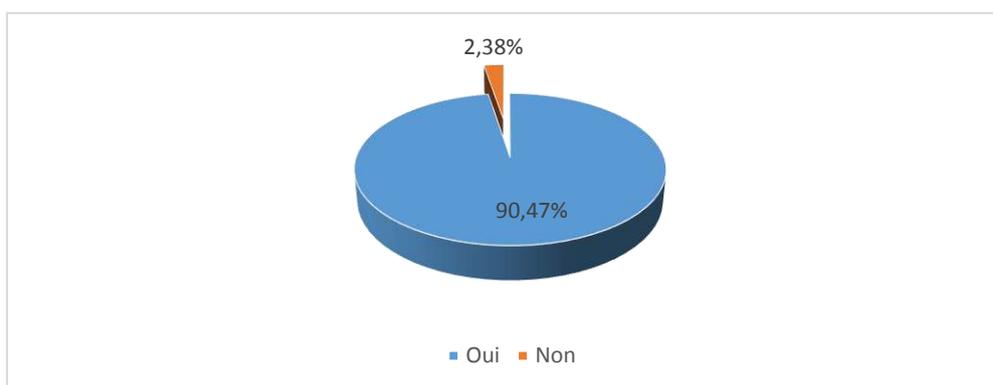


Figure 19 : capacité de l'enseignement du français

La lecture des chiffres présentés dans le tableau n° 22 et illustrés par la figure n° 19, indique que l'ensemble des enseignants, sauf 01, jugent avoir la capacité de l'enseignement du français. Plus précisément, 38 enseignants sur 42, soit 90,47%,

affirment qu'ils possèdent les compétences de base, acquises lors de formation ou par expérience, nécessaires pour l'enseignement du français.

- Résultats obtenus à l'item La langue française est omniprésente dans la vie De tous les Algériens. Quel est votre degré d'accord avec les expressions citées dans le tableau ci-dessous ?

Énoncés	Totalement en désaccord	En désaccord	En accord	Totalement en accord
1- langue de la modernité	n° 06 14,28%	n° 11 26,19%	n° 21 50 %	n° 04 9,52%
2- langue compliquée	n° 02 4,76%	n° 08 19,04%	n° 28 % 66,66	n° 04 9,52%
3- langue du colonisateur	n° 05 11,90%	n° 11 26,19%	n° 10 23,80%	n° 12 28,57%
4- langue du travail	n° 01 2,38%	n° 09 21,42%	n° 22 52,38%	n° 07 16,66%
5- langue de communication entre les algériens	n° 03 7,14%	n° 24 57,14%	n° 10 23,80%	n° 01 2,38%
6- Langue de la France	n° 02 4,76%	n° 07 16,66%	n° 09 21,42%	n° 21 50 %
7- langue de la littérature, de la poésie, etc.	n° 02 4,76%	n° 10 23,80%	n° 17 40,47%	n° 10 23,80%
8- langue parlée par les gens qui se disent « intellectuels » pour parler entre eux	n° 02 4,76%	n° 16 38,09%	n° 10 23,80%	n° 13 30,95%
9- langue de l'école	n° 06 14,28%	n° 18 42,85%	n° 12 28,57%	n° 04 9,52%
10- langue des pays francophones	n° 01 2,38%	n° 01 2,38%	n° 23 54,76%	n° 13 30,95%

Tableau 18: les représentations des enseignants vis-à-vis la langue française

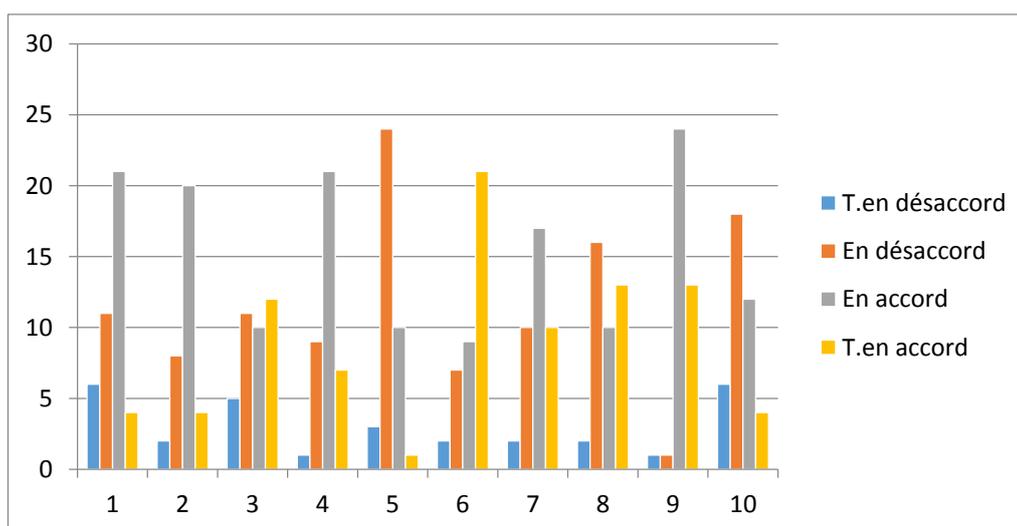


Figure 20 : les représentations des enseignants vis-à-vis la langue française

L'analyse des données présentées dans le tableau n° 23 démontrent que sur les dix représentations proposées aux enseignants, celle qui occupe le sommet,

c'est celle qui considère la langue française comme langue des pays francophones avec un score dépassant 85%. Malgré la complexité de cette langue, selon les réponses de 76,18% de l'ensemble des participants, la langue française représente pour 69,04% de la totalité des répondants la une langue servant au travail, et langue de l'école pour un pourcentage de 38,09%. Ils sont, en effet, 26,18% des répondants qui pensent que cette langue est un outil de communication entre les algériens, langue des pays francophones pour un pourcentage de 85,71%. En plus, elle représente la langue parlée entre les gens qui se disent intellectuels pour un pourcentage de 54,75% des répondants. Alors que 64,27% représente pour eux, une langue de la littérature et de la poésie. En plus, un score dépassant la moitié des répondants indique que 24 enseignants, soit un pourcentage de 59,52%, considèrent la langue française comme langue de la modernité. Tandis que, 30 enseignants l'associent directement à la France avec un pourcentage de 71,42% et 22 enseignants la trouve comme langue de l'ancien colonisateur avec un pourcentage dépassant 50% de la totalité des répondants. Ils sont en revanche, 38,09% des répondants qui pensent le contraire.

Cependant, on constate des pourcentages qui dévoilent un degré de désaccord remarquable quant aux représentations qui considèrent la langue française comme langue de la modernité (40,47%), langue de communication entre les algériens (42,85%) ou comme langue de l'école (57,13%).

- *Afin d'améliorer la qualité du système éducatif algérien, quelles sont les solutions et les pistes d'action que vous pouvez proposer ?*

Pour faciliter l'analyse des réponses proposées par les enseignants, nous avons procédé au regroupement des réponses similaires et récurrentes sous des items en indiquant le nombre de répétition et le pourcentage par rapport à la totalité des répondants.

Réponses des enseignants	Nombre de répétitions	%
Formation des enseignants	14	33,33%
Faire des recherches pédagogiques	09	21,42%
Adapter le contenu des programmes au niveau des apprenants	08	19,04%
Fournir le dispositif pédagogique nécessaire (outil TICE, bibliothèque)	07	16,66%
Alléger le programme	05	11,90%
Faire assister les enseignants à des modèles de pratiques de classe	04	9,52%

Imprégner les enseignants dans l'élaboration des programmes	02	4,76%
---	----	-------

Tableau 19: solutions et pistes d'action proposées par les enseignants.

La lecture des données présentées dans le tableau n° 24, montre que 14 enseignants, soit un pourcentage de 33,33%, proposent d'organiser plus de session de formation comme piste d'action pour améliorer la qualité du système éducatif algérien. Ils sont, en effet, 9 enseignants, soit un pourcentage de 21,42% de l'ensemble des répondants qui pensent que le recours à des pratiques de recherche pédagogique pourrait contribuer à l'amélioration du système éducatif algérien. En outre, adapter le contenu des programmes au niveau des apprenant 21,42%, fournir le dispositif pédagogique nécessaire 19,04% et alléger le programme 16,66% telles étaient les propositions d'un bon nombre d'enseignants. Cependant, 4 enseignants, soit 9,52%, trouvent que faire assister les enseignants à des pratiques de classe revêt une grande importance ainsi que leur imprégnation dans l'élaboration des programmes d'enseignement, selon 2 enseignants, soit 4,76%.

### 6.3. Discussion des résultats

La présente recherche montre que la plupart des enseignants sont tout à fait d'accord avec l'intégration de la recherche pédagogique dans le processus de leur formation (tableau n° 8). Cela explique que les enseignants estiment que l'intégration de la recherche pourrait contribuer à leur développement professionnel (tableaux n° 9 et 10). D'après leurs réponses, il est nécessaire d'avoir recours à d'autres pistes d'apprentissage permettant de favoriser leur développement professionnel.

Lors de l'analyse du questionnaire, nous avons constaté que malgré les actions massives de formation qui ont pour objectifs de dispenser des pratiques formatives plus performantes et de qualité (tableau n° 30). Cependant, les dispositifs fournis pour parvenir à cet objectif ne répondent pas toujours à l'ambition formulée au départ. Selon les réponses de 14 enseignants (tableau n° 24), le besoin de formation est toujours présent.

L'analyse des résultats présentées dans le tableau n° 11 nous a permis de dévoilé une réalité importante inhérente à l'activité des enseignants. En effet, la multiplicité des tâches auxquelles sont confrontés les enseignants et l'absence de valorisation de la fonction d'enseignant entraînent les enseignants à se sentir tiraillés entre enseignement et recherche.

Bon nombre d'enseignants ont un rapport à l'écrit peu motivant. D'après nos résultats, plusieurs enseignants (09 enseignants soit 21,42%, n'ont pas répondu à l'ensemble des questions. Ceci s'explique par le fait que les enseignants se voient non concernés par ce travail de recherche. Leur comportement donne à comprendre qu'ils ne sont pas impliqués dans ce changement et qu'ils ne sont pas prêts ni à modifier leurs représentations ni à développer leurs pratiques pédagogiques. Il est donc nécessaire d'instaurer des conditions favorables à un changement profond des mentalités et des pratiques. Il ne suffit pas de former, d'inculquer de nouveaux savoirs ou de nouvelles recettes pédagogiques mais, il faut convaincre et faire prendre conscience des mutations et des changements qui touchent l'éducation, comme l'affirme le Pr Boubaker Ben Bouzid, Ministre de l'Éducation nationale à l'époque.

De plus, l'insécurité linguistique qui se traduit par les espaces blancs où des enseignants (16 enseignants, soit 38,09 % et 08 enseignants soit, 19, 04%) n'ont pas abordé les questions ouvertes n° 22 et 26 qui demandent de produire des énoncés. L'insécurité linguistique, d'après Louis- Jean Calvet, c'est "*lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante...*" (1993, p. 50). Ce fait touche en grande partie la population ayant moins de 5 ans d'expérience et qui éprouvent des difficultés de maîtrise de la langue française.

En outre, plusieurs enseignants (06 enseignants, soit 14,28%) ont remis des questionnaire dont les contenus invitent à penser qu'ils ont élaborer un comportement d'évitement et de résistance en optant pour une stratégie défensive et résistante qui consiste à négliger l'écrit pour ne pas être mal jugé.

#### **6.4. Les difficultés réelles de la recherche pédagogique**

Les difficultés de l'expérimentation dans la recherche pédagogique sont liées à plusieurs facteurs relatifs à l'environnement de sujets en expérimentation ou généralement, liées à leurs caractéristiques. Dans cette optique, G. Mialaret (1996, p 15) regroupe les difficultés que peut rencontrer un chercheur en pédagogie expérimentale en trois catégories.

La difficulté majeure, que tout chercheur dans le domaine de la pédagogie expérimentale peut rencontrer, est celle de la population visée. Généralement, ce type d'expérimentation est mené auprès d'êtres vivants (par exemple : des élèves, des enseignants,...) qui manifestent des différences au niveau du milieu de croissance, de l'expérience personnelle. La constitution d'un échantillon représentant

toute la population semble difficile et même complexe du fait de l'hétérogénéité des caractéristiques communes et de la modification constante de l'échantillon (vieillesse par exemple), même si d'autres caractères communs persistent les mêmes mais de façon formelle (exemple : l'âge et le sexe à l'âge pubertaire). (*Ibid.*)

Il est à noter aussi, que l'expérimentation s'étalant sur une longue période, sera faite auprès d'une population dont les caractéristiques de départ ne seront plus celles qu'on puisse observer à la fin de l'expérimentation.

La méthodologie de la pédagogie expérimentale, selon G. Mialaret (*Ibid.*, P 17), constitue la seconde catégorie des difficultés rencontrées par ceux qui s'engagent dans des recherches pédagogiques expérimentales. En effet, la réalisation de ce type de recherche n'est pas facile à entreprendre. L'analyse des aspects techniques et des variables déterminant la personnalité des sujets en expérience constitue un véritable obstacle quant à la mesure de leur influence dans un contexte éducatif.

Quant à la troisième catégorie des difficultés liées à la pédagogie expérimentale, G. Mialaret (*ibid.*, p 19) souligne que l'absence, la mort ou le changement d'école de certains sujets au cours de l'expérimentation peuvent influencer les résultats découlant de cette expérimentation. En fait, on peut se retrouver avec une population d'un nombre différent de celui du départ.

À ces difficultés nous pouvons ajouter les suivantes rencontrées par nous-même lors de la réalisation de notre enquête sur terrain.

#### **6.4.1. Difficulté à obtenir des informations et confidentialité des chiffres**

Certaines sources d'informations ne sont pas accessibles, en particulier les services gouvernementaux qui font obstacle aux chercheurs. En fait, on informe les chiffres officiels et les statistiques avec une confidentialité excessive. L'existence de tel obstacle sur le terrain, face au processus de collecte de données, ne facilite pas notre tâche de chercheur et entrave la valeur des résultats obtenus. De ce fait, le manque de la qualité des informations requises conduit à commettre des erreurs lors de la collecte des données. Ceci peut entraver le processus de la recherche en proposant des solutions inappropriées et qui conduit à des échecs dans la résolution de situations problème.

#### **6.4.2. Le manque de financement**

Malgré l'importance de la recherche pédagogique dans la construction réflexive de l'action éducative, nous constatons qu'il y a un manque de financement pour la recherche. Le budget alloué pour financer ces recherches ne dépasse pas 2% du budget établi. Cela nous a conduit à financer nos recherches de sources non académiques, ce qui a un impact négatif sur la qualité et la crédibilité de ces recherches.

Ainsi, on se rend compte d'un véritable manque de recherche qualifiée réellement d'expérimentale et en rapport avec l'analyse de l'action éducative.

## **Chapitre VII. Contexte, apologie et objectif du projet de formation**

Nombreux sont les enseignants qui œuvrent pour être davantage aptes à viser des méthodes et des dispositifs pédagogiques plus performants pour construire des pratiques méthodiques assurant un enseignement rentable. En fait, les formations traditionnelles et les plus courantes visent très souvent l'acquisition de savoirs théoriques sans tenir compte du transfert de ces connaissances dans des

situations de travail. Le développement des compétences transversales qui permet de résoudre des situations problème sur terrain est laissé le plus souvent au hasard des pratiques et des expériences vécues. Faut-il alors admettre que les connaissances et les compétences acquises par les enseignants sont maintenues et maîtrisées au cours des expériences et par le hasard ?

### 7.1 Quel public visé ?

Nombreux sont les enseignants à ressentir le besoin et l'importance de développer la qualité de leurs compétences, de leurs savoirs et de leurs savoir-faire. Seule une solide formation-recherche continue pourrait répondre à ce besoin en produisant un espace d'échange et de travail collectif.

Notre projet de formation basé sur la logique de l'expérience vécue par l'enseignant et la recherche pédagogique qui, représente une des composantes de la formation (Danielle Zay, 2016, p 99) et doit, en effet, contribuer au développement professionnel des enseignants, est conduit auprès des enseignants de français des écoles primaires des quatre villes de la wilaya de Batna (à El Madher, à Aïn Yagout, à Timgad et à Tazoult) et qui constituent notre échantillon. Cette expérience a mis les enseignants dans des situations de réflexion afin d'évaluer les apports de la recherche pédagogique, particulièrement dans le cadre de la conception des modules de formation répondant aux besoins des enseignants.

De même cette formation-recherche s'adresse à tous les enseignants, qu'ils soient :

- *des enseignants expérimentés, dans le but d'approfondir et de mettre à jour leurs connaissances ;*
- *des enseignants novices, afin de développer et de perfectionner leurs pratiques pédagogiques et leurs connaissances*

### 7.2. Objectif de la formation

Le principal objectif de ce projet de formation-recherche est de démontrer l'impact de la recherche pédagogique, menée par les enseignants de la langue française de la wilaya de Batna, sur la construction réflexive de leurs connaissances et

la conception de modules de formation permettant le développement professionnel des enseignants. D'autres objectifs particuliers : outiller les enseignants de la langue française au primaire de moyens nécessaires à exercer convenablement leur tâche et pour l'acquisition de nouvelles connaissances et le développement de leurs pratiques pédagogiques, saisir et s'approprier les nouvelles méthodes et approches de l'enseignement des langues, appliquer un effort conscient en s'appuyant sur d'autres techniques et d'autres stratégies qui pourraient changer et améliorer des pratiques pour devenir plus performant.

### **7.3. Le contexte professionnel des participants**

Dans cette étape, nous tenterons, d'abord, de présenter le contexte professionnel et le cadre théorique qui servent de références à l'élaboration de notre expérience. Notre public était les enseignants de français au primaire dans la wilaya de Batna. Il s'agit précisément d'un choix relevant du constat qui montre qu'au primaire, considéré comme le fer de lance de tout apprentissage des élèves, les enseignants de français assurent leur enseignement sans avoir été initiés au métier ni suffisamment encadrés. La plupart de ces enseignants se retrouvent lancés sur le terrain sans aucune formation pédagogique préalable à leur affectation. Quant aux inspecteurs, chargés de leur encadrement pédagogique, il semble qu'eux-mêmes ont besoin d'être reformés aux nouveaux programmes élaborés dans une perspective curriculaire.

