

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERITE ABDELHAMID IBN BADIS – MOSTAGANEM-

FACULTE DES LANGUES ETRANGERES

DEPARTEMENT DE LANGUE FRANCAISE



MASTER

Didactique du Plurilinguisme et Politiques Linguistiques Educatives

La correction des copies état de lieu et nouvelles perspectives
d'évaluation et d'enseignement du français langue étrangère au cycle
moyen – classes de la 4^{ème} année.

Présenté par : MILOUD Yazid

Encadré par : M. GORINE Miloud

Membres du jury :

Président :

Promoteur :

Examineur :

Année universitaire 2014/2015

Introduction :

Enseigner, un don qui n'est pas donné à tout le monde. Il est un travail intellectuel méthodologique qui consiste à transmettre un savoir à des apprenants. Pour réaliser cette tâche qui semble à première vue facile à faire, il faut être compétent. C'est un travail qui appelle une patience énorme et un savoir, un savoir-faire et un savoir-vivre exceptionnels.

L'enseignant doit adhérer au projet pédagogique et assimiler les objectifs que la nouvelle réforme tient à les lui offrir, il doit veiller à développer ses capacités pédagogiques et actualiser ses connaissances pour participer aux différentes activités et recherches.

L'enseignant attend la reconnaissance professionnelle de son investissement pédagogique tout autant que la prise en compte de sa compétence scientifique, il veut les moyens humains et matériels pour l'accomplissement optimal de sa tâche, tout en l'exerçant dans un cadre favorable de liberté académique.

Néanmoins l'enseignant reste comme un organisateur en classe, c'est lui qui sanctionne ou régule l'évaluation de l'apprenant par un système de notation comme l'approche par les compétences joue un rôle primordial dans la nouvelle réforme de l'enseignement contemporain, en Algérie et ailleurs, nous avons opté vers cette œuvre pour mieux cerner le concept d'évaluation et régler ses problématiques et le problème de la correction des copies ; ce qui a donné naissance à plusieurs questionnements relatifs à l'évaluation comme correction des copies... Avec ses différents genres, nous avons relevé quelques problématiques majeures et frappantes :

Problématique :

Nous avons essayé de relever quelques questionnements relatifs à une seule et même problématique qu'Odile et Jean VESLIN ont développé dans leur œuvre : « CORRIGER DES COPIES, EVALUER POUR FORMER » ; une œuvre que nous nous sommes appuyés dessus pour faire cette étude :

Il s'agit de comprendre la manière de concevoir la note par l'enseignant et de saisir son sens chez l'apprenant ; il faut voir aussi la façon de vivre le moment de la correction des copies par l'enseignant et de contourner le constat et les recherches comme il faut se certifier si la correction est utile pour l'apprentissage du F.L.E.

Hypothèse:

Plusieurs hypothèses probables viennent se mettre en valeurs relatives à une seule probable que nous essayerons d'éclaircir :

La rigueur qu'utilise l'enseignant et qui lui cause une migraine, mène à l'évidence et la transparence dans le travail de la correction des copies, ce sont une lourde responsabilité à porter.

La correction des copies serait une forme d'évaluation pour l'apprenant ; un outil de travail pour l'enseignant.

L'identification de soit ; c'est-à-dire que l'enseignant pourrait à travers la correction des copies, adopter une méthode d'évaluer lui permettant de prendre des points de repères vis-à-vis de la progression quotidienne des leçons. De ce fait, servir grandement la pédagogie de projet et la situer vis-à-vis les apprenants.

En corrigeant les copies, l'enseignant aurait une forme d'autorité sur l'apprenant car c'est lui qui sanctionnera ou régulera le savoir de l'apprenant ; certes, il sera objectif dans son travail, il n'impliquera pas sa subjectivité vis-à-vis de l'apprenant ni ses propres idées personnelles parfois idéologiques.

l'évaluation permettrait d'essayer le potentiel réel des apprenants et d'avoir une idée concrète et précise en ce qui concerne l'approche par les compétences ; ce qui m'amène à mettre en ordre une série d'objectifs me permettant de schématiser mon cadre pratique et de travailler sur un corpus concret pour comprendre la manière d'établir une évaluation à partir d'une correction des copies :

Etapas du travail :

a) Objectifs du travail :

Les participants dans une classe de langue étrangère apportent avec eux des caractéristiques individuelles, l'appartenance culturelle, des attentes, et des émotions qui permettent une évaluation individuelle ou individualisée.

Nous nous donnons alors comme objectif de comprendre la manière dont ces caractéristiques sont mises en œuvre dans l'appropriation du français langue étrangère dans une école du moyen. Nous essayerons dans ce travail de trouver des moyens qui permettraient de décrire et d'interpréter les données afin de servir l'évaluation à travers la correction des copies.

Les VESLIN se sont fixés vers des points de repères permettant de corriger des copies pour évaluer ; je me suis inspiré pour cadrer la partie pratique de mon travail :

- Etablir un diagnostique au début de l'apprentissage pour cadrer le profil d'entrée.

- Proposer des leçons de base, juste pour s'identifier au programme.
- Elever lentement le niveau de langue.
- Travailler à l'oral et à l'écrit des corpus à différentes variétés et visées.
- Renforcer l'apprentissage par des applications orales et écrites à la fois.
- Voir concrètement et individuellement les différents acquis.

- Sortir par des idées régulant l'apprentissage et le confirmant.
- Identifier le profil de sortie en repérant les paliers d'apprentissage.

b) Méthodologie de la recherche :

Il aurait été possible d'utiliser d'autres méthodes, telle qu'on en trouve en ethnographie éducative, comme par exemple, l'observation directe, le système Q.C.M, le système de notation qu'on utilise un peu partout dans le monde ou l'évaluation par lettres (U.S.A) cependant la communication en classe de la langue étrangère étant dynamique et complexe, nous avons jugé positif d'opter pour la correction des copies employant (la notation), qui présente l'avantage d'être une technique simple, plus directe et plus efficace au service de l'évaluation .

La correction des copies a donc beaucoup d'avantages : la possibilité d'effectuer une analyse complète et exhaustive de délibérer, de réviser les interprétations et d'étudier les événements peu fréquents qui sont aussi importants.

Cette technique permet aux chercheurs d'opérer des sélections en tenant compte du type d'interaction, de tâche et de comportement qu'ils souhaitent analyser.

Le programme de français de 4^{ème} A.M :

Présentation :

Le programme de français de la 4^{ème} année moyenne se propose de « *développer chez le jeune élève de 14 à 16 ans des compétences à l'oral et à l'écrit dans un nombre limité de situations de communications adaptées à un jeune apprenant* ». Instructions officielles, programme de français : langue étrangère.

Ainsi le profil de l'élève de fin d'année se définit comme suit :

« L'élève aura développé des compétences d'écoute, de réception et des compétences d'expression orale de même, il aura commencé à aborder l'écrit. Il aura construit de nouveaux savoirs par reproduction et simulation dans le cadre des activités au sein de la classe ».

« Il sera familiarisé aussi avec la lecture à partir de textes courts adaptés à sa sensibilité et à son âge et avec l'écriture en reproduisant quelques phrases à partir de situations significatives et diversifiées ».

Nous retiendrons de ces définitions les mots : compétence, situation de communication, construction qui préfigurent déjà l'approche pédagogique qui sera utilisée pour la réalisation des objectifs retenus et que les mêmes instructions officielles définissent ainsi : « *l'enseignement/apprentissage portera sur la construction de la langue essentiellement sur l'axe morphologique et phonologique à des fins de communication à l'oral et à l'écrit* ».

Les activités sélectionnées dans ce programme s'organisent dans le cadre de projet pédagogique. A leur variété s'ajoute un aspect ludique à même d'augmenter chez l'élève la motivation à apprendre et à réaliser le projet, ce dernier peut être à dominante orale. (On travaillera essentiellement l'oral en réception et en production), ou à dominante écrite. (On répondra là à une attente d'écriture ou de lecture).

nous privilégierons une approche par la découverte en s'appuyant sur des supports oraux et écrits.

Commentaire du programme :

Cependant les aspects positifs qui viennent d'être mentionnés ne peuvent occulter un certain nombre de défaillances, d'imprécisions voire de confusions que l'on relève dès que l'on s'oriente vers des préoccupations beaucoup plus pratiques.

Au niveau des concepts :

Les textes foisonnent de concepts pédagogiques tantôt inexpliqués, tantôt définis :

Qu'est-ce qu'une « *situation de communication* » ?

Qu'est-ce que « *se construire dans une langue* » ?

Qu'est-ce que « *développer des compétences* » ?

Qu'est-ce que « *construire un sens* » ?

Qu'est-ce qu'un « *objectif d'apprentissage* » ?

Ne compromet-on pas les risques de réussite d'un programme quand on en confie l'application à des personnes peu compétentes?

Ne fallait-il pas rédiger ce programme en ayant surtout le souci de le faire comprendre par ceux qui sont chargés de l'appliquer ?

