

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français – LMD-



Mémoire pour l'obtention d'un master en didactique de FLE

Intitulé :

*Représentations de quelques difficultés d'ordre psychologique
chez les enseignants du français au cycle primaire
(Cas de l'agglomération de Laghouat)*

Présenté par :

ALLAOUA Touati

Président :	KHENCHA Tayeb	MAA , UATL
Examineur :	ZIOUANI Fatima	MCB, UATL
Directeur de recherche :	GRARI Abdallah	MAA, UATL

Année universitaire : 2017 - 2018

« Un maître est en lui-même un enseignement : chacun de ses gestes, de ses regards est une leçon. »

-Mark Fisher-

Remerciements

J'adresse tout d'abord mes remerciements les plus sincères, à **M. Abdallah GRARI**, qui a très volontiers accepté d'être le promoteur de mon mémoire. Sa grande connaissance dans le domaine, ainsi que son expérience, ses conseils et sa patience à mon égard ont joué un rôle important dans la conception de ce travail.

Mes remerciements s'adressent également à **M. Tayeb KHENCHA**, notre chef de département, qui m'a soutenu dans les différentes étapes de mes études.

Je me sentirai coupable d'ingratitude si je ne remerciais pas tous **mes autres professeurs**.

Ainsi que tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de mon projet.

*Je dédie ce mémoire,
à tous ceux et toutes celles
qui m'ont accompagné et soutenu
durant mes années d'étude.*

Partie I - Cadre théorique conceptuel :

Chapitre 01

Dysfonctionnement et enseignement – apprentissage :

Le processus enseignement-apprentissage.

Dysfonctionnement.

Pédagogie et Dysfonctionnement.

Chapitre 02

Psychologie et enseignement-apprentissage :

L'Enseignant.

Dialogue : enseignant/apprenant.

La Psychologie dans le processus enseignement – apprentissage.

les représentations des enseignants.

Evolution et état de la formation des enseignants en Algérie.

Partie II - Cadre méthodologique et pratique :

Chapitre 03

Enquête de terrain à partir d'un questionnaire.

Analyse et interprétation des résultats.

Conclusion.

Bibliographie.

Annexes.

Table des matières.

Introduction

Introduction

« N'use pas de violence dans l'éducation des enfants, mais fais en sorte qu'ils s'instruisent en jouant : tu pourras par-là mieux discerner les dispositions naturelles de chacun. »

Platon (428-348 av. J.-C.)

Introduction

Depuis l'antiquité l'éducation est le domaine qui occupe une grande place dans toute société, elle fait l'objet de beaucoup de réflexion et reste au cœur des préoccupations politiques et économiques : c'est le facteur indéniable du développement.

Par le passé, l'école gaspillait énormément de ressources humaines et matérielles. Elle préparait la réussite d'un faible pourcentage d'élèves. Elle enseignait souvent une certaine branche à des millions d'élèves, en espérant que, parmi eux, des élèves deviendraient particulièrement « doués » et pourraient être encouragés à approfondir un domaine particulier.

De plus, les écoles ont été chargées de donner à chaque élève une chance égale d'apprendre. Personne n'a été capable de démontrer que chaque élève avait exactement la même chance d'apprentissage : Cette faiblesse relative s'expliquerait, en partie, par le fait que la scolarité est essentiellement un processus collectif. On forme des classes de trente à quarante élèves, où la santé et le développement de l'individu sont négligés parce qu'on se soucie du groupe et non de l'individu. La faiblesse apparente des écoles est aussi, en partie, due au manque d'objectifs clairs et à une mauvaise réalisation liée à des méthodes et des matériels inadéquats. Enfin les écoles engagent rarement la motivation et l'énergie des élèves dans le processus d'apprentissage.

En effet, la liaison entre la façon dont on se perçoit en tant qu'élève et en tant que personne en général n'est pas aussi évidente. Nous pensons qu'il existe un certain lien entre les deux. La façon dont un individu se perçoit en général et pas seulement comme élève est non seulement influencée par l'apprentissage scolaire, mais aussi par de nombreuses autres expériences de vie.

« Il faut tout un village pour élever un enfant », c'est le titre d'un ouvrage écrit par l'ex-candidate à l'élection présidentielle américaine Mme H. Clinton ; inspiré d'un proverbe africain. On ne saurait par conséquent limiter cette lourde responsabilité à

Introduction

l'enseignant seul, qui parfois isolé se dépense au-delà de ce qui lui incombe pour un tant soit peu, éviter l'échec collectif.

Peut-il en effet se substituer au psychologue lorsqu'il constate des troubles cognitifs chez plusieurs enfants ?

Comment adapter son langage, ses méthodes en face d'un groupe d'élèves hétérogènes ?

Ces diverses observations nous amènent à étendre le regard sur la chose d'où émane la problématique suivante : dans quelle mesure le rapport enseignant-apprenant peut éviter le dysfonctionnement du processus enseignement – apprentissage ?

La dimension humaine ou psychologique n'est-elle pas la cause de ce dysfonctionnement ? .

Pour essayer de répondre à ces interrogations, il nous est nécessaire de mettre en exergue quelques hypothèses. Ces dernières seront affirmées ou infirmées tout au long de ce mémoire.

L'un des facteurs du dysfonctionnement serait la négligence de la relation enseignant-apprenant lors du processus enseignement-apprentissage. La méconnaissance de la psychologie de l'enfant chez l'enseignant pèserait sur l'acte d'enseignement-apprentissage.

Notre travail comportera deux parties distinctes l'une théorique et l'autre pratique :

La partie théorique s'intitule « Dysfonctionnement et enseignement-apprentissage » Il s'agit de définir le processus enseignement-apprentissage et sa relation avec les difficultés rencontrées par l'enseignant.

Dans le deuxième chapitre intitulé « Psychologie et enseignement » nous avons essayé de définir la psychologie et son rôle dans l'enseignement. Nous abordons ensuite la question des représentations.

Concernant la formation, nous avons essayé de donner un aperçu sur l'éducation et la formation en Algérie. Quant au troisième chapitre, il sera consacré à la présentation du questionnaire et son analyse. Et enfin une conclusion.

PARTIE I :

Cadre théorique et
conceptuel

Chapitre 1

Dysfonctionnement et enseignement
apprentissage

« L'éducation n'est, en somme, que l'art de révéler à l'être humain le sens intime qui doit gouverner ses actes, préparer l'emploi de ses énergies et lui communiquer le goût et la force de vivre pleinement. »

Henry Bordeaux (1870-1963)

1-Le Processus enseignement-apprentissage

a - Le processus enseignement :

Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII^e siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privé, enseignement primaire/secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques, etc.).¹

En Europe par exemple et en France en particulier, pendant la période médiévale, l'enseignement faisait, à travers les écoles ecclésiastiques, partie de l'activité monastique, et se développa dans une perspective d'évangélisation. On y enseignait, selon les recommandations d'Alcuin les sept arts libéraux : le trivium (grammaire, rhétorique, dialectique) et le quadrivium (géométrie, arithmétique, musique, astronomie).

A la fin du Moyen Age, les universités (médecine, art, droit) se développèrent. On y parlait le latin et l'exercice privilégié était la dispute (discussion d'une question et défense d'un point de vue personnel, à partir des règles de la dialectique aristotélicienne). L'enseignement resta sous la responsabilité de l'Eglise jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, avec les collèges jésuites (interdits en 1762), et les « petites écoles » chrétiennes. Dès la Renaissance, cependant, avec les collèges royaux, indépendants de l'Université et de l'Eglise, l'enseignement passa pour une part sous l'autorité civile. Les programmes évoluèrent avec le retour aux textes de l'Antiquité, la pratique de l'explication de textes (la praelecto) et l'enseignement de la langue grecque. La Révolution française, avec Condorcet, affirma le droit à

¹ - Asdifel, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde. p.83-84

l'instruction et à l'éducation et, même si elle ne parvint pas à transformer le dispositif d'enseignement, ouvrit la voie à ce qui deviendra, à la fin du XIXe siècle, le service public d'éducation, centré sur un enseignement laïc, gratuit (loi du 16 Juin 1881) est obligatoire, fondé sur des valeurs républicaines. L'enseignement des langues vivantes a été introduit dans l'enseignement officiel français en 1840.

La coupure entre enseignement primaire et enseignement secondaire se dessina dès l'époque de Jules Ferry, le primaire ayant pour vocation à instruire les classes populaires, le secondaire étant voué à la formation des élites (appuyée sur la culture générale, le latin et la rhétorique. En ce qui concerne l'enseignement du français, les conséquences sont claires : le primaire vise en priorité des apprentissages instrumentaux (maîtrise de la lecture et de l'orthographe), alors que le secondaire, et tout particulièrement le lycée, développe des enseignements littéraires et culturels (explication de textes, dissertation).

Dans le dernier quart du XXe siècle, la démocratisation de l'enseignement secondaire amena à relativiser cette coupure, et l'on assiste avec les programmes mis à jour depuis 1996, tant dans le primaire que dans le secondaire, à une réorganisation de l'enseignement de français : il est conçu, de la maternelle au lycée, dans une double perspective, langagière et culturelle.

Le futur citoyen doit, en effet, au terme de sa scolarité, maîtriser l'oral et l'écrit et partager les éléments d'une culture commune, conditions nécessaires à son intégration dans le groupe social et à son développement personnel.

b -Le processus apprentissage :

Rappelons qu'une acquisition est une modification de la conduite du sujet manifestant l'adaptation à une forme de besoin, tandis que l'apprentissage relève d'une conduite volontaire et durable.

La famille d'un apprenant, le pouvoir politique et la société construisent sur les langues et les cultures étrangères des images, des représentations, des désirs, voire des rejets. Ils ont face à elles des attitudes, mais l'apprenant a aussi un projet de vie qui n'appartient qu'à lui et une motivation. C'est aussi le désir de faire partie d'une communauté en maîtrisant sa langue ; on distingue cependant des motivations liées à la contrainte, à l'ambition de réussir, au goût du savoir et au plaisir.

En outre, les différences individuelles dans l'apprentissage scolaire sont un phénomène observable qui peut être prédit, expliqué et modifié de nombreuses façons. Par contre, la notion de différence individuelle entre élèves est plus ésotérique. Elle nous empêche souvent de traiter directement des problèmes d'éducation : elle consiste à chercher des explications dans la personne de l'élève plutôt que dans l'interaction entre des individus et les environnements éducatifs et sociaux dans lesquels ils vivent.²

L'existence de grandes différences individuelles dans l'apprentissage scolaire est attestée par les parents, les professeurs et presque toutes les publications de recherche traitant des mesures de rendement parues depuis le début de ce siècle. La facilité avec laquelle ces différences sont enregistrées par des observateurs, entraînés ou non, fait que leur existence dans l'apprentissage est devenue évidente pour toute personne de « bon sens ». Ce sentiment est encore renforcé par le système élaboré de tests de rendement scolaire créés et utilisés aux Etats-Unis (et ailleurs) ; ces épreuves révèlent de façon détaillée et avec une fidélité et une objectivité considérables, des différences individuelles dans l'apprentissage.

De plus, des études à grande échelle du rendement scolaire de nations entières (Coleman, 1966 ; Plowden, 1967 ; Comber et Keeves, 1973 ; Husén, 1967 ; Purves, 1973 ; Thorndike, 1973) révèlent de très grandes différences dans les mesures de rendement scolaire entre individus, groupes et nations.

Les différences individuelles dans l'apprentissage scolaire ne sont pas mises en question. Elles apparaissent relativement tôt (en 3^{ème} année primaire) et tendent à se maintenir, voire à augmenter par la suite. Des études longitudinales montrent clairement que les différences de rendement mesurées à un niveau scolaire ultérieur (Bloom, 1964), qu'il existe une relation importante entre les différences de rendement se manifestant dans un groupe d'élèves, à un moment donné, et les différences de rendement entre les mêmes élèves plusieurs années plus tard

(Bracht et Hopkins, 1972 ; Payne, 1963).

En dépit de toutes les épreuves de l'existence et de la stabilité de ces différences dans l'apprentissage scolaire, il faut se rendre à l'évidence qu'une

²-Benjamin S. Bloom, *education* 2000, ED : Labor 1979 PP.18-20

grande partie de la variation est due aux conditions de l'environnement familial et scolaire et que la majorité des différences individuelles dans l'apprentissage scolaire sont fabriquées de mains d'hommes plutôt que pour l'individu au moment de la conception.

Certaines différences sont dues aux pratiques éducatives de la famille et de l'école. Les efforts entrepris pour enseigner quelque chose à l'enfant peuvent être efficaces, dans les deux cas, on porte un jugement sur l'élève, et rarement seulement sur sa préparation antérieure ou sur l'enseignement reçu. Les jugements portés sur l'élève par les parents, les professeurs et les écoles réussissent à le convaincre qu'il est différent de ses compagnons et qu'il pourra apprendre mieux ou moins bien qu'eux. Ainsi convaincus, l'élève et les adultes qui interviennent dans son éducation agissent tous en conséquence. Les élèves, les parents et les professeurs attendent des différences et prennent des dispositions nécessaires à leur subsistance et à leur augmentation. Les chercheurs en éducation et les testeurs fournissent, à leur tour, les justifications théoriques, expérimentales et pratiques majeures de l'ensemble du processus.

L'une des causes les plus importantes des différences individuelles dans l'apprentissage scolaire est le fait que l'enseignement est dispensé de la même façon à tout un groupe. S'adressant à des ensembles de 30 à 70 élèves, il est normal qu'il soit très efficace pour certains élèves et relativement inefficace pour d'autres. Cette façon de faire permet d'accumuler les erreurs au fil du temps, si l'on ne réussit pas à découvrir et à corriger les défauts dans l'enseignement et dans l'apprentissage.

2- La notion de dysfonctionnement :

La notion de dysfonctionnement du processus enseignement -apprentissage peut être définie comme un échec dans le rapport enseignant-apprenant, tant au niveau caractériel, méthodologique ou sur le plan général de la gestion du groupe.

Il en résulte un échec scolaire individuel ou même collectif, le manque de confiance en soi s'installe, le doute envers les adultes également et c'est la porte ouverte à toutes les dérives psychologiques, malheureusement, souvent pour toute une vie.

En effet, il est difficile de recenser les causes à l'origine de cet échec universel, car connu à toutes les époques de l'histoire des pédagogies conservatistes ou modernes

et touchant les élèves de toutes les franges socioculturelles et de tous les niveaux d'intelligences.

Partant de ce constat d'universalité, il devient vite aisé de comprendre qu'il serait vain de diagnostiquer et de traiter le général, sans une étude au cas par cas des apprenants dans leur catégorie et leur psychologie, ainsi que dans leur origine sociale, la spécificité individuelle et personnelle sur tout les plans (aptitudes intellectuelles, vie affective, parcours scolaire, carence dans tout les domaines), n'est également pas à négliger.