Au regard de ce manque important de professionnalisation qui menace la préparation de citoyens destinés à vivre dans une société en mutation constante, l'idée de la mise en action d'une formation qui s'appuie sur des pratiques de recherche pédagogiques et qui profiterait à tous les acteurs de l'éducation, et précisément les enseignants, s'est imposée pour devenir une urgence devant redynamiser et réadapter le personnel enseignant à la nouvelle situation. D'un côté, la progression des programmes dans une perspective curriculaire, assignée lors de la mise en pratique de la réforme du système éducative en 2003, est sensée assurer une évolution permettant l'adaptabilité et par conséquent, l'efficacité des enseignements dispensés. D'un autre côté, l'insécurité des enseignants de la langue française devant la nouvelle situation exige le développement de pratiques enseignantes qui doivent évoluer pour atteindre l'efficacité dans la classe.

Étant donné que les programmes sont introduits à titre indicatif, c'est la façon de leur mise en pratique qui fait la différence. À partir de ce constat, le

développement des pratiques enseignantes ne se réduit pas à la seule démonstration des insuffisances et des lacunes constatées ni au recensement ou acquisition de nouvelles connaissances, il faut, toutefois, installer une culture d'une formation basée sur l'analyse des besoins à partir de la réalité vécue dans la classe, la recherche de méthodes et de techniques appropriées, la proposition de plans d'action pouvant répondre aux besoins éprouvés.

Les enseignants, considérés comme des apprenants-chercheurs, sont mis dans des situations de recherche et de réflexion leur permettant une analyse méthodique et rigoureuse de leurs pratiques enseignantes afin de construire un savoir et un savoir agir compétent. En effet, nous avons proposé un contexte dans lequel les enseignants pourraient réfléchir, échanger et construire leurs pratiques pédagogiques.

Quant au choix du modèle d'apprentissage 70 20 10 de Morgan McCall ; Robert W. Einchinger et Michael M. Lombardo en 1996 (LECUYER Arnaud, 2016, para 01), il nous a paru approprié dans la mesure où il permet de proposer différentes sources d'apprentissage. Ce modèle rend compte de trois sources d'apprentissage : les pratiques et les expériences vécues, qui constituent 70% de notre apprentissage, l'échange avec les autres, constitue 20% et 10% constitue l'apprentissage formel provenant de formation.

Il est à noter que ce modèle d'apprentissage permet de structurer la construction de pratiques pédagogiques appropriées en partant d'une connaissance mise en pratique méthodiquement pour produire des pistes d'action et de résolution de situations problème rencontrées sur terrain.

Notre projet de formation-recherche démontre la situation de l'enseignement de la langue française dans les différentes villes de la wilaya de Batna et montre comment les enseignants, engagés dans ce projet, réagissent devant les différentes situations rencontrées. Nous allons tenter, à travers une démarche descriptive et analytique, de déterminer les points de divergence et de convergence des situations problèmes confrontées sur terrain afin de produire des modèles d'action appropriés. Cette expérimentation tient donc des besoins réels identifiés sur terrain particulièrement en matière de l'enseignement de la langue française.

#### **7.4. La langue française dans le système éducatif algérien**

Nous pouvons constater que la situation linguistique en Algérie se caractérise par le multilinguisme, concrétisé par la présence de nombreuses langues :

- *La langue arabe académique (langue de l'école), Une langue vivante nationale et officielle, enseignée dans les écoles afin de doter les apprenants d'une bonne connaissance de la littérature et culture arabe.*
- *La langue mère (arabe, chaoui, Mozabite, kabyle), différentes utilisations selon la région ; ces dialectes sont généralement utilisés à l'oral.*
- *La langue française (langue étrangère 1), considéré comme première langue étrangère, enseignée pour des fins de communication et d'accès aux savoir universel.*
- *La langue anglaise (langue étrangère 2), considérée comme deuxième langue étrangère qui contribue à acquisitions des connaissances en assurant un accès direct à l'information scientifique et technique universelle.*

Ainsi, nous nous trouvons devant quatre langues, chacune avec sa propre part d'utilisation dans la société. La langue d'origine (mère) habituellement, une langue orale, plus puissante dans la société, et les autres langues (arabe, français et anglais) sont écrites et n'ont pas une grande part d'utilisation à l'oral. Par conséquent, l'individu algérien, éduqué ou sans instruction, a une double langue, à cause de l'utilisation permanente de la langue au détriment d'une autre langue, en raison du facteur qu'une langue fournit des outils d'expression précise ou des termes précis qui aident l'individu dans sa spécialité et c'est ce qui a créé ce qu'on appelle le bilinguisme.

Le panorama de langues établi dans la société algérienne rend compte de sa richesse. La loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, affirme que l'une des missions principale de l'école algérienne est de :

*« - assurer la maîtrise de la langue arabe, en sa qualité de langue nationale et officielle, en tant qu'instrument d'acquisition de savoir à tous les niveaux d'enseignement, moyen de communication social, outil de travail et de production intellectuelle ; [...]*

*-Permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde en moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations. »*

D'après le référentiel général des programmes (2006, p 54), l'enseignement des langues étrangères en Algérie révèle des outils les plus importants qui assurent un accès direct au savoir scientifique universel. L'apprentissage des langues étrangères permet de s'ouvrir sur le monde et sur d'autres cultures afin de s'adapter au changement et au développement vertigineux du savoir et de la technologie. Le président de la république a insisté sur l'importance de la maîtrise des langues

étrangères considérées comme moyens susceptibles de transmettre des savoirs universels. Monsieur le Président de la république au Palais des Nations à Alger (2000) assure que

*« [...] la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, 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 pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force ». (BENBOUZID. B., 2009, p 12)*

En outre, la langue française en Algérie est omniprésente dans la vie quotidienne, professionnelle et scolaire. Selon les statistiques présentées par l'OIF (2014), la population algérienne, en 2008, capables de parler en français est de 34080 en millier et qui compte 11200 de francophones en millier, soit 33%. Le tableau suivant, extrait du rapport de l'OIF (2014, p 19), indique le nombre de personnes utilisant la langue française.

Pays hors oif	Population en millier	Francophones en millier	En pourcentage de la population totale
<b>Algérie (2008)</b>	34080	11200	33%

**Tableau 20 population francophone en Algérie (2008)**

En fait, l'enseignement de la langue française en Algérie, selon les recensements de l'OIF (2014), compte près de 6,5 millions d'élèves et étudiants. Il semble que ces chiffres ne traduisent pas la réalité existante du fait des politiques d'arabisation en 1990. Ce fait avait un effet négatif sur la qualité de l'enseignement de la langue française. Bien que cette langue est introduite comme langue étrangère dès la deuxième année primaire au lieu de la quatrième année en 2003/ 2004 en tant que première phase de la refonte totale de ses programmes, et elle est introduite à partir de la troisième année primaire à compter de la rentrée scolaire 2006/ 2007 (deuxième phase de la refonte des programmes), on ne peut que constater que de médiocres résultats. Le taux de réussite dans l'examen de passage en 1<sup>ère</sup> année moyenne dépend en grande partie des résultats obtenus en cette matière.

Le tableau suivant montre la répartition des horaires de la langue française dans le cycle primaire :

Matière	Nombre d'heures par semaine (2e phase de la refonte des programmes)				
	1re année	2e année	3e année	4e année	5e année
Français	****	*****	3 heures	4,5 heures	4,5 heures

Tableau 21 : la répartition des horaires de la langue française dans le cycle primaire

En outre, le nombre d'heures consacré à l'enseignement de la langue française ne peut être en mesure de dispenser un enseignement plus profond et plus efficace de cette langue.

### 7.4.1. L'enseignement de la langue française dans la ville de Batna : entre signe de civisme et désenchantement

Il semble que l'utilisation de la langue française dans la willaya de Batna, dans des contextes différents et sa présence dans le quotidien d'un grand nombre de personnes (en famille, au travail, à l'école, dans les rues,...) permettent d'attribuer un statut plus important à cette langue. Malgré l'intérêt que suscite la langue française dans la société, on constate que la plupart des élèves ne manifestent pas le désir pour l'apprentissage de cette langue. En effet, l'apprentissage de la langue française à Batna est caractérisé par un désenchantement.

#### 7.4.1.1. Est-il question d'un problème d'histoire ?

Que pensent les enseignants de la langue française ? À quelle histoire est-elle liée ? Quelles sont les images et les représentations qui viennent à l'esprit quand ils utilisent cette langue ? La réponse à ces questions étant importante afin de comprendre la place de la langue française dans notre société et les raisons pour lesquelles l'usage du Français est contrasté avec l'usage des autres langues et particulièrement, la langue arabe.

L'enseignement de la langue française en Algérie est lié à un contexte historique qui ne cesse d'animer les vives discussions qui marquent le domaine de l'éducation. Liée à la colonisation, la langue française est omniprésente dans notre vie quotidienne et professionnelle.

Le débat sur la langue française en Algérie soulève des enjeux qui dépassent la simple communication. Toutes fois, l'usage accru de la langue française lui confère un statut particulier pendant et après la colonisation. Selon Khaoula Taleb-Ibrahim (2006, para 26)

*« le français, langue imposée au peuple algérien par le feu et le sang, a constitué un des éléments fondamentaux utilisés par le pouvoir colonial pour parfaire son emprise sur le pays conquis et l'entreprise de destruction, de dépersonnalisation, et d'acculturation d'un territoire devenu partie intégrante de la « mère patrie », la France ».*

Depuis 1830, l'Algérie est devenu un territoire français et devant se soumettre au système de la colonisation française. Après cette longue période qui a duré plus d'un siècle, un héritage culturel est imposé à la société algérienne, dont la langue française qui est intégrée dans l'administration algérienne comme langue officielle et enseignée aux algériens comme langue maternelle avec les mêmes programmes et les mêmes méthodes que celles appliquées en France.

Après l'indépendance, la politique des autorités algériennes se donne pour objectif de rétablir la place de l'arabe et de lui rendre tous ses droits en la proclamant langue nationale et officielle. C'est dans cette optique que le président Ahmed Ben Bella dans ses propos du 5 juillet 1963 a confirmé que *« nous sommes des Arabes, des Arabes, dix millions d'arabes [...] il n'y a d'avenir dans ce pays que dans l'arabisme »* (cité par BOUDEBIA-BAALA. A, 2012, p 18). Et depuis, la place du français se rétrécit dans le système éducatif algérien. Malgré les efforts fournis par l'état afin d'arabiser le système éducatif à travers les réformes entreprises depuis l'indépendance, il s'avère que la langue française, qui est liée à l'idée de colonisation et qui domine les représentations, reste implantée dans la société algérienne.

#### 7.4.1.2. Est-il question d'un problème sociétal ?

Pourquoi tous les acteurs de l'éducation s'intéressent-ils plus à l'enseignement de la langue française et non pas à celui de l'Anglais, des Maths, des sciences et même de la langue arabe ? Si l'on analyse les données chiffrées issues de plusieurs études sur l'enseignement de ces matières, on constate que beaucoup d'apprenants avaient de mauvais résultats et éprouaient des difficultés de maîtrise de ces matières. Ce fait avait un effet négatif sur la qualité de l'enseignement de la langue française. Bien que cette langue est la langue d'un plus grand nombre d'Algériens,

60 % des algériens sont de vrais francophones (d’après le HCF : haut conseil de la francophonie) et son usage occupe une grande place dans la société.

Or, en 2012, une enquête menée par l’OIF (2014, p 71) en Algérie (à Alger, à Oran, à Constantine et à Annaba) pour indiquer l’importance de la maîtrise du français pour obtenir un emploi ou suivre des études supérieures, faire des démarches administratives. En Algérie, selon les résultats de la même enquête, 7 personnes sur 10 considèrent la maîtrise de la langue française comme essentielle pour réussir sa vie personnelle et professionnelle. Le tableau ci-dessous présente le pourcentage de la population de 15 ans et plus capable de lire et d’écrire et capable de parler et de comprendre la langue française (OIF : 2014, p 30)

Pays	Villes	% sachant lire et écrire A	Sachant parler et comprendre le français B	Différence entre A _ B
Algérie	Alger, Constantine, Oran et Annaba	69, 1%	66,3 %	-2,8%

**Tableau 22 : population de 15 ans et plus capable de lire et d’écrire et capable de parler et de comprendre la langue français**

Les recherches d’informations menées par l’OIF à travers des enquêtes conduites dans les villes d’Alger, Constantine, Oran et Annaba n’offraient pas des résultats probants pouvant définir l’intérêt et la capacité de ces personnes de lire et d’écrire ou de parler et de comprendre. Le tableau ci-dessus montre la proportion de personnes déclarant savoir lire et écrire le français d’un côté et d’un autre côté, les personnes capables de le comprendre et de le parler.

En effet, les chiffres cités ci-dessus ne sont pas pertinents lorsqu’on parle de la langue française à l’école. Ces chiffres ne suffisent pas à eux-mêmes pour définir les facteurs relatifs à la société et qui influencent l’enseignement/ apprentissage de cette langue. Malgré l’obligation de son usage et sa grande présence dans la société algérienne, on peut constater que les utilisateurs de cette langue éprouvent un désenchantement et un refus vis-à-vis son emploi.

Il est à noter que la richesse de la langue française détermine sa capacité d’exprimer des réalités du monde contemporain. Nul ne peut ignorer les emprunts de cette langue à de nombreuses langues tel l’arabe qui use du vocabulaire de la langue française et l’adapte ensuite à sa propre structure afin de satisfaire à des besoins de communication dans des situations inhérentes à la vie courante. Chose moins importante quant à l’obtention de bons résultats aux différents examens.

En réalité, une contradiction sociale surgit quant à l'usage de cette langue. Cette situation rend compte d'une hypocrisie sociale (Gilbert Grandguillaume, para 09) émergeant dans la société algérienne, d'un côté, la maîtrise de cette langue constitue la base pour réussir sa vie surtout professionnelle. Elle est généralement associée à des travaux de recherche, à des études et parfois même à la modernité entant que langue véhiculaire d'un savoir. Cependant, l'usage pertinent de cette langue n'explique pas ce sentiment de refus et de désenchantement qu'éprouvent les apprenants lors de l'apprentissage de cette langue dans un milieu scolaire. En Algérie, la maîtrise de la langue française rend plus facile l'accès à une situation sociale élevée ou trouver un travail chose qui n'est pas facile si on est arabisant, du fait que l'administration, le secteur de l'économie utilisent en grande partie la langue française ou à la rigueur anglaise mais rarement l'arabe. Il est de même important pour poursuivre des études supérieures en Algérie ou à l'étranger de maîtriser cette langue. Cependant, l'arabisation a été mise en pratique dans le but d'assumer notre identité arabo-musulmane. Alors que les classes bourgeoises ont toujours assuré à leurs enfants un enseignement faisant recours à la langue française. Aujourd'hui, l'avènement des écoles privées assure la formation moderne et multilingue de ces algériens.

#### **7.4.1.3. S'agit-il de la qualité de la formation dispensée aux enseignants de français ?**

Les propos de GAUTHIER. C, MARTINEAU. S et RAYMOND. D (1998, p 3) ont démontré l'influence de l'enseignant sur l'apprentissage des apprenants. Ils pensent que

*les attitudes des enseignants influent sur l'ambiance de la classe de même que sur le rendement des élèves. Certaines d'entre elles ont d'ailleurs été répertoriées et mises en relation avec les comportements des élèves (le lecteur nous excusera de la longue énumération qui suit). Il semble que les enseignants qui, d'une façon générale, sont stimulants, enthousiastes, encourageants, chaleureux, tolérants, polis, délicats, confiants, flexibles et démocrates, qui ne cherchent pas de reconnaissance personnelle, qui se préoccupent peu d'être aimés, qui sont expressifs, qui sont capables de passer outre aux préjugés des jeunes, qui peuvent exprimer habilement des sentiments, qui savent porter attention aux élèves d'une façon générale et d'une façon individuelle, qui se rapprochent des élèves pour leur parler, qui utilisent le toucher d'une façon socialement appropriée, qui s'intéressent à eux, à leurs idées et à leurs problèmes, qui sont attentifs à tous les signes de confusion ou d'inattention de leur part, qui sourient, qui utilisent l'humour et qui racontent des histoires personnelles pendant les cours exercent une bonne influence sur l'apprentissage et le bien-être des élèves.*

Certes, il est indispensable de définir la façon d'agir la plus efficace qui convient entre autre à chaque apprenant. Il importe donc d'établir des chemins d'action capables d'aider les apprenants dans leur apprentissage. Mais l'efficacité de l'action enseignante dépend en grande partie de l'action. De ce fait, l'action de l'enseignant doit être variée et doit être adaptée aux besoins des apprenants afin d'assurer une bonne influence sur leur apprentissage. Il a donc, plusieurs identités, selon HEYNEMAND. J et GAGNON. D (1993, p 117) « *L'enseignant c'est l'accoucheur( Socrate ), l'artiste- scientifique (James Dewey ), le technicien( Skinner ), le chercheur( Stenhouse, Elliot, Pring ), et de nouveau artiste( Eisner, Stenhouse ).* » TALBOT. L (2012, p 01), de son côté, affirme que

*Les études menées sur l'efficacité des pratiques d'enseignement aux États-Unis dans un premier temps il y a une cinquantaine d'années, en Europe et en France ensuite montrent que les performances des élèves ne sont pas sans lien avec les pratiques des professeurs, ce qui d'un certain côté est rassurant...*

Il est donc à constater que les pratiques des enseignants influent fortement sur la qualité des apprentissages des apprenants. Or, la difficulté qui se pose est lorsqu'on veut mesurer l'effet de l'enseignant sur la réussite ou l'échec des apprenants. On se demande alors, si les enseignants algériens de la langue française au primaire sont suffisamment formés pour accomplir cette fonction. En fait, tout le monde attend des enseignants qu'ils agissent avec magie devant des situations plus complexes. Pour cela, il faut d'abord former les enseignants pour acquérir des compétences, des techniques, des savoirs et des savoirs agir plus compétents.