Il ne faut surtout pas oublier que les enseignants ne sont ni des psychologues, ni des didacticiens, ni des linguistes, ils sont des psychopédagogues.

Il nous semble que les textes qui leur sont destinés doivent être adaptés au niveau culturel/langagier des apprenants.

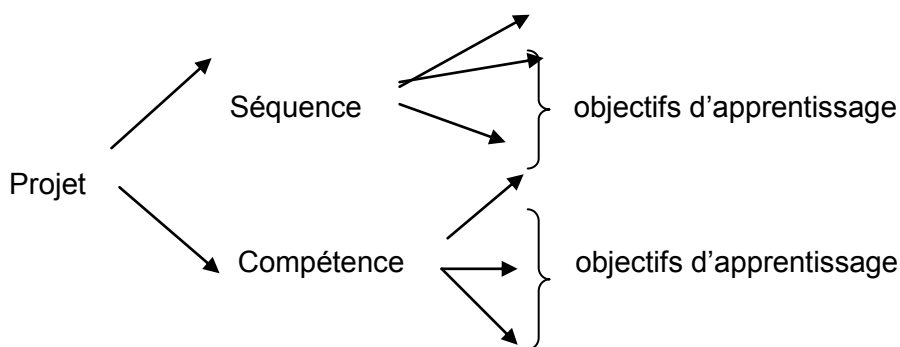
Une rédaction trop savante, saupoudrée de termes sophistiqués ne répond pas aux questions plus pratiques, auxquelles ils sont quotidiennement confrontés.

Il fallait se rapprocher du monde réel des élèves et de leurs enseignants en multipliant les exemples concrets, en expliquant les termes utilisés, en « *se rapprochant* » des concepts trop abstraits.

Au niveau de la démarche pédagogique :

Le projet est défini comme un ensemble de séquences qui se divisent en activités d'apprentissage, la compétence est présentée comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir être visant des objectifs précis d'apprentissages.

Nous avons donc le schéma suivant :



A défaut de ce schéma on est obligé de relever de ce schéma qu'une compétence se développe au cours de plusieurs séquences.

La séquence est la nouvelle unité d'apprentissage qui recouvre plusieurs séances.

N'y a-t-il pas manifestement un manque de clarté, de netteté qui ne facilite pas la tâche de l'enseignant ?

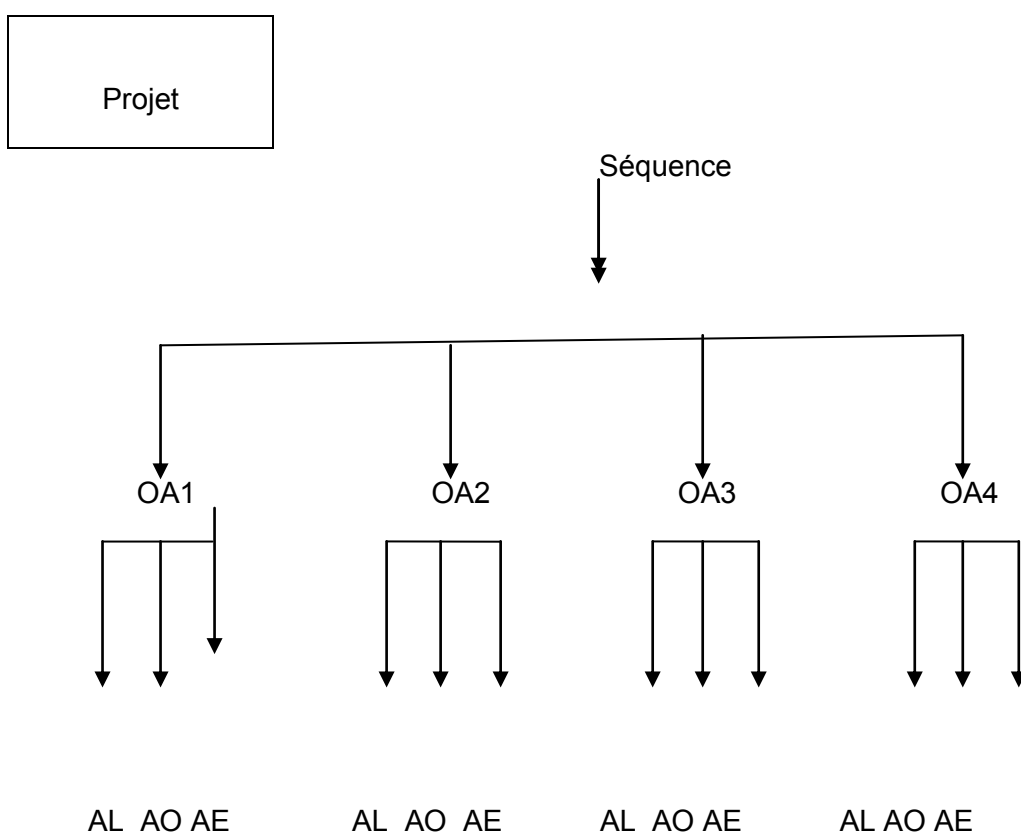
Structure de la démarche pédagogique :

OA : objectif d'apprentissage.

AL : activité de langue.

AO : activité orale.

AE : activité écrite.



Commentaires du schéma:

Un projet se déroule en plusieurs séquences. La séquence est une étape d'un projet.

Chaque séquence définit des objectifs d'apprentissage mis en œuvre à travers des activités de lecture, d'expressions orales et d'écritures.

Formation des enseignants et méthodes d'enseignement préconisées :

L'enseignant est-il un « ROBOT » ?

L'enseignant peut-il agir sans comprendre ?

Peut-il appliquer une méthode sans en comprendre les fondements théoriques ?

Est-il comme disait MIALARET « un simple manoeuvre » ?

Beaucoup d'enseignants pensent que l'approche par compétences est une technique importée de l'étranger pour déclasser : « l'enseignement par objectifs » qui est passé de mode. On ne lui demande pas de comprendre mais seulement d'appliquer. Il y'a d'un coté les spécialistes qui savent tout, de l'autre les profanes à qui on ne demande que de suivre « les indications » rédigées à leurs intentions. Les questions que se posent les enseignants sont d'ailleurs révélatrices à cet état d'esprit.

L'enseignant se perçoit comme un non-spécialiste qui n'a pas besoin de tout comprendre. « Dites-nous ce qu'il faut faire et comment le faire ? » quelles sont les seules préoccupations des enseignants ? Il est rare qu'un enseignant vous demande des explications au sujet des fondements d'une méthode, il préfère être à ce sujet un consommateur et s'en remet totalement à ceux qui l'ont élaborée, l'enseignant demande mais ne se demande pas. Il estime qu'essayer de bien comprendre et relève de la prétention, plutôt que de l'ambition. Ce serait « jouer au savant » pense t-il. Son rôle n'est pas de se poser des questions mais d'exécuter des taches clairement définies par les concepteurs des programmes.

Pourquoi l'enseignant joue-t-il ce rôle ? Pourquoi s'interdit-il toutes réflexions, toutes attitudes critiques à l'égard de tout ce qu'on lui propose ? Pourquoi se perçoit-il comme un simple exécutant de directives dont il ne connaît ni les tenants ni les aboutissants ? Pourquoi ne fait-il pas cette réflexion de GASTON MIALARET ?

« L'éducateur n'est pas un robot, un simple manoeuvre de la pédagogie. Il doit connaître les raisons de l'utilisation de telle ou telle méthode pédagogique, les facteurs qui entrent en jeu dans l'application de telle technique et être capable d'assurer et évaluer la cohérence de son action éducative ».

Une méthode pédagogique ne se réduit pas à un ensemble de « rites » que l'on doit exécuter sans en comprendre le sens. C'est à juste titre que le même professeur GASTON MIALARET vient de citer :

« Toute méthode ne prend de valeur authentique que par rapport à l'éducation qui l'utilise, encore faut-il que celui-ci ait été préparé à bien comprendre et à bien utiliser l'instrument qui lui est présenté et qu'il l'ait choisi pour des raisons explicites en fonction de finalités qu'il s'est choisies ».

Il ajoute dans son livre intitulé : « la formation des enseignants » :

« Nous avons déjà dit et nous ne craignons pas de le répéter que la formation professionnelle doit dépasser le plan de l'initiation à des techniques ou à la pratique de gestes professionnels simples pour intégrer l'action et la pensée, la pratique et la théorie ».

Il semble donc évident que toute formation qui se contenterait de transmettre des recettes est vouée à l'échec. Le pire serait que nous le fassions apprendre par cœur une méthode d'enseignement, que l'on fasse répéter mécaniquement des gestes les plus élémentaires, que nous le développons chez l'enseignant des réflexes. Nous aboutissons alors à un véritable dressage d'autant plus dangereux que l'activité pédagogique est une activité humaine où chaque élève est un cas singulier qui nécessite un traitement particulier. Nous ne sommes pas dans un milieu industriel où nous fabriquons à travers un ensemble de gestes bien articulés des produits identiques.