Cependant, dans le monde d'aujourd'hui que l'on dit moderne et civilisé, s'offrir les moyens pour une pareille entreprise est évidemment utopique, tant la crise en spécialistes et en moyens pédagogiques est plus que jamais une réalité.

3-Pédagogie et dysfonctionnements

a-Réaction affective à l'égard de l'école :

L'importance de la relation entre la façon dont l'élève se perçoit en tant qu'élève et ses résultats scolaires pendant plusieurs années est aussi relativement claire. Le succès ou l'échec peut déterminer la manière dont l'élève voit l'école et l'apprentissage scolaire, et son désir de continuer ses études à l'université ou en dehors de l'école, à l'âge adulte.

En ce sens, on peut se demander quels effets le sentiment de succès ou d'échec, dans un domaine, exerce sur l'élève³. Au cours d'une année scolaire, l'élève étudie cinq ou six branches différentes, voire plus, et aborde donc cent cinquante tâches d'apprentissage diverses ou même davantage. Il éprouve, pour chacune de ces tâches, un sentiment de capacités particulier. Ces impressions sont corroborées ou modifiées par les notes que lui attribuent les professeurs dans les bulletins scolaires.

Par réaction affective vis-à-vis de l'école, on désigne une disposition générale à considérer l'école et l'apprentissage scolaire d'une manière positive ou négative. L'effet à l'égard de l'école est plus général que celui à l'égard d'une matière. Si elle est négative vis-à-vis de l'école, l'attitude le sera peut-être aussi envers les matières et les professeurs.

Les attitudes et opinions négatives à l'égard de l'école et de l'apprentissage scolaire sont beaucoup plus généralisées que les attitudes et les intérêts négatifs à l'égard d'une matière ou d'un type particulier de tâches d'apprentissage. L'affect à l'égard d'une matière est spécifique et ne se généralise qu'à une classe de tâches d'apprentissage, tandis que l'attitude à l'égard de l'école se généralise à toute l'institution scolaire, à la plupart des branches, au personnel enseignant et même aux autres élèves qui fréquentent l'école. En éprouvant, de façon répétée un sentiment d'incapacité, l'élève finit par considérer toute l'institution comme responsable de son inadéquation ; il l'évitera donc ou trouvera le moyen de moins s'y investir. Il se retire, devient agressif ou minimise à ses yeux l'importance des études. De telles attitudes négatives, si elles sont très développées, peuvent avoir des conséquences sur tous les apprentissages ultérieurs.

L'effet de l'attitude à l'égard de l'école, sur l'apprentissage ultérieur, est relativement clair. Elle influencera aussi le comportement dans la vie adulte. Dans le rapport de l'UNESCO, *Apprendre à être* (Faure et al., 1972), on montre que, dans les sociétés modernes, l'apprentissage, tout au long de la vie, constitue un mécanisme adaptatif majeur au changement, que ce changement concerne le domaine du travail ou, plus généralement, la vie en société. La nature des attitudes vis-à-vis de l'apprentissage, considéré comme moyen de traiter les problèmes qui se posent à l'adulte, déterminera donc en partie le style de vie et les réponses aux nombreux changements qui se produiront dans la société.

b- Comment l'élève se voit :

L'attitude à l'égard d'une branche ou de l'école en général concerne un objet extérieur à l'individu. Si l'expérience de la réussite ou de l'échec se généralise dans un grand nombre de tâches, pendant plusieurs années, il se peut que la réaction affective se déplace partiellement des matières scolaires ou de l'école vers le moi.³

A côté de l'appréciation que d'autres portent sur son travail, l'élève s'apprécie aussi lui-même et finit par développer un sens général de sa capacité scolaire.

Après un certain nombre d'expériences d'apprentissage non réussies (variable selon les individus), on finit par avoir une opinion négative de son rendement, et inversement.

Nous ne croyons pas que quelques succès ou quelques échecs suffisent à influencer la façon dont l'élève se perçoit. Il est même possible que des expériences d'échecs occasionnelles, dont l'individu finit par triompher, revêtiront une signification spéciale pour lui et amélioreront son image de soi. C'est la fréquence et la continuité des expériences de succès ou d'échec, pendant plusieurs années, qui seront déterminantes.

Nous ne savons pas quel niveau de succès ou d'échec objectif est effectivement interprété par l'individu comme un succès ou un échec. Mais, en général, si l'élève fait partie, soit du tiers ou du cinquième supérieur, soit du tiers ou du cinquième inférieur du groupe-classe, pendant plusieurs années, dans beaucoup de matières scolaires, il éprouvera le sentiment d'être respectivement un bon ou un mauvais élève.

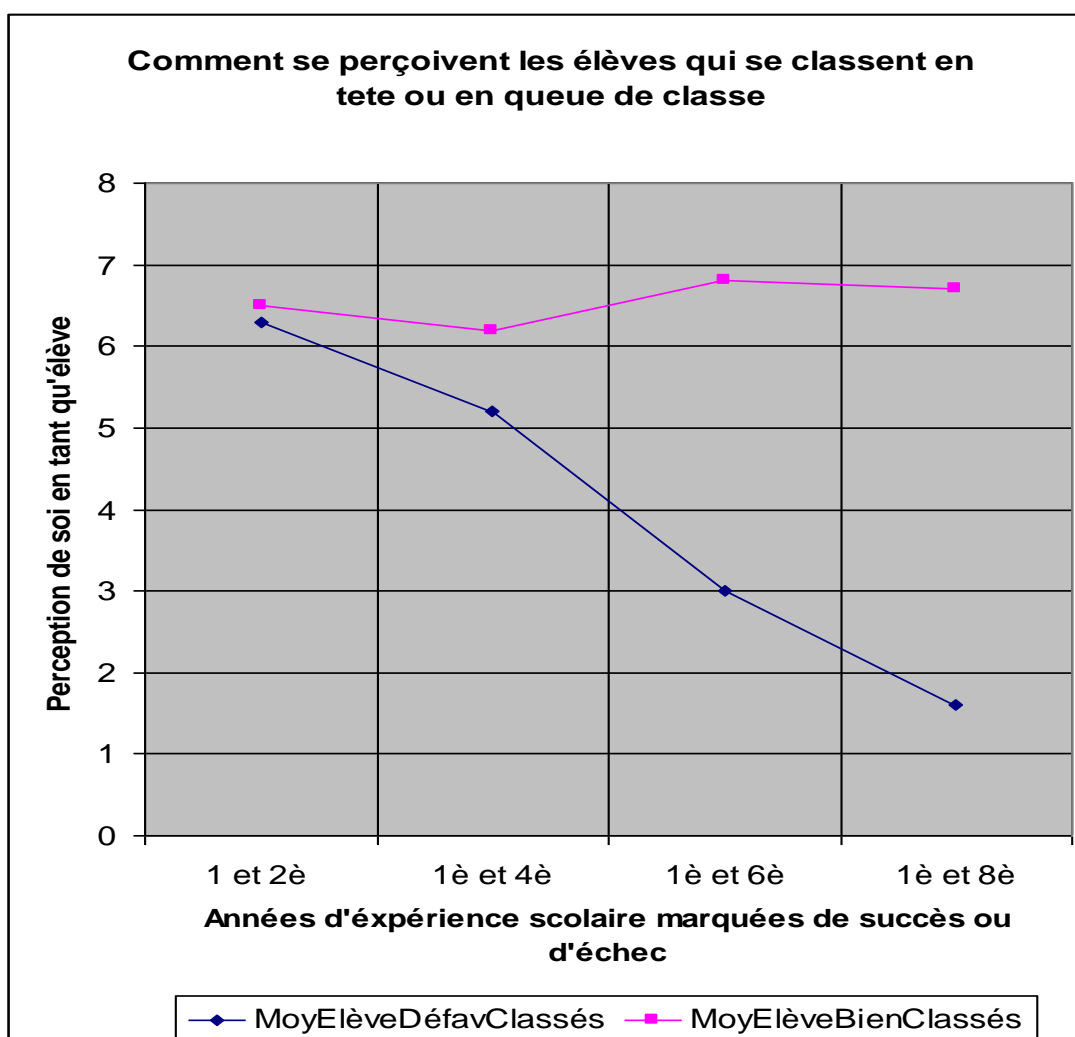
Kifer (1973) a essayé de tester cette hypothèse de l'effet prolongé de succès ou d'échec sur la perception de soi en tant qu'élève. Il a choisi des élèves qui se situaient ou dans le cinquième supérieur, ou dans le cinquième inférieur de leurs classes, en première et deuxième primaires, de la première à la quatrième année primaire, de la première à la sixième année primaire et de la première année primaire à la deuxième année du secondaire. Il a administré à ces élèves une adaptation du Brookover Test of Self-concept of Ability (SCA). Tous les élèves appartenaient à trois écoles situées dans un faubourg de Chicago habité par une

³-Benjamin S. Bloom, Education 2000.ED: Labor 1979.PP.155-157

population de classe moyenne. Kifer a ainsi étudié le développement de la perception de soi par une méthode quasi longitudinale.

Les résultats de cette recherche sont résumés dans le graphique 6-3. On peut voir que, pour les élèves de première et de deuxième année primaire, la perception de soi en tant qu'élève est presque identique pour tous, malgré les différences marquées de résultats scolaires ; Ensuite, les deux groupes se différencient de plus en plus au fil des années. Une recherche longitudinale véritable, qui suivait les mêmes élèves durant huit ans d'études, serait souhaitable car encore plus probante. Cependant, les résultats obtenus par Kifer semblent déjà montrer que la perception de soi comme élève est, en grande partie, déterminée par la perception que l'élève a de son rendement relatif (traduit par les notes attribuées par les professeurs) pendant les années critiques de la scolarité primaire et secondaire inférieure.

Torshen (1969), synthétisant plusieurs études, trouve que la relation moyenne entre la perception de soi en tant qu'élève et le rendement scolaire (note scolaire), aux différents niveaux de la scolarité, est d'environ $+0.50$. Il a trouvé une corrélation de $+0.46$ entre les notes scolaires obtenus en cinquième primaire et la façon dont les élèves se perçoivent. Kifer (1973) trouve, lui, pour la cinquième primaire, une corrélation de $+0.23$, tandis que pour la première année secondaire, il obtient $+0.50$, pour son échantillon d'élèves. Ses résultats pour la cinquième primaire sont donc inférieurs à ceux que l'on trouve généralement, mais la tendance à l'augmentation de la corrélation, à mesure que les années s'écoulent, se manifeste aussi dans ses observations.



Note :- Les bons élèves sont ceux qui se situaient dans le cinquième supérieur des évaluations portées par le professeur ; les mauvais élèves se situaient dans le cinquième inférieur.

Source :- Adapté de Kifer (1973).

Ces études montrent de façon évidente que la façon dont l'élève se perçoit est assez clairement définie dès la fin de l'école primaire. La grandeur des corrélations indique que, chez les élèves qui obtiennent des résultats scolaires les classant soit dans le cinquième supérieur, soit dans le cinquième inférieur, la relation entre la perception de soi et le rendement scolaire est très forte. Les résultats de Kifer, résumés dans le graphique 6-3, vont clairement dans ce sens.

Il est probable que quelques individus qui se situent dans le tiers ou le cinquième inférieur de leur classe se sentent réconfortés par le fait que quelques-uns de leurs compagnons se trouvent dans une situation pire encore, mais ce sentiment ne durera probablement pas longtemps. Certains peuvent aussi être déprimés parce que d'autres réussissent un peu mieux qu'eux, mais, en général, tous les élèves qui se classent dans le tiers ou le cinquième supérieur de la classe éprouveront un sentiment positif.

C'est le groupe des élèves moyens qui paraît le moins affecté par son rendement scolaire, en ce qui concerne la perception de soi tout au moins. Ces élèves reçoivent suffisamment d'évaluations positives de leurs capacités pour équilibrer les évaluations négatives ; ils savent, en tout cas, qu'ils sont supérieurs à une grande partie de leurs pairs.

Nous faisons donc l'hypothèse que tout individu cherche désespérément des signes positifs de ses capacités et de sa propre valeur. S'il n'en trouve pas dans un domaine, il cherchera dans d'autres.

On constate cependant que des individus qui ont une pauvre estime d'eux-mêmes en tant qu'élèves peuvent avoir, en dehors des domaines scolaires, une perception élevée, moyenne ou faible.

Les individus qui ont de mauvais résultats à l'école et en dehors ont probablement de gros problèmes, et les corrélations semblent indiquer que la moitié des élèves qui se perçoivent défavorablement comme élèves appartiennent à cette dernière catégorie.

Il est possible que certains individus qui se perçoivent défavorablement comme élèves trouvent une compensation en dehors de l'école. Mais le sentiment lié aux expériences scolaires reste important en soi, car il détermine aussi l'attitude future de l'individu lorsqu'il se trouvera en situation d'apprendre librement. En outre, une perception défavorable de soi en tant qu'élève augmente la probabilité d'une perception générale de soi négative.

Nous croyons que l'individu qui ne reçoit pas d'indice positif de sa valeur à l'école, sera poussé à en chercher ailleurs. Si la société lui offre des possibilités de travail satisfaisantes, assez rémunératrices et valorisantes, l'individu y trouvera le

moyen de se percevoir positivement. Mais, dans une société très développée, un mauvais rendement ou un abandon scolaire handicape sérieusement l'avenir professionnel.

C'est pourquoi certains individus se tournent alors vers des domaines socialement réprouvés (par exemple, gangs, activités illicites) pour trouver les récompenses et l'approbation d'eux-mêmes que l'école et les activités liées ne leur ont pas procurées.

En résumé, le succès scolaire entraîne une perception positive de soi en tant qu'élève et augmente les probabilités d'une perception générale de soi positive. Des expériences d'échec entraîneront les conséquences inverses. De toute façon, l'individu lutte désespérément pour se valoriser à ses propres yeux et, s'il ne trouve pas la solution dans un domaine, il cherchera ailleurs. Mais la probabilité d'une issue positive est considérablement réduite par le manque de succès à l'école.

c- L'école et la santé mentale de l'enfant :

Un individu se forme une opinion positive de lui-même et un moi fort s'il éprouve continuellement un sentiment de bonne adaptation, spécialement dans sa petite enfance, dans la période de latence (six à onze ans) et pendant l'adolescence. Comme la période scolaire (six à dix-huit ans) occupe ces deux dernières périodes, nous considérons que la répétition de succès ou d'échecs à l'école aura des effets importants sur la santé mentale de l'individu.⁴

La santé mentale et l'image de soi ne peuvent pas être nettement distinguées l'une de l'autre, mais nous pouvons cependant penser que la santé mentale concerne plus directement le développement du moi, la réduction de l'anxiété générale et la capacité de résister au stress et à la frustration avec un minimum d'effets négatifs.