Il est à noter qu'à l'avènement de la réforme, en 2003/ 2004, le niveau de qualification des enseignants au primaire était insuffisant puisque il apparaît que sur 171 310 enseignants près de 23 000 sont titulaires d'un diplôme universitaire, soit seulement 13% de l'effectif, alors que 38 000 enseignants sont titulaires du baccalauréat, soit 22% et dont 9000 n'ont pas bénéficié d'une formation initiale. Cependant, plus 110 000 enseignants ne sont pas titulaires du baccalauréat et n'ont pas suivi une formation initiale, soit 65% de l'effectif global. Le schéma suivant montre la répartition des niveaux des enseignants du primaire:

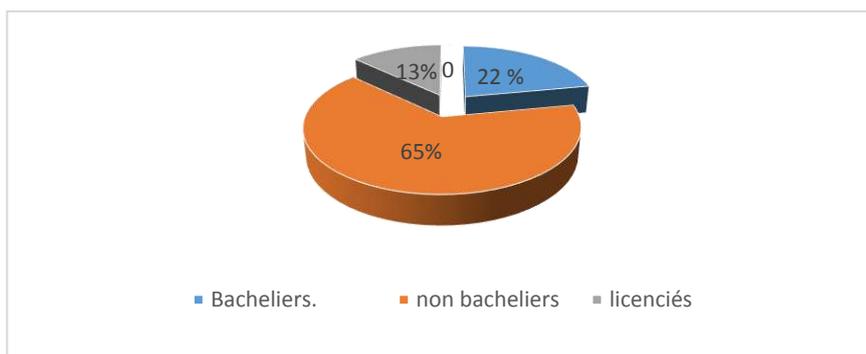


Figure 21 : répartition des niveaux des enseignants du primaire - 2004-(Boubaker Ben Bouzid, 2009, p 154)

Selon la même source, cette situation extrêmement déséquilibrée, détaillée dans le tableau qui suit, découle du fait de la coexistence de différents niveaux académiques au recrutement direct des enseignants et qui ne répondent pas, dans la plupart des cas, au profil visé de l'enseignant.

Niveau au recrutement	Effectifs	%
Titulaires du Brevet supérieur de capacité (diplôme professionnel niveau 3e AS)	71 013	41, 45
3e AS + ITE	39 833	23, 25
BAC + CAP	9 286	5, 42
BAC + ITE	28 494	16,63
Titulaire de diplômes universitaires (PCEF)	22 684	13, 24
Totale	171 310	100

Tableau 29: niveau des enseignants du primaire 2004

Tandis que les chiffres présentés dans le tableau n° 29 déterminent avec clarté la situation déséquilibrée des niveaux des enseignants au recrutement direct et la proportion de la tranche des enseignants licenciés est de 13% seulement en 2004.

Dans le but d'atténuer les dégâts de ce manque énorme de qualification, des mesures ont été prises par le ministère de l'éducation pour former l'ensemble des enseignants par la mise en pratique de programme de formation. Le tableau n° 30 explique les détails des opérations réalisées :

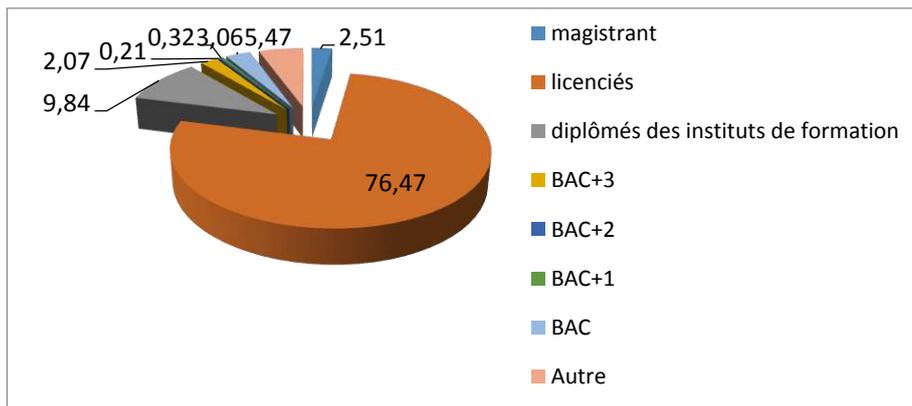
Années	Opérations réalisées
2003	Préparation de 24000 enseignants du primaire à l'application des nouveaux programmes. Formation de 16 515 enseignants du primaire relevant des écoles expérimentales dans le domaine des TIC
2004	Préparation de 11000 enseignants de français à l'application des programmes de la 2 <sup>e</sup> année primaire
2005	Formation des enseignants du primaire à l'application des programmes de la 3 <sup>e</sup> année (30000 en langue arabe et 11000 en langue française)

	Formation des enseignants du primaire dans le domaine de l'informatique : élargissement de l'expérience à 49 352 enseignants
2006	Formation et préparation à l'application des nouveaux programmes de la réforme de 49 725 enseignants du primaire Formation et utilisation de l'outil informatique et à la navigation internet de 39 323 enseignants du primaire
2007	Formation et préparation à l'application des nouveaux programmes de la réforme de 160 000 enseignants du primaire Formation à l'utilisation de l'outil informatique et la navigation internet de 24 407 enseignants du primaire Formation aux notions de l'approche par les compétences de 67 124 enseignants du primaire
2008	Formation et préparation à l'application des nouveaux programmes de la réforme de 115 488 enseignants du primaire Formation à l'utilisation de l'outil informatique de 38 745 enseignants du primaire Formation à l'élaboration des outils d'évaluation dans le cadre des nouveaux programmes de 66 610 enseignants du primaire

**Tableau 30 : opérations de formation au profit des enseignants du primaire (Boubekeur Ben Bouzid : 2009. P 168- 171)**

Vue les actions de formation réparties au profit des enseignants du primaire et qui touchent en grande partie les enseignants de français, nous pouvons affirmer que ces sessions de formation sont en mesure d'améliorer la qualité des enseignements dispensés.

Par conséquent, en 2016/2017, nous constatons un saut de qualification très important comme le montre la figure n° 20. Des efforts énormes ont été fournis par les politiques éducatives afin de répondre au besoin de qualification des enseignants.



**Figure 21 : répartition des niveaux des enseignants du primaire dans la wilaya de Batna - 2016/2017**

En outre, le niveau académique des enseignants du primaire a fait preuve d'amélioration. Au niveau de la wilaya de Batna, en 2016/2017, il semble que

sur un total de 914 enseignants, sauf 23 sont titulaires d'un Magister, soit, 2,51 % et 699 licenciés soit 76,47 %. Alors que la proportion des enseignants de niveau BAC, BAC + 3, BAC + 2, BAC + 1 et autre ne dépasse pas le pourcentage de 2,07%, 0,21%, 0,32% et 4, 47 % tandis que cette proportion occupait la grande partie en 2004. Le tableau n ° 31 démontre l'amélioration du niveau de qualification des enseignants du primaire au niveau national et au niveau de la wilaya de Batna.

Niveau de qualification	Effectif		Pourcentage	
	Niveau national	Wilaya de Batna	Niveau national	Wilaya de Batna
<b>Magister</b>	400	23	1,52	2, 51
<b>Licence</b>	19645	699	75	76, 47
<b>Diplômés des instituts de formation</b>	3149	90	12,02	9, 84
<b>BAC + 3</b>	710	19	2,71	2,07
<b>BAC + 2</b>	145	02	0,58	0,21
<b>BAC + 1</b>	198	03	0,75	0,32
<b>BAC</b>	603	28	2,3	3, 06
<b>Autre</b>	1327	50	5,06	5, 47
<b>Total</b>	26191	914	100	100

Tableau 31 : Répartition des enseignants selon le niveau de qualification au niveau national et au niveau de la wilaya de Batna (2016/ 2017) Source : Direction de l'Éducation Batna

Certes, l'efficacité de l'action éducative de l'enseignant dépend en grande partie de son niveau de qualification. Mais, il est évident que le problème demeurer au niveau de la gestion de la classe chose qui ne peut être dispensée sous forme de recettes ou de modèles. En effet, cette nouvelle situation donne naissance à de nouveaux statuts des enseignants du primaire (professeur formateur de l'école primaire, professeur principal de l'école primaire, professeur de l'école primaire) qui coexistent avec l'ancien statut de « enseignant de l'école primaire » comme le montre le tableau n° 32 :

Statut	Effectif		Pourcentages	
	Au niveau national	Au niveau de Batna	Au niveau national	Au niveau de Batna
<b>Professeur formateur de l'école Primaire</b>	5498	168	21,35	18,18
<b>Professeur principal de l'école Primaire</b>	3077	179	11,95	19,37
<b>Professeur de l'école primaire</b>	16 894	571	65,62	91,79
<b>Enseignant de l'école primaire</b>	256	05	0,99	0,54
<b>Enseignant assistant</b>	18	01	0,06	0,10
<b>Total</b>	25 743	924	100	100

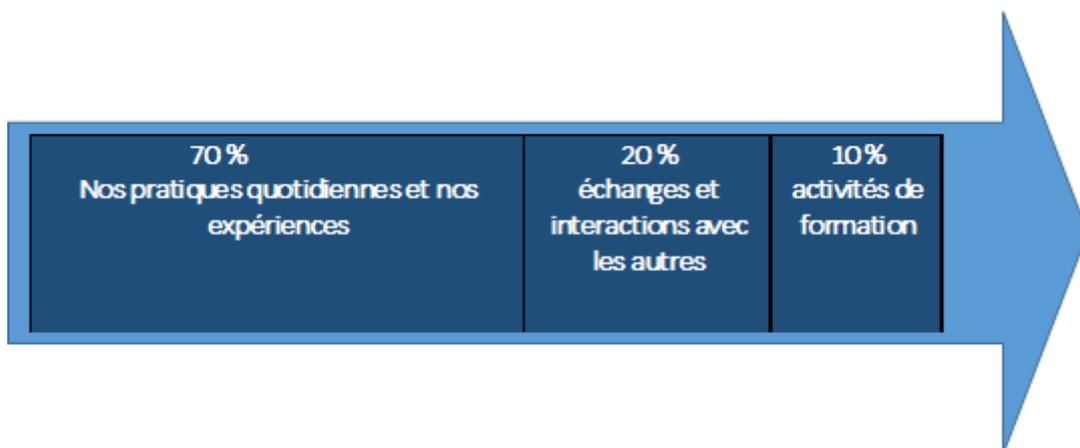
Tableau 32: Répartition des niveaux des enseignants de la langue française. Batna (2016/ 2017) (Direction de l'Éducation de Batna)

Le tableau ci-dessus permet de présenter le taux de croissance constante pour les enseignants ayant un diplôme des études supérieures et donne une détermination des effectifs des enseignants de français au primaire et leur qualification. Il est possible de former chaque année au sein des universités des milliers d'enseignants de français pour encadrer la totalité des besoins au niveau des écoles primaires. Certes, sur le plan quantitatif, les besoins ont été satisfaits, mais l'accent est mis sur la qualité de l'action éducative des personnes appelées à exercer ce métier, car, la formation dispensée à l'université et les besoins du terrain pédagogique sont assez éloignés les uns des autres. De ce fait, on participe à une certaine incertitude à l'égard des compétences acquises.

### 7.5. Le modèle d'apprentissage 70 20 10

Si la formation est prépondérante pour la préparation des enseignants de qualité, plusieurs modèles peuvent servir afin d'assurer l'action de formation la plus appropriée. Le modèle 70 20 10 fait le point de référence pour plusieurs formateurs. Dans le but d'interpréter le fonctionnement d'un processus d'apprentissage de l'individu, Morgan McCall et all, en 1996, ont fait naissance à ce modèle. Il est évident que l'apprentissage est un continuum qui ne cesse d'évoluer. Certes, chaque individu apprend dès son jeune âge, il apprend à l'école, il apprend en côtoyant et échangeant avec les autres, il suit des formations, etc.

D'après le modèle 70 20 10, comme le montre le schéma ci-dessous, notre apprentissage se décompose en trois secteurs : l'acquisition de savoirs et de compétences se réalise en s'appuyant sur nos pratiques quotidiennes et sur nos expériences, soit 70 % de notre apprentissage, alors que 20 % de notre apprentissage résulte des échanges et interactions avec les autres, tandis que 10 % de notre apprentissage provient des activités de formation suivies.



**Figure 22 : Le modèle d'apprentissage 70 20 10 Morgan (McCall ; Robert W. einchinger et Michael M. Lombardo, 1996)**

Dès lors les pratiques de formation dispensées étaient particulièrement traditionnelles. Le recours à ce type de formation ne répond pas à la totalité des besoins d'apprentissage des participants. D'autres modes d'apprentissage ont été investis dans le but d'augmenter le taux d'apprentissage.

**Chapitre VIII. La formation des  
enseignants de français au primaire : un  
exemple de formation-recherche**

Toute formation est considérée comme une étape importante dans le processus de l'apprentissage et de la formation des enseignants. Elle doit contribuer à mieux comprendre et interpréter leurs pratiques et de savoir l'impact des travaux de recherche de manière à assurer une meilleure analyse de la situation et le développement de nouvelles pratiques plus pertinentes. L'hypothèse est pour que la formation puisse atteindre les objectifs visés, il devient impératif d'imprégner les enseignants de la langue française au primaire dans des travaux de recherche leur permettant une construction réflexive de leurs savoirs, savoir-faire et savoir-agir pour une meilleure pratique enseignante.

### **8.1. La formation des enseignants : un exemple de formation-recherche**

Dans le cadre d'un travail de recherche sur l'apprentissage de la langue française en Algérie, mené par quatre équipes d'enseignants à El Madher, à Ain Yagout, à Timgad et à Tazoult, de la wilaya de Batna, un projet de formation-recherche pédagogique est engagé par des enseignants de français au primaire dans le but de développer des modules de formation permettant de s'investir dans un processus de développement et d'amélioration de leurs pratiques pédagogiques et dans l'acquisition de nouvelles compétences et méthodes afin d'accompagner les apprenants dans leur construction du savoir.

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

Notre expérience est conduite sur l'an 2017/ 2018 et porte sur l'adaptation et l'amélioration de l'action pédagogique de l'enseignant de la langue française. Les enseignants sont ainsi impliqués dans des travaux de recherche dans le but de proposer des pistes de formation à mettre en œuvre pour la construction d'un contenu d'enseignement qui permet d'impliquer les enseignants de la langue française dans un processus de construction réflexive de connaissances. Cette expérience est fondée sur trois axes :

- *Engager les enseignants dans des activités de recherche pédagogique*

- *S'appuyer sur le vécu des enseignants pour faciliter la mise en pratique de ces modules sur terrain.*
- *Mettre en valeur un travail de collaboration basé sur la recherche- action qui favorise la participation de tous les enseignants et ouvre le champ pour la créativité.*

Le principe de cette formation est d'inciter les enseignants à réfléchir à partir d'un problème rencontré par eux –mêmes, rechercher les dispositifs pédagogiques, échanger avec les autres enseignants, choisir le plan d'action, le tester dans le but de le maintenir ou de le rejeter. Ainsi, les enseignants ont appuyé sur des savoirs théoriques acquis au préalable, sur leurs expériences vécues et sur l'expérience et l'expertise de l'inspecteur chargé de leur encadrement. Les modules proposés doivent permettre le perfectionnement des pratiques pédagogiques des enseignants pour améliorer les résultats de leurs enseignements. Notons que ces modules de formation doivent se spécialiser dans des matières disciplinaires précises en relation avec le domaine de l'enseignement de la langue française.

## **8.2. L'élaboration de la formation à partir du modèle d'apprentissage 60 20 10 10**

Afin de présenter une formation dynamique aux enseignants, il nous a semblé pertinent de proposer une autre source d'apprentissage qui s'ajoute à celles du *modèle 70 20 10*. Bien que l'expérience et l'échange avec les autres ainsi qu'une activité de formation régulière puissent augmenter de manière significative l'efficacité des pratiques enseignantes, la recherche pédagogique révèle l'importance de ses apports au développement professionnel des enseignants. Certes le *modèle 70 20 10* a fait ses preuves dans le domaine de la formation mais la recherche pédagogique a sa part d'influence quant à l'apprentissage. Dans cette optique, nous proposons les proportions suivantes *60 20 10 10*, comme présenté dans la figure ci-dessous, pour répartir les pourcentages selon le degré d'implication de chaque domaine.

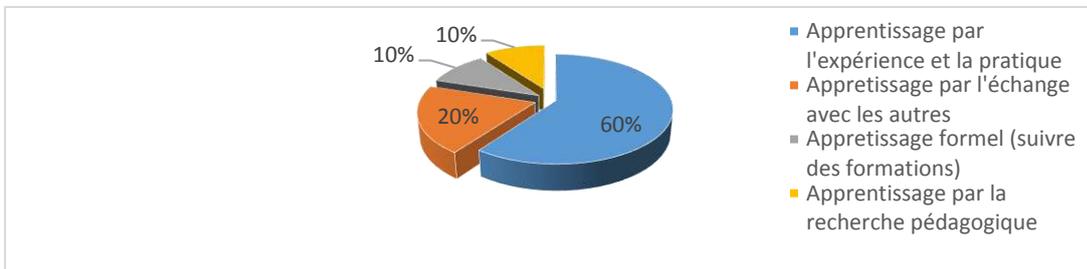


Figure 23: le modèle d'apprentissage 60 20 10 10 (Conception personnelle)

- 60 % : concerne l'apprentissage par nos expériences nos pratiques régulières.
- 20 % : concerne l'apprentissage par l'échange et l'interaction avec les autres.
- 10 % : concerne notre apprentissage via des formations.
- 10 % : concerne notre apprentissage via les activités de recherche.