L'enseignant n'est pas un ouvrier, encore moins un manoeuvre. Il doit être capable d'innover, de s'adapter à des situations nouvelles, de se remettre en cause, de prendre des initiatives, d'imaginer, d'inventer, d'évaluer les autres et s'auto évaluer.

Or, toutes ces activités nécessitent une formation autrement plus étoffée et plus profonde que celle que l'on dispose lors des journées pédagogiques ou des séminaires de deux ou trois jours.

Les concepts clés de la méthode d'enseignement moyen :

Qu'est-ce qu'une compétence ?

Il est difficile d'enfermer cette notion dans une définition claire et précise. Les auteurs ayant écrit sur ce sujet ont apporté de multiples définitions. Au lieu de les énumérer toutes, il est préférable de retenir les points communs que l'on peut relever en lisant des définitions à savoir :

Une compétence est un « savoir agir »

Une compétence n'existe pas en dehors de l'acte qui l'a fait naître et auquel elle ne préexiste.

Une compétence ne peut se concevoir en dehors d'un problème complexe qui nécessite pour sa résolution la mobilisation et l'utilisation pertinente de plusieurs ressources.

Une compétence n'est pas un savoir figé que l'on possède une bonne fois pour toutes.

Posséder des connaissances est une chose, savoir les utiliser pour surmonter un problème donné en est une autre.

On dit souvent « c'est à l'œuvre qu'on reconnaît l'artisan ». Nous pourrions dire de même que c'est devant les difficultés que nous connaissons des personnes ayant une compétence. Une personne compétente n'est pas nécessairement une personne qui possède beaucoup de connaissances. Les compétences ne se transmettent pas, elles se construisent par un entraînement à surmonter les difficultés.

Il ne s'agit donc pas de donner des connaissances, mais d'habituer les élèves à les utiliser dans des situations diverses et inédites.

L'approche par compétence est donc, une démarche qui se fonde sur la conviction que l'élève construit son savoir quand il est confronté à un problème complexe qui l'oblige à faire appel à toutes les ressources dont il dispose et à savoir les combiner de manière à surmonter l'obstacle.

Qu'est ce que construire un savoir ?

L'élève doit être l'artisan de son propre savoir. Il doit le conquérir et non l'acquérir, le savoir construit à ses exigences.

L'élève doit nécessairement passer par une situation de rupture, il faut l'amener à rompre avec ses anciennes connaissances ou représentations et créer le besoin de se lancer à la conquête du nouveau savoir. Tout doit démarrer par une remise en cause de ce qu'il savait ou croyait savoir, d'où la nécessité de le mettre dans une situation complexe qui lui fait prendre conscience de l'insuffisance de ses modèles explicatifs de l'existence d'un manque qu'il faut combler.

En effet, il a été prouvé que les connaissances ne s'ajoutent pas les unes aux autres, elles sont le résultat d'un effort d'intégration que l'apprenant doit effectuer en se heurtant à un obstacle. Nous devons provoquer chez l'enfant une situation de déséquilibre et nous devons aussi emprunter à l'apprenant le chemin qui mène au savoir scientifique. Or on sait que la science évolue par crises.

GERARD DE VECCHI disait dans son livre intitulé « *faire construire des savoirs* »

« *Construire un savoir, ce n'est pas ajouter un plus à ce qui existe, mais c'est changer* ». Une formule utilisée par NOVAK matérialise bien cela, dans celle-ci « A » représente le savoir existant et « a » c'est la nouvelle connaissance.

Ainsi donc, pour la construction d'un nouveau savoir, la situation de rupture est incontournable.

GERARD DE VECCHI, que nous venant de citer ne disait-il pas que : « *dans l'histoire de notre civilisation, ce sont les grandes ruptures qui ont été à l'origine des progrès les plus marquants* ».

Nous en avons tous en tête un certain nombre qui ont joué un rôle capital.

Le projet pédagogique :

Il est courant de lire dans les bulletins des élèves les observations suivantes :

« N'écoute pas en classe »

« Manque de concentration »

« Ne s'intéresse pas au cours »

« A le plus souvent la tête en l'air »

« N'arrive pas à suivre »

Il est important de s'interroger sur les raisons qui font que ces élèves se placent ou sont placés en marge de la classe. Sont-ils coupables ? Ou victimes ? Responsables ou inconscients ? Ils sont physiquement présents mais leur esprit est ailleurs. Nous ne voyons pas comment de tels élèves pourraient échapper à l'échec scolaire, c'est pourquoi il nous semble que tels comportements ne peuvent que soulever des questions auxquelles beaucoup de chercheurs tentent de trouver des réponses.

Les résultats des travaux de recherche ont convergé vers l'élaboration d'un concept fondamental en pédagogie : « la motivation ».

Nous avons mis en évidence le fait qu'il faut créer chez l'élève le besoin d'apprendre. On n'apprend pas pour apprendre, tout ce que fait l'élève dans la classe doit être finalisé ; aucune action n'est gratuite.

Elle doit donc répondre à un besoin, à une préoccupation et s'inscrire dans un projet, c'est le projet qui donne du sens à tout ce que fait l'élève. Quand ce dernier ne s'intéresse pas à ce que fait le professeur, quand il a la tête ailleurs, il n'adhère pas au projet de la classe.

Un apprentissage ne peut donc se concevoir en dehors d'un projet qui le sous-tend et qui canalise toute action, tous les efforts des apprenants doivent converger vers sa réalisation.

L'élaboration de ce projet pédagogique est donc un moment déterminant dans la vie de la classe.

Conclusion du chapitre I :

En définitive, il faut dire que le programme de français de la 4^{ème} année est venu en ce moment essentiellement pour réparer les fuites de compréhension chez l'apprenant car il s'appuie d'une manière directe sur des compétences langagières qui relèvent de l'oral afin de permettre à l'apprenant de saisir la culture française par le biais de la langue.

Présentation du corpus :

Notre corpus était préparé au collège moyen : 20 Août 1955 situé à la willaya de Mostaganem, la Daïra de Bouguirat.

Nous avons travaillé avec deux classes de première année moyenne constituées de 72 élèves (31 filles et 41 garçons) âgés entre 10 et 12 ans ayant un parcours scolaire identique, de formation arabisée (toutes les disciplines sont enseignées en langue arabe).

Ayant commencé l'apprentissage du Français à l'âge de 8 ans, ils utilisent dans leur communication quotidienne alternativement un parler bilingue.

Ils ont un niveau non satisfaisant (oral/ écrit) de la langue française, ils ne s'intéressent pas trop à apprendre les langues étrangères, mais ils penchent plus à apprendre et parler l'arabe, ils ont aussi un handicap au niveau de l'oral, ils ne peuvent pas s'exprimer en français, ils souffrent d'une pauvreté lexicale.

Leur environnement social est plus au moins pénétré par la langue française.

Nous avons constitué un corpus transversal représentant un total de 2 heures d'entretien. Nous n'avons pas procédé au nettoyage du corpus et j'ai corrigé les 72 copies.

Nous n'avons pas négligé les moments liés à la gestion de la classe, sans relation avec l'activité pédagogique proprement dite.

Tableau: établissement et dates de correction des copies :

Etablissement	classes	Nombre d'apprenants	Date de correction des copies du devoir trimestriel
20 Août 1955 Bouguirat	4.AM	41	10 /11/2014
	4.AM	38	10 /11/2014

Pour réaliser ce document, eu recours aux recherches des VESLIN :

- 1- Leurs expériences personnelles aux institutions scolaires ;
- 2- Des entretiens avec des évaluateurs ;
- 3- Des entretiens avec des apprenants ;
- 4- Des questionnaires adressés aux enseignants ;
- 5- Des questionnaires adressés aux apprenants.
- 6- L'observation des copies corrigées (72 expressions).
- 7- Des sondages.

2. Le corpus :

Etude sur le terrain :

Questionnaires :

Rappel des objectifs du questionnaire I :

Compréhension des instructions officielles.

L'objectif de ce questionnaire est de déterminer dans quelle mesure les textes officiels ont contribué à la formation des enseignants en explicitant les concepts clés qui sont à la base de la nouvelle approche technique.

L'impact de la première opération sur les enseignants.

Rappel des objectifs du questionnaire II :

La question fondamentale est de savoir si cette opération leur a permis d'accéder à la qualité d'« enseignant autonome » capable de s'affranchir des recettes pédagogiques stéréotypées sclérosées et de se hisser au niveau de l'enseignant apte à dispenser un enseignement réfléchi, dont il maîtrise non seulement les techniques mais aussi les fondements théoriques.

Notre intention est donc de déterminer dans notre échantillon la proposition d'« enseignant robot » incapable d'innover, de s'adapter et d'évaluer à qui il faut tout dicter et celle « des enseignants autonomes » pouvant appliquer intelligemment la nouvelle démarche pédagogique parce qu'ils en maîtrisent les fondements théoriques.

L'échantillon comprend un groupe d'enseignants parmi lesquels :

Exercent en plein centre ville.

Exercent dans des quartiers déshérités.

Exercent dans les zones rurales.