Multiplés sont les données expérimentales qui permettent de relier la perception que l'individu a de ses succès scolaires, au développement de ses intérêts, de ses attitudes et de sa façon de se situer en tant qu'élève. Au sujet de la santé mentale, l'expérimentation objective est beaucoup plus malaisée, car nous avons alors affaire à un concept difficile à définir et à mesurer. De plus, peu de recherches mettent directement en relation l'adéquation dans l'apprentissage scolaire et la santé

⁴-Benjamin S. Bloom, Education 2000. Ed: Labor 1979. PP 158-160

mentale. Une étude longitudinale de Stringer et Glidewell (1967) porte sur les liens entre le progrès scolaire des élèves fréquentant l'école primaire et les indices de maladie mentale ; une étude plus récente de Torshen (1969) sur la relation entre les notes scolaires, la perception de soi et des indices de santé mentales fournit d'autres informations.

Si l'environnement scolaire fournit à l'individu la preuve continue de son adéquation, pendant plusieurs années, spécialement les quelques premières années d'études, nous croyons qu'on l'immunise en quelque sorte contre la maladie mentale pour une durée infinie ; L'individu devient ainsi incapable de surmonter des crises et des périodes de grand stress, sans trop en souffrir. Son propre sentiment d'une bonne adaptation et de ses capacités personnelles et techniques (dont certaines ont été apprises à l'école) devrait lui permettre vraisemblablement de surmonter de façon réaliste ces situations de crise.

Tous les élèves qui obtiennent de bons résultats scolaires (tiers supérieur) n'y trouveront pas nécessairement un renforcement de leur moi, mais c'est probablement le cas pour deux tiers d'entre eux, c'est-à-dire plus de vingt pour cent des élèves. Nous ne savons pas très bien pourquoi les autres membres de ce groupe ne jouissent pas de cette immunisation. Certains individus arrivent sans doute à de bons résultats en s'imposant de fortes contraintes qui leur coûtent beaucoup. D'autres s'intéressent peut-être plus à la compétition scolaire qu'à l'apprentissage. Certains enfin sont des élèves excessivement dociles qui perdent leur indépendance en se conformant trop aux demandes des adultes (parents, professeurs) et ne poursuivent donc pas des objectifs qu'ils se sont personnellement assignés.

A l'autre extrême, on trouve les élèves du bas du classement, qui ont été ainsi dévalorisés pendant cinq à dix ans. Ils obtiennent rarement un renforcement positif en classe, ou des récompenses données par les professeurs ou par leurs parents. On peut s'attendre à ce que ces élèves éprouvent des difficultés émotionnelles, faute de se voir témoigner une estime suffisante à l'école ; il existe une sorte de spirale du développement du sentiment négatif et l'élève en vient, petit à petit, à penser qu'il est incapable de faire quoi que ce soit.

Deux tiers des élèves qui essuient des échecs pendant plusieurs années sont susceptibles de présenter des symptômes de détresse intense et d'aliénation au monde de l'école et des adultes. Nous ne pouvons faire que des suppositions sur les raisons pour lesquelles certains de ces élèves échapperont à la contagion de l'échec scolaire et sur la manière dont ils le feront. Certains se valoriseront le soutien nécessaire chez leurs parents ; ils réussiront ainsi à compenser les effets nocifs de l'école. D'autres élèves rejeteront les expériences scolaires en affirmant qu'elles ne répondent pas à leurs aspirations, ou ils considéreront que les jugements portés par l'école sont faux et ils ne l'accorderont donc aucune valeur.

Pour les élèves qui se classent parmi les premiers ou parmi les derniers, les effets des succès ou des échecs seront plus marqués si les parents s'intéressent beaucoup aux performances scolaires de leurs enfants. Si leurs aspirations sont élevées dans ce domaine, des parents récompenseront les rendements et puniront l'échec. Dans de telles conditions, le système des parents. Pour de tels enfants, les conséquences affectives du rendement scolaire seront beaucoup plus grandes que lorsque le système de récompense la famille n'est pas le même que celui de l'école.

Les échecs dans les apprentissages cognitifs seront également minimisés si l'école propose beaucoup d'autres activités et apprentissages relatifs à d'autres domaines (par exemple, sport, activités sociales, art, activités manuelles). Dans de telles conditions, il est probable qu'une majorité d'élèves en difficulté dans certaines branches pourront trouver d'utiles compensations et échapperont donc à une sensation complète d'échec à l'école.

Chapitre 2

Psychologie et enseignement

« N'use pas de violence dans l'éducation des enfants, mais fais en sorte qu'ils s'instruisent en jouant : tu pourras par-là mieux discerner les dispositions naturelles de chacun. »

Platon (428-348 av. J.-C.)

Toute société, pour assurer sa survie, doit se doter de moyens pour transmettre sa culture et le savoir, dans le sens le plus large du terme. ¹

Les modalités de ce processus de transmission peuvent varier énormément, mais une des plus usuelles est la création par répartition du travail d'une catégorie de personnes spécifiques dont le rôle est la gestion et le transfert des savoirs du groupe, et plus généralement d'inculquer ses valeurs et croyances identitaires aux enfants et aux nouveaux membres.

Les manifestations locales et ponctuelles de ce rôle varient surtout en fonction de l'image de la personne (l'adulte compétent prototypique dont la reproduction est l'objectif principal), l'économie et les formes de transactions épistémiques des membres de cette société, et enfin la théorie populaire ou modèle culturel de l'apprentissage auquel ils s'inscrivent.

Pour rendre compte de la variabilité du rôle, les anthropologues emploient de nombreux termes, souvent empruntés à la langue du groupe étudié : initiateur, gourou, pédagogue, enseignant.

Dans ce monde occidental, les représentations sociales du rôle de l'enseignant et des pratiques éducatives qui le manifestent ont toujours été, et restent fortement marquées par la maïeutique socratique : l'enseignant, par interrogations successives, amène ses élèves vers la lumière. Son savoir et son rôle lui confèrent un prestige et un pouvoir considérables que l'on retrouve dans l'ambiguïté de termes tels que discipline (à la fois la matière et le droit d'imposer sa volonté) ainsi que sujet, autorité.

¹- Asdifle, Dictionnaire De Didactique Du Français Langue Etrangère et seconde. Ed : Jean Pencreac'h 1990.P. 82-83.

Ces représentations ont été renforcées au cours du 19^{ème} siècle par le modèle capitaliste (l'enseignant est contremaître, celui qui surveille, fait travailler) et au début du 20^{ème} siècle par le behaviorisme (en contrôlant les comportements des élèves, il fait apprendre).

Il est pertinent de noter que même dans le discours technique des revues de psychologie et de didactique, enseigner et apprendre restent synonymes jusqu'aux années 1970.

En France, le substantif « apprenant » ne fait son apparition dans le dictionnaire qu'à la fin des années 1980, et la définition fournie est révélatrice : « quelqu'un qui suit un enseignement ».

Toutefois, depuis la Seconde Guerre mondiale, sous l'impulsion d'approches psychologiques humanistes, de théories d'éducation sensibles aux idéologies sociopolitiques et de recherches empiriques sur l'acquisition et l'apprentissage des langues étrangères, on assiste à une reconfiguration progressive des rôles de l'enseignant, de l'apprenant et de l'école que l'on peut résumer dans les expressions centration sur l'apprenant, autonomie, ou apprentissage autodirigé.

On préconise un nouveau nom pour quelqu'un qui n'est plus la source unique de tout savoir mais qui crée et gère les conditions et ressources favorables à l'apprentissage, qui apprend à apprendre en transmettant non pas son savoir académique mais son savoir-faire didactique pour permettre à l'apprenant de prendre les décisions constitutives de son apprentissage (identification d'objectif, matériaux et activités, évaluation, etc.).

Pour traduire cette modification radicale du rôle de l'enseignant, on utilise toute une série de termes : aide, facilitateur, moniteur, tuteur, expert, etc. pour en retenir deux, provisoirement au moins : conseil (dans les pays anglophones, on a tendance à préférer adviser) et animateur.

Leurs objectifs sont identiques, mais la nature et le cadre de leur intervention dans le programme d'apprentissage peuvent prendre des formes différentes : dans la

pratique, le conseil travaille par entretien individuel, alors que l'animateur intervient auprès d'un groupe, le conseil intervient surtout dans et par le discours interactif et essaie de faire évoluer la réflexion, les représentations, la métacognition ; l'animateur intervient plutôt au niveau socioculturel, organise les activités du groupe et y participe, veille aux problèmes relationnels.

a- Le maître psychologue :

Le désir d'apprendre s'éveille par la confrontation de l'élève à une situation problématique intéressante, qui déclenche l'étonnement, la curiosité, l'activité de recherche.

En ce sens, l'exposition de l'élève à un milieu stimulant nécessite une intervention active de l'éducateur au niveau des procédures de soutien.

R.F Mager a proposé, dans cette perspective, une série de « condition positives » dont le but est de renforcer les mouvements d'approche de l'élève vis-à-vis de la situation d'apprentissage ² :

- Reconnaître dans les réactions -exactes ou non- de l'étudiant, le désir d'apprendre ; les faire suivre de commentaires d'acceptation et non de rejet.
- Récompenser et encourager les réactions d'approche envers la matière à étudier.
- Offrir un enseignement dont la progression permette la plupart du temps à réussir.
- Révéler à l'élève les résultats de son apprentissage, en privé et non en public.
- Fournir assez d'indications pour que l'élève sache où il en est et où il doit aller.
- Remettre à l'étudiant une liste d'objectifs d'enseignement afin qu'il puisse les comprendre dès l'abord.

²- Michel Minder, Didactique Fonctionnelle. H.dessain, 4^{ème} édition, 1980. PP 142-143

- Vérifier ce qu'il sait déjà, et abandonner les points correspondants dans le programme du cours.
- Réagir immédiatement à la réponse de l'étudiant.
- Donner à l'élève une certaine latitude dans la sélection et l'organisation de la matière à étudier (particulièrement là où vous exercez un contrôle rigide sur les buts de l'enseignement) : vous permettez ainsi une participation positive.
- Permettre à l'étudiant d'avoir un certain contrôle sur la durée des classes.
- Lier une information nouvelle à une ancienne, dans le cadre de l'expérience de l'étudiant.
- Traiter l'étudiant comme une personne et non comme un numéro au sein d'une masse sans visage.
- Pour le personnel administratif seulement : ne permettre d'enseigner qu'aux professeurs aimants et se passionnants pour leur matière et leurs étudiants.
- S'assurer qu'un élève peut montrer aisément, et non tout juste, ce qu'il sait.
- Montrer un réel plaisir quand on rencontre un étudiant.
- Montrer une joie sincère quand l'élève réussit.

Cette énumération met l'accent sur l'importance de l'extériorisation des sentiments positifs du maître.

Dans ce fait, l'enthousiasme qui ne se manifeste pas, l'approbation purement intérieure, tout cela n'a aucune influence sur l'élève et s'avère donc inutile, pédagogiquement parlant.

Mager cite encore les commentaires suivant, émis par des étudiants à qui l'on demandait quelles méthodes avaient eu « une influence positive sur leur intérêt pour le sujet étudié » :

- Il a encouragé notre désir d'étudier en venant en aide et en montrant un intérêt personnel pour ce que nous faisons.
- Il dirigeait les discussions mais ne les dominait pas.
- Il avait une façon splendide de présenter le cours : il enseignait l'histoire comme s'il s'agissait d'une analyse d'informations en reliant les événements actuels à ceux du passé.
- Il nous a appris à attaquer un problème et à le résoudre par nous-mêmes.
- Il nous a fourni les instruments pour étudier.
- Il décomposait le sujet d'étude en étapes que nous pouvions assimiler.
- Quand nous ne pouvions comprendre quelque chose, il essayait d'abord la question d'une autre façon.

Il nous fournissait des livres à notre niveau c'est-à-dire qu'il nous procurait des livres répondant aux questions que nous posions à un moment donné.

- Il pouvait faire comprendre à l'étudiant ce qu'on attendait de lui, et qu'elle était sa position.
- Il apportait beaucoup de variété à ses classes : il invitait d'autres professeurs, utilisait des films et des démonstrations pratiques au lieu de lire le cours.
- Il cherchait à connaître et respectait l'opinion de ses élèves, même s'il n'était toujours d'accord.
- Il possédait bien son sujet et semblait toujours disponible.

b- Le maître- animateur :

La pédagogie des situations suppose un changement fondamental du statut pédagogique, du rôle didactique et de l'attitude humaine du professeur.³

Puisqu'il s'agit plus d'enseigner que d'aider les élèves à s'approprier eux même le savoir, le professeur, avant d'être un spécialiste de sa discipline, sera un ingénieur de l'éducation, un technicien de l'apprentissage.

« Certes, ces connaissances ne sont pas inutiles, mais, visant à l'autonomie de ses élèves le professeur doit apparaître beaucoup plus comme un conseiller, un expert en méthode plutôt qu'en connaissance, familier des phénomènes du dynamique du groupe, conscient de ses propres réactions pour éviter de les projeter sur la classe, maître de son affectivité. »³

Il y faut beaucoup d'équilibre et de finesse pour résister aux désirs d'interventions inopportunes tout en sachant discerner le moment ou elles sont nécessaire ».

Dans cette optique, le professeur non directif n'est donc pas un membre quelconque du groupe : il valorise l'initiative, délègue ses pouvoirs, mais il garde toujours le contrôle de la situation psychosociologique.

« Ni patron omniprésent, ni spectateur sans influence, il est à la fois le libérateur des puissances contenues dans l'enfant et l'organisateur des activités individuelles et collectives ».

Il exerce une fonction de « régulateur» aux niveaux suivants :

- Assurer les conditions matérielles du fonctionnement : membre, disposition spatiale, horaire.
- Assurer le développement de la maturité affective du groupe.
- Assurer l'égalité de droit.
- Aider le groupe à progresser vers ses objectifs.

Le maître est aussi le régulateur des contingences proprement pédagogique :

³- Michel Minder, Didactique Fonctionnelle .H .dessain, 4^{ème} édition, 1980. PP 142, 208

« Les interventions du professeur, écrit G. Leroy, varient avec les problèmes qui sont étudiés. »

« Quand les élèves n'ont pas un point de vue dans l'observation, poursuit le même auteur, le rôle du professeur est de leur en proposer un et de les aider à ne pas trop s'en carter ».

« Les indications verbales du professeur orientent la perception : elles aident l'élève à identifier le matériel concret et à en tirer un savoir, une signification ; elle l'incite à focaliser son attention sur un objet d'étude ; à analyser des relations de succession dans l'espace et le temps, des relations de voisinage, des relations de cause à effet, d'antécédent à conséquent, etc.. »

Une recherche effectuée en France (C.E.S. Villeneuve de Grenoble) a permis de cerner les principaux points d'achoppement auxquels les élèves se heurtent fréquemment lors d'une démarche de recherche peu dirigée.

- Les groupes sont souvent nombreux, les travaux très diversifiés, d'où des difficultés pour préparer les aides, le matériel.
- Les enfants sont souvent perdus au moment du choix, et utilisent les documents comme les fins en soi.
- Les échanges, discussions, heurts de pensée sont réduits et se font surtout entre professeur-élèves quand le professeur passe dans les petits groupes.
- Les mises en commun sont difficiles à vivre : pas d'écoute mutuelle, pas d'intérêt pour les travaux des autres.