Outre les pratiques quotidiennes et l'expérience, l'échange et l'interaction avec les autres et la formation, la recherche pédagogique des enseignants constitue un véritable vecteur d'apprentissage puisque elle permet l'acquisition de nouvelles connaissances, l'actualisation des savoirs et l'adaptation aux nouvelles exigences du changement. Le modèle d'apprentissage 60 20 10 10, que nous avons proposé, repose en grande partie sur le développement d'une culture d'autoformation basée sur des activités de recherches. Ainsi, une pratique de recherche pédagogique régulière doit se combiner à une activité de formation pour devenir plus rentable.

### 8.2.1. Pourquoi le modèle d'apprentissage 60 20 10 10 ?

Plusieurs politiques éducatives tentent de fournir un contexte de formation plus pertinent et plus performant. L'objectif est d'optimiser la rentabilité des actions de formation suivies.

En effet, les enseignants sont plus que jamais inquiets, tout au long de leur carrière, par la qualité de leurs pratiques enseignantes et la manière avec laquelle ils peuvent optimiser la rentabilité de leurs actions. Effectivement, lorsque ces enseignants vont suivre une formation ou bien, ils vont se servir des savoirs acquis au cours de l'expérience pour modifier ou changer une situation, force est de constater que, très souvent, l'objectif visé n'a pas été atteint. Cette situation s'explique

par le fait que les enseignants, malgré le savoir et le savoir-faire acquis formellement (par la formation) ou informellement (par la pratique, l'expérience et l'échange avec les autres), ne savent pas exactement comment faire pour rendre plus rentables et plus efficaces leurs pratiques enseignantes.

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

En plus, la recherche pédagogique, la réflexion, les activités intellectuelles sont des exercices qui favorisent les habilités cognitives ((Uwamariya & Mukamurera, 2005). La construction réflexive des connaissances dans la pratique permet de réfléchir sur un fait tout en travaillant dessus. De plus, l'expérience nous procure des stratégies d'analyse et de traitement des actions vécues dans le but d'apporter des ajustements ou des modifications. La figure n° 24 démontre les différentes sources d'apprentissage pouvant contribuer au développement professionnel des enseignants.

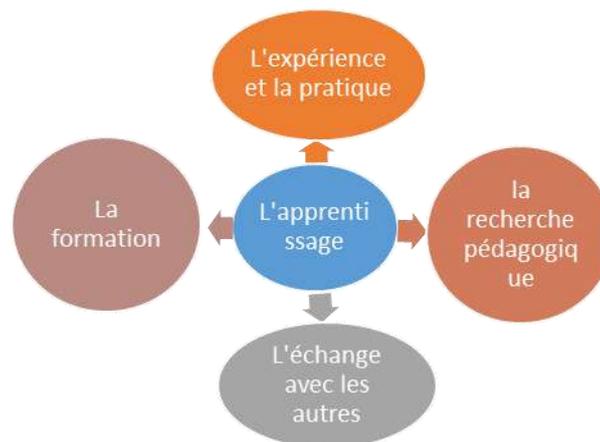


Figure 24: les différentes sources d'apprentissage.

De ce fait, la recherche pédagogique constitue une véritable source d'apprentissage qui s'ajoute à l'apprentissage par l'expérience, l'échange et la formation. Or pour que la recherche pédagogique puisse contribuer véritablement au développement professionnel des enseignants, il est nécessaire de les inciter à participer régulièrement à des activités de recherche en étroite relation avec leur centre d'intérêt. Il est à noter qu'impliquer les enseignants dans des recherches pédagogiques pourrait favoriser l'apprentissage réflexif de savoirs et de savoir-faire pouvant les assister à modifier de façon évidente le fonctionnement de leur apprentissage.

Fort est de constater que, dans le domaine de l'éducation, les acteurs de l'éducation, que ce soient les enseignants ou les formateurs, le modèle d'apprentissage 60 20 10 10, pourrait avoir d'immenses répercussions sur les pratiques formatives proposées:

#### **8.2.1.1. Du côté enseignant**

Le modèle d'apprentissage 60 20 10 10 pourrait avoir un impact important sur la manière de se former. Intégrer des activités de recherche pédagogique dans ses pratiques de formation permet de favoriser et de guider ses apprentissages et de découvrir de nouvelles pistes d'intervention. Le recours à des travaux de recherche assure l'implication des enseignants dans un processus de construction réflexive et autonome de leurs compétences professionnelles.

#### **8.2.1.2. Du côté formateur**

L'apprentissage formel (suivre une formation) constitue 10% de ce que les enseignants apprennent. Il est à noter que les pratiques de formations doivent dépasser le fait de transmettre des connaissances, puisque des études<sup>14</sup> ont démontré que 90% des informations acquises lors d'une formation risquent de disparaître après quelques semaines de la formation et ne peuvent donc être mise en application. Étant donné que 60% de nos apprentissage se produit par la pratique et l'expérience, envisager des actes de formation basés sur la pratique, l'échange et la recherche serait une obligation pouvant optimiser la rentabilité des actions formatives. Dans ce cas, il est fortement demandé que les formateurs parviennent à introduire de nouvelles activités de formation favorisant l'apprentissage par la recherche dans un contexte en en perpétuel changement.

---

<sup>14</sup> Des études faites par des chercheurs de l'université Libre de Bruxelles au début des années 90 pour mesurer le pourcentage des informations retenues après quelques semaines de la formation.

### **8.2.2. Comment fonctionne le modèle d'apprentissage 60 20 10 10 ?**

Le modèle d'apprentissage 60 20 10 10 ne peut être géré de manière systématique, on ne peut présenter des règles précises pour son application. Toutefois, il est important de le faciliter et de l'assister à se produire convenablement par la mise en disponibilité de dispositifs, de pratiques et de stratégies plus adoptés. En outre, il faut que les enseignants soient impliqués directement dans ce processus d'apprentissage, puisque les trois formes d'apprentissage soit un pourcentage de 90% (60% expérience et pratiques, 20% échange avec les autres et 10% recherches personnelles) se réalisent par l'enseignant même et à travers les nouvelles expériences et recherche qui lui procurent de nouvelles opportunités.

De ce fait, l'enseignant doit se rendre compte qu'il est l'acteur principal et le responsable de son apprentissage en cherchant les bonnes ressources pédagogiques, au bon moment et en adoptant les méthodes les plus appropriées.

### **8.3. Déroulement de l'expérimentation**

Notre point de départ était les interrogations émanant des enseignants, eux-mêmes, qui tentent de développer des pratiques pédagogiques innovantes. Pour soutenir leur développement, nous avons proposé cette expérience qui présente une formation-recherche de deux jours animée par un inspecteur pédagogique :

*La première journée* était au mois de novembre 2017 et ayant pour thématique « La remédiation dans une classe de FLE ». La formation est dispensée sous forme de cours magistral suivi d'une discussion riche où l'inspecteur agit comme un animateur qui tente d'apporter des éclaircissements et des réponses aux différentes problématiques soulevées par les participants. Il s'agit donc d'expliquer aux formés comment viser l'objectif général de la remédiation en essayant de favoriser le transfert des connaissances acquises par la formation pour remédier à des difficultés d'apprentissage rencontrées chez les apprenants.

Il est à noter que l'interaction et l'échange entre les enseignants et entre les enseignants et l'inspecteur dans de telles situations de formations revêtent une importance déterminante. Le rôle de l'inspecteur est donc d'orienter les enseignants en les interrogeant sur le matériel utilisé, sur le temps de l'activité, les facteurs influençant le déroulement de l'activité, les résultats obtenus,... ce qui permet de cerner et de découvrir progressivement la complexité de leurs pratiques.

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

En effet, Les activités proposées se sont appuyées sur le modèle d'apprentissage 70 20 10 de Morgan McCall et all. Ce modèle constitue un dispositif d'apprentissage s'appuyant sur plusieurs sources d'apprentissage : les pratiques et les expériences vécues (70%), l'échange avec les autres (20%) et la formation (10%). Outre ces trois sources d'apprentissage, nous avons proposé une autre piste pour l'apprentissage qui est la recherche pédagogique. Cela est dans le but d'interpréter les constituants d'un dispositif de formation plus performant.

Le contenu de la première version a fait l'objet de discussion entre les différents participants en vue de le réadapter aux besoins réels des enseignants. C'est donc la mise en place d'un espace dans lequel peut se nouer un dialogue constructif entre les différents participants. Certes, c'est la situation de communication et d'échange que la recherche pédagogique privilégiera dans cette perspective.

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

### **8.3.1. Quelles conditions pour réussir le projet de formation-recherche ?**

Toute formation réussie doit obéir à des conditions afin d'atteindre les objectifs fixés au préalable. Malgré l'aspect douteux de l'action pédagogique et l'incertitude des résultats qu'on puisse obtenir des recherches et des formations faites dans ce domaine, nous avons tenté, dans ce qui suit, de présenter quelques-unes des conditions susceptibles de rendre une formation plus efficace et ayant plus de qualité :

Il faut toutefois utiliser un vocabulaire compréhensible des enseignants qui doit faire partie du champ lexical quotidien afin de saisir le sens des informations et de faciliter leur rétention.

Le contenu de la formation dispensée, la résolution de situations problèmes et les techniques présentées doivent être en relation avec les besoins réels des enseignants. Tout enseignant estime que la formation qu'on lui propose doit parvenir à des résultats concrets pouvant améliorer et développer son métier d'enseignant.

La formation des enseignants doit se fixer des objectifs précis et clairs. Elle doit être scindée en petites parties qui constituent un tout cohérent et assurent un apprentissage progressif. Chaque partie forme ainsi un module de formation qui, lui-même est divisé en différentes activités d'apprentissage, doit atteindre un objectif précis. De cette manière, l'enseignant arrive à se positionner par rapport à son apprentissage et pourrait participer activement afin de réussir sa formation et aboutir aux objectifs visés. La conception de module de formation doit être cohérente et globalisante car « on comprend mieux les détails si l'on a bien compris la logique du tout ».

Impliquer les enseignants dans le processus de formation leur permet d'agir et de s'engager dans une construction réflexive de son apprentissage. On apprend plus qu'on se sent utile, considéré et concerné par cet apprentissage.

S'intégrer dans un groupe permet de créer un espace d'échange et d'interactivité qui est source d'innovation et de créativité. La synergie de groupe installe un climat de motivation et facilite le travail de l'enseignant avec ses pairs.

En fait, le respect de ces facteurs pourrait contribuer à la mise en œuvre de modules de formation qui concrétisent un apprentissage progressif pour atteindre les objectifs fixés.

#### **8.4. Méthodologie de la conception de modules de formation**

Les enseignants des quatre villes de la willaya de Batna (El Madher, Ain Yagout, Timgad et Tazoult) ont contribué fortement à l'élaboration des modules de formation répondant aux besoins réels des enseignants est menée par les enseignants en s'appuyant sur des travaux de recherche et sur l'analyse de leurs pratiques de classe.

Ces trois groupes ont participé activement à ce travail de recherche et ont pu définir précisément le contenu des modules de formation. Les différents groupes se sont trouvés devant la diversité des situations problèmes rencontrées dans leurs classes. Cette diversité permet d'ouvrir le champ pour la créativité et la richesse des pistes à proposer. De ce fait, l'élaboration des modules se fait en fonction des différentes situations rencontrées pour mieux répondre à la diversité du terrain pédagogique et aux attentes des enseignants dans différents contextes.

L'évaluation de ces modules sera réalisée par l'équipe de recherche sous l'encadrement de l'inspecteur pédagogique et autre évaluation sera faite en collaboration avec les autres participants des autres groupes.

Les groupes engagés dans ce travail de recherche appartiennent à la même zone. La situation de l'enseignement de la langue française est presque la même ce qui risque de diminuer le champ de l'innovation et de la créativité. Dans ce qui suit, nous allons tenter de décrire brièvement les actions conduites par les enseignants des différents groupes :

- *L'équipe d'El Madher a proposé trois modules qui touchent de près des réalités vécues dans la classe « la question de la gestion de la classe » « l'intégration des nouvelles technologies dans le système éducatif » « l'évolution des nouvelles approches d'enseignement ».*
- *L'équipe d'Ain Yagout a travaillé sur le thème de « l'interactivité dans les classes de FLE » « la gestion de la classe »*
- *L'équipe de Timgad et Tazoult a élaboré les modules suivants « les pratiques de classe » « améliorer les pratiques des enseignants par des recherches ».*

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

Intitulé des modules	Contenus des modules	Objectifs visés
<b>Perfectionnement de la maîtrise de la langue française</b>	cours de grammaire cours de conjugaison et d'orthographe activités de production orale et écrite	Améliorer ses connaissances grammaticales, syntaxiques, lexicales, développer les bases fondamentales pour une communication en langue française

<b>Approfondissement et renforcement linguistique et phonétique</b>	des séances régulières en laboratoire de langue et en laboratoire phonétique avec un enseignant expérimenté	voir ou revoir certains points de langue, corriger ses erreurs fossilisées, travailler sa prononciation en améliorant sa prosodie et son intonation, Développer et perfectionner ses compétences linguistique et phonétique,
<b>Connaissance et maîtrise des principes généraux de la pédagogie</b>	Les notions de base (le triangle pédagogique, la compétence, le savoir, le savoir-faire et le savoir agir,...) L'application des nouvelles approches par compétence (l'approche par compétence, l'approche actionnelle,...)	doter les enseignants de connaissances pédagogiques pratiques essentielles pour l'enseignement de la langue française Diversifier ses pratiques de classe Approfondir ses connaissances pratiques dans un contexte thématique
<b>Micro enseignement<sup>15</sup></b>	leçons tirées du programme	se familiariser avec la situation classe acquérir des pratiques pédagogiques facilitant la gestion de la classe
<b>L'intégration des TICE dans l'enseignement</b>	quel outil utiliser ? comment questionner une base de données comment concevoir un scénario pédagogique ?	Développer le savoir agir de l'enseignant à travers des activités d'innovation, de créativité et d'interactivité. Créer un matériel pédagogique via internet Accéder à de nombreuses sources d'activités dans tous les domaines

**Tableau 33 : tableau récapitulatif des modules de formation**

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

<sup>15</sup> Un *micro enseignement* est une activité basée sur le programme. Généralement un groupe de stagiaires est chargé de la préparation de ce cours fondé sur le programme et par la suite, le présenter au reste des stagiaires. L'objectif de cette activité est de faire participer les stagiaires dans la pratique des méthodes d'enseignement.

## 8.5. Quelques pistes pour la formation

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

- *Faire des stages de formation à l'étranger, cela assure un contact direct avec la langue. Un bain linguistique naturel permet de se familiariser avec la langue et de comprendre certain usages particuliers de la langue française en relation avec leur culture. Les stages de formation, exclusivement pédagogiques, sont axés sur les pratiques de la classe et l'acquisition de compétences, de savoirs-faire, de techniques et méthodes pédagogiques testés pendant les stages pour une meilleure employabilité dans les classes.*
- *Prévoir des ateliers de la langue française en petits groupes pour son apprentissage en favorisant les échanges à l'oral et l'interactivité entre les enseignants. En plus, assurer un suivi et un encadrement personnalisés pour chaque enseignant afin d'orienter leurs apprentissages.*
- *Collaborer et échanger avec d'autres enseignants du monde sur des problématiques touchant le cœur de cette fonction : motivation des apprenants, l'utilisation des TICE, intégrer une séance de phonétique en classe, etc.*
- *L'accompagnement professionnel : il s'avère nécessaire de faire entrer, dans le dispositif de formation des pratiques d'accompagnement pour les enseignants débutants. Cette action doit permettre un suivi assuré, durant toute une année, par un enseignant formateur expérimenté auprès d'un enseignant novice (peu expérimenté ou stagiaire). Dans une telle situation, l'enseignant accompagné, devient auteur et acteur de son développement. L'apprentissage par la pratique a fait ses preuves dans les différentes actions de formation.*

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

Le présent projet est le fruit d'un travail de recherche collectif réalisé par un groupe d'enseignants de la willaya de Batna dans le but d'élaborer des modules de formations à travers une stratégie de recherche collaborative. L'expérimentation tient compte des besoins réels identifiés sur le terrain particulièrement, en matière de l'enseignement de la langue française. Les modules de formation proposés pourraient permettre le perfectionnement des pratiques pédagogiques des enseignants dans le but d'améliorer la qualité de leur enseignement.

Toutefois, une évaluation de la formation dispensée permet de faire des actes de recul sur les dispositifs de formation et leurs répercussions sur l'apprentissage des enseignants. Il est bon de connaître si le degré d'apprentissage, élevé ou faible, est véritablement inhérent aux méthodes utilisées, aux activités abordées, au contenu fourni ou encore à la façon de transmettre ce contenu.

## Chapitre IX. Évaluation de la formation

## 9.1. L'urgence besoin de l'évaluation de la formation

L'évaluation de la qualité d'une formation est une tâche difficile à réaliser. Et pourtant, on peut rencontrer à travers le monde plusieurs recherches et études qui ont pour objectif l'évaluation et l'amélioration de la formation. Au Québec, la formation des enseignants est centrée sur le savoir-agir. Aux États-Unis, d'importants travaux de recherche, dirigés par Linda Darling-Hammond, professeure à l'Université de Stanford, en Californie, et dont la finalité est de démontrer les critères d'une formation de qualité. Sept programmes qualifiés d'exemplaire forment des enseignants qui se préoccupent de la compréhension et fournissent des stratégies qui favorisent un apprentissage en profondeur (Julie Desjardins : 38).