Dépouillement :

Remarques :

Les réponses aux questions posées permettent d'établir les constatations suivantes :

Les programmes et les instructions officielles n'ont pas été lus par un grand nombre d'enseignants.

Les instructions officielles, les recommandations, les directives ne sont pas dans leur ensemble comprises par les enseignants qui les ont lues.

Le terme « approche par compétence » n'est pas compris par une grande majorité des enseignants.

Les documents d'accompagnement destinés à expliciter les programmes et les directives pédagogiques comme on devait s'y attendre.

Quelques enseignants ont manifestés le désir de se renseigner auprès d'autres collègues.

Le besoin d'une documentation appropriée s'est manifesté chez la plupart des enseignants.

Observations :

Des opérations de formation ont été effectivement organisées à l'intention des enseignants chargés d'enseigner la langue française en première année moyenne.

La première opération de formation a répondu selon une minorité d'enseignants à leurs attentes. Cependant aucune tentative d'évaluation de l'impact de cette première opération n'a été entreprise.

Il est donc difficile, faute de vérification d'affirmer que ces quelques enseignants ont effectivement compris l'essentiel de la nouvelle démarche pédagogique.

Les réponses apportées aux questions concernant le contenu de la première opération de formation laissent croire que l'essentiel des concepts clés est dans l'ensemble compris par un grand nombre d'enseignants, cependant il est difficile de vérifier le degré de sincérité des personnes enquêtées. D'autant plus que, ces même personnes affirment dans le premier questionnaire n'avoir pas compris ce qu'est une approche par compétence.

Les contradictions entre les réponses aux questions du deuxième questionnaire et les réponses aux questions du premier questionnaire mettent en évidence les ambiguïtés des attitudes de certains enseignants.

Les discussions que nous mènerons de vive voix avec ces enseignants lèveront définitivement le voile quant au niveau de compréhension des concepts clés conduits par la nouvelle réforme.

Très peu d'enseignants peuvent être qualifiés d'« enseignants autonomes » capables d'assurer le succès de la réforme.

Il existe des préjugés favorables à la nouvelle approche pédagogique, ce qui n'exclut pas l'existence d'un grand nombre de détracteurs de la réforme.

Les réponses au questionnaire II doivent être confrontées aux résultats des discussions que nous comptons engager avec quelques enseignants au niveau de chaque école.

Interprétation :

Interprétation des réponses des remarques:

Le peu d'intérêt manifesté à l'égard des instructions et des documents officiels par un grand nombre d'enseignants s'explique par les faits suivants :

Leur niveau de connaissance de la langue française ne leur permet pas toujours de bien comprendre les contenus des programmes et des directives pédagogiques rédigés parfois dans une langue trop sophistiquée, faisant référence à des théories et des concepts qui demandent à être largement explicités, vulgarisés, illustrés par des exemples concrets. Les textes rebutants, confus, touffus, n'ont pas simplifié la tâche de quelques enseignants qui ont tenté de les lire.

Citons quelques exemples de phrases que nous jugeons trop sophistiquées et difficilement accessible à des enseignants d'un niveau culturel moyen voire modeste :

« À ce stades des apprentissages initiaux en lecture et en écriture l'enseignement, apprentissage portera sur la construction de la langue, essentiellement sur l'axe morphologique et phonologique à des fins de communication à l'oral et à l'écrit ».

« Une variété d'outils didactiques sera utile à ce stade d'initiation ».

« La mise en place de la lecture articulera décodage et compréhension dans une pédagogie de construction du sens par hypothèse et anticipation ».

« Les faits de langue qui assurent à la phrase sa grammaticalité ».

« Pour la première année moyenne le français, les notions retenues seront abordés dans l'interaction et des manières implicites ».

Le projet cadre intégrateur dans lequel les apprentissages oraux et écrits prennent tout leur sens, permettra la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences ».

« Le choix d'une approche contrastive ».

« On s'attachera par le biais de la combinatoire à mettre en place les apprentissages premier, c'est-à-dire les correspondances phonie graphie régulières ».

Il faut souligner que toutes ces expressions ne sont pas toujours familières aux enseignants d'où la nécessité de les expliquer dans une autre langue qui tient compte de leur niveau réel. Les notions les plus compliquées et les plus abstraites peuvent être mises à la place portée de l'enseignant moyen. Il y a lieu d'entreprendre un travail de vulgarisation des concepts les plus importants.

On a trop longtemps habitué l'enseignant à « consommer » des méthodes toutes faites qui les dispensent de fournir le moindre effort d'imagination, de compréhension et de création.

Cette culture de la consommation n'est d'ailleurs pas propre à l'enseignant. Ce que nous consommons dans tous les domaines : (culturels, industriel, économique) dépasse largement ce que nous produisons. Nos capacités créatives se sont figées.

Opter pour le moindre effort est la règle générale. Pourquoi se donner la peine de lire les textes officiels puisque notre travail consiste à appliquer seulement l'essentiel ? N'est t'il pas vrai qu'on nous dicte ce qu'il faut faire en classe ?

L'enseignant a beaucoup régressé sur l'échelle sociale. Sous-payé, mal logé et travaillant dans des conditions pénibles, l'enseignant éprouve du mal à fournir des efforts pour améliorer son rendement pédagogique.

L'absence de motivation, le découragement et le sentiment de lassitude ont émoussé son ardeur au travail. Nil doute que l'amélioration de ses conditions sociales est un préalable à tout effort visant à rehausser le niveau de notre enseignant. Ce dernier qui appartenait à la classe moyenne à rejoindre de nos jours les couches sociales les plus défavorisées. Dire qu'un enseignant est pauvre est devenu un pléonisme, les signes extérieurs d'appauvrissement sont visibles : tenue vestimentaire à la limite de l'acceptable, précipitation massive des enseignants vers les bureaux de postes dès l'annonce du virement de leur traitement, exercice d'activités lucratives pour boucler des fins de mois difficiles.

Il est donc surréaliste de demander à un enseignant vivant dans telles conditions en Algérie de travailler et de donner de bons pourcentages...

Interprétation des réponses des observations:

Le questionnaire II porte sur le contenu de la première opération de formation qui s'est déroulée sous une forme de journées pédagogiques, de journées d'étude ou d'exposés.

L'objectif de cette opération était imprégner les enseignants des principes de base sur lesquels repose l'enseignement du français en troisième année élémentaire et de les familiariser avec les concepts clés qui constituent le socle de l'approche pédagogique adoptée.

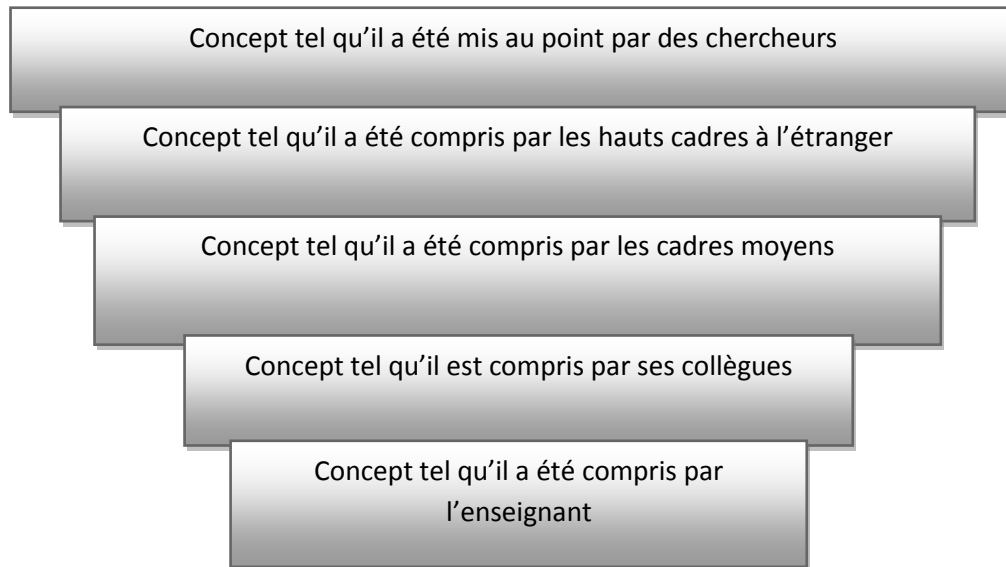
Avant d'interpréter les résultats de ce questionnaire, il nous semble utile de rappeler brièvement comment sont formés les encadreurs de ces opérations.

La première action entreprise par le ministère de l'éducation consiste à envoyer à l'étranger un groupe de hauts cadres pour mission de s'imprégner de la nouvelle approche pédagogique auprès de ses concepteurs. La deuxième action consiste à organiser des journées d'études à l'intention de groupe de cadres moyens sous la direction des hauts cadres qui avaient bénéficié d'une formation à l'étranger. A son tour, ce groupe de cadre moyen doit encadrer des opérations de formation à l'intention de leurs collègues à charge, pour ces derniers de démultiplier ce qu'ils ont retenu au profit de leur adjoints et ainsi de suite jusqu'à ce que l'information arrive au dernier maillon de la chaîne, c'est-à-dire l'enseignant.