Les difficultés mêmes soulignent l'importance des apprentissages mis en cause : ce sont ceux de la démarche scientifique, mais ceux, aussi, de la socialisation en général. Voilà deux objectifs permanents que le maître pourra promouvoir, au-delà (mais au travers) des objectifs manifestes visés par la résolution du problème.

2- Dialogue enseignant -apprenant

Les sentiments et les émotions sont souvent bannis d'un lieu d'apprentissage, considérés comme n'ayant pas leur place et apportant une gêne. Pourtant, ne pas les exprimer ne signifie pas qu'ils n'existent pas. Ils sont à l'œuvre à travers le langage non verbal de chacun, les états et les comportements des participants.

N'étant pas verbalisés, ces émotions et ces sentiments risquent d'être mal interprétés. Cela pourra conduire à des incompréhensions, à des blocages et à toutes sortes de ressentiments.

Exprimer ce que l'on ressent (même des sentiments considérés comme « négatifs » comme la frustration, la colère ou l'agacement) et ce que l'on souhaite permet d'établir une relation plus claire, plus riche et plus humaine dans un lieu d'apprentissage.

De plus, il n'y a pas de pensée sans émotions : les émotions participent fondamentalement au processus de pensée et à la créativité.

Les émotions, à travers le système limbique du cerveau, ont également un fort lien avec la mémorisation à long terme.

Dans cette optique, il est important pour le professeur de :

a- **Connaître le ressenti des apprenants :**

Il est important pour le formateur d'avoir l'occasion de recueillir des sentiments de l'apprenant sur la qualité et le déroulement de l'apprentissage. Pas forcément fondés sur les critères objectifs ou rationnels, ces sentiments déterminent l'impression qui sera gardée de la formation, et il est important qu'ils puissent s'exprimer.⁴

b- **Ne pas reporter ses sentiments sur les autres :**

Il est important aussi, que chacun soit attentif à ses propres sentiments et émotions, pour ne pas en rejeter la responsabilité sur quelqu'un d'autre. Ainsi dire : « ce formateur est incompetent » peut être une manière d'exprimer une frustration de ne

⁴ - Bruno Hourst, Former sans ennuyer, Edition d'organisation, 2006.P.171

pas apprendre autant qu'on le souhaite, ou l'angoisse de terminer la formation sans avoir appris ce que l'on devra utiliser le lendemain. Pour un enseignant, déclarer qu'un élève « ne fait rien » ou « est nul » peut être un moyen d'exprimer sa frustration de ne pas trouver de méthode pédagogique adaptée à l'élève.

c- Quelques pistes pour favoriser l'expression des émotions et des sentiments :

On peut développer l'expression de sentiments dans un lieu d'apprentissage :

- En ouvrant un espace libre d'écriture sur un mur ;
- En intercalant régulièrement dans la formation des temps où la parole de chacun peut s'exprimer, soit en groupe complet, soit en petits groupes ;
- En proposant des activités particulières permettant de découvrir et d'utiliser la richesse de la palette d'émotions et de sentiments d'un être humain.

Dans de nombreuses activités, il pourra être intéressant d'utiliser avec profit la liste suivante (non exhaustive) de sentiments et d'états :⁵

Moral positif : alerte, content, de bonne humeur, égayé, épanoui, gai, heureux, joyeux, léger, rayonnant, réjoui, satisfait.

A l'aise : aimable, allègre, amical, amusé, animé, chaleureux, éveillé, exubérant, fortifié, insouciant, inspiré, agréable, libre, ravi, reconnaissable, soulagé.

Confiance : assuré, audacieux, confiant, ferme, hardi, optimiste.

Paix : bien, calme, paisible, sans soucis, serein, solide, tranquille.

Passion : avide, captivé, comblé, émerveillé, en haleine, enchanté, enthousiaste, exalté, excité, extasié, fasciné, passionné, séduit, transporté.

Intérêt : absorbé, attentif, concentré, curieux étonné, intéressé, intrigué.

⁵ - Bruno Hourst, Former sans ennuyer, Edition d'organisation, 2006.P.182-183

Sentimental : adouci, affectueux, amoureux, charmé, ému, sensible, tendre, touché.

Energie : dilaté, électrisé, encouragé, plein d'entrain, ragaillardi, stimulé, tonifié, vif, vivifié.

Hésitation, doute : embarrassé, expectatif, hésitant, instable, irrésolu, sceptique, tiède.

Confusion : confus, embrouillé, hébété, inconstant, perdu, perplexe, troublé.

Moral négatif : cafardeux, découragé, démoralisé, déprimé, désespéré, lamentable, malheureux, médiocre, misérable, piteux, pitoyable.

Tristesse : affligé, attristé, chagrin, chagriné, maussade, mélancolique, morfondu, morne, morose, triste.

Fatigue : abattu, accablé, amorphe, apathique, écrasé, endormi, épuisé, faible, fatigué, harassé, inerte, las, léthargique, lourd, passif, vide.

Colère, révolte : choqué, courroucé, dégoûté, écœuré, en colère, exaspéré, fâché, frustré, furieux, horrifié, irrité, outré, révolté, scandalisé, stupéfait.

Jalousie, rancune, hostilité : aigri, amer, déçu, haineux, hostile, jaloux, mauvais, offensé, opposé, provoquant, rancunier, rebuté, rejeté, dédaigneux, soupçonneux.

Crainte, peur, inquiétude : agité, alarmé, angoissé, anxieux, craintif, effrayé, épouvanté, incertain, inquiet, mal assuré, pessimiste, peureux, qui appréhende, sombre, soucieux, terrifié, tourmenté, tracassé.

3-La psychologie dans le processus d'enseignement/apprentissage

a- L'intérêt du renforcement :

La plupart des théories de l'apprentissage (Hilgard et Boxer, 1966 ; Dollard et Miller, 1950) s'accordent sur le fait que l'apprentissage n'est efficace que s'il s'accompagne d'un renforcement. On ne connaît pas encore de façon sûre la valeur respective des renforcements positifs et négatifs ; mais qu'un renforcement soit nécessaire pendant ou après chaque partie du processus d'apprentissage semble acquis.⁶

Les professeurs ont depuis longtemps reconnu le besoin de récompenser ou de renforcer l'apprentissage, et l'observation montre qu'ils agissent en conséquence. Cependant, ils diffèrent par la variété des renforcements qu'ils fournissent aux différents élèves de leurs classes.

Au cours des premières années de la scolarité, les professeurs accordent assez efficacement des approbations ou des désapprobations à l'enfant qui apprend. Ces manifestations sont surtout verbales et s'adressent, en général, à un enfant particulier. Ce que beaucoup de professeurs doivent apprendre, c'est que l'approbation ou la désapprobation revêt une grande variété de formes : reconnaître l'enfant, lui accorder de l'attention, être physiquement proche de lui, lui faire des gestes, des sourires ou froncer les sourcils.

Le professeur sait aussi que de la nourriture, des jouets ou de petit cadeaux sont aussi des renforcements puissants quand ils sont utilisés à bon escient*. Certains renforcements sont reliés aux besoins primaires de nourriture, de chaleur ou de repos, tandis que d'autres renforcements utilisables à l'école relèvent de besoins secondaires ou appris. Ces renforcements incluent l'approbation sociale et l'acceptation par le professeur, les parents ou les pairs, ils comprennent aussi des objets qui sont, d'une certaine manière, reliés à l'approbation sociale comme des étoiles symbolisant le mérite, ou des bons points.

⁶-Benjamin S. Bloom, Education 2000. Ed: Labor 1979. PP

Les renforcements peuvent aussi être reliés au besoin d'estime de soi. L'élève doit s'approuver et tout, objet ou d'expression qui aide à maintenir ou accroître l'estime de soi sert de renforcement.

Les renforcements ne doivent pas nécessairement venir du professeur, mais peuvent être fournis par le groupe social ou la classe dont l'élève est membre, par ses pairs et par d'autres adultes, y compris les parents ; l'élève peut être éventuellement sa propre source de renforcement. La tâche elle-même devient, dans certaines conditions, une source de feedback et de renforcement.

Un renforcement valable pour un élève ne l'est pas nécessairement pour un autre. Et il est même possible, dans certaines conditions, qu'un renforcement perçu comme positif par l'un puisse être perçu comme négatif par un autre. C'est pourquoi le professeur qui n'accorde que quelques rares renforcements, sans grande variété, ignore les attentes de certains de ses élèves.

Les études entreprises sur le diversité des renforcements et sur les conditions dans lesquelles ils sont efficaces (Havighurst, 1970 ; White, 1959 ; Mc Clelland, 1965) montrent clairement que les enseignants ont besoin de beaucoup d'aide dans ce domaine spécialement quand ils essaient de donner un enseignement de bonne qualité à des élèves provenant de milieux sociaux et culturels très différents.

b- La motivation :

« Donner à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne », disait Jean-Jacques Rousseau dans l'Emile. C'est ce sens de créer, d'éveiller des réactions susceptibles de favoriser l'apprentissage que recouvre aujourd'hui le verbe motiver.⁷

Dans son sens le plus général, la motivation est un concept utilisé en psychologie pour tenir compte des facteurs qui déclenchent les conduites ; elle peut être définie comme « un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but ».

⁷- Asdifle, Dictionnaire De Didactique Du Français Langue Etrangère et seconde. Ed : Jean Pencreac'h 1990, p170

Dans un essai de généalogie des motivations humaines dites naturelles, on peut avancer qu'elles prennent place à l'intérieur d'une culture (Brunel) ; les désirs et les actions menées en leur nom, médiatisés par des moyens symboliques, ne correspondent pas simplement à des préférences, à des croyances.

Dans le domaine de l'apprentissage, on admet que la motivation joue un rôle et qu'elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. Le désir pour le savoir est bien un processus multiforme, biologique, psychique, culturel : il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation.

Mais la notion de motivation recouvre essentiellement des éléments cognitifs. Elle est le résultat de l'interaction entre des facteurs extérieurs (multiples éléments de l'environnement jouant un rôle stimulant ou bloquant : milieu familial, social, projet professionnels ou personnels) et la personnalité, l'état interne (besoin et intérêt qui maintiennent l'attention et l'esprit en éveil malgré les difficultés cognitives qui surgissent).

On nommera la première motivation externe, très fréquente comme déclencheur de l'apprentissage (rencontre, séjour) mais fragile, et la seconde motivation interne, plus solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création ou il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage car elle sert de support à l'attention et à la mise en mémoire de connaissances nouvelles.

Pour se maintenir, cette motivation doit être reconnue et entretenue à court terme : dans tout apprentissage, et dans celui des langues en particulier, la perception que l'apprenant a de soi et celle qu'il se fait de la situation d'apprentissage sont des facteurs importants. Aussi les renforcements positifs, les appréciations consolidant la confiance et la réussite joueront-ils le rôle de stimulants dans le processus d'acquisition, même si récompenses et encouragements ne suffisent en aucun cas à déclencher « l'irrésistible envie d'apprendre » (Skinner).

Pourtant, si les enseignants ne pensent plus que la matière à enseigner est en elle-même motivante, ils restent persuadés que les moyens captivants (humour, charme, accroche) restent insuffisants pour disposer favorablement quelqu'un à l'égard d'une tâche à accomplir : la motivation ne peut se résoudre en termes de recettes propres à motiver.

Les pédagogues du courant rogerien (Carl Rogers) estiment que la motivation réside dans les besoins intrinsèques de l'individu, dans le besoin de s'épanouir.

L'enseignant ne doit, certes, d'encourager ou de diriger les besoins innés ou acquis propres à chaque enfant ou adulte, d'en faire naître de nouveaux, mais surtout d'amener l'apprenant à découvrir ses propres motivations.

Motiver sera faire croître l'intérêt pour tout projet à valeur affective qui maintient la motivation initiale amplifiée, en faisant prendre conscience à l'élève de son potentiel intellectuel et de ses goûts.

c- Susciter et entretenir la motivation des apprenants :

Pour un adulte comme pour un enfant, la motivation pour apprendre est à la fois à susciter et à entretenir.

⁸Cette motivation est liée à plusieurs contraintes, internes et externes :

- le programme : ce qui doit être appris ;
- le déroulement de l'instruction, avec des éléments qui peuvent favoriser ou bloquer la motivation ;
- les buts : pourquoi j'apprends cela ;
- des éléments personnels : idées préconçues, expériences passées positives et négatives, etc.

La capacité de « calibrage » du formateur est particulièrement utile pour entretenir et développer la motivation pour l'apprentissage.

⁸- Bruno Hourst, Former sans ennuyer, Edition d'organisation, 2006, pp. 71-76

1- Donner du sens et présenter les bénéfices futurs de la formation

Donner un sens à ce que l'on apprend n'est pas uniquement en avoir une compréhension intellectuelle : c'est approprier une connaissance et la connecter avec ce que nous sommes et ce que nous voulons être.

Pour permettre aux apprenants de donner sens à ce qu'ils apprennent, il est intéressant de leur faire préciser, dès le début, tous les bénéfices futurs qu'ils pourront tirer de ce qu'ils vont apprendre, par exemple :

- clairement exprimés ;
- ambitieux mais réalistes ;
- mesurables d'une manière ou d'une autre ;
- porteurs d'un bénéfice clair pour apprenants ;
- bien acceptés sur les plans moral, éthique et émotionnel.

Il peut être particulièrement motivant pour les apprenants que le formateur prenne des engagements fermes quant aux résultats de l'apprentissage.

Bénéfices indirects ou associés : développement de qualités personnelles, comme une meilleure écoute, une plus grande confiance en soi, une meilleure écoute, une plus grande confiance en soi, une meilleure aptitude à travailler avec d'autres, etc.

Pour cela, on pourra proposer :

- de les exprimer sur un tableau mural particulier.
- de tenir un journal de bord.
- de créer un plan personnel de formation.

2- Utiliser certaines règles pédagogiques pendant le déroulement de l'apprentissage :

Certaines règles pédagogiques peuvent être utilisées avec profit dans le déroulement d'un apprentissage, en particulier :

- rendre le début facile ;
- veiller à une adéquation permanente entre les difficultés de l'apprentissage et les capacités des apprenants : un apprentissage trop facile, ennue, trop difficile décourage ;
- montrer régulièrement tout ce qui a été appris, par exemple, grâce à une image globale sur un mur, ou par des activités (jeux,...) d'évaluation formative ;
- développer et entretenir la curiosité des apprenants pour l'apprentissage, en particulier en les faisant régulièrement se poser des questions ;
- tenir compte du fait que le temps de compréhension et d'apprentissage n'est pas le même pour tous les apprenants ;
- ouvrir le champ à ceux qui vont plus vite («Quand vous aurez terminé cela... ») ;
- bien utiliser les périphériques comme aide et soutien à l'apprentissage ;
- s'assurer de la bonne connaissance des informations avant un test, tester pour la réussite et non pour l'échec ;
- si nécessaire, mettre en place un système de soutien ;
- éviter les récompenses à court terme et les sanctions ;
- développer l'auto-évaluation ;
- si possible impliquer les apprenants dans l'élaboration ou l'adaptation du processus d'apprentissage.