L'écart remarquable entre l'intention de la tutelle en matière de la formation des enseignants (tableau n° 30) et les apports des pratiques de formation démontre un certain déséquilibre entre l'objectif visé et celui réalisé. La construction de connaissances et de compétences ainsi le développement professionnel des enseignants constituent l'enjeu majeur de toute formation. De ce fait, l'efficacité de la formation est étroitement liée aux objectifs fixés et aux dispositifs mobilisés afin d'atteindre ces objectifs.

Il est à noter que la recherche pédagogique pourrait avoir un impact remarquable sur le développement professionnel et la construction des compétences clés des enseignants de la langue française. Ces derniers ont besoin d'un accompagnement et d'un soutien dans leur construction réflexive des compétences requises au cours de leur formation continue. Il est donc important de savoir l'influence de la recherche et de la formation sur l'acquisition de connaissances et des compétences chez les enseignants. Dans cette optique, l'évaluation de la qualité de la formation dispensée constitue un enjeu majeur pour les acteurs de l'éducation.

Or, cette pratique est rarement appliquée dans le système éducatif algérien. Elle est limitée à de simples observations des pratiques enseignantes par les inspecteurs dans le but de remédier au cas échéant.

En outre, la difficulté de mesurer et d'évaluer la pratique formative est due à la complexité de l'action éducative. L'absence de connaissances permettant de réaliser cet acte d'évaluation a des répercussions multiples sur la qualité des pratiques de la formation.

## 9.2. Objectif de l'évaluation de la formation

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

Il est donc important de démontrer et d'ajuster la valeur de la formation selon des critères particuliers pour apprécier la qualité de la formation dans le but de décider de maintenir ou d'améliorer la formation en question.

L'évaluation de la formation permet d'un côté, de démontrer la pertinence de la formation par l'observation et l'étude des pratiques de formation et, de l'autre côté, promouvoir la valeur de cette formation en analysant les informations collectées pour mieux saisir et appréhender ce processus. En outre, introduire cette pratique évaluative permet aussi de porter un regard critique sur les activités de formation pour mieux les améliorer et pour contribuer fortement à la construction réflexive de l'action enseignante.

Trois objectifs majeurs de l'évaluation de la formation :

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

Au cours de cette évaluation, nous allons tenter de répondre à la question : *est-ce que la formation dispensée est en mesure d'outiller les enseignants de français de connaissances et de compétences nécessaires pour exercer leur métier ?*

### 9.3. Méthodologie

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

#### 9.3.1. Évaluation de la formation selon le modèle Kirkpatrick

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

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

Niveau	Concept	Question traitée	Méthodes et indicateurs
Réaction	Satisfaction	Quelle perception les participants ont-ils de la formation?	Formulaires d'évaluation du programme, questionnaires et entretiens concernant la satisfaction quant à : l'organisation pédagogique les supports l'animation de la formation, etc. <i>et plus rarement des avis sur :</i> la densité des contenus la maîtrise des contenus la transférabilité des savoirs, etc.
Apprentissage	Connaissances	Ont-ils acquis les connaissances et	Examens de connaissance, Exercices traduisant une connaissance. Observation et entretiens, si possible

		compétences souhaitées lors de la formation?	avant et après la formation Autoévaluation par le stagiaire ou entre pairs. Observations par le formateur. Mesures et entretiens par le gestionnaire de formation ou le commanditaire (nécessité de définir les connaissances visées)
<b>Comportement</b>	Application de l'apprentissage dans les comportements	L'apprentissage des participants a-t-il changé leur comportement?	Idem en se basant sur de savoir-faire Grille d'observation comportementale À effectuer après quelques mois (Kirckpatrick et Kirckpatrick, 2007b) (nécessité de définir les savoir-faire visés)
<b>Résultats</b>	Application dans l'activité visée ou répercussions pour le Commanditaire	Y a-t-il un changement dans les pratiques et ce changement amène-t-il les résultats escomptés ?	Indicateurs de productivité, de rentabilité, de turnover et de coûts humains (nécessité de définir les indicateurs visés)

Tableau 234 : le modèle Kirkpatrick (2007)

### 9.3.2. Pourquoi le modèle d'évaluation de la formation Kirkpatrick ?

Notre choix de ce modèle n'est pas dans le but de présenter ces plus-values, mais plutôt, de démontrer les répercussions des pratiques de formation sur le développement professionnel des enseignants et de « *savoir dans quelle mesure cette formation a permis d'atteindre sur le terrain les résultats escomptés* » (F.M. Gérard. 2001, p 58).

Certes, ce modèle ne permet pas d'évaluer la formation sous ses différents aspects et ne traite pas suffisamment le contexte vrai de la formation. Néanmoins, il serait utile de faire des actes de recul afin de déterminer le dysfonctionnement de certaines pratiques de formation. Toutefois, Alain Dunberry (2007, p 8) souligne que

*« Kirckpatrick suggère un lien de cause à effet entre ces niveaux. C'est parce qu'il y aura satisfaction qu'il y aura apprentissage; c'est parce qu'il y aura eu apprentissage qu'il y aura changement de comportement; et c'est parce qu'il y aura eu changement de comportement qu'il y aura résultats sur l'entreprise ».*

De ce fait, nous pouvons accrédi-ter l'idée qu'il existe une symétrie spontanée entre la satisfaction des enseignants, leur apprentissage, leur réaction et comportement et les résultats de leur enseignement. En effet, plus les enseignants sont motivés et satisfaits de la formation plus ils sont capables d'apprendre et d'acquérir des nouvelles compétences, plus ils sont aptes à changer leur comportement en

intégrant les nouvelles connaissances dans leurs pratiques de classe, plus ils sont inventifs et agissant efficacement.

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

- *À chaud* : le questionnaire (annexe n° 2) est distribué juste après la formation dispensée portant sur (la remédiation) et les enseignants sont invités à répondre directement aux questions portant sur leur degré de satisfaction (Questions : 1, 2, 7 et 8).
- *À froid* : deux mois après la session de formation, les enseignants sont appelés une deuxième fois, lors d'une session de formation pédagogique, à répondre à froid au reste du questionnaire pour renseigner leur degré d'acquisition de connaissances et leurs comportements après cette formation (questions : 3, 4, 5, 6).

#### **9.4. Processus de collecte de données**

Pour cette deuxième phase de collecte de données, nous avons choisi d'utiliser le questionnaire d'évaluation comme outil de collecte. L'avantage étant de faciliter son administration et la possibilité d'analyser statiquement les réponses obtenues.

Nos principales sources d'informations étaient l'inspecteur et les enseignants, en plus de documents de natures différentes (livres, brochures, documents d'accompagnement, etc.). La disponibilité de l'inspecteur a assuré une collecte de données suffisantes auprès des enseignants de français au primaire à Batna.

Le questionnaire a été administré en présentiel à la suite de la session de formation de novembre 2017, pour répondre à la première partie du questionnaire qui concerne le degré de satisfaction des enseignants, et en janvier 2018, les enseignants sont invités à répondre au reste du questionnaire qui concerne leurs apprentissages et le changement de comportements après la session de formation. Le questionnaire est de format papier, et est constitué en grande partie de questions fermées.

### 9.4.1. Les participants

Le questionnaire d'évaluation a concerné les enseignants de français dans la ville de Batna (tableau n° 4). 42 enseignants sur environ 100 ont participé à l'évaluation de la formation.

### 9.4.2. L'outil de collecte de données

Le formulaire d'évaluation (Annexe 2) comprenait 10 questions construites en grande partie sur l'échelle de Likert pour permettre de mesurer les attitudes des participants et leur degré de satisfaction. L'échelle de Likert est la plus utilisée lors de l'évaluation d'une formation, car, elle propose un éventail de réponses graduées selon le degré de convenance pour chaque répondant et permettant de découvrir aisément les différentes facettes à améliorer et de proposer plusieurs choix de réponses donnant ainsi l'occasion à tous les participants de trouver la réponse qui leur convient. Toutefois, et afin de faciliter le traitement des données recueillies, nous avons limité le nombre de propositions, dans la plupart des questions, à quatre catégories principales (ex : très satisfait, satisfait, non satisfait, pas du tout satisfait).

Le questionnaire d'évaluation a été conçu afin d'évaluer la qualité de la formation dispensée dans le but d'apporter un regard critique sur les pratiques de formation en question. Il permet notamment de l'évaluer sur trois niveaux : la réaction, l'apprentissage et les comportements. Le tableau ci-dessous présente les questions qui correspondent à chacun des niveaux.

Niveau	Numéro de question
La réaction	Question 1 : comportant 07 items Question 2 : comportant 03 items Questions 7, 8 : questions ouvertes
L'apprentissage	Question 3 : comportant 03 items Question 4 : une question fermée dont la réponse est par OUI ou NON et une question ouverte
Les comportements des enseignants	Question 5 : comportant 03 items Question 6 : comportant 03 items
Autre	Questions 9 et 10 : questions ouvertes (ont été annulées)

Tableau 245: numéro de questions selon chaque niveau d'évaluation

### 9.4.3. Analyse des données

Rappelons que cette étape a pour finalité de collecter des données sur la qualité des différents constituants de la formation, leur pertinence et leur cohérence, sur trois niveaux : au niveau de la satisfaction des enseignants, de leur apprentissage et leur comportement après la session de formation.

#### 9.4.3.1. Analyse des données liées au degré de satisfaction des enseignants

Les résultats présentés ci- après concernent les questions 1, 2, 7 et 8 dans le but de mesurer le degré de satisfaction des enseignants après la session de formation afin de recueillir leur ressenti, remarques et avis sur la qualité de la formation mais aussi sur le contenu dispensé ainsi que leur satisfaction vis-à-vis l'encadrement et le rôle du formateur au sein de la formation.

##### 1. Résultats obtenus à l'item *Veillez renseigner votre degré de satisfaction?*

	Très satisfait	Satisfait	Peu satisfait	Non Satisfait
La durée de la formation est adaptée au contenu de de la formation	N° 04 9,52%	N ° 27 64,28%	N° 09 21,42%	N° 00 00%
Le contenu de la formation répond à vos besoins pédagogiques	N° 03 07,14%	N° 26 61,9 %	N° 09 21,42%	N° 02 4,76%
Le rythme de la formation est satisfaisant	N° 04 9,52%	N° 09 21,42%	N° 19 45,23%	N° 08 19,04%
La qualité des informations est pertinente	N° 04 9,52%	N° 19 45,23%	N° 17 40,47%	N° 02 4,76%
La qualité des supports pédagogiques est suffisante	N° 06 14,28%	N° 13 30,95%	N° 14 33,33%	N° 08 19,04%
La pertinence des activités de formation et des travaux d'ateliers proposés	N° 01 2,38%	N° 18 42,85%	N° 14 33,33%	N° 06 14,28%
L'objectif de la formation est atteint	N° 03 07,14%	N° 19 45,23%	N° 12 28,57%	N° 02 4,76%

Tableau 256: degré de satisfaction des enseignants vis à vis la formation dispensée

Le tableau n° 36 permet de démontrer le degré de satisfaction des enseignants vis- à- vis la qualité de la formation à laquelle ils ont participé. Il est à remarquer que la qualité de la formation est plébiscitée quelle que soit le niveau de qualification des enseignants avec un degré de satisfaction très élevé.

On constate alors, que 4 enseignants et 27 enseignants, soit un pourcentage de 9,52% et 64,28% de l'ensemble des répondants, sont très satisfaits et satisfaits de la durée de la formation. Ce qui fait un score de 73,80% contre 21,42% soit 9 enseignants qui sont peu satisfaits. Concernant le contenu de la formation, les réponses de 3 enseignants et 26 enseignants soit un pourcentage de 7,14% et 61,9% indiquent un degré de satisfaction très élevé dépassant le pourcentage de 68%. Alors que, un pourcentage de 21,42% et 4,76% montre que 11 enseignants de l'ensemble des répondants sont peu satisfaits et non satisfaits du fait que le contenu

de la formation répondait à leurs besoins pédagogiques. Quant au rythme de la formation, 4 enseignants et 9 enseignants soit un pourcentage de 9,52% et 21,42% des répondants pensent que le rythme de la formation est satisfaisant alors que 45,23% et 19,04% soit un totale de 64,27% de l'ensemble des répondants sont peu satisfaits et non satisfaits du rythme de la formation. Concernant la qualité des informations et leur pertinence, le premier constat à réaliser est que plus que la moitié des répondants, 4 enseignants et 19 enseignants, soit un pourcentage de 50,75% (9,52% et 45,23%) des répondants qui sont très satisfaits et satisfaits de la qualité des informations fournies. Tandis que 40,47% et 4,76%, soit un total de 45,23% de l'ensemble des répondants sont peu satisfaits et non satisfaits de la qualité des informations. En ce qui concerne la qualité des supports pédagogiques un pourcentage de 14,28% et 30,95%, affirment que la qualité des supports pédagogiques est suffisante. Tandis que, plus que la moitié des répondants, soit 33,33% et 19,04%, sont peu satisfaits et non satisfaits de la qualité des supports pédagogiques. La pertinence des activités de formation et des travaux d'atelier proposés constitue un point de divergence quant au degré de satisfaction. Nous constatons que 2,38% et 42,85% de l'ensemble des répondants sont très satisfaits et satisfaits alors qu'un pourcentage de 33,33% et 14,28% sont peu satisfaits et non satisfaits de la pertinence des activités de formation et des travaux d'atelier proposés. Concernant l'objectif de la formation, il est atteint pour 50% (7,14% et 45,23%) des répondants qui sont très satisfaits et satisfaits. Tandis que 12 enseignants et 2 enseignants, soit un pourcentage de 28,57% et 4,76%, sont peu satisfaits et non satisfaits.

*2. Analyse des résultats obtenus à l'item Encadrement?*

	Très satisfait	Satisfait	Non satisfait	Peu satisfait
<b>Le formateur (inspecteur) communiquait clairement les informations</b>	n° 22 52,38%	n° 17 40,47%	n° 01 2,38%	N° 00 00%
<b>Le formateur maîtrisait suffisamment le contenu enseigné</b>	N° 21 50%	N° 19 45,23%	N° 01 2,38%	N° 00 00%
<b>Le formateur possédait suffisamment les compétences requises pour former des enseignants.</b>	N° 16 38,09%	N° 21 50%	N° 03 7,14%	N° 00 00%

**Tableau 267 : degré de satisfaction des enseignants vis à vis l'encadrement.**

Le premier constat à réaliser lors de l'analyse du degré de la satisfaction des enseignants vis-à-vis leur encadrement donne à voir que la majorité des enseignants sont très satisfaits et satisfaits de la qualité de l'encadrement.

Le tableau n° 37 montre qu'un pourcentage dépassant 80% (52,38% et 40,47%) de l'ensemble des répondants sont très satisfaits et satisfaits et affirment

que le formateur (inspecteur) communiquait clairement les informations. Concernant la maîtrise du contenu par le formateur, la majorité des répondants soit un pourcentage de 95,23% (50% et 45,23%) atteste que le formateur maîtrisait suffisamment le contenu enseigné. En outre, un pourcentage de 88,09% (38,09% et 50%) de l'ensemble des répondants sont très satisfaits et satisfaits et affirment que le formateur possédait suffisamment les compétences requises pour former des enseignants.

### 3. Résultats obtenus à l'item Quelles sont les points forts de cette formation ?

L'analyse des questions ouvertes demeure une tâche difficile à réaliser. Toutefois, pour parvenir à traiter de manière objective les réponses proposées par les enseignants, nous avons procédé à regrouper les réponses, relativement semblables, sous des items permettant de les traiter fidèlement.

Il est à noter que le nombre de participants est de 42 enseignants. Tandis que le nombre de réponses à la question ouverte n° 7 est de 33 réponses, ce qui veut dire un taux de réponse de 78,57%. Le tableau n° 38 permet de regrouper les réponses des enseignants sous un nombre d'items.

Réponses des enseignants	Nombre de répétitions	Items	%
-Améliore les compétences de l'enseignant. -Elle permet aux enseignants de s'améliorer et d'évoluer. -Permet d'améliorer les idées de l'enseignant. -Améliore les compétences requises pour former les enseignants.	08 01 01 01	Cette formation permet d'améliorer les compétences des enseignants.	26,19 %
-Permet d'acquérir de nouvelles informations. -Donne des informations qui aident l'enseignant dans son travail. -Acquérir une méthode simple et efficace. -Développer de nouvelles compétences professionnelles. -Le contenu pédagogique qui m'a donné les instruments nécessaires pour pouvoir éradiquer les lacunes. -On a appris les stratégies d'action face aux problèmes constatés. Bénéfique sur le plan théorique.	05 01 01 05 01 01 01 03	Cette formation permet de développer et d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences professionnelles.	35,71 %
-Permet l'échange avec les autres enseignants. -Bénéfique et motivante. - Mettre l'enseignant face à l'enseignement.	01 01 01	Cette formation permet de mettre l'enseignant dans des situations de communication et d'échange avec les autres enseignants.	7,14 %

Tableau 278: les points forts de la session de formation suivie

Le tableau n° 38 présente avec détail les réponses des enseignants à la question « Quels sont les points forts de cette formation ? ». 3 idées principales ont été extraites de l'ensemble des réponses. Là encore, le degré de satisfaction est à remarquer. Lorsque nous étudions les réponses des enseignants, nous constatons que 26,14% de la totalité des répondants trouvent que leurs compétences se sont améliorées du fait de leur participation à cette formation. Ils sont, en outre, 35,71% des répondants qui considèrent leur développement et acquisition de connaissances, lors de la participation à la formation, comme un point fort. En revanche, un pourcentage de 7,14% de la totalité des répondants trouvent que cette formation leur a fourni un espace d'échange riche et motivant.