Constat :

Le concept de compétence tel qu'il a été expliqué au haut cadre de l'éducation à l'étranger, n'a-t-il pas subi au cours de sa descente vers l'enseignant des « pertes » dues au fait que chaque maillon ne transmet que ce qu'il a véritablement compris ?

Voir schéma :



Nous comprenons d'après ce schéma que plus qu'il y'a d'encadreurs intermédiaires entre les concepteurs et les enseignants, plus les risques de non assimilation augmentent.

Ainsi une formation encadrée par un haut cadre est plus efficace que sa prise en charge par un cadre moyen. Ainsi donc la formation des enseignants serait autrement plus efficace si elle était directement prise en charge par des spécialistes qui maîtrisent à un haut niveau les concepts pédagogiques de base de la nouvelle approche pédagogique. Les résultats des observations peuvent s'expliquer par les faits suivants :

Les encadreurs comme nous venons de l'exposer ne sont pas suffisamment qualifiés pour prendre en charge la formation des enseignants. Beaucoup de notions sont difficiles à cerner et demande l'intervention des spécialistes. Les notions de compétence, connaissances, savoir codifier, et situation sont difficilement définissable et entretiennent entre elles des relations et des recoupements qu'il n'est pas facile de mettre en évidence.

Des connaissances en épistémologie sont également nécessaires à toute personne désirant cerner ces notions.

Le profil de l'encadreur capable de prendre en charge une formation sérieuse des enseignants ayant pour objectifs de leur inculquer les éléments de base de la nouvelle approche

pédagogique, dépasse de loin le niveau de l'inspecteur de l'enseignement fondamental ou même celui d'un inspecteur de l'éducation ou de la formation.

Beaucoup d'enseignants ne sont pas passés par une situation obstacle susceptible de mettre en cause leurs connaissances actuelles et de les pousser à faire des investigations pour construire de nouveaux savoirs. Tant qu'on ne s'est pas heurté à un obstacle, rien ne justifie la recherche d'une nouvelle solution.

Nous ne cherchons pas une nouvelle méthode que lorsque nous avons auparavant vécu des situations d'échec avec celle que l'on possède. On ne se remet pas en cause spontanément et pour construire un nouveau savoir il faut déconstruire l'ancien.

Visite de classes :

Objectif de ces visites :

Il s'agit de constater sur le terrain comment sont appliqués les programmes et directives pédagogiques concernant l'enseignement du français en troisième année élémentaire.

Nous nous proposons d'assister à des leçons, d'engager des entretiens avec les enseignants et les élèves afin de prendre connaissance des difficultés soulevées par le passage de la formation théorique à l'application pratique.

Nous essayerons également de connaître comment les programmes et les textes officiels sont perçus par les enseignants.

Notre choix s'est porté sur trois CEM représentatifs de différents milieux sociaux que nous connaissons :

Le CEM « 20 Août 1955 » situé à Bouguirat

Le CEM « KETROUSSI Mohamed » commune de Mesra

Le CEM « Nouveau », commune de Sirat.

CEM « 20Août 1955 - Bouguirat » :

Ce CEM jouit d'une bonne réputation. Il accueille les élèves issus d'un milieu social plutôt rural, un CEM ancien qui a pu voir le jour en 1972 dans la commune de Bouguirat.

Il a gardé des traditions qui remontent à l'époque de Boumediène, convoité par les enseignants les plus anciens. En général, les jeunes débutants entament leurs carrières dans les zones rurales et n'arrivent pas à avoir le privilège d'enseigner dans les villes.

Le premier projet pédagogique consistait à établir un album de classe qui comprenait les photos de tous les élèves accompagnés d'une fiche de présentation.

Les performances des élèves dans les deux classes n'étaient pas identiques. La première classe était composée de brillants élèves, qui évoluaient déjà avec aisance. Ils disposaient d'un bagage lexical et maîtrisaient quelques structures de base qui leurs permettaient d'exprimer quelques idées simples et de décrire quelques objets. Ces élèves connaissaient quelques formules et pratiquaient la langue française avant de recevoir leur apprentissage en classe.

Les productions écrite et orale de ces élèves tranchent avec celles des camarades de l'autre classe qui ne pouvaient, faute de moyens, de réaliser les mêmes performances. Dans la première classe, il ne s'agissait pas d'une initiation à la langue, puisque les élèves n'en étaient pas à leur premier contact avec cette langue ; par contre dans la deuxième classe, nous nous

trouvions dans une véritable situation d'initiation qui obligeait l'enseignant à déployer plus d'efforts, à mettre en œuvre toute son expérience et son savoir-faire.

L'enseignant d'ailleurs ne cache pas sa préférence dans la première classe, celle des bons élèves. « Tout se passe très bien » dit-elle. Le milieu social a déjà entamé une partie du travail à réaliser, les fiches de présentation établies par ces élèves en disent long sur leur niveau de connaissance de langue française.

La leçon de lecture à laquelle nous avons assisté a mis à jour des performances appréciables au niveau de la prononciation, de l'intonation, du respect des groupes de souffle. C'est déjà un bon niveau de lecture, certains élèves ont d'ailleurs dépassé le stade de la lecture déchiffrement. Les cahiers des élèves sont soigneusement tenus et dénotent des qualités d'ordre et d'application.

Dans la deuxième classe, celle des « moins bons » les performances sont plus modestes et nécessitent une disponibilité totale du professeur dont la patience est parfois soumise à rude épreuve.

L'initiation à la présentation et la prononciation des lettres et des premières syllabes s'appuie sur la méthode dite globale. Nous présentons une phrase complète qui met l'élève dans un contexte qui lui est familier et qui donne du sens à toutes ses activités, nous isolons dans cette phrase un mot puis nous nous focalisons sur l'une des lettres de ce mot. Pour faire parler les élèves nous utilisons des supports concrets, des scènes de vie sont jouées par les élèves, nous employons même des téléphones mobiles en classe dans le cadre d'une leçon d'expression orale. Nous constatons que tous les faits de langue sont contextualisés, aucune activité ne se situe en dehors d'une situation qui produit du sens pour les élèves et qui les interpelle et les motive. Leurs efforts et ceux du professeur sont sous-tendus par l'objectif commun préalablement fixé.

Nous retrouvons dans ces activités quelques éléments de la nouvelle approche pédagogique :

La compétence naît de l'interaction entre un sujet connaissant et une situation qui l'interpelle.

Les activités des apprenants sont sous-tendues par un projet pédagogique.

Les connaissances et les représentations des apprenants sont réinvesties dans les actes d'apprentissage.

Il reste cependant que la disposition des élèves, l'utilisation du tableau, le rôle de l'enseignant ne se prête pas à la nouvelle approche pédagogique. Le travail collectif par petit

groupe, l'échange d'expression entre les apprenants le dialogue entre les groupes devraient faire leur apparition. Il convient de repenser le rapport maître-élève/élève-maître.

A l'issue de la visite des deux classes, nous avons tenu à engager une discussion avec l'enseignante dont nous rapportons ci après les points forts :

Question 01 :

Que pensez-vous de la réforme ?

Réponse :

Il est trop tôt pour porter un jugement sur la réforme.

Question 02 :

Que pensez-vous de l'approche pédagogique préconisée pour l'enseignement du français ?

Réponse :

C'est une bonne initiative, à condition de mobiliser les ressources humaines et matérielles qu'implique une telle décision.

Question 03 :

Quels sont d'après vous, les moyens matériels et humains ?

Réponse :

Il s'agit en premier lieu de la formation pédagogique des enseignants et de la mise à leur disposition des conditions matérielles qui assurent le succès d'une telle démarche.

La nouvelle approche est perçue comme un ensemble de recettes qu'il faut appliquer en classe, ce qui est insuffisant. Il faut une formation plus poussée, plus profonde pour permettre la maîtrise théorique des concepts clés de la réforme. Le terme compétence qui constitue la base de la nouvelle approche n'est pas bien assimilé, cela reste flou. Nous pouvons répéter mécaniquement des définitions apprises par cœur mais cela ne signifie pas aucunement que ce concept est bien maîtrisé.

Est-on capable de concevoir des situations-problèmes qui permettent de développer des compétences ?

Il faut multiplier les exercices pratiques, donc prévoir des opérations de formation plus consistantes et qui durent plusieurs jours. Une journée pédagogique ne peut répondre à nos besoins en formation, nous assistons à des leçons dites « modèles » dont il est vrai qu'on a tiré profit mais cela reste insuffisant, l'essentiel n'a pas été encore fait. Dans bien des cas on peut dire qu'on continue à enseigner suivant les anciennes méthodes.

CEM « KETROUSSI Mohamed » :

Ce CEM se situe au centre de la commune de Mesra. Le CEM est bien entretenu, des plantes bordent la cour, des arbres bien alignés et bien plantés font naître une impression de fraîcheur qui tranche avec l'aridité de l'environnement extérieur. Les enseignants aussi enthousiastes que leur directeur travaillent la nouvelle démarche pédagogique comme une heureuse initiative. Nous nous annonçons déjà que les élèves savent lire et écrire et nous en attribuons le mérite à la réforme.