3- Entretenir la motivation

Pour créer, favoriser et entretenir la motivation des apprenants pour l'apprentissage en cours, on pourra par exemple :

- soigner la qualité de l'accueil ;
- établir un bas niveau de stress ;
- insister sur la qualité et la compréhension profonde ;
- donner une impression de rigueur et de sérieux dans la qualité de la formation (ce qui ne signifie pas rigidité et ennui) ;
- introduire régulièrement des activités créatives, qui impliquent d'une manière plus directe la personnalité de chacun ;
- mettre de l'émotion dans l'apprentissage (en particulier en utilisant les arts) ;
- accepter et prendre en compte les émotions exprimées ;
- utiliser des présentations inusuelles ;
- favoriser différents modes d'expression (oraux, écrits, mouvement) ;
- favoriser le travail en équipe ;
- reconnaître le travail accompli, même si les résultats sont encore peu significatifs ;
- donner l'occasion aux participants de partager leurs succès et leurs découvertes ;
- établir des rites positifs discrets ;
- employer un langage à dominante positive ;
- ne jamais rejeter ce que dit un apprenant ;
- fournir de bonnes caractéristiques physiologiques (eau, oxygène, mouvements) ;
- créer une atmosphère de sécurité émotionnelle ;
- soigner la qualité des relations entre les apprenant, et entre le formateur et les apprenants ;

- faire des coupures nombreuses, assez brèves, et si possibles humainement riches (pauses créatives, pauses physiques permettant des interrelations personnelles agréables, etc.).

d- Apprentissage et relaxation :

Bien apprendre s'appuie sur un paradoxe apparent : plus on est détendu, physiquement et mentalement, mieux on apprend. Etre « détendu » et « relaxé » permet d'utiliser plus largement ses capacités à assimiler, et permet d'éviter différents blocages.⁹

La relaxation est à distinguer de la simple détente : c'est une démarche active et volontaire qui fait intervenir à la fois le physique et le mental, et qui a pour but de diminuer les tensions, également physiques et mentales.

Il s'agit tout d'abord de modifier l'état personnel des apprenants ; tel ou tel apprenant apparaîtra certains jours comme démotivé, triste, incapable d'attention, fatigué, déprimé, anxieux, alors qu'à d'autres moments on le trouve passionné, joyeux, positif, prêt à toutes les aventures. Il est donc intéressant de prendre conscience de ces différents états, et de permettre à chacun de trouver rapidement un état optimal pour suivre la session ou le cours.

Cet « état » personnel, momentané et variable, peut s'extérioriser de différentes manières : respiration, posture, expressions du visage, mouvement des yeux, etc.

L'état du formateur, lui aussi, n'est bien entendu pas à négliger.

Les moyens les plus courants et les plus simples pour modifier l'état des apprenants sont :

- la musique : on s'accorde naturellement au style d'une musique. Par exemple, une musique vive et agréable, ou très dansante, redonnera facilement de l'énergie, tandis qu'une autre, calme et harmonieuse, permettra de se recentrer ;
- une activité où l'on bouge, où l'on est actif, créatif ;

⁹- Bruno Hourst, Former sans ennuyer. Edition d'organisation. 2006. PP.62-64

- un jeu d'instruction ou de révision ;
- quelques étirements ou exercices de respiration ;
- une histoire drôle bien choisie ;
- raconter une histoire qui prête à réflexion, une métaphore, un conte.

La relaxation permet en particulier :

- de calmer le mental lorsqu'il est tendu ou préoccupé ;
- de calmer le corps lorsqu'il est énervé ou stressé ;
- de redonner de l'énergie lorsque l'on se sent fatigué ou apathique ;
- d'apprendre à mieux vivre ensemble ;
- de développer la confiance en soi ; de canaliser ses pulsions.

Cela permet également :

- de bien se préparer à l'apprentissage à venir ;
- de créer un état de concentration active tout au long de l'apprentissage ;
- de permettre une meilleure compréhension, assimilation et mémorisation de l'information ;
- de faire revenir à la conscience l'information intégrée et mémorisée, en particulier lors de tests ou d'examens (pour éviter le phénomène « la page blanche »).

e- L'initiation esthétique et le milieu scolaire :

L'école est un milieu éducatif. Elle a des tâches très définies et très claires dans le domaine de la formation intellectuelle et morale. Mais sa mission serait incomplète si elle ne donnait quelques soins à l'initiation esthétique.

Le goût du beau est spontané chez l'enfant, capable plus que l'adulte encore d'admiration, d'élan, d'enthousiasmes ; Ce goût du beau est malheureusement susceptible de perversions sous l'influence du milieu familial ou social. L'école doit être le lieu où l'enfant retrouve une sorte d'harmonie heureuse qui doit l'élever du point de vue esthétique.¹⁰

Ne mésestimez pas les modestes vertus du travail manuel : l'artisanat fut à l'origine de l'art ; et aujourd'hui encore un ouvrage réussi est une valeur esthétique, modeste mais sûre, qu'il s'agisse de travaux à l'aiguille chez les filles ou de la menuiserie chez les garçons, voire même de jardinage ou de cuisine. Il suffit d'une once de goût pour cela.

Mais les trois disciplines favorables à l'initiation esthétique sont essentiellement la récitation (et parfois la lecture), le dessin et l'éducation musicale. Chacun de ces domaines touche à l'art. Dans chacun, l'enfant participe lui-même à cette haute activité, par exemple, en dessinant, l'enfant se rend fort bien compte de l'imperfection de ce qu'il fait. Parfois, il se décourage ; mais si on sait le guider, il travaille avec cœur et fait de rapides progrès.

Il convient à ce propos de noter qu'il existe un « âge esthétique » de l'enfant, particulièrement favorisé, de 3 à 7 ans. Plus tard les progrès du réalisme mental appauvrissent en le transformant le sens esthétique. Il faut donc aborder très tôt avec l'enfant cet aspect de son éducation.

Il serait d'une conception trop étroite de se limiter à ce que l'enfant lui-même peut faire. Déjà, en poésie, outre les fragments qu'il apprend, il peut avec profit entendre des morceaux plus étendus. Mais il peut également manifester une activité

¹⁰ - J. Pointud et J. Tronchère, Précis de pédagogie. Coll : Bourrelier, 1964. PP.255-256

créatrice dans l'expression poétique : tout d'abord il crée spontanément des images pour aux autre son monde intérieur. La magie des mots joue à plein pour lui. Sinon l'imitation, du moins l'exemple de la poésie entendue ou apprise, l'entraîne à enchaîner lui-même des images, à composer des variations sur un thème qui l'enchant. Si l'on ne décourage pas maladroitement cette tendance naturelle, si au contraire on manifeste pour elle un intérêt, avant la crise de rétraction du C.M., on favorise ainsi un enrichissement incontestable. Même si ces talents naissants semblent disparaître vers 10 ans, il en reste un apport de valeur dans l'âme enfantine.

Dans le même ordre d'idées, le jeu dramatique offre également des ressources éprouvées avec la mise en valeur de moyens très modestes. Il s'agit de « raconter » une histoire simple par la mimique, avec adjonction de quelques répliques, fort loin encore du vrai théâtre. Les manuels d'éclaireurs pour soirées au feu de camp fourniront des exemples faciles à adapter.

Le beau atteint plus aisément encore l'enfant dans le domaine des arts plastiques. Il ne manque pas aujourd'hui d'excellentes reproductions de tableaux, de statues, de monuments. Il convient, non seulement de les préférer à des images sans valeur pour décorer la classe, mais d'inviter les enfants à les regarder, à les apprécier, de l'aider à distinguer les beautés et les caractéristiques. Ici encore la création enfantine est capable de productions de valeur sous l'impulsion du sentiment spontané des formes plastiques et colorées et sous l'influence des grandes œuvres, qui atteignent directement l'intuition.

Les représentations

Définition

Il est question ici, de démontrer brièvement ce qu'est une représentation sociale en relation avec la psychologie du développement.

Issue des travaux d'Emile Durkheim, la notion de représentation sociale a connu depuis 1980 une floraison de recherches particulièrement européennes, ce qui a fait d'elle un des thèmes centraux de plusieurs sciences sociales.

Aujourd'hui, la notion de représentation est utilisée dans différents domaines de la psychologie; dans des problématiques étroites concernant la résolution de problèmes et des problématiques beaucoup plus larges à propos de la communication ou de l'éducation.

Cette notion a connu un réel développement en psychologie à partir du moment où les approches essentiellement centrées sur le comportement ont été remises en cause.

Même si la notion de représentation est apparue depuis longtemps en psychologie du développement, notamment dans les recherches soviétiques (avec Vygotsky, Léontiev et Luria), son étude reste relativement récente en Europe de l'Ouest et dans les pays anglo-saxons.

Ainsi, Piaget dans ses premiers travaux sur le stade sensori-moteur évoque la notion de représentation (cf. Piaget, 1936).

Il a introduit cette notion pour rendre compte d'une nouvelle performance de l'enfant : le contrôle des déplacements invisibles d'un objet et ensuite une genèse de la représentation dans le développement de l'imitation.

Pour lui, la représentation est un processus indépendant de l'influence du milieu, qui s'enrichit assez tardivement d'un contenu social. En effet, la plupart des représentations de l'enfant se construisent dans les interactions entre celui-ci et son milieu, lui-même inséré dans une société.

Les représentations

Cette dernière, à savoir, la représentation a souvent été mise en jeu dans les études sur la réussite et l'échec scolaire : représentation de la tâche, représentation de l'élève par le maître, et représentation du maître par l'élève ont été les principaux thèmes de recherche. « *Dès 4 ans et même avant pour une partie d'entre eux, les représentations apparaissent à la fois complexes, cohérentes, mais plus ou moins différenciées* » (Florin, 1987).

Comprendre le processus de construction identitaire :

1-Identité professionnelle et émotion :

Des travaux récents sur le processus de construction identitaire présentent l'identité comme étant l'expression du sens qu'un individu accorde à ses expériences plutôt que comme un ensemble fixe, central ou unifié, de caractéristiques chez l'individu (Bloom,1998 ;Robertson,2004 ;Soreide ,2006 ; Zembylas ,2003b,2005).

Dans cette optique, chaque expérience du quotidien façonne l'identité de l'individu, laquelle s'exprime oralement et par écrit(Soreide,2006 ;Watson,2006).pour les tenants de cette approche, l'identité est constamment redéfinie et transformée dans les contextes successifs ou est placé le sujet.des contextes changeants suscitent des identités ou « positions » multiples(Soreide,2006).chaque contexte est marqué par des facteurs sociaux, politiques, culturels et historiques, de même que chacune des possibles façons d'être est reliée à un ensemble de valeurs, de croyances et d'idées particulières (Watson,2006).selon Weedon(1997,p.84)les « aspirations, désirs et processus » inconscients de l'individu incitent celui-ci à prendre certaines positions et à construire, chemin faisant, son identité dans l'intersubjectivité(Hollay,1989 ;Watson,2006 ;Zembylas,2003b),sur un terrain occupé par des relations de pouvoir (Foucault et Rabinow,1997).ainsi, des facteurs externes et internes influent sur la construction identitaire, un processus dont l'individu n'a pas nécessairement conscience. Le processus de construction identitaire a des répercussions fondamentales sur les enseignants et les élèves, en constante interaction dans les écoles (Britzman et Pitt,1996 ;Pitt et Rose,2007 ;Robertson,1994).c'est d'autant plus vrai en région Nordique, ou les

Les représentations

forces coloniales peuvent encore désavantager les autochtones sur les plans individuel et collectif(Harper,2004).

2- L'identité professionnelle des enseignants :

Les études sur l'identité montrent qu'il est possible de dégager les positions identitaires des enseignants au moyen d'une analyse de leurs témoignages oraux et écrits. Soreide(2006) a relevé une trentaine de positions identitaires différentes, prises par des enseignants du primaire dans une variété de contextes.les quartes représentations de soi les plus fréquentes étaient « l'enseignant agréable et bien – veillant », « l'enseignant créatif et innovateur » , « l'enseignant professionnel » et « l'enseignant type » (Soreide,2006,p.527).

Harper,(2004,p.216)a découvert quant à elle ,que les femmes non autochtones qui travaillaient dans le nord étaient perçues comme des « enseignantes en pèlerinage » ou « des enseignants en voyage ».

Watson (2006,p.514)a relevé la position d'un « enseignant orthodoxe » chez une personne qui trouvait qu'elle ne « cadrerait pas »dans le système, qu'elle était « différente ».

Cette idée de différence illustre un point important :une position identitaire renvoie implicitement ou explicitement aux autres .comme l'explique Soreide(2006,p.542) « lorsque les enseignants se présente comme des gens ouverts au changement et à l'expérimentation à l'école et dans leur enseignement, ils le font par contraste avec l'image de l'enseignant réfractaire au changement ».L'interdépendance joue un rôle fondamental dans le processus identitaire.Les enseignants négocient leur identité avec leur collègues, leurs élèves, le personnel administratif de l'école, les parents, de même que les personnes qu'ils côtoient dans leur vie quotidienne .les individus qui interagissent définissent respectivement l'éventail des possibles façons d'être ,chacun essayant, par de subtils glissements négociationnels du rapport des forces ,d'établir qui il *peut être* dans ce contexte précis ,suivant ce qu'il pense, croit et désire. Lorsque les individus ne peuvent adopter la position souhaitée, divers scénarios se présentent : la

Les représentations

résistance ou la projection (Britzman et Pitt, 1996 ; Pitt et Rose, 2007 ; Robertson, 2004) et le « déplacement du conflit émotionnel dans de nouvelles situations » (Pitt et Rose, 2007, p. 336). Les réponses affectives marquent ainsi des moments importants dans le processus de construction identitaire .

3-Emotion et identité :

Pitt et Rose (2007) ne sont pas les seuls à établir un lien entre l'émotion et l'identité . Zembylas (2003b, p. 222) soulève une question importante lorsqu'il avance que « le processus dynamique de construction identitaire accentue son aspect affectif. En d'autres termes, les émotions relient les pensées, points de vue et croyances de l'individu. » le rapport qu'établit Zembylas (2003b) entre les émotions et l'identité a été souligné par d'autres auteurs qui se sont attardés à expliquer leur compréhension de l'identité et la nature de ce rapport (Hargreaves, 2001 ; Lasky, 2005 ; O'connor, 2008 ; Rodgers et Scott, 2008 ; van Veen, Slegers et van Veen, 2005 ; Zembylas, 2005). nous ne cherchons pas ici à explorer le champ des émotions ni à décrire le caractère affectif de la construction identitaire ; nous désirons plutôt insister sur les raisons pour lesquelles les enseignants doivent apprendre analyser leur processus de construction identitaire et nous prétendons qu'en cette matière les réponses affectives (leurs réactions émotionnelles) peuvent leur servir d'importants indicateurs.