4. Résultats obtenus à l'item *Quelles sont les points forts de cette formation ?*

Réponses des enseignants	Nombre de répétitions	Items proposés	%
Aucun Pas de points faibles	06 03	Aucun point faible	21,42 %
Durée de la formation. Insuffisance de temps. La durée de la formation est inadaptée au contenu de la formation.	01 01 02	La durée de la formation est inadaptée au contenu enseigné.	9,52 %
La qualité des supports pédagogiques. Manque de moyens qui concernent cette formation. Manque de moyens d'apprentissage. Manque de moyens pédagogiques (TICE).	03 01 04 01	Manque de supports pédagogiques appropriés.	21,42 %
Absence de pratiques de classe (situations réelles). Pratiques sur terrain. Elle ne concerne que le côté théorique (connaissances) pas de pratiques de classe.	07 01 01	Une formation centrée sur la théorie et néglige la pratique.	21,42 %

Tableau 289 : les points faibles de la session de la formation suivie.

Le nombre de répondants à cette question est de 39, soit un taux de réponse de 73,8%.

D'après le tableau n° 39, fort est de constater que l'ensemble des réponses convergent vers 4 idées principales. Ainsi, nous constatons que 9 enseignants, soit un pourcentage de 21,42% de l'ensemble des répondants, trouvent que cette formation n'a aucun point faible. Alors que 4 enseignants, soit un pourcentage de 9,52% des répondants pensent que la durée de la formation est inadaptée au contenu enseigné. En outre, le manque de supports pédagogiques constitue un point faible pour 9 enseignants soit un pourcentage de 21,42%. Tandis que, 9

enseignants, soit un pourcentage de 21,42%, trouvent que cette formation est centrée sur le côté théorique plus que la pratique, ce qui représente pour eux un point faible pour cette formation.

#### 9.4.3.2. Analyse des données liées au degré d'apprentissage

Les résultats qui suivent concernent la question n° 03 afin de mesurer le degré d'apprentissage des enseignants et leur acquisition de nouvelles connaissances après la session de formation à laquelle ils ont participé et savoir dans quelle mesure les enseignants utilisent les connaissances acquise dans leurs pratiques de classe.

– *Résultats obtenus à l'item Suite à la session de formation sur la remédiation, les compétences suivantes sont :*

	Acquis	Non acquis	En cours d'acquisition
<b>Pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissage identifiées chez les apprenants.</b>	N° 21 50%	N° 02 4,76%	n° 17 40,47%
<b>Éviter le cumul des lacunes pour un apprenant.</b>	N° 26 61,9%	N° 05 11,9%	N° 05 11,9%
<b>Améliorer l'apprentissage de l'apprenant et par conséquent, contribuer à diminuer l'échec scolaire.</b>	N ° 17 40,47%	N° 12 28,57%	N° 11 26,19%

Tableau 40 : degré d'apprentissage et d'acquisition de connaissances.

La lecture des données présentées dans le tableau n° 40 démontre un niveau d'apprentissage assez suffisant. On constate alors, que 50% des répondants affirment que la compétence de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissage chez les apprenants, est acquise, tandis que cette compétence est en cours d'acquisition pour 40,47% de l'ensemble des répondants. Ils sont au contraire 4,76% de la totalité des répondants qui pensent que cette compétence est non acquise. En outre, éviter le cumul des lacunes pour un apprenant, est une compétence acquise pour 61,9% de l'ensemble des répondants, elle est en cours d'acquisition pour 11,9% et non acquise pour 11,9% de l'ensemble des répondants. Concernant la compétence d'améliorer l'apprentissage de l'apprenant et par conséquent, contribuer à diminuer l'échec scolaire, un pourcentage de 40,47% de la totalité des répondants affirment l'avoir acquise, un pourcentage de 26,19% des répondants pense que cette compétence est en cours d'acquisition. Ils sont en revanche, 28,57% qui affirment le contraire.

#### 9.4.3.3. Analyse des données liées au changement de comportement

Les résultats présentés ci-dessous concernent les questions n° 4, 5 et 6 afin de mesurer le degré de changement dans les comportements des enseignants après la session de formation-recherche à laquelle ils ont participé.

- *Résultats obtenus à l’item Après cette session de formation, est-ce que vous avez constaté un changement dans vos pratiques de classe ?*

Question	Oui	Non
Après cette session de formation, est-ce que vous avez constaté un changement dans vos pratiques de classe ?	N° 16 38,09%	N° 18 42,85%

Tableau 291 : changement dans les pratiques de classe.

D’après le tableau n° 41, nous constatons qu’après cette formation, 38,09% de la totalité des répondants attestent avoir constaté un changement dans leurs pratiques de classe. Ils sont, en revanche, 42,85% de l’ensemble des répondants qui affirment le contraire.

- *Résultats obtenus à l’item Si oui, lequel ?*

L’analyse des résultats obtenus à cette question révèle un taux de réponse faible par rapport à l’ensemble des répondants. Nous constatons que sur 42 participants, seulement 11, soit un pourcentage de 26,19%, qui ont constaté un changement dans leurs pratiques de classe.

Le tableau suivant présente les réponses des enseignants.

Réponses des enseignants	Nombre de répétitions
Comblent les lacunes des apprenants.	03
C’est une formation qui éclaire une méthode simple pour réaliser des objectifs visés.	02
Diminuer les difficultés d’apprentissage chez les apprenants.	03
Rattraper les points faibles	01
Je vise les problèmes facilement et je fais la remédiation aisément.	01
Gérer au mieux la pratique de classe.	01

Tableau 302 : changement dans les pratiques de classe constaté après la session de formation

La lecture des données présentées dans le tableau n° 42 montre que de mois après la session de formation suivie, 3 enseignants ont constaté qu’ils sont capables de combler les lacunes de leurs apprenants. Deux autres attestent que cette formation leur a procuré des méthodes simples pour atteindre les objectifs visés. En plus, 3 enseignants qui ont remarqué leur capacité à diminuer les difficultés d’apprentissage chez les apprenants et un autre enseignant qui a constaté qu’il pouvait rattraper les points faibles de ses apprenants. En outre, un enseignant qui a observé qu’il visait facilement les problèmes de ses apprenants et qu’il pouvait faire la remédiation aisément. Enfin, un autre enseignant qui a remarqué sa capacité à gérer mieux ses pratiques de classe.

– *Résultat obtenu à l’item Après cette session de formation, êtes- vous capables de :*

	Très mal	Mal	Moyen	Bien	Très bien
Développer de nouvelles compétences professionnelles par la recherche pédagogique.	N° 00 00%	N° 02 4,76%	N° 21 50%	N° 15 35,71%	N° 01 2,38%
Introduire les connaissances apprises lors de la formation et par la recherche dans vos pratiques de classe.	N° 00 00%	N° 01 2,38%	N° 09 21,42%	N° 29 69,04%	N° 01 2,38%
Appliquer ces nouvelles compétences pour résoudre des situations problèmes dans la classe.	N° 00 00%	N° 01 2,38%	N° 04 9,52%	N° 34 80,95%	N° 01 2,38%

Tableau 313 : capacité à développer, introduire et appliquer des nouvelles connaissances et compétences.

L’analyse des données dans le tableau n° 43 montre que plus que la moitié, soit 69,04% et 2,38% de la totalité des répondants jugent qu’ils sont capables d’introduire les connaissances apprises lors de la formation par la recherche dans leurs pratiques de classe. Ils sont, au contraire, 10 enseignants, soit 2,38% et 9,42%, qui jugent mal et moyenne leur compétence. Alors que 35,71% et 2,38% de l’ensemble des enseignants de notre échantillon attestent être capable de développer de nouvelles compétences professionnelles par la recherche pédagogique. Ils sont, en revanche, plus que la moitié soit, 50% et 4,76% de la totalité des répondants qui jugent mal et moyenne leur capacité à développer des compétences professionnelles par la recherche. Concernant la mise en pratique des nouvelles compétences pour résoudre des situations problème dans la classe, la majorité des répondants, soit 80,95% des répondants, affirment qu’ils sont capables d’appliquer les compétences acquises pour la résolution des situations problème rencontrées sur terrain.

– *Résultat obtenu à l’item Cette formation-recherche*

	Beaucoup	Un peu	Non
Avait- elle un impact sur votre développement professionnel ?	N° 05 11,9%	N° 33 78,57%	N° 01 2,38%
Améliore- t- elle vos compétences ?	N° 17 40,47%	N° 22 52,38%	N° 01 2,38%
A permis d’acquérir de nouvelles connaissances.	N° 20 47,61%	N° 19 45,23%	N° 01 2,38%

Tableau 324 : l’impact de la formation- recherche sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

Le premier constat à réaliser lors de la lecture des données présentées dans le tableau n° 44 montre clairement que la formation dispensée avait peu d’impact sur les pratiques de plus de la moitié des enseignants. En effet, nous constatons que 78,57%, soit deux tiers de l’ensemble des répondants, affirment que la formation-

recherche à laquelle ils ont participé avait peu d'impact sur leur développement professionnel. Ils sont, en effet, 11,9% qui pensent le contraire. Cependant, cette formation améliore peu et n'améliore pas les compétences de plus de la moitié de la totalité des répondants, soit 52,38% et 2,38% de l'ensemble des participants. Un pourcentage de 47,61% de la totalité des répondants trouvent que cette formation avait un impact sur leur développement en leur permettant d'acquérir de nouvelles connaissances. Ils sont, en revanche, 45,23% et 2,38% des répondants qui jugent que cette formation avait peu d'impact sur l'acquisition de nouvelles connaissances.

## **9.5. Discussion des résultats**

Il est à noter que l'analyse des données montre d'abord, que la formation (son contenu, sa durée, son rythme, sa qualité, la qualité de l'encadrement, la manière dont le contenu est livré aux formés) influence directement sur la motivation ainsi que la satisfaction des participants (niveau 1) et leur apprentissage (niveau 2) qui sont liés à l'application de ces acquis dans le cadre du travail (niveau 3). En effet, ces trois niveaux sont interdépendants et agissant l'un sur l'autre. Or, un degré de satisfaction élevé permet un apprentissage efficace et par conséquent, une application rentable du contenu acquis dans les pratiques sur terrain. Toutefois, ces niveaux ne constituent pas les seuls facteurs agissant sur les résultats d'une formation et sur sa rentabilité. D'autres facteurs, en l'occurrence, les activités de recherche pédagogiques qui peuvent servir de source d'acquisition de boîtes à outils servant de référence pour l'enseignant.

### **9.5.1. Au niveau de la satisfaction**

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

### **9.5.2. Au niveau de l'acquisition**

Toute formation a pour objectif de doter les enseignants d'un ensemble de savoirs et de compétences qui leur permettent d'exercer efficacement leur fonc-

tion. Lors de l'analyse des données inhérentes à l'acquisition des compétences (tableau n° 40) fort est de constater que les pourcentages les plus élevés sont ceux de « *Acquis et en cours d'acquisition* » ce qui explique le fait que l'acquisition formel de savoir et son accumulation est une opération différente et moins complexe que le transfert et la mise en application de ces savoirs. De plus, les connaissances et les compétences acquises formellement risquent de se perdre à mesure que le temps passe et qu'aucun effort n'est fourni pour maintenir ou actualiser ces savoirs soumis à des changements et à des transformations constants. Certes, la formation aurait tendance à outiller les enseignants de savoirs et de compétences appropriés, mais la recherche permet le maintien et la mise à jour de ces savoirs dans le but de tirer le meilleur profit de la formation suivie et être, par conséquent, capable de proposer plusieurs plans d'action et en choisir le plus performant et le plus adéquat à l'exploitation efficace des connaissances acquises.

### **9.5.3. Au niveau des comportements (le transfert des connaissances)**

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

### **9.5.4. Au niveau de l'impact de la formation**

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

Plusieurs enseignants suivent des formations pour la simple raison se former pour se former, ou bien, puisque l'inspecteur a l'habitude d'organiser de telles formations, ou parce que la tutelle l'a demandée pour informer ou sensibiliser les enseignants. Dans de telles situations, les enseignants ne sont pas considérés comme une partie prenante de leur formation, ils ne sont pas conscients du rôle qu'ils doivent accomplir et agissent passivement devant les mutations qui touchent le système éducatif. L'exemple des enseignants qui proposent, pour la question n° 13

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

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

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

## **9.6. Facteurs de réussite**

Il est clair que le rôle des décideurs du changement est important pour rassurer tous les acteurs et les collaborateurs de l'éducation face à ce changement et donner du sens à leurs actions de formation.

Trois facteurs importants peuvent conduire à un accompagnement plus efficace des enseignants et de justifier les raisons de ces formations :

### 9.6.1. Facteur 1 : expliquer ce qui doit être fait et pourquoi

Lors des formations pédagogiques des enseignants, nombreux sont les enseignants qui regrettent l'absence totale de la clarté des politiques éducatives. Il est essentiel de définir clairement les objectifs, les exigences et les finalités des pratiques de formation à ouvrir en expliquant l'ampleur de ce changement afin d'inciter tous les enseignants à participer efficacement à l'action. Les inspecteurs doivent, ainsi, être des chefs de file qui inspirent les enseignants. Ils sont appelés donc à expliquer le pourquoi des choses pour permettre de créer un climat dans lequel tous les enseignants se sentent impliqués dans l'action et agissent avec passion. Simon Sinek (2013, p 6), dans son livre « commencer par le pourquoi », a écrit :

*« Il y a des leaders et il y a des chefs de file*

*Les leaders occupent une position de pouvoir ou d'influence.*

*Les chefs de file nous inspirent.*

*Qu'il s'agisse de d'individu ou d'organisation, nous suivons les chefs de file.*

*Non pas parce que nous y sommes obligés,*

*Mais parce que nous le voulons.*

*Nous suivons les chefs de file non pas pour eux, mais pour nous. »*

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

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

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

### 9.6.3. Facteur 3 : former le personnel enseignant dans un contexte algérien

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

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

## **Conclusion générale**

En guise de conclusion, nous pensons que les constats présentés dans notre travail invitent à conclure que même si des pratiques méthodiques de la recherche pédagogique sont rarement présentes dans les sessions de formations proposées aux enseignants de la langue française au primaire, ces pratiques font toujours partie intégrante dans le quotidien de tous les enseignants. Certes, les enseignants font des recherches dont ils se rendent compte. Ceci en tant que vecteur de changement et source d'acquisition de connaissances et de créativité.

L'enseignement, aujourd'hui, est confronté à des demandes et des besoins croissants où les enseignants de français au primaire, considérés comme la pierre angulaire dans l'enseignement du FLE, sont appelés à répondre aux défis du changement et du développement constants du système éducatif en se recyclant constamment et en pratiquant éventuellement la recherche des solutions concrètes adaptées à des situations réelles d'enseignement. Il faut donc souligner l'importance de l'intégration de la recherche pédagogique dans leur processus de formation. Elle est importante car, Grâce à la recherche pédagogique, tout enseignant est capable de jeter un regard critique sur ses pratiques pédagogiques, ce qui lui permet de cerner ses difficultés et ses lacunes pour parvenir à les résoudre. En plus, avec cette nouvelle méthode de recherche, on permet une progression et une mise à jour permanente des connaissances en matière d'enseignement. Ainsi, ce type de recherche favorise les améliorations qualitatives dans le secteur éducatif.

La formation-recherche proposée aux enseignants de français au primaire dans la wilaya de Batna, est une tentative favorisant l'intégration des pratiques de la recherche pédagogique dans les sessions de formation. Il s'agit d'une formation sur deux jours incitant les enseignants à l'intégration de la recherche pédagogique dans leur apprentissage. En effet, les résultats obtenus indiquent que ce type d'activité apporte beaucoup d'avantages à tous les participants. D'un côté, les activités de recherche pédagogique incluent des pratiques permettant l'apprentissage de connaissances et des compétences requises pour l'exercice de ce métier. De l'autre côté, la recherche pédagogique tend à devenir l'axe reliant la construction de réflexive de savoirs et le travail collaboratif et collectif qui aide les enseignants à améliorer leurs modes d'apprentissage des autres enseignants. Ainsi, un programme de formation basé sur des projets de recherche pédagogique en collaboration avec d'autres enseignants constitue un espace d'échange riche et varié.

L'évaluation de la session de formation, à laquelle ont participé les enseignants, nous permet d'évoquer les facteurs influant qui sous-tendent l'élaboration d'une pratique de formation plus rentable. En réalité, nous remarquons le besoin

de penser à une pratique de formation dans une situation qui favorise la recherche pédagogique comme source d'apprentissage et de mise à jour constante des connaissances et qui favorise les échanges avec les autres enseignants. Ces enjeux constituent des défis pour les inspecteurs pédagogiques chargés de la gestion des pratiques de formation, particulièrement, la formation des enseignants de français au primaire dans la wilaya de Batna, qui vise entre autre, à atteindre les objectifs fixés afin d'améliorer la qualité et la rentabilité de ces pratiques formatives.

Ce travail de recherche permet de montrer que les enseignants sont ouverts à la réalité de l'importance d'intégrer des activités de recherche pédagogique dans leurs processus de formation. Nous pensons, donc, que la recherche pédagogique présente un intérêt certain et constitue un domaine plein de perspectives sur le plan pédagogique et éducatif.

Ainsi, nous pouvons confirmer que la recherche pédagogique est une action d'auto-formation qui vise à développer la compétence professionnelle des enseignants de français au primaire. Il est donc important d'affirmer que la recherche pédagogique contribue fortement à la construction réflexive des pratiques enseignantes. Bref, l'intégration et l'adoption de pratiques de recherche pédagogique dans le processus de formation des enseignants ne dépend pas uniquement des décideurs des politiques éducatives, mais toutefois, du degré d'implication et d'engagement des enseignants qui doivent apporter régulièrement des innovations, des ajustements et même des transformations à leurs pratiques pédagogiques.