L'effet Pygmalion :

En réalité le directeur a su transmettre à ses adjoints ses préjugés en faveur de la nouvelle réforme. Les succès effectifs obtenus sont dus au dévouement, à l'enthousiasme, l'engagement de l'équipe enseignante menée par un directeur exemplaire. Les cahiers sont bien tenus, les albums collectifs sont bien conservés et constituent la aussi le premier projet pédagogique réalisé.

Les performances des élèves sont satisfaisantes mais cependant moins brillantes que celles des élèves du CEM « 20 Août 1955- Bouguirat ». Il y a lieu de féliciter des enseignants de bonne foi, animés par de bonnes volontés, obtiennent aussi des bons résultats.

Cependant, une question mérite d'être posée :

Ces résultats sont- il réellement le fruit de la nouvelle approche pédagogique ?

En classe, d'au moins c'est ce que nous avons pu constater, on continue d'utiliser les anciennes méthodes d'enseignement qui effectivement ne manquent pas d'efficacité eu égard à des objectifs bien précis, mais qui ne sont pas toujours ceux préconisés par l'esprit de la réforme. Il faut rappeler que la réforme du système scolaire ne se préoccupe pas seulement de doter l'élève

de savoir mais surtout de l'entraîner à développer des compétences face à des situations complexes, inattendues et inhabituelles. C'est donc un enseignement qui vaut par sa forme beaucoup plus par ses contenus ; il ne suffit pas, il ne suffit plus de constater que l'élève sait lire, sait écrire et sait compter, il est autrement plus important, plus déterminant pour l'avenir de l'élève de savoir comment il a appris à lire, à écrire et à compter.

La manière est ici plus importante que le résultat, car c'est au moment où on franchit l'obstacle que l'on apprend. L'expérience personnelle de l'élève est incontournable dans tout processus d'apprentissage de la lecture. Là n'est pas le problème, il a été établi que ce qui a été déterminant pour les grands savants, ce n'est pas ce qu'ils ont appris, mais la manière dont ils l'ont appris. Pour être créatif, inventif et original il faut apprendre à surmonter des obstacles, à imaginer des solutions, combiner et ordonner plusieurs savoirs. A mobiliser toutes les ressources dont on dispose, le monde d'aujourd'hui exige des compétences plutôt que des savoirs, il faut être capable de résoudre des situations complexes, d'où la nécessité d'introduire dans les systèmes scolaires l'approche par compétences.

Pour évaluer le travail des enseignants du CEM « KETROUSSI Mohamed » on ne se contentera donc pas de constater si les élèves savent lire et écrire au bout de trois ou quatre mois d'apprentissage.

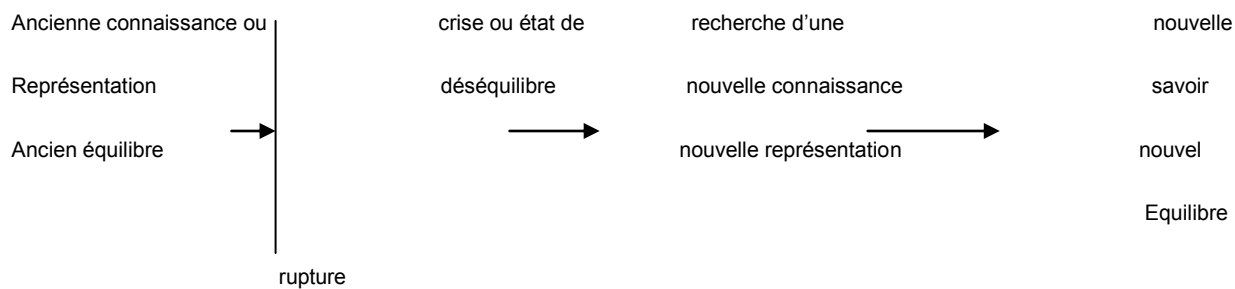
Dans le contexte de la nouvelle approche pédagogique, on se posera la question de savoir si les élèves ont développé des compétences pour apprendre à lire et à écrire. Dans ce cas précis « tous les chemins mènent à ROME ».

L'école n'est plus le lieu où on apprend des savoirs, mais le lieu où on construit des connaissances mais construire ce n'est pas transmettre. Pour construire l'apprenant doit rompre avec ses représentations antérieures. Cette situation de rupture est indispensable à tout processus d'apprentissage. Il est indispensable que l'on se rend compte que ce que nous connaissons ou croyons connaître devient subitement inopérant dans une situation nouvelle, qui, de ce fait, nous plongeons dans une crise qui nous amène à nous remettre en cause et déconstruire notre savoir antérieur.

La situation problème préconisée par l'approche par compétence à pour objectif de provoquer cette rupture qui constitue le point de départ de toute leçon et provoque tout un questionnement qui pousse l'apprenant à inventer une nouvelle représentation qui tient compte de la nouvelle situation. A l'issue de la crise, l'apprenant aura retrouvé un nouvel équilibre grâce à l'émergence d'un nouveau savoir rendant compte de la nouvelle réalité.

Nous pourrions résumer la nouvelle démarche par le schéma suivant :

Situation problème



Ce qui est valable pour les élèves, l'est également pour les enseignants. Ces derniers ne peuvent rompre avec les anciennes méthodes que s'ils vivent une situation d'échec qui les amènera à rechercher de nouvelles méthodes. Tant que les enseignants sont convaincus que les anciennes méthodes sont efficaces et qu'elles ont fait leur preuve, ils n'éprouveront aucun besoin de se remettre en cause. Il est donc indispensable qu'ils comprennent que certaines méthodes peuvent avoir des effets spectaculaires immédiats mais dont les limites, voire les dégâts n'apparaîtront qu'à long terme. Il y a lieu de ne pas se laisser griser par les succès immédiats et spectaculaires qui par le temps se transformeront en échecs tout aussi spectaculaire.

Il est facile d'apprendre à répéter, à imiter mais quand il s'agira de réfléchir d'inventer, de créer, il faut d'autres qualités, d'autres aptitudes et d'autres compétences.

Que d'élèves jugés bons en classe d'initiation finissent péniblement leurs études secondaires !

Les enseignants d'université ne se plaignent-ils pas de leurs étudiants de première année à qui ils reprochent de ne pas avoir les qualités requises pour suivre un enseignement supérieur ?

Que d'ex-brillants élèves au cycle fondamental sont à bout de souffle dès la fin de la première année secondaire !

Que d'élèves qui arboraient de brillants carnets scolaires en sixième année fondamentale se sont perdus dans la nature !

Il est donc dangereux de tomber dans l'autosatisfaction avant que les élèves ne subissent des épreuves qui permettront de détecter chez eux les qualités requises pour poursuivre des études sérieuses, conformes aux normes exigées dans les pays développés qui se livrent une lutte acharnée et impitoyable pour réaliser les prouesses technologiques les plus avancées. Les succès que l'on pourrait enregistrer dans nos classes ne sont peut être que des succès temporaires qui ne garantissent pas du tout l'avenir de nos élèves, appelés à évoluer dans un monde où il ne sera pas permis d'être faible ou peu performant. La mondialisation a des exigences, auxquelles il sera

difficile d'échapper. Etre compétitif sera et est déjà une exigence à suivre. Inventer, créer, imaginer, produire sont les exigences de survie dans ce troisième millénaire.

Nous avons relevé quelques observations essentielles aux près des enseignants et aux près des élèves :

a) Comment l'enseignant corrige –t-il la copie ? :

L'enseignant doit suivre un barème et se soumettre à une fiche technique qui contient une grille d'évaluation élaborée (qui prend en considération : le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et surtout l'orthographe) et encore précise ; nous avons relevé quelques points relatifs au travail de la correction des copies :

Le malaise c'est le résultat d'un vécu négatif et les réponses à cet égard sont significatives. Nous trouvons des impressions positives telles que la curiosité. Mais il y a aussi d'autres négatives telles que l'angoisse, l'horreur, la corvée, l'impuissance et le découragement.

L'activité de la correction des copies est essentielle car il est utile de la faire puisqu'elle se classe mieux que son intérêt ; on trouve les impressions citées qui servent à quelque chose. Les enseignants jouent un rôle primordial dans la correction des copies car se sont eux les fameux auteurs de la note ; qui d'autre que l'enseignant peut sanctionner ou réguler la copie d'un apprenant par le biais de la note ?

Ces enseignants préfèrent les classes les moins chargées pour qu'ils puissent faire leur travail correctement et avoir par la suite une conscience professionnelle tranquille et une reconnaissance des supérieurs (directeur, inspecteur, ...). Le fait d'avoir ou non des copies à corriger c'est déjà beaucoup parce que les matières entrent en jeu et imposent une inégalité car on ne corrige pas une copie en lettres comme on le fait en physique à titre d'exemple, et on ne peut échapper à la fonction de corriger des copies sauf si on est un directeur, un proviseur ou un inspecteur.