Rodgers et Scott (2008, p. 733) soutiennent que les travaux actuels sur l'identité poussent les enseignants à mieux comprendre « leur identité, les contextes, les relations et les émotions qui la façonnent , de même qu'(ils les poussent) à reconquérir l'autorité de leur voix propre ». Beauchamp et Thomas (2009) ont observé que pendant la formation des enseignants , on cherche à définir l'identité de l'enseignant, sans inviter ce dernier à prendre conscience du processus par lequel se construit son identité . la formation des enseignants insiste au contraire sur l'expression identitaire des enseignants , y voyant un bon moyen de promouvoir les intérêts et l'affirmation de l'autorité des enseignants (Day, 2006 ; Elbaz-Luwich , 2002 ; Kelchterman, 1996 ; Sfard et Pruak, 2005). Cette insistance sur la représentativité indique bien que la formation met l'accent sur les enseignants et

Les représentations

leur expérience identitaire .toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné, la construction identitaire des enseignants n'est pas sans répercussions sur les élèves(Aitken,2005 ;Britzman,1993 ; Britzman et Pitt,1996 ;Pitt et Rose,2007 ;Roberston,1994).voilà l'essentiel de notre propos.

A cette étape-ci du texte, il nous apparait utile d'établir une nette distinction entre la pratique visant à comprendre sa vie d'enseignant et la pratique plus complexe visant à comprendre le processus par lequel on construit, à différents niveaux d'intervention, le sens donné à cette vie. Nous pouvons citer à titre d'exemple deux façons possibles de mener une réflexion sur la vie d'enseignant .tout d'abord, Kelchtermans(1996) décrit un processus comprenant la mise en forme de réflexions autobiographiques pour en tirer des récits sur sa carrière, le partage de ses récits avec d'autres et l'écoute des récits des autres.

L'étape du partage permet à chacun d'entrevoir d'autres façons de comprendre ses expériences.de même ,l'approche autobiographique d'Elbaz-luwisch(2002)consiste à décrire , à raconter et à analyser les contextes de sa pratique de manière à recadrer son expérience et à reconquérir son identité d'enseignant ou enseignante.ces processus attirent l'attention des enseignants sur les interactions et les contextes qui façonnent les identités afin de les rendre conscients des différentes valeurs, croyances et histoires en scène. Bien qu'il soit clair que l'engagement des enseignants dans un travail autobiographique soit important, cela ne suffit pas. La compréhension du processus de construction identitaire doit aussi faire partie de la réflexion des enseignants .le travail autobiographique peut amener les enseignants à réfléchir aux perspectives morales et politiques concurrentes en éducation, mais pas nécessairement à comprendre l'interdépendance entre leur identité et leur perception des autres. Or, il est essentiel de le faire, particulièrement parce que les enseignants interagissent constamment avec leurs élèves (Britzman et Pitt, 1996).

Evolution et état de la formation

La réforme de l'enseignement primaire opéré en 1976 qui donna naissance à l'école polytechnique en 1980. Pour la généralisation de la langue arabe dans l'enseignement primaire et relégué le français au rang de langue seconde/étrangère.

De même dans l'enseignement secondaire. L'enseignement de la langue française fut alors introduit en 4^e année (CM2) et celui de l'anglais en 8^e année (2^eAM).

25 ans après un constat d'échec est dressé, ce qui a amené le gouvernement à initier une réforme, relayée par la refonte des programmes à tous les niveaux scolaires au début de la rentrée scolaire (septembre 2003).

Une des principales caractéristiques de ce changement est l'enseignement précoce des langues étrangères. Ainsi, la langue française est enseignée comme première langue étrangère dès la seconde année primaire (2⁰AP), appliquée à la rentrée scolaire 2004, et l'anglais en première année du secondaire.

Preuve de la complexité d'une telle entreprise, la rentrée 2006 voit l'introduction du français retardée à la troisième année primaire (3AP).

L'enseignement des langues étrangères est un enjeu de poids pour l'Algérie.

Entre le français et l'anglais, il est question d'asseoir, *via* la langue, l'influence économique et politique des pays concernés à savoir la France et les Etats-Unis d'Amérique.

Les décennies d'arabisation intensive ont fait perdre au français sa place prépondérante dans le domaine de l'éducation. Bien que l'Algérie soit le deuxième pays francophone au monde, elle a toujours refusé, pour des motifs historiques, de compter parmi les Etats de la Francophonie.

Dans le contexte actuel de mondialisation et de globalisation c'est tout naturellement l'anglais, qui a vu son influence croître de manière conséquente. à travers l'utilisation massive et quasi généralisée des antennes paraboliques et l'incroyable essor de l'outil informatique et d'internet. Le français doit désormais compter avec un adversaire de taille : l'anglais, langue internationale par excellence.

Evolution et état de la formation

Les Algériens ne remettent pas en question la forte présence du français en Algérie et semblent l'admettre comme un effet direct et incontournable de la colonisation passée. Cependant, ils accueillent favorablement l'expansion de l'anglais perçu non seulement comme une langue plus simple avec une portée plus large mais également comme un véritable atout dans l'évolution professionnelle.

École doctorale franco-algérienne :

En 2004, l'école doctorale de langue française a été inaugurée au sein des principales universités algériennes puis suivirent progressivement des antennes parrainées par ces mêmes universités dans tous les centres universitaires. Cette école doctorale ne se limite pas à la formation des enseignants, elle permet la délivrance d'un diplôme reconnu par les deux parties (France et Algérie) grâce à une co-tutelle (co-direction) durant la rédaction de la thèse de doctorat. Ce suivi par un encadreur français est rendu possible grâce à la prise en charge des doctorants en France

Les meilleurs étudiants de chaque département de français se voient attribuer une bourse de un mois en France avec une prise en charge de l'hébergement et l'attribution d'une allocation ; d'autres formes de bourses existent et sont laissées à l'appréciation de chaque département. La nouveauté 2007 consiste en l'organisation, dans chaque département de français, d'un concours d'écriture à l'occasion de la journée de la francophonie (20 mars). Tous les lauréats (1 par département) bénéficieront d'un séjour culturel de 10 à 15 jours en France.

L'Ambassade de France en Algérie s'efforce également de promouvoir la langue française à travers de nombreux dons d'ouvrages aux bibliothèques universitaires. Elle s'implique dans la constitution de fonds de bibliothèques et en facilitant l'édition d'ouvrages rédigés en français.

Malgré tous ces efforts, l'anglais ne cesse d'étendre son influence ; d'un côté les Etats-Unis d'Amérique intensifient leurs échanges avec l'Algérie, et cela ne se limite pas aux domaines militaires et pétrochimiques, d'un autre côté une véritable demande émane de la population algérienne à des fins professionnelles.

De plus, les chercheurs algériens ont pu constater l'usage dominant de l'anglais lors des manifestations scientifiques internationales. Les communications présentées en français ne

Evolution et état de la formation

font pas salle comble et il est souvent constaté une désertion de l'auditoire par faute de compréhension.

La crainte ressentie par le monde francophone et de surcroît par la France quant au recul progressif et régulier de la langue française semble bel et bien être fondée.

Effectivement, les Etats-Unis développent leur coopération avec l'Algérie dans le domaine de l'éducation. Avec une politique bien plus discrète, des formations aux administrateurs de l'enseignement supérieur et propose des échanges culturels aux universités. Des délégations américaines se déplacent au sein des académies afin d'observer l'évolution de l'enseignement de l'anglais et l'avancée des programmes nouvellement mis en place. Le soutien des Etats-Unis au développement de l'anglais dans les écoles est une réalité même si celui-ci n'est pas aussi largement médiatisé que l'appui de la France à la langue française.

Historique :

L'école algérienne à l'ère de la colonisation :

Après le départ massif des Français au lendemain de l'indépendance en 1962, l'Algérie s'est retrouvée avec un grand déficit en enseignants la plupart des enseignants venaient de France. Après l'indépendance, le gouvernement a repensé le système éducatif de manière à promouvoir les cultures arabe et berbère.

Pour faire face à cette situation, les autorités ont adopté un système de recrutement de "moniteurs" avec un niveau requis modeste, à savoir celui de la 7^e année primaire et plus. Si en langue française, il était difficile de trouver des candidats répondant aux critères de niveau, en arabe par contre, on recrutait un grand nombre parmi les lettrés des écoles coraniques où il était exigé seulement de savoir lire et écrire. Les enseignants devaient suivre obligatoirement des cours du soir en pédagogie et en culture générale avec des niveaux I, II, III et IV et des examens à passer. Les cours étaient dispensés par des professeurs nationaux et étrangers notamment les Égyptiens, les Syriens, les Irakiens et parfois les Libanais pour la langue arabe, ainsi que du personnel français parmi les appelés sous les drapeaux en France choisissant d'enseigner plutôt que de passer leur service militaire.

Evolution et état de la formation

Dans les années 1970, le gouvernement a placé toutes les écoles sous son contrôle. L'école est devenue obligatoire pour tous les enfants de 6 à 15 ans et gratuite.

Contexte :

ISU Alphabétisation de population adulte d'Algérie 1985-2015

Les spécialistes constatent l'absence de données sur le système éducatif algérien, du moins de données accessibles au public. Cela s'explique par les mauvaises performances du système éducatif algérien, car il est difficile de mesurer l'efficacité de la politique de l'éducation nationale sans données globales et l'absence de transparence qui est un frein majeur à une évaluation objective du système éducatif du pays.

Le plan de développement 2005-2009, consacre 26 % du budget de l'Algérie au système éducatif dans son ensemble : 13,8 % pour l'éducation nationale et 6,4 % pour l'enseignement supérieur. Des programmes furent aussi mis en place pour combattre l'analphabétisme.

L'arabe classique est la langue d'enseignement obligatoire durant les neuf premières années. Le français est enseigné à partir de la 3^e année, c'est aussi la langue d'enseignement pour les cours avancés de mathématiques et de sciences. Les élèves et les étudiants peuvent aussi apprendre l'anglais, l'espagnol, l'italien ou l'allemand. En 2001, la langue tamazight (le berbère) est devenue une langue nationale elle était étudiée dans les lycées avec une obligation de passage à l'examen.

Système éducatif

a- École primaire en Algérie.

Le système éducatif algérien est divisé en plusieurs niveaux : préparatoire, fondamental (primaire, et moyen), secondaire, professionnel et enfin l'enseignement supérieur. Il faut prendre également en compte la formation continue qui est assurée par l'université de la formation continue.

L'organisation et la gestion des niveaux primaire, moyen et secondaire est assurée par le ministère de l'Éducation nationale, le niveau professionnel est confié au ministère de la formation et de l'enseignement professionnels.

Les réformes de 2008 précisent que le système éducatif algérien pris en charge par le ministère de l'Éducation nationale comprend les niveaux d'enseignement suivants :

Evolution et état de la formation

l'éducation préparatoire, l'enseignement fondamental (regroupant l'enseignement primaire et l'enseignement moyen), l'enseignement secondaire général et technologique.

Cette réforme a conduit à avoir des classes regroupant les générations 1995-1996, sans compter les redoublements vu que les personnes nées en 1995 sont les dernières à bénéficier du système à six ans alors que la génération 1996 est la première à inaugurer l'abolition de la sixième année de primaire.

b - Éducation préparatoire

Les réformes de l'Éducation nationale en 2008 ont précisé que l'éducation préscolaire prépare les enfants à l'accès à l'enseignement primaire.

Cette éducation préparatoire a pour objet de favoriser chez les enfants l'épanouissement de leur personnalité et de leur faire prendre conscience de leur corps par les jeux d'habileté sensorimotrice, l'État a pris l'engagement de veiller au développement de cette éducation .

Depuis l'indépendance de l'Algérie, la tâche du préscolaire a été diluée entre les crèches, les jardins d'enfants, ainsi que le secteur de l'éducation nationale qui comptaient 289 classes de la petite section durant l'année (1981-1982). En 1989-1990, le secteur de l'éducation nationale comptait 546 classes d'enseignement préparatoire. Ce nombre est passé à 1 159 en (1995-1996) pour atteindre 1 269 classes en (1999-2000) et 2.667 en (2004-2005). Durant l'année 2008 et avec l'adoption de la loi 08-04, ce chiffre a été multiplié par 08 en enregistrant 18.068 classes au profit de l'enseignement préparatoire qui regroupe 433 000 élèves, sans compter ceux issus des écoles privées.

La généralisation de l'éducation préparatoire est progressive, selon le ministère de l'éducation nationale. Elle touchera 73 % d'enfants qui sont inscrits en 2012 et une enveloppe de plus de 600 milliards de centimes fut dégagée afin d'acquérir les moyens adéquats. Mais certains pensent que cette généralisation n'a pas été accompagnée de mesures de facilitation de l'intégration des enfants dans le monde scolaire. Ce qui ne facilite pas l'intégration graduelle de l'enfant dans le milieu scolaire, objectif principal de l'éducation préparatoire.

Evolution et état de la formation

c - Enseignement primaire et moyen

L'enseignement fondamental est l'étape de scolarité obligatoire dont la durée est de neuf ans. Depuis la rentrée scolaire 2003/2004 l'enseignement fondamental comprend l'enseignement primaire d'une durée de cinq ans et l'enseignement moyen d'une durée de quatre ans. Avant la réforme de 2008, l'enseignement fondamental était organisé en trois cycles de trois ans : le cycle de base, le cycle d'éveil et le cycle d'orientation.

L'enseignement fondamental a pour objet de doter les élèves des outils d'apprentissage essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul, d'acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie, de renforcer leur identité en harmonie avec les valeurs et traditions sociales, spirituelles et éthiques issues de l'héritage culturel commun, de s'imprégner des valeurs de la citoyenneté et des exigences de la vie en société, d'apprendre à observer; analyser; raisonner et résoudre des problèmes, de comprendre le monde vivant et inerte.

L'enseignement primaire est d'une durée de cinq ans. L'âge d'admission à l'école primaire est fixé à six ans révolus sauf une dérogation d'âge est accordées selon des conditions fixées par le ministère de l'éducation nationale. La fin de scolarité dans l'enseignement primaire est sanctionnée par un examen final.

L'enseignement moyen est d'une durée de quatre ans. À la fin de la scolarité dans l'enseignement moyen et après un examen final ouvrant droit à l'obtention d'un diplôme appelé « brevet d'enseignement moyen », l'élève est admis automatiquement en 1^{re} année secondaire général et technologique ou vers l'enseignement professionnel, en fonction de leurs vœux. Les élèves non admis ont la possibilité de rejoindre soit la formation professionnelle, soit la vie active, s'ils ont atteint l'âge de seize ans révolus.