# Annexes

## 1. Liste des tableaux

**Tableau 01** : le fonctionnement de l'école et celui de l'entreprise

**Tableau 02** : Modules de formation

**Tableau 03**: Les deux types de collecte de données

**Tableau 04** : Les caractéristiques sociodémographiques des enseignants

**Tableau 05**: suivre un programme de formation ou participer à des travaux de recherche pédagogique

**Tableau 06**: participer à un programme de qualification ou activité de recherche ou de formation

**Tableau 07**: aspect de la session de la formation suivie

**Tableau 08**: l'impact de la formation dispensée sur les pratiques pédagogiques des enseignants

**Tableau 09**: s'engager dans un processus de formation et de recherche pédagogique

**Tableau 10**: La contribution de la recherche pédagogique au développement de la qualité de la formation des enseignants

**Tableau 11**: Le degré d'accord avec de contribution de la recherche pédagogique au développement de la formation

**Tableau 12** : pourcentage de temps consacrées pour les tâches pédagogiques, la recherche pédagogique et les activités de formation

**Tableau 13**: Raisons qui empêchent les enseignants de participer à des activités de formation ou de recherche

**Tableau 14** : Besoins éprouvés par les enseignants

**Tableau 15** : les nouvelles technologies facilitent l'enseignement/ apprentissage de la langue française.

**Tableau 16**: Les outils technologiques utilisés par les enseignants

**Tableau 17** : à quelle fréquence les enseignants utilisent les outils TICE dans leur enseignement ?

**Tableau 18** : Les TICE ont un impact positif sur l'enseignement de la langue française.

**Tableau 19** : impact des tentatives de la réforme, engageant des transformations profondes au niveau de la classe, sur les pratiques enseignantes.

**Tableau 20** : la contribution de la recherche pédagogique à la conception de modèles d'enseignement répondant à la réalité pédagogique du système éducatif algérien.

**Tableau 21**: les réponses des enseignants pour justifier leur degré d'accord avec l'item La contribution de la recherche pédagogique à la conception de modèles

d'enseignement répondant à la réalité pédagogique du système éducatif algérien.

**Tableau 22:** Formation sur l'approche par les compétences

**Tableau 23:** Capacité de l'enseignement du français

**Tableau 24:** les représentations des enseignants vis-à-vis la langue française

**Tableau 25:** solutions et pistes d'action proposées par les enseignants.

**Tableau 26 :** population francophone en Algérie (2008)

**Tableau 27:** la répartition des horaires de la langue française dans le cycle primaire

**Tableau 28 :** population de 15 ans et plus capable de lire et d'écrire et capable de parler et de comprendre la langue français

**Tableau 29 :** niveau des enseignants du primaire 2004

**Tableau 30 :** opérations de formation au profit des enseignants du primaire

**Tableau 31 :** Répartition des enseignants selon le niveau de qualification au niveau national et au niveau de la wilaya de Batna (2016/ 2017) Source : Direction de l'éducation Batna

**Tableau 32 :** Répartition des niveaux des enseignants de la langue française. Batna (2016/ 2017) (Direction de l'éducation Batna)

**Tableau 33:** tableau récapitulatif des modules de formation

**Tableau 34 :** le modèle Kirkpatrick (2007)

**Tableau 35:** numéro de questions selon chaque niveau d'évaluation

**Tableau 36:** degré de satisfaction des enseignants vis à vis la formation dispensée

**Tableau 37:** degré de satisfaction des enseignants vis à vis l'encadrement.

**Tableau 38:** les points forts de la session de formation suivie

**Tableau 39:** les points faibles de la session de la formation suivie.

**Tableau 40:** degré d'apprentissage et d'acquisition de connaissances.

**Tableau 41:** changement dans les pratiques de classe.

**Tableau 42:** changement dans les pratiques de classe constaté après la session de formation

**Tableau 43:** capacité à développer, introduire et appliquer des nouvelles connaissances et compétences.

**Tableau 44:** l'impact de la formation-recherche sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

## 2. Liste des schémas

**Figure 01** : les différentes conceptions du développement professionnel (Uwamariya, A. et Mukamurera, J. 2005).)

**Figure 02**: Schéma de recherche-action de Susman (traduction personnelle)

**Figure 03**: Suivre un programme de formation ou participer à des travaux de recherche pédagogique.

**Figure 04**: participer à un programme de qualification ou activités de recherche

**Figure 05**: L'impact de la formation dispensée sur les pratiques pédagogiques des enseignants

**Figure 06**: s'engager dans un processus de formation et de recherche pédagogique

**Figure 07**: la contribution de la recherche pédagogique au développement de la qualité de la formation des enseignants.

**Figure 08** : le degré d'accord avec la contribution de la recherche pédagogique au développement de la formation

**Figure 09** : temps consacrées pour les tâches pédagogiques, la recherche pédagogique et les activités de formation

**Figure 10**: Raisons qui empêchent les enseignants de participer à des activités de formation ou de recherche

**Figure 11** : besoins éprouvés par les enseignants

**Figure 12** : les nouvelles technologies facilitent l'enseignement/ apprentissage de la langue française.

**Figure 13**: les outils technologiques utilisés par les enseignants

**Figure 14** : à quelle fréquence les enseignants utilisent les outils TICE dans leur enseignement ?

**Figure 15** : Les TICE ont un impact positif sur l'enseignement de la langue française

**Figure 16** : impact des tentatives de la réforme, engageant des transformations profondes au niveau de la classe, sur les pratiques enseignantes.

**Figure 17** : la contribution de la recherche pédagogique à la conception de modèles d'enseignement répondant à la réalité pédagogique du système éducatif algérien.

**Figure 18** : la formation sur l'approche par les compétences

**Figure 19** : les représentations des enseignants vis-à-vis la langue française

**Figure 20**: capacité de l'enseignement du français

**Figure 21**: répartition des niveaux des enseignants du primaire - 2004-

**Figure 22** : répartition des niveaux des enseignants du primaire dans la wilaya de Batna - 2016/ 2017

**Figure 23** : Le modèle d'apprentissage 70 20 10 Morgan (McCall ; Robert W. einchinger et Michael M. Lombardo, 1996)

**Figure 24**: le modèle d'apprentissage 60 20 10 10 (Conception personnelle)

**Figure 25**: les différentes sources d'apprentissage.

### 3. Liste des abréviations

- **A.E** : Accompagnement et encadrement
- **ALESCO** : Arabe League Educational, cultural and scientific organization
- **APC** : Approche Par Compétences
- **CDD** : Classification Décimale Dewey
- **C.R.D.D.P** : Centres Régionaux de Diffusion et de Documentation Pédagogique
- **ENS** : École Normale supérieure
- **EPA** : Entreprise Publique Autonome
- **E.P.S.T** : Entreprise Publique à Caractère Scientifique et Technologique
- **E.TICE** : Enseignement TICE
- **G.TICE** : Gouvernance des TICE
- **HCF** : Haut Conseil de la Francophonie
- **IFPM** : Instituts de Formation et de Perfectionnement des Maitres
- **INRE** : Institut National de la Recherche en Éducation
- **IO.TICE** : Intégration des outils TICE
- **IPN** : Institut Pédagogique National
- **ITE** : Institut technologique de l'Éducation
- **MEN** : Ministère de l'Éducation Nationale
- **OIF** : Organisation internationale de la Francophonie
- **O.N.P.S** : Office National des Publications Scolaires
- **PARE** : Programme d'Appui à la Réforme de l'Éducation.
- **TICE** : Technologie de l'Information et de la Communication pour l'éducation
- **UO.TICE** : Usages des outils TICE

## Références bibliographiques et sitographiques

## Ouvrages

- BAILLY, B. (1999). Enseigner : une affaire de personnalité. Nathan. France.
- BAUDOIN J.-M. et J. Friedrich, Théories de l'action et éducation, De Boeck Université, Bruxelles, 2001.
- BEN BOUZID B., (2005), L'approche par compétences dans l'école algérienne. UNESCO. ONPS.
- BEN BOUZID B., (2005), la refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et Enjeux d'une société en mutation. UNESCO - ONPS. Rabat.
- BEN BOUZID B., (2009), la réforme de l'éducation en Algérie. Enjeux et réalisations. Casbah éditions. Alger.
- BERBAUM J., Apprentissage et formation. PUF. Paris. 1999.
- BIZET J.-A. et F. RIGAUD, Individualiser la formation. Une recherche- action collective, INRP, Paris, 1986.
- BOTERF. G. L., (2008), Repenser la compétence Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions, Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles, Paris. En ligne : [http://grh-mascara.yolasite.com/resources/Repenser\\_la\\_comp\\_tence\\_Pour\\_d\\_pas-ser\\_les\\_id\\_es\\_re\\_ues-15\\_propositions\\_2008\\_2212541058.pdf](http://grh-mascara.yolasite.com/resources/Repenser_la_comp_tence_Pour_d_pas-ser_les_id_es_re_ues-15_propositions_2008_2212541058.pdf)
- BOURDONCLE R. et M.-A. ORSONI, (1997), Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs. INRP. Paris.
- BRIEN, Robert. (1990). Science cognitive et formation. Sillery. Presse de l'université du Québec.
- CALVET. L. J., (1993), La sociolinguistique, QSJ, PUF, France.
- CARRE Ph., (1990), Organiser l'apprentissage des langues étrangères. Les éditions d'Organisation. France.
- CROS F., (1998) Dynamiques du changement en éducation et en formation, INRP, Paris,
- CROS F., (1999), Recherche et formation. Innovation et formation des enseignants, INRP, Paris,
- De LANDSHEERE V., (1992), L'éducation et la formation, PUF, Paris.
- GAUTHIER B., (2009), Recherche sociale de la problématique à la collecte de données, Presse de l'Université de Québec, Canada.
- GERARD Ch. et J.-Ph. GILLIER, (2002), Se former par la recherche en alternance, l'Harmattan.
- GHIGLIONE, R. Les techniques d'enquêtes en sciences sociales. Dunod, Paris, 1987.
- GOYETTE. G et M. Lessard-Hébert (1987), La recherche-action - Ses fonctions, ses fondements et son instrumentation, Hors collection, Presse de l'Université du Québec, Canada,

- GUIR R., (2002), Pratiquer les TICE : former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages. De Boeck Supérieur, Belgique.
- HADJI Ch., (1998), Recherche et éducation, De Boeck Université, Bruxelles.
- HANNOUN H., (1995), Comprendre l'éducation, Nathan Pédagogie, Paris.
- HASSENFORDER J., (1995), Chercheurs en éducation. INRP L'Harmattan. UE.
- HEYNEMAND. J et GAGNON. D., (1993), Devenir enseignant. Les Éditions Logiques. Québec.
- HUSTIN A., (1996), Changement dans le monde de l'éducation, Nathan, France.
- JAMES D. and W. KIRKPATRICK, (2016), Four levels of training evaluation, atd press, USA.
- LANG V., (1999), La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle. Paris : PUF.
- LANGE J.-M., (1993), Autoformation et développement personnel. Chronique Sociale. Lyon.
- LE XUAN, J.-C. CHASSAIN, (1975), Analyse comportementale : analyse de contenu théorie et pratique de l'apprentissage, Nathan, France.
- LERBET G., (1995), Les nouvelles sciences de l'éducation, Nathan, France.
- MARTINET M-A., D. RAYMOND et C. GAUTHIER, (2001), La formation à l'enseignement Les orientations les compétences professionnelles. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation. En ligne : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- MATHIS G., (1998), Professeur de français : les clés d'un savoir-faire. Nathan. France.
- MATSUURA K. et B. BEN BOUZID, (2005), la refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation, UNESCO-OPNS.
- MIALARET G., (1996), La pédagogie expérimentale. PUF. Paris.
- MIALARET G., (2004), Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation, PUF, Paris.
- MISSOTE Ph. et P.-M. MESNIER, (2003), La recherche-action Une autre manière de chercher, se former, transformer, Paris, l'Harmattan.
- Organisation internationale de la francophonie OIF (2014), La langue française dans le monde, Nathan, Paris.
- PAPILLON P. et X., (1999), Traité de stratégie à l'usage des enseignants. Chronique Sociale. Lyon.
- PASTIAUX G. et J., (1998), Précis de pédagogie. Nathan. France.
- SINEK S., (2013), Commencer par le pourquoi : comment les grands leaders nous inspirent à passer à l'action ? Performance. Canada.

- TARDIF J., (2000), Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ? ESF éditeur, France.
- TERRAL, H., (1997), Profession professeur. PUF. Paris.
- TOCHON F., (2004), Recherche et formation la construction de l'expert, INRP.
- VAN Der MAREN J.-M., (2003), La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement, 2<sup>e</sup> édition, de Boeck, Bruxelles.
- VAN Der MAREN J.-M., (1996), Méthodes de recherche pour l'éducation, De Boeck, Paris.
- Référentiel général des programmes, (2009), Commission Nationale des Programmes, MEN- CNP, Alger.

### Dictionnaires :

- ARENILLA. L, Gossot. B, M. C. Rolland et M. P. Roussel, Dictionnaire de pédagogie, Bordas, Paris, 2000.
- BUISSON. F, Nouveau dictionnaire de pédagogie, Paris, Hachette, 1911.
- CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), en ligne : <http://www.cnrtl.fr/definition/exp%C3%A9rience> (consulté le 13/ 11/ 2017)
- Le Larousse, en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/recherche/67011?q=recherche+#66262> (consulté le 25/ 7/ 2016)
- Linternaute : dictionnaire français en ligne, <http://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/experience/> (consulté le 25/ 4/ 2018)

### Revue & articles

- ARTHAUD Paul, « Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'apprentissage d'une L2 : quelles compétences pour l'enseignant ? », *Alsic* [Online], Vol. 9 | 2006, document alsic\_v09\_12-pra4.htm, Online since 30 November 2006, connection on 05 June 2018. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/294> ; DOI : 10.4000/alsic.294
- BACHY S., LEBRUN M. et SMIDTS D., « Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 26-1 | 2010, Online since 10 May 2010, connection on 27 March 2017. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/307>
- BEACCO J.-C., (2008). « Tâche ou compétence ? », *Le français dans le monde*, n° 357, Paris : Clé international.
- COLIN R. (2003), « Henri Desroche et les racines de la recherche-action »  
doi : 10.3406/rfp.1986.2387 (document généré le 07/ 06/ 2016)

- DEVELAY Michel, Paquay Léopold, Altet Marguerite, Charlier Évelyne, Perrenoud Philippe (éds) (1996). - Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ? . In: Recherche & Formation, N°24, 1997. Conscience éthique et pratiques professionnelles. pp. 165-167; [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1997\\_num\\_24\\_1\\_1409\\_t1\\_0165\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_24_1_1409_t1_0165_0000_2)
- DUNBERRY A., analyse des pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement dans des entreprises performantes, UQAM, CIRDEP, Québec, 2006.
- DURKHEIM Émile, (cours donné en 1904), Le vieux préjugé français contre la pédagogie, L'évolution pédagogique en France. Disponible en ligne : <https://www.mei-riou.com/PATRIMOINE/durkheim.pdf>
- Éducateur, Revue de recherche en éducation éditée par CNDP, Algérie, n° 01 avril- mai 2004.
- Educ recherche*, Revue de recherche en éducation éditée par l'INRE Algérie, N 2 Oct-Nov- Déc 2011.
- GAUTHIER C., M. MELLOUKI, D. SIMARD, S. BISSONNETTE et M. RICHARD Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche. *Les cahiers du débat*. 2005.
- GAUTHIER Clermont et MARTINEAU Stéphane et RAYMOND Danielle, Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant, Article paru dans *Vie pédagogique*, n° 107, avril/mai 1998, pp 25- 32. Accès libre : Bibliothèque Form@PEX: <http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier1998a>
- GRANDGUILLAUME. G., (2001), Les débats et les enjeux linguistiques, Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman, pp 273- 287. En ligne : <http://books.openedition.org/iremam/415?lang=fr#authors>
- GUILLEMETTE S. et SAVOIE-ZAJC L. (2012). La recherche-action et ses rapports de co-construction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.7>
- LEGRAND L., Qu'est-ce que la recherche pédagogique? In: *Revue française de pédagogie*, volume 120, 1997. Penser la pédagogie. pp. 39-47;
- LIEBERMAN A. et L. MILLER, Teacher development in professional practice. *Teachers College Record*, 92(1), 1990, 105-121. En ligne <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.6897&rep=rep1&type=pdf>
- MOHIB Najoua, « Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel », *Formation emploi* [Online], 114 | Avril-juin 2011, Online since 04 October 2011, connection on 28 May 2017. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/3378>
- MORIN, A., « Critères de « scientificité » de la recherche-action. » *Revue des sciences de l'éducation*, volume 11, numéro 1, 1985, p. 31–49. doi: 10.7202/900478ar

- PERRENOUD Ph., (1992), Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1992/1992\\_13.html#copyright](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_13.html#copyright) (consulté le 16/ 7/ 2017)
- PERRENOUD. Philippe, (1995), Enseigner des savoirs ou développement des compétences : l'école entre deux paradigmes. Paru in Bentolila, A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, 1995, pp. 73-88.
- PERRENOUD. Philippe, (1995), Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs. Paru in *Forum- Pédagogie* (Bruxelles), Janvier, 1996, pp. 10-12.
- Revue scientifique de L'INRE : Les Cahiers de l'INRE (2013), MEN- INRE, Alger
- ROEGERS, X. (1999). Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens, *Forum-pédagogies*, mars 1999, 24-31.
- SIMARD D et S. MARTINEAU, Recherche en éducation. La culture professionnelle des enseignants : entre savoirs, recherches et pratiques. Hors-Série n° 2 - Octobre 2010.
- TALBOT. L., « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces », *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°18 | 2012, mis en ligne le 26 mai 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : [http:// questionsvives.revues.org/1234](http://questionsvives.revues.org/1234) ; DOI : 10.4000/questionsvives.1234
- TALEB Ibrahim. K., « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », *L'Année du Maghreb*, 1 | 2006, 207-218. <https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>
- TOCHON François. Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts. In: *Recherche & Formation*, N°5, 1989. Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation. pp. 25-38; [http://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1989\\_num\\_5\\_1\\_960](http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1989_num_5_1_960)
- UWAMARIYA A. & J. MUKAMURERA, (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. doi:10.7202/012361ar
- VILATTE J.-Ch., Méthodologie de l'enquête par questionnaire. Formation « Évaluation », 1er - 2 février 2007 à Grisolles
- ZAY D., « Quel rôle peut jouer la recherche dans la formation des instituteurs ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 74, 1986. pp. 99-115

## Thèses

- BOUDEBIA-BAALA. A., (2012). L'impact des contextes sociolinguistique et scolaire sur l'enseignement/ apprentissage du français dans le Souf à travers l'analyse des présentations comme outil de description. Thèse. Université de Franche-Comté.