Mais l'évidence dans tout cela, c'est que personne ne se demande comment la correction des copies est faite, s'il y a des points de ressemblances ou de différences entre les copies et entre les enseignants, s'il y a des choses à faire ou à éviter ; dès qu'on repère une incorrection, on corrige. L'acte de corriger des copies est installé depuis longtemps parmi les activités de l'école. Il serait bon de donner aux apprenants la possibilité de s'auto-corriger ou de s'entre-corriger pour qu'ils puissent comprendre l'enseignant et savoir le faux du juste de leurs réponses.

L'absence de la technicité est perçue chez l'ensemble des enseignants longuement questionnés. Nous trouvons quelques termes qui reviennent à chaque fois : « contrôle et vérification sont les plus fréquents ; nous avons fait un bilan et on a classé 72 expressions dont 59 négatives parce que les enseignants se voient des esclaves face à la correction des copies ou en victimes plutôt qu'en techniciens. Le couple : (évidence/corvée) nous semble assez pervers, disent

les auteurs. Mais l'acte de corriger des copies reste intimement privé même si la copie deviendra publique par la suite, cette production corrigée dans l'intimité est destinée à être lue dans l'intérieur de la relation pédagogique et non pas par les médias par exemple.

On se sent envahi si un autre enseignant tend la main pour voir les copies corrigées par un autre sans que ce dernier le sache.

La présence de l'apprenant en classe reste un point essentiel sur lequel repose la correction des copies car tout entre en jeu :

« *La progression mentale de l'apprenant, sa connaissance, sa psychologie, son vécu et sa relation avec son professeur* ». Odile VESLIN.

Le temps est une clé qui ouvre un passage pour l'acquisition d'une connaissance. En corrigeant les copies, on peut apprendre parfois d'un apprenant car le professeur ne détient pas le savoir absolu. La correction des copies est considérée comme une épreuve pour la majorité des enseignants rencontrés par les deux auteurs ; parce qu'elle fait la différence entre les apprenants d'une part, et entre les enseignants eux-mêmes d'autre part ; c'est-à-dire, on perçoit à l'acte de corriger des Copies, la façon dont les cours sont préparés. En effet, c'est aux enseignants d'organiser les horaires des cours et d'accomplir le programme éducatif, mais elle prend parfois l'allure d'une épreuve sportive et le mal de dos fait son apparition et autre de yeux et de tête s'imposent. Alors, pour pouvoir localiser la faute et la corriger, il faut être compétent parce qu'elle est le reflet de ce que pense l'apprenant soit consciemment, soit inconsciemment et elle se cache entre les lignes ; c'est pour cette raison, on conseille vivement de faire une révision sérieuse avant de remettre la copie au professeur car la moindre erreur ne sera pas tolérée ; et pour les enseignants des lettres, c'est en linguistique qu'un apprenant perd les pédales, soit dans la forme, soit dans le contenu du signe linguistique, ou dans les deux en même temps.

Les choses s'aggravent quand on couple l'idée du temps avec celle de l'inutilité. En effet, le temps consomme l'énergie du correcteur et l'inutilité, l'impatience, la déception ou le découragement figurent à la tête de la liste des problèmes rencontrés

(Parfois, il s'agit d'un profond sentiment d'impuissance.)

La correction des copies fonctionne comme un miroir pour un enseignant parce qu'il peut se trouver à voir le déjà vu. Cependant, quand il s'agit de copies inconnues, on se sent léger. L'angoisse se présente sous différents cas ; elle reste multiple et proche du correcteur ; elle est avant toute impuissance devant l'échec, c'est-à-dire le professeur se sent impuissant devant l'acte de corriger. Le pessimisme est une autre forme d'angoisse qui attire le correcteur vers une pensée sombre, le laissant se débattre devant le plus simple des gestes ; mais la pathologie inverse, fait son effet sur l'enseignant et qui se sent peu exigeant car il a perdu ou presque sa compétence

professionnelle ; autrement dit, il ne peut pas définir sa compétence à corriger des copies ; il sent le blocage arrivé.

En effet, cet esprit de pessimisme et de manque de confiance influe sur l'enseignant parce que ce dernier prend les résultats de sa classe comme arguments pour définir sa compétence. Or il existe plusieurs autres arguments réels qui pourraient lui donner un point de vue convaincant sur lui-même, donc cet enseignant, échouera sûrement s'il continue à croire que la réussite de sa classe est liée d'une façon totale à son propre potentiel. En outre, l'enseignant peut amener un apprenant à produire une expression orale ou écrite, mais les méthodes diffèrent et il faut dire que c'est l'écrit qui détermine l'apprenant. Toute angoisse mène vers une correction qui donne une inquiétude absolue et qui, à son tour, laisse le correcteur faire des comparaisons entre les copies tantôt pour contrôler, modifier ou confirmer le barème, tantôt pour vérifier des éventuelles observations faites au cours d'un contrôle.

Il paraît être juste de ne pas priver l'apprenant de son droit, de sa note réelle qui peut à des moments précis lui être en très grande utilité et lui permettre de progresser et d'accéder aux études supérieures ou d'avoir un diplôme lui permettant de travailler et de contribuer au développement de son pays. On peut noter un apprenant qui se trouvait le jour de l'examen loin de sa compétence habituelle alors on ne pourra pas avoir les mêmes résultats, on se contente de lui remonter le moral.

La correction met le professeur en situation du pouvoir. Elle le laisse se sentir supérieur de l'apprenant. L'enseignant peut donc juger, apprécier ou ne pas apprécier la copie de l'apprenant spécialement les jours du baccalauréat. On peut éprouver une certaine satisfaction à exercer ce pouvoir car on peut localiser et corriger l'erreur mais certains enseignants n'ont pas des états d'âme et ils privent, avec une froideur d'esprit, un apprenant d'une note qui pourrait modifier le cours de sa carrière. En effet, ce professeur se sentirait en position de prendre une revanche généralement bâtie sur le néant.

b) Comment l'apprenant aperçoit-il la note ? :

Différents facteurs permettent à l'apprenant de paniquer dès qu'il s'agit de note. Le vécu négatif se présente comme une prédominance des réactions négatives. A partir d'un sondage fait sur un nombre d'apprenants, on a retiré l'angoisse, la peur, la crainte, le désastre, le jugement et le contrôle. Cependant, le mot qui revient à chaque fois est la faute :

« Il nous intéressait de comparer les occurrences de faute et d'erreur, plus neutre, plus technique ; faute l'emporte mais erreur est tout de même bien représentée ». Jean VESLIN.

Dés qu'on rend les copies aux apprenants, la première des choses qu'ils font, c'est voir la note, voir s'il y a du rouge dans leurs copies. Toutes fois, l'idée de comprendre ses erreurs est exprimée assez fréquemment. Pour un apprenant, correction des copies peut désigner le rouge.

« L'acte accompli par l'enseignant sur leurs copies. Mais aussi le travail de correction exigé de l'apprenant ». Odile VESLIN.

La note est une priorité pour un apprenant *« quand on vous rend une copie, qu'est-ce qui vous paraît le plus important ? »* demande un professeur à un apprenant qui à son tour répond d'un air sérieux ; *« la note, Monsieur ! »*. On se demande d'où vient la note ; la façon dont la note est obtenue intéresse beaucoup de gens, qui utilisent à ce propos des représentations mathématiques simplistes, c'est pour cela, la comptabilité par lettre (système américain) a fait son apparition et il a rendu la comptabilité par chiffres, exacte impossible, qui n'est pas du tout à la faveur de l'apprenant qui pense que l'enseignant qui utilise un barème chiffré précis, est un enseignant fiable.

Par fois, le résultat fait un bruit énorme quand le travail n'est pas bien noté. Alors on se met à connaître les raisons et on trouve qu'il y a quelques détails qui font la différence par exemple :

Une erreur toute simple non voulue de la part de l'enseignant joue sur le moral de l'apprenant ; mais aussi des différences bien réelles telles que : la manière de formuler la réponse ou de la justifier, qui sont pour l'enseignant les vraies raisons de la notation, sont pour l'apprenant de simples accessoires.

Les apprenants sont persuadés qu'il y a différentes façons de corriger une copie, car les enseignants ne sont pas les mêmes et pour chacun d'eux une méthode propre à lui seul. La subjectivité de l'enseignant fait son effet avec le temps car il ne peut pas rester toujours objectif ; il se base sur l'orthographe, la présentation de la copie, la production et le style (en général, c'est ce que voient les apprenants en la façon d'évaluer de leurs professeurs). Ces différences ne sont pas analysées comme résultat d'objectifs différents, c'est la subjectivité pure d'un enseignant qui fait parfois la différence entre les copies des apprenants.

Pour montrer que la correction des copies est un travail bâclé, les auteurs ont fait un sondage. La réponse des apprenants peut se résumer à travers cette opinion déclarée par un des apprenants :

« La correction parfois manque du sérieux, elle est faite rapidement, il y en a qui corrigent en moins 5 mn ». Un apprenant le précise.