En 2008, l'effectif des élèves scolarisés dans l'enseignement moyen est estimé à 2 595 748, accueillaient dans 4 272 collèges, alors que l'encadrement dans l'enseignement moyen était assuré par 116 285 enseignants⁸.

Selon le ministère de l'éducation nationale la rentrée scolaire de septembre 2011 a enregistré une hausse significative dans l'enseignement fondamental avec un effectif global de 406 285 enseignants et 8 239 000 élèves, avec un taux de scolarisation des enfants âgés de six ans s'élevant à 98,16 % en 2010. Le taux de réussite à l'examen de fin de cycle primaire en 2012 est de 83,98 % avec 5 points de plus par rapport à l'année 2011,

Evolution et état de la formation

tandis que le taux de réussite au brevet d'enseignement moyen a atteint 72,10 % en 2012 contre 44 % en 2007, 58,68 % en 2009 et 70,35 % en 2011.

PARTIE II :

Cadre méthodologique et pratique

« *Les vraies études sont celles qui apprennent les choses utiles à la vie humaine.* »
Jacques Bénigne Bossuet (1627-1704)

Présentation du questionnaire :

Dans le présent chapitre, nous analyserons les résultats obtenus lors de notre enquête.

Notre questionnaire est destiné aux professeurs, il contient 14 questions de différents types : des questions fermées (oui/non), questions à choix multiples (Q.C.M) et notamment des questions ouvertes, afin de donner l'occasion aux enseignants d'exprimer leurs avis.

Dans la première question on cherche à savoir ce que pensent les enseignants sur la formation en psychopédagogie.

La deuxième porte sur la finalité d'une formation. A travers la troisième question on veut savoir si la formation reçue par les enseignants en psychopédagogie est suffisante. La quatrième est de chercher l'avis des enseignants sur le rendement d'un enseignant ayant bénéficié d'une formation et d'un autre qui n'a pas bénéficié d'une formation.

La cinquième consiste à préciser parmi plusieurs propositions l'utilité d'une formation continue ou en cours d'emploi tout en citant leurs critères de sélection. La sixième question est de savoir les attentes des enseignants en termes de formation.

Dans la septième question, nous demandons aux enseignants de préciser leur source d'inspiration à travers leurs auteurs préférés en psychologie et pédagogie. La huitième est sur leur point de vue sur le métier d'enseignant. La neuvième est de savoir et recenser les difficultés rencontrées en classe. La dixième est de cocher les différentes difficultés d'ordre psychologique

rencontrées en classe. La onzième question est de savoir la réaction de l'enseignant en cas de difficultés rencontrées en classe. La douzième concerne les résultats obtenus avec les élèves et quelle en est la cause. À travers la treizième et la dernière question, il est demandé aux enseignants de donner leurs avis et de justifier s'ils sont heureux ou non en exerçant ce métier.

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre questionnaire est scindé en trois types de questions : fermées (oui/non), Q.C.M et ouvertes.

Pour mieux illustrer les résultats du questionnaire, nous avons préféré représenter les questions fermées et les questions à choix multiples (Q.C.M) sous forme de graphes suivi d'une interprétation.

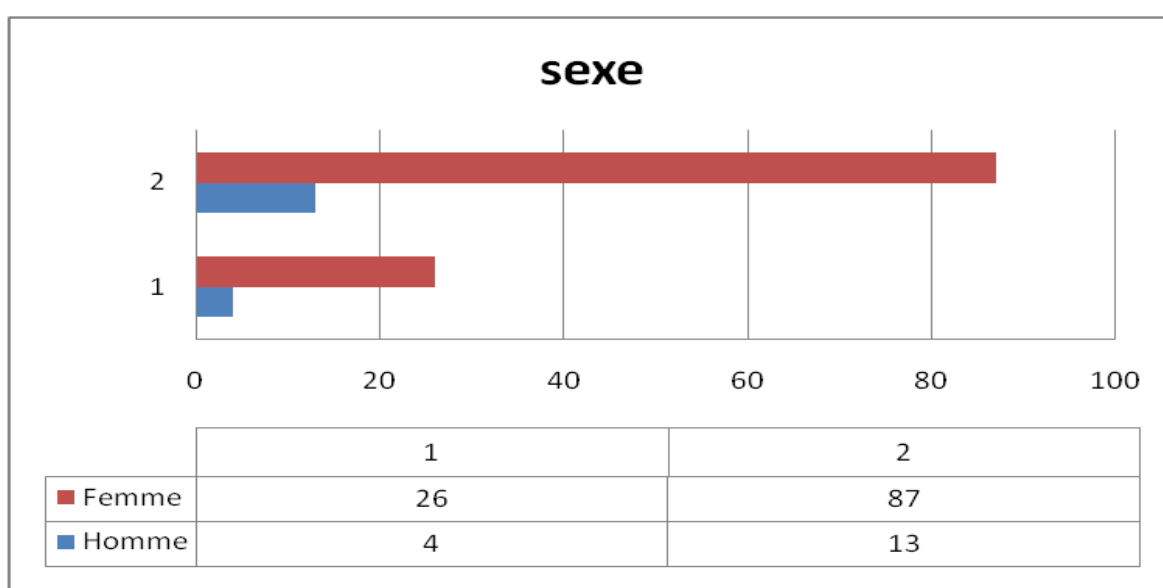
Les questions ouvertes, quant à elles, seront sous forme de synthèse dans laquelle nous commenterons les différentes réponses.

Hormis les 13 questions posées sur le contenu, nous avons voulu en savoir plus sur les enseignants interrogées. Nous leur avons donc, demandé de préciser quelques détails qui se résument à mentionner leur sexe (homme ou femme), leur âge, leur grade, leur expérience ainsi que leurs diplômes respectifs afin de mieux les identifier.

Analyse et interprétation des résultats :

-Tableau 01 : Sexe

Sexe	Nombre	Pourcentage
Homme	04	13.33 %
Femme	26	86.7 %



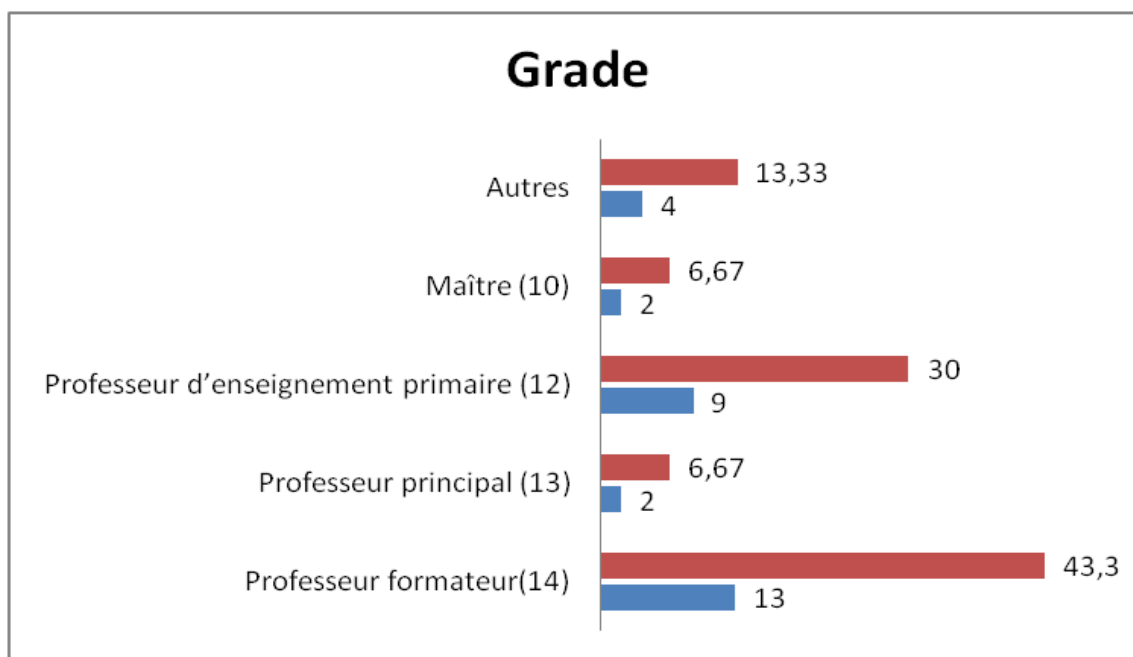
Commentaire :

Le tableau ci-dessus montre une dominante féminine du corps enseignant interrogé 87%.

Les femmes seraient plus prédisposées à apprendre et à enseigner les langues, contrairement aux hommes qui préfèrent toujours les modules scientifiques et techniques

Tableau 02 : Grade

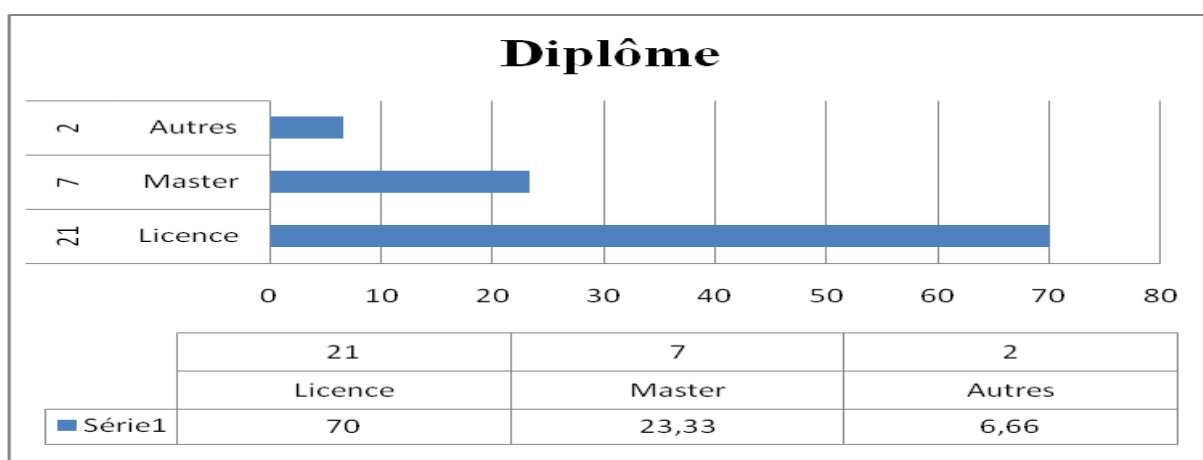
Titre	grade	Nombre	Pourcentage
Professeur formateur	14	13	43.3 %
Professeur principal	13	02	6.67 %
Professeur d'enseignement primaire	12	09	30 %
Maître	10	02	6.67 %
Autres	-	04	13.33 %

**Commentaire :**

Cette question nous a permis de classer les enseignants en quatre catégories selon le nombre d'année d'expérience. Ce qui est remarquable est que sur les 30 enseignants interrogés, 13 enseignants sont professeurs formateurs soit 43.3 %. L'expérience de chacun dépasse les 15 ans dans le métier.

Tableau 03 : diplôme :

Diplôme	Nombre	Pourcentage
Licence	21	70%
Master	07	23%
autres	02	7%



Commentaire :

A travers ce graphe, nous constatons que la majorité des enseignants interrogés 70% sont titulaire d'une licence en français.

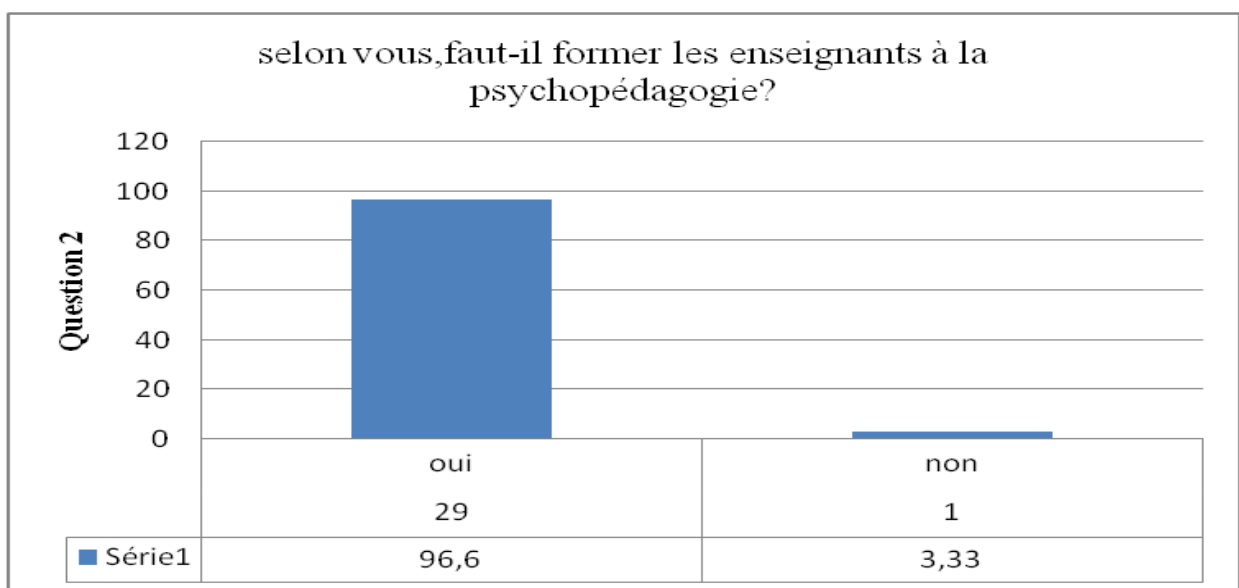
De ce fait, nous pouvons constater que les enseignants de français ont bénéficié d'une formation spécialisée.

Tableau 04 :

Question 02 :

Selon vous, faut-il former les enseignants à la psychopédagogie ?

choix	Nombre	Pourcentage
oui	29	97 %
non	01	03 %



Commentaire :

A une réponse prés soit 96.6 % des enseignants, tous les interrogés sont d'accord pour dire qu'il faut former les enseignants à la psychopédagogie.

Question 03 :

Selon vous quelle est la finalité d'une formation en psychopédagogie ?