- COTE-THIBAUT D., (1991). Développement d'un protocole de recherche-action pour le praticien en éducation. Thèse. Montréal, Université de Montréal, Sciences de l'éducation, 327 p.
- FRANÇOISE Ch., De l'observation des pratiques des maîtres débutants : éléments de compréhension des organisateurs de pratiques typiques. Éducation. Université de la Réunion, 2016. Français.
- PANA-MARTIN F., Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé. Éducation. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2015. Français.

## Chapitre

- MASCIOTRA D. & F. MEDZO, (2009). Chapitre 3. Vers un curriculum pour la vie. Dans D. MASCIOTRA & F. MEDZO (sous dir.), Développer un agir compétent: Vers un curriculum pour la vie (pp. 39-60). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

## Sitographie

- BOISSINOT A., des programmes et des curriculum : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/12/09122013Article635221695968983883.aspx>
- CATROUX M., « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne], Vol. XXI N° 3 | 2002, mis en ligne le 16 mars 2014, consulté le 18 mai 2017. URL : <http://apliut.revues.org/4276> ; DOI : 10.4000/apliut.4276
- CHARAUDEAU P., La recherche pédagogique [une activité possible et nécessaire]. In: Revue française de pédagogie, volume 42, 1978. pp. 16-25 ; [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1978\\_num\\_42\\_1\\_1649](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1978_num_42_1_1649) (consulté le 18/4 /2017) [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index\\_notion.php?NOTIONID=239](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index_notion.php?NOTIONID=239)
- DESJARDINS J., Former des enseignants compétents : oui, mais comment ? <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs62478> (consulté le 19/4 /2017)
- Fondation Jean PIAGET, [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index\\_notion.php?NOTIONID=239](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index_notion.php?NOTIONID=239)
- GAUTHIER. B., Recherche sociale de la problématique à la collecte de données, Presse de l'Université de Québec, Canada, 2009. <https://books.google.dz/books?id=EfJhP3t2zgwC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false> (consulté le 24/ 06/ 2017)
- Groupe interuniversitaire projet Sophia, « Formation des enseignants : un exemple de recherche-action: Chypre, France, Irlande, République tchèque, Slovénie », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 51 | septembre 2009,

mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté le 02 août 2016. URL : <http://ries.revues.org/660> ; DOI : 10.4000/ries.660

LECUYER Arnaud, (2016), Le modèle 70 20 10, Pédagogie Le Quartier Générale des Super Teacher, en ligne : <https://www.padagogie.fr/blog/post/display/le-modle-70-20-10> (consulté le 17/ 12/ 2017).

PILHION R., M.-L. POLETTI, ... et le monde parlera français. [https://books.google.dz/books?id=8MgmDwAAQBAJ&pg=PT36&lpg=PT36&dq=statistique+des+r%C3%A9sul-tats+de+la+langue+fran%C3%A7aise+au+pri-maire+Alg%C3%A9rie&source=bl&ots=Z3khx\\_l6Nc&sig=l\\_5FYe0kr2JL2umcQQZjoDn8KQ2k&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjP2puY9prXAhWLF-ZoKHeuSB4EQ6AEISzAG#v=onepage&q=statis-tique%20des%20r%C3%A9sul-tats%20de%20la%20langue%20fran%C3%A7aise%20au%20pri-maire%20Alg%C3%A9rie&f=false](https://books.google.dz/books?id=8MgmDwAAQBAJ&pg=PT36&lpg=PT36&dq=statistique+des+r%C3%A9sul-tats+de+la+langue+fran%C3%A7aise+au+pri-maire+Alg%C3%A9rie&source=bl&ots=Z3khx_l6Nc&sig=l_5FYe0kr2JL2umcQQZjoDn8KQ2k&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjP2puY9prXAhWLF-ZoKHeuSB4EQ6AEISzAG#v=onepage&q=statis-tique%20des%20r%C3%A9sul-tats%20de%20la%20langue%20fran%C3%A7aise%20au%20pri-maire%20Alg%C3%A9rie&f=false)

PUREN Ch., 2014, Quel(s) type(s) de recherche pour améliorer l'enseignement-apprentissage ? 2014. En ligne : <https://www.christianpuren.com/2014/01/21/quel-type-de-recherche-pour-am%C3%A9liorer-l-enseignement-apprentissage/>

REY O., (2014). Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation. Dossier de veille de l'IFÉ, n°89 En ligne : <http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=89&lang=fr>

**Questionnaire destiné aux enseignants de français au primaire**

**Questionnaire d'évaluation de la formation**

## ***Questionnaire à l'intention des enseignants de la langue française :***

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche sur les apports de la recherche pédagogique et de la formation à la construction des compétences et au développement professionnel des enseignants de la langue française.

Nous comptons sur votre collaboration pour lire et compléter ce questionnaire. Votre participation contribue fortement à la réalisation de notre projet.

Toutes les informations recueillies dans ce questionnaire seront traitées de manière confidentielle et anonyme.

### *Questions*

#### **Pour mieux vous connaître**

Ces questions portent sur vous, afin de mieux vous connaître, veuillez répondre aux questions suivantes :

1. Êtes- vous un(e)?

Femme.

Homme.

2. Quel est votre âge ?

Moins de 30.

Plus de 30 ans.

Plus de 40 ans.

50 ans et plus.

3. Combien d'années d'expérience avez- vous dans ce métier?

Entre 0 – 2 ans

Entre 3 et 5 ans

- Entre 5 et 10 ans
- 10 ans et plus

4. Votre formation initiale était assurée dans l'une des institutions suivantes :

- Ecole Normale supérieure (ENS)*
- Université*
- Institut technologique de l'Éducation (ITE)*
- Autre : .....*

5. Quel est votre statut ?

- remplaçant*
- Stagiaire*
- Titulaire*

### Formation initiale, formation continue, auto-formation, et recherche...

Dans cette section, nous nous intéressons à vos pratiques pédagogiques. Veuillez répondre à ces questions, concernant les activités de formation initiale, formation continue et travaux de recherche auxquels vous avez participé pour améliorer vos compétences, vos connaissances, votre expertise et d'autres aspects en rapport avec votre métier.

6. Au cours de l'année 2016 / 2017, avez-vous participé à une session de formation continue ou participé à un/des projet(s) de recherche pédagogique ? Si vous répondez « Non », passez directement à la question n° 10.

-Programme de formation continue. Oui Non

-Travaux de recherche pédagogique. Oui Non

7. Au cours des 12 derniers mois, avez-vous suivi un programme de qualification ou participé à des activités de recherche ou de formation ?  
Cochez une seule case par ligne.

	Oui	Non
J'ai suivi un programme de qualification (sanctionné par un diplôme).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai participé à des activités de recherche et de formation continue des enseignants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai fait des recherches individuellement ou en groupe sur un sujet pédagogique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation à la gestion de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation pédagogique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. La session de formation continue à laquelle vous avez participé, concernait-elle un/des aspect(s) ci-dessous ? Sinon, précisez.

	Oui	Non
Cours/ateliers (sur les matières enseignées, sur des méthodes pédagogiques ou sur d'autres aspects en rapport avec l'éducation)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contenu de la ou des matières	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pédagogie appliquée à la ou aux matières que j'enseigne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pratique pédagogique (pratique, stage ou enseignement) dans la ou les matières que j'enseigne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des travaux de recherche sur un sujet pédagogique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration des TICE dans l'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conférences ou séminaires pédagogiques (lors desquels des enseignants et/ou des chercheurs présentent les résultats de leurs travaux et débattent des problèmes pédagogiques)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autre(s) :

.....

.....

.....

.....

.....

9. Cette formation avait- elle un impact positif sur votre pratique pédagogique ?

- Aucun*
- Faible*
- Modéré*
- Important*

10. Seriez-vous prédisposé à vous engager dans un processus de formation ou de recherche pédagogique pour actualiser et rendre performantes vos pratiques pédagogiques ?

- Oui.*
- Non.*
- Peut être

11. Selon vous, la recherche pédagogique pourrait- elle contribuer à développer la qualité de la formation des enseignants ?

- Pas du tout*
- Un peu*
- En totalité*

12. Indiquez dans quelle mesure êtes- vous d'accord ou non avec les expressions suivantes ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
La recherche pédagogique contribue à la construction réflexive des pratiques pédagogiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La formation- recherche contribue à la construction d'une identité professionnelle basée sur l'action.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La recherche pédagogique contribue à la connaissance et l'éclaircissement des réalités inhérentes à l'éducation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La recherche pédagogique est source de créativité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formation continue permet l'adaptabilité. <sup>1</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La recherche pédagogique permet d'outiller les enseignants de savoirs et de savoir- faire suffisants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La recherche pédagogique permet d'acquérir suffisamment de connaissances nécessaires pour favoriser l'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Quel pourcentage de votre temps passé estimez-vous consacrer aux tâches suivantes? Indiquez un pourcentage approximatif par activité. Indiquez « 0 » (zéro) si le pourcentage est nul. Vérifiez que la somme des pourcentages est égale à 100 %. <sup>2</sup>

..... % Tâches pédagogiques (préparation des cours, correction des devoirs, coordination,...

..... % faire des recherches pédagogiques.

<sup>1</sup> *L'adaptabilité* : capacité de s'adapter à de nouveaux milieux ou à de nouvelles situations. (Larousse)

<sup>2</sup> Les questions 13, 14, 15,16 sont adaptées du questionnaire à l'intention des enseignants (TALIS 2013) en ligne : <https://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/TALIS2013-Questionnaire-Enseignants.pdf>

..... % Participer à des activités de formation continue.

100 % Total

14. À quelle fréquence vous livrez-vous aux activités suivantes? Cochez une seule case par ligne.<sup>3</sup>

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	toujours
Collaborer avec d'autres enseignants pour évaluer le progrès de vos compétences pédagogiques	<input type="checkbox"/>				
Assister à des journées pédagogiques	<input type="checkbox"/>				
Participer à des activités de formation professionnelle continue en groupe	<input type="checkbox"/>				
Faire des recherches pédagogiques	<input type="checkbox"/>				
prendre des initiatives favorisant la recherche en pédagogie pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes.	<input type="checkbox"/>				
Discuter des progrès des différentes méthodes pédagogiques	<input type="checkbox"/>				

15. Indiquez dans quelle mesure les raisons suivantes pourraient-elles vous empêcher de participer à des activités de recherche et de formation continue. Cochez une seule case par ligne.<sup>4</sup>

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

Je ne réunis pas les conditions requises (qualifications, expérience ou ancienneté) pour faire des recherches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon emploi du temps professionnel ne me permet pas de participer à des activités de recherche et de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il n'y a pas d'incitation à participer à ces activités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les activités de formation continue sont trop onéreuses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il n'y a pas d'activités de recherche et de formation qui me conviennent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Dans quelle mesure éprouvez-vous actuellement des besoins de formation dans les domaines suivants. Cochez une seule case par ligne.<sup>5</sup>

	Aucun besoin actuellement	Faible besoin	Besoin moyen	Grand besoin
Connaissance et maîtrise des pratiques pédagogiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compétences pédagogiques dans la ou les matières que j'enseigne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compétences en TIC (maîtrise des technologies de l'information et de la communication)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enseignement de compétences transversales (résolution de problèmes, méthodes d'apprentissage)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>5</sup> Ibid.

Approches visant à développer des compétences transversales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**L'intégration des TICE dans l'enseignement comme pratique innovante**

17. Pour vous, les nouvelles technologies facilitent l'enseignement/ apprentissage de la langue française ?

Oui.

Non

18. Parmi les outils technologiques suivants, lesquels utilisez-vous ?

PC

Projecteur

Data Chow

Autre

19. A quelle fréquence utilisez-vous les outils TICE dans votre enseignement ?

Jamais

Parfois

Souvent

A chaque séance ou presque

20. Les TICE ont un impact positif sur l'enseignement de la langue française. Quel est votre degré d'accord avec les expressions citées dans le tableau ci-dessous ?

	Totalement en désaccord	En désaccord	En accord	Totalement en accord
--	-------------------------	--------------	-----------	----------------------

Diversifier les pratiques pédagogiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivation accrue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gagner du temps en préparation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Augmenter l'implication des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La possibilité d'accéder à beaucoup d'outils pédagogiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permettre à l'élève d'apprendre de manière plus variée et plus interactive à travers des logiciels proposant des jeux de rôle et des programmes évaluant directement leur travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Augmenter l'autonomie des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**La recherche pédagogique, la réforme du système éducatif algérien et l'enseignement du français**

21. Selon vous, les tentatives de la réforme du système éducatif algérien, engageant des transformations profondes au niveau de la classe, avait-elle un impact sur les pratiques enseignantes ?

- Grand impact*
- Peu d'impact*
- Aucun impact*

22. La recherche pédagogique a-t-elle contribué à la conception de modèles d'enseignement répondant à la réalité pédagogique du système éducatif algérien ?

- Oui*
- non*

*Justifiez :*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

23. Êtes- vous suffisamment formés sur l'approche par les compétences qui a accompagné la refonte du système éducatif algérien en 2002 ?

- Oui*  
 *Non*

24. Étant donné votre formation ou votre expérience dans ce domaine, vous considérez- vous capable de l'enseignement du français?

- Oui*  
 *Non*

25. La langue française est omniprésente dans la vie de tous les Algériens. Quel est votre degré d'accord avec les expressions citées dans le tableau ci- dessous ?

	Totale- ment en désaccord	En dé- saccord	En accord	Totale- ment en ac- cord
langue de la modernité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
langue compliquée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
langue du colonisateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
langue du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
langue de communication entre les algériens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
langue de la France	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

langue de la littérature, de la poésie, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
langue parlée par les gens qui se disent « intellectuels » pour parler entre eux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
langue des pays francophones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
langue de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. (Pour finir) Afin d'améliorer la qualité des pratiques de formation dispensées, quelles sont les solutions et les pistes d'action que vous pouvez proposer ?

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

*C'est la fin du questionnaire.*



*Merci beaucoup pour votre participation et votre collaboration!*

*Formulaire d'évaluation de la formation*

## *Formulaire d'évaluation de la formation*

Vous venez de participer à une session de formation pédagogique continue portant sur « la remédiation ». Dans le but de permettre d'apprécier la qualité de cette formation et de la faire évoluer, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Toutes les informations recueillies seront traitées de manière confidentielle et anonyme.

**Intitulé de la formation :**

**Date :**

**1. Veuillez renseigner votre degré de satisfaction concernant les énoncés suivants :**

	Très satisfait	sa- tis- fait	Peu satisfait	Non satisfait
La durée de la formation est adaptée au contenu de la formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le contenu de la formation répond à vos besoins pédagogiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le rythme de la formation est satisfaisant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La qualité des informations est pertinente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La qualité des supports pédagogiques est suffisante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La pertinence des activités de formation et des travaux d'ateliers proposés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'objectif de la formation est atteint.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2. Encadrement

	Très satisfait	satisfait	Non satisfait	Pas du tout satisfait
Le formateur (inspecteur) communiquait clairement les informations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le formateur maîtrisait suffisamment le contenu enseigné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le formateur possédait suffisamment les compétences requises pour former des enseignants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 3. Suite à la session de formation portant sur « *la remédiation* », êtes – vous capable de :

Objectifs	Acquis	Non acquis	En cours d'acquisition
Pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissage identifiées chez l'apprenant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eviter le cumul des lacunes pour un apprenant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Améliorer l'apprentissage de l'apprenant et par conséquent, contribuer à diminuer l'échec scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 4. Après cette session de formation, est-ce que vous avez constaté un changement dans vos pratiques de classe ?

- Oui*
- Non*

Si oui, lequel ?

.....

.....

.....

.....

**5. Après cette session de formation, êtes – vous capable de :**

	Très mal	mal	moyen	bien	Très bien
introduire les connaissances apprises lors de la formation dans vos pratiques de classe.	<input type="checkbox"/>				
développer de nouvelles compétences professionnelles.	<input type="checkbox"/>				
Appliquer ces nouvelles compétences pour résoudre des situations problème dans la classe	<input type="checkbox"/>				

**6. Cette formation- recherche :**

	Beaucoup	Un peu	Non
Avait-elle un impact sur votre développement professionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Améliore –t- elle vos compétences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a permis d'acquérir de nouvelles connaissances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Quels sont les points forts de cette formation ?**

.....

.....

.....  
.....

**8. Quels sont les points faibles de cette formation ?**

.....  
.....  
.....  
.....

**9. Quelles autres formations souhaiteriez-vous voir organisées par votre formateur ?**

.....  
.....  
.....  
.....

**10. Veuillez expliquer pourquoi ?**

.....  
.....  
.....  
.....

*Merci pour votre collaboration*

## Résumés

Résumé en français

La recherche pédagogique pour se former et pour développer une identité professionnelle devient une nécessité incontournable. Notre façon d'enseigner, le développement de savoirs, l'acquisition de connaissances pourraient-ils atteindre un niveau avancé sans avoir recours à des recherches pédagogiques ? En fait, nul ne peut nier l'importance de la recherche pédagogique conduite par les enseignants et ses apports au développement professionnel.

**Mots-clés :** recherche pédagogique, développement professionnel, formation, identité professionnelle

## **Abstract**

The educational search to form and to develop a professional identity becomes an inescapable necessity. Our way of teaching, the development of knowledges, the acquisition of knowledge could they reach a level moved forward without resorting to educational searches? In fact, nobody can deny the importance of the educational search led by the teachers and his contributions to the professional development.

**Keywords:** Educational Search, Development Professional, Training, Professional Identity