L'humeur de l'enseignant est mentionnée comme l'origine de variation. A ces causes s'ajoute l'injustice : c'est la sympathie ou l'antipathie d'un enseignant pour un apprenant

« En CM2, notre professeur nous a donné un texte à tous, je l'avais fait avec un copain (un délinquant !) Et nous avons rendu la même copie. Chose étrange : j'avais obtenu une note meilleure de la sienne. » Affirme un autre apprenant.

Plusieurs apprenants, choqués de voir certains enseignants corriger les copies de façon injuste, ne veulent plus aller à l'école.

Certains apprenants considèrent qu'ils sont les mieux placés à prendre telle ou telle note, ils ont peut-être raison s'ils voient qu'ils investissent bien dans leurs travaux, il y a d'autres qui estiment qu'ils sont bons pour avoir une bonne note car ils connaissent tel ou tel professeur, et ils ont tort. Mais il arrive qu'un apprenant, qui se trouve dans une situation de déséquilibre, n'arrive pas à suivre et à distinguer les différentes étapes de son apprentissage.

Un autre élément jugé responsable d'évaluation arbitraire serait la divergence entre l'opinion d'apprenant et celle d'en face ; de l'enseignant. Nous considérons que l'enseignant est nettement supérieur à l'apprenant car il est plus expérimenté à analyser les sujets et les hypothèses que

posent les différentes sciences y compris celles du langage. Cependant, cela n'empêche pas que l'apprenant a son mot à dire, il dépasse parfois son professeur. Cela justifie que l'apprenant lui aussi a une capacité à comprendre le fait tel qu'il est présenté, et que le professeur ne détient pas le savoir absolu mais la façon de le communiquer.

Souvent, la discipline joue un rôle dans la formation de l'apprenant parce qu'on trouve des apprenants brillants dans quelques disciplines et faibles dans d'autres ; c'est pour cette raison qu'on conseille de ne pas laisser l'idée de suivre le bout du tunnel dans la discipline disparaître et qui semble appropriée par l'apprenant, pour pouvoir participer plus tard au développement du pays dans la spécialité choisie par l'apprenant ou pour l'apprenant.

Conclusion du chapitre II :

Pour conclure, nous pouvons confirmer l'hypothèse que nous avons posée puisqu'il a plusieurs facteurs de tous types : (psychologiques- sociaux- relationnels- affectifs-...), qui entrent en jeu et qui permettent d'élaborer d'une manière ou d'une autre la note que reçoit l'apprenant soit positivement soit négativement.

Conclusion :

La didactique est un vaste champ d'études et de recherches dans le domaine de l'enseignement parce qu'elle se définit selon le genre de la matière à enseigner ; en effet, la didactique du Français langue étrangère se permet de montrer les différentes étapes qu'un enseignant de Français peut suivre pour aboutir à sa tâche :

L'œuvre d'Odile et de Jean VESLIN intitulée : « CORRIGER DES COPIES, EVALUER POUR FORMER » nous a permis grâce à la didactique du F.L.E de comprendre le vrai sens de l'enseignement car elle a traité soigneusement les différents points, les différents paramètres qui permettent à la correction des copies de s'effectuer et à la note de voir le jour donnant au travail d'enseignement une objectivité incomparable comme la grille et les outils d'évaluation sont pris au sérieux par l'enseignant, permettant de classer les apprenants selon leurs réels niveaux.

Bibliographie :

Œuvres utilisées :

- Christine TAGLIANTE, « La classe des langues », C.L.E International, Paris, 1981, 191 pages.

- Odile et Jean VESLIN, « corriger des copies, évaluer pour former », Hachette, Paris, 1992, 159 pages.

- Etablissement d'éducation et d'enseignement fondamental, « réglementation », établissements d'éducation et d'enseignement fondamental, ALGER, 1983, 100 pages.

- Guide péda DE VECCHI. G, C.M NICOLE, *faire construire des savoirs*, HACHETTE éducation.

Œuvres consultées :

- MERIEU PHILIPPE, *apprendre oui, mais comment*.
- MIALARET GASTON, *la formation des enseignants*, que sais-je.
- Ministère de l'éducation, programme de français (troisième année élémentaire) Alger, 2004.
- JONNAERT Philippe, in, *guide théorique d'élaboration d'un programme d'étude selon une approche par compétence*.
- JONNAERT Philippe, *constructivisme, connaissances et savoirs codifiés* : clarification pour les programmes d'étude.

Documents annexes :

Questionnaire 01 :

Compréhension du programme officiel de français de « *quatrième année moyenne* » et des documents d'accompagnement.

Avez-vous lu le programme officiel ?

- Oui
- Non

Avez-vous :

- Bien compris ces instructions
- Compris l'essentiel
- Compris partiellement
- Mal compris
- Bien compris

Les obstacles qui ne vous ont pas permis de comprendre les instructions officielles qui accompagnent le programme sont :

La formulations des directives est trop « *savante* » et ne correspond pas à votre niveau culturel.

- Oui
- Non

Les textes sont confus et incohérents.

- Oui
- Non

Les textes recèlent beaucoup de termes techniques dont vous ignorez le sens.

- Oui
- Non

Quels sont parmi les termes suivants ceux dont vous ignorez le sens ?

- Situation de communication
- Approche par compétences
- Projet pédagogique
- Evaluation formative
- Evaluation sommative
- Evaluation diagnostique

Les documents d'accompagnement du programme (commentaire des programmes, fiche du maître...etc.) vous ont-ils aidé à mieux comprendre les intentions des concepteurs du programme ?

En cas de réponse positive, mettez une croix devant les réponses qui vous conviennent :

- Ils recèlent beaucoup d'exemples concrets.
- Ils sont plus près de vos préoccupations pratiques.
- Les termes techniques sont mieux expliqués.

En cas de réponse négative mettez une croix devant les réponses qui vous conviennent :

+ Ils sont aussi rebutants que les « programmes officiels » quant à leur formation.

- Des confusions, des zones d'ombre demeurent.
- Vous vous sentez noyé par un flot de détail et de connaissances qui vous empêche de saisir l'essentiel.

- Vous ne pouvez comprendre qu'après avoir assister à des leçons modèles.
- Vous avez besoin d'être encadrer de plus près par un « conseil pédagogique » qui soit plus disponible et plus disposé que l'inspecteur à vous aider dans la pratique de la classe.

Le conseil des maîtres a-t-il répondu à vos attentes sur le plan de la compréhension de la nouvelle approche pédagogique ?

- Oui
- Non

Avez-vous cherché à vous renseigner, à vous informer auprès des collègues qui exercent dans d'autres écoles ?

- Oui
- Non

Sentez-vous le besoin d'avoir à votre disposition une revue pédagogique conçue à votre intention, adaptée à votre niveau, pour répondre à vos préoccupations pratiques ?

- Oui
- Non

Questionnaire 02 :

Contenu de la première opération de formation

Cette opération de formation a-t-elle répondu à vos attentes ?

- Oui
- Non

On entend souvent dire que les « *bonnes veilles méthodes* » n'ont rien à envier aux nouvelles sur le plan de l'efficacité, le pensez-vous ?

- Oui
- Non

Pensez-vous que le préjugé selon lequel les nouvelles méthodes ne constituent qu'une « *mode passagère* » soit un facteur de démobilisation et de démotivation qui vous empêche de progresser sur le plan pédagogique.

- Oui
- Non

Les opérations de formation dont vous avez bénéficié dans le cadre de l'introduction du programme de troisième année ont pris la forme de :

- Journée pédagogique.
- Exposé suivi d'un débat.
- Une leçon modèle.
- Visite de monsieur l'inspecteur.
- Débat au sein du conseil des maîtres.

Qu'avez-vous retenu de cette première opération de formation ?

- Que la motivation est indispensable dans tout processus d'apprentissage.
- Que le projet pédagogique donne du sens à toutes les activités des élèves.
- Que pour réaliser le projet, il faut franchir des obstacles : apprendre à lire, à écrire et à composer des phrases.
- Qu'il faut mettre l'élève dans une situation qui le pousse à franchir des obstacles.

- Qu'on ne doit pas exclure les connaissances et les représentations des élèves, mais au contraire prendre appui pour acquérir de nouveaux savoirs. □
- Que la séquence est l'unité principale de l'apprentissage. □
- Que la compétence est un « *savoir agir* » c'est-à-dire une aptitude à mobiliser des savoirs faire et un savoir être pour résoudre un problème dans un contexte précis. □

La pédagogie de projet vise à rendre des savoirs fonctionnels et émotionnels. Que signifie cette phrase ?

- Que les savoirs sont recherchés par eux même. □
- Que les savoirs sont recherchés par ceux qu'ils sont indispensable à la réalisation du projet. □
- Que chaque savoir s'intègre dans le projet retenu. □
- Que le projet à réaliser n'a pas été imposé par le maître, mais choisi par l'ensemble des élèves. □