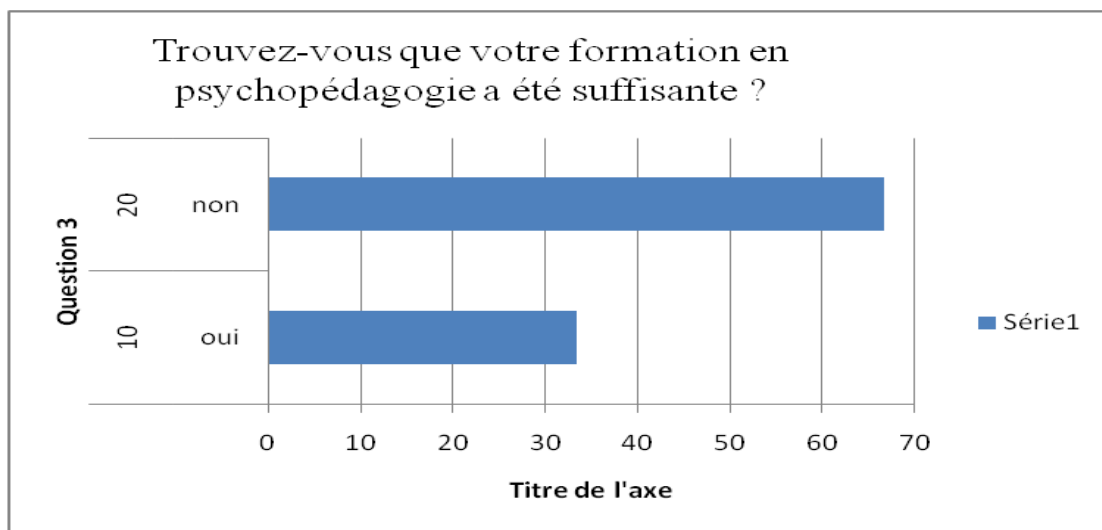
Commentaire :**Parmi les réponses obtenues**

- Acquérir des compétences qui me permettent de résoudre des problèmes en classe.
- Elle nous permet de mieux comprendre nos apprenants afin de les aider à surmonter les difficultés d'apprentissage.
- Faciliter la communication avec les apprenants.
- Améliorer la communication avec les apprenants.
- Evaluer les capacités des apprenants.
- Guider efficacement le travail de l'enseignant.
- L'épanouissement de la personnalité de l'enfant.
- La réussite des élèves.
- Faire son travail comme il faut.
- Fournir les outils nécessaires au bon comportement en classe.
- Concrétiser la relation : enseignant_ élève_ savoir.
- Installer des compétences de gestion de la classe.
- Amélioration des capacités pour mieux gérer /comprendre les situations.
- Psychopédagogiques.

Tableau 05 :

Question 04 : Trouvez- vous que votre formation en psychopédagogie a été suffisante ?

choix	Nombre	Pourcentage
oui	10	33 %
non	20	67 %

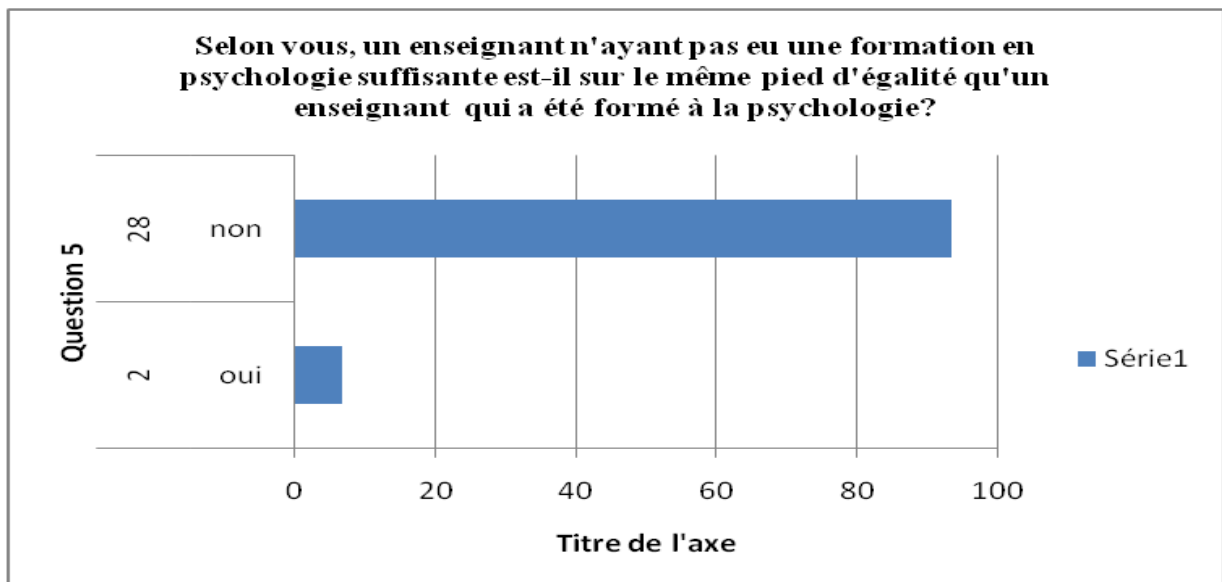
**Commentaire :**

La plupart des réponses données 67% trouvent que la formation reçue en psychopédagogie est insuffisante .Il y a donc un réel besoin en formation chez les enseignants.

Tableau 06 :**Question 05:**

Selon vous, un enseignant n'ayant pas eu une formation en psychologie suffisante est-il sur le même pied d'égalité qu'un enseignant qui a été formé à la psychologie ?

choix	Nombre	Pourcentage
oui	02	33 %
non	28	67 %

**Commentaire :**

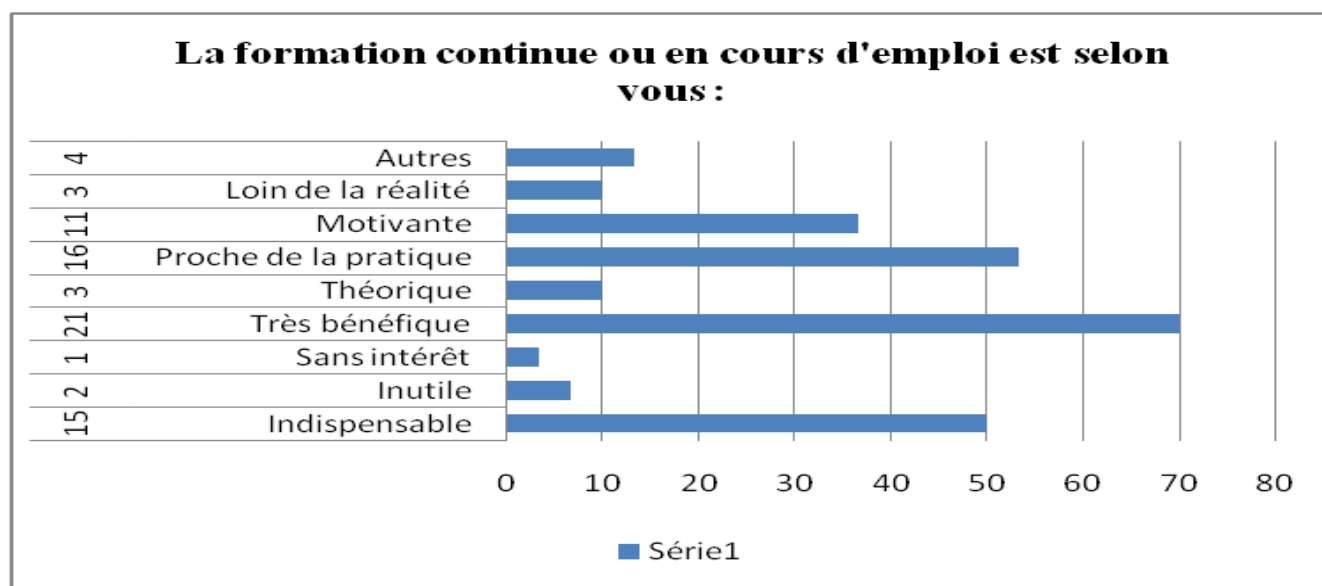
Sur un total de 30 enseignants, 28 mettent l'accent sur la différence qui peut exister entre un enseignant suffisamment formé en psychologie et un enseignant non formé en psychologie.

Tableau 07 :

Question 06 :

La formation continue ou en cours d'emploi est selon vous (vous pouvez cocher plusieurs cases) :

	Indispensable	Inutile	Sans intérêt	Très bénéfique	Théorique	Proche de la pratique	Motivant	Loin de la réalité	Autres
Nombre	15	02	01	21	03	16	11	03	04
Pourcentage	50%	6.66%	3.33%	70%	10%	53.3%	36.6%	10%	13.33%



Commentaire :

A partir de ces données, nous constatons que sur les 30 enseignants interrogés, 21 enseignants (70%) ont répondu que la formation continue ou en cours d'emploi est très bénéfique, 16 enseignants (53.3%) la considèrent proche de la pratique et 15 enseignants (50%) la trouvent indispensable.

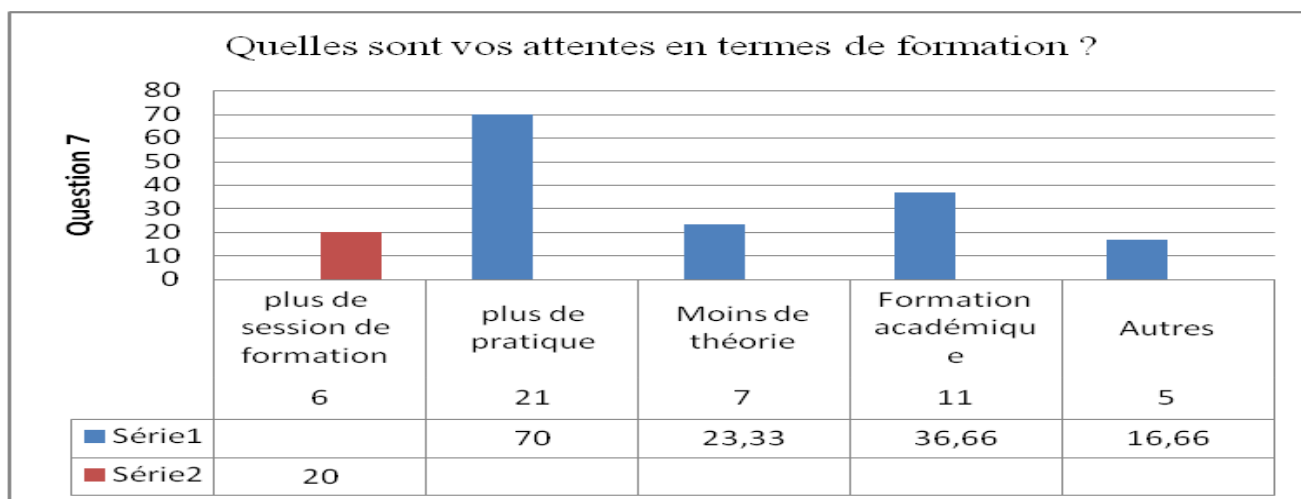
Ce qui a le plus attiré notre attention, c'est cette motivation chez la majorité des enseignants à se former.

Tableau 08 :

Question 07 :

Quelles sont vos attentes en termes de formation ? :

	Plus de session de formation	Plus de pratique	Moins de théorie	Formation académique	Autres
Nombre	06	21	07	11	05
Pourcentage	20%	70%	23.33%	36.67%	16.66%



Commentaire :

La plupart des réponses données insistent sur l'organisation de plus de sessions pratiques.

Question 08 :

Quels sont vos auteurs préférés en psychologie et pédagogie ?

Commentaire :

La majorité des enseignants ont répondu :

Jean Piaget _ Sigmund Freud_ John Dewey _ Philippe Meirieu _ Lev ygotzky _ Maria Montessori.

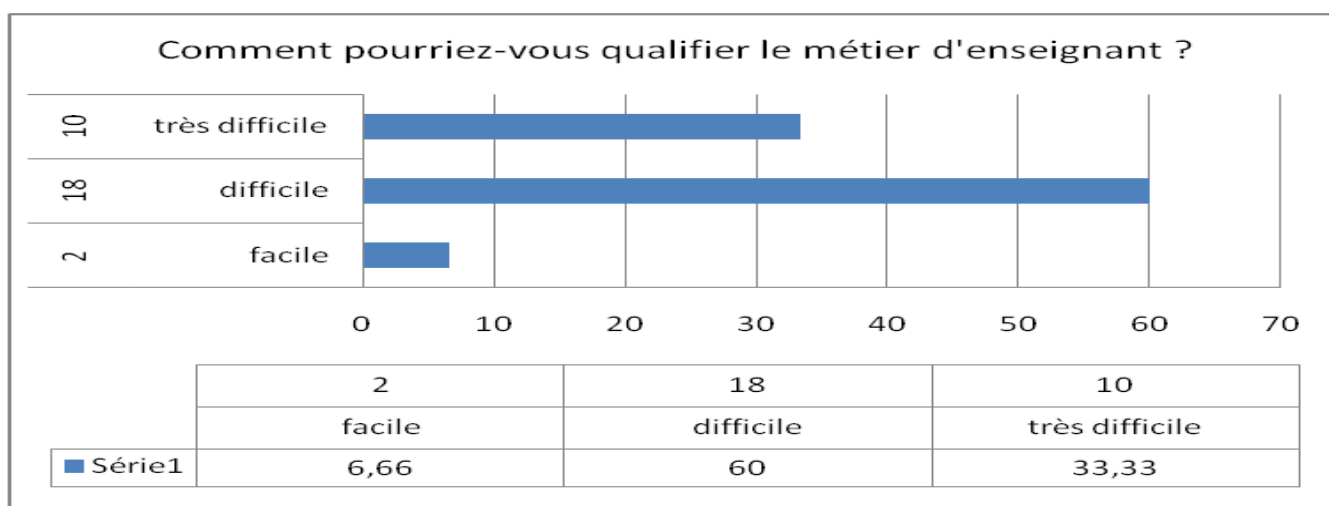
Mais d'autres ont choisi : William Jones _ Ivan Pavlov _ Jean Houssaye _ Bruner _ Pierre Daco _ Gaston Mialaret _ Carl Gustave Jung _ Claude Pujade Renaud .

Tandis que d'autres ont choisi des auteurs qui sont étrangers à la psychologie et la pédagogie : _ J.J.Rousseau _ Chomsky _ Léopold Sedar Senghor.

Tableau 09 :

Question 09 : Comment pourriez-vous qualifier le métier d'enseignant ?

choix	Facile	Difficile	Très difficile
Nombre	02	18	10
Pourcentage	6.66%	60%	33.33%



Commentaire :

D'après les réponses, 18 enseignants 60% sont d'accord sur le fait que le métier d'enseignant est difficile.

Question 10 :

Quel genre de difficultés rencontrez – vous en classe ?

Commentaire :

D'après les réponses obtenues deux paramètres de classement ressortent des réponses à savoir : Un paramètre humain et un paramètre matériel.

- Le paramètre humain évoqué concerne les réponses suivantes :

_ L'hyperactivité

_ Pas d'envie d'apprendre

_ La compréhension

_ Le contact enseignant/apprenant les enfants trop gâtés par leurs parents

_ handicapés _ manque d'affection _ retard scolaire _ retard mental _

l'influence sociale _ le contact enseignant/parent/apprenant _ déconcentration

_ désordre psychologique _ compréhension des consignes et des mots _

relation de comportement de l'apprenant _ la mauvaise mémoire _ dysphasie

/dysorthographe. _ l'hétérogénéité _ le manque de pré requis chez quelques

apprenants _ comprendre intuitivement les sentiments les mobiles d'un enfant

_ le manque de suivi des parents.

- Le paramètre matériel évoqué concerne les réponses suivantes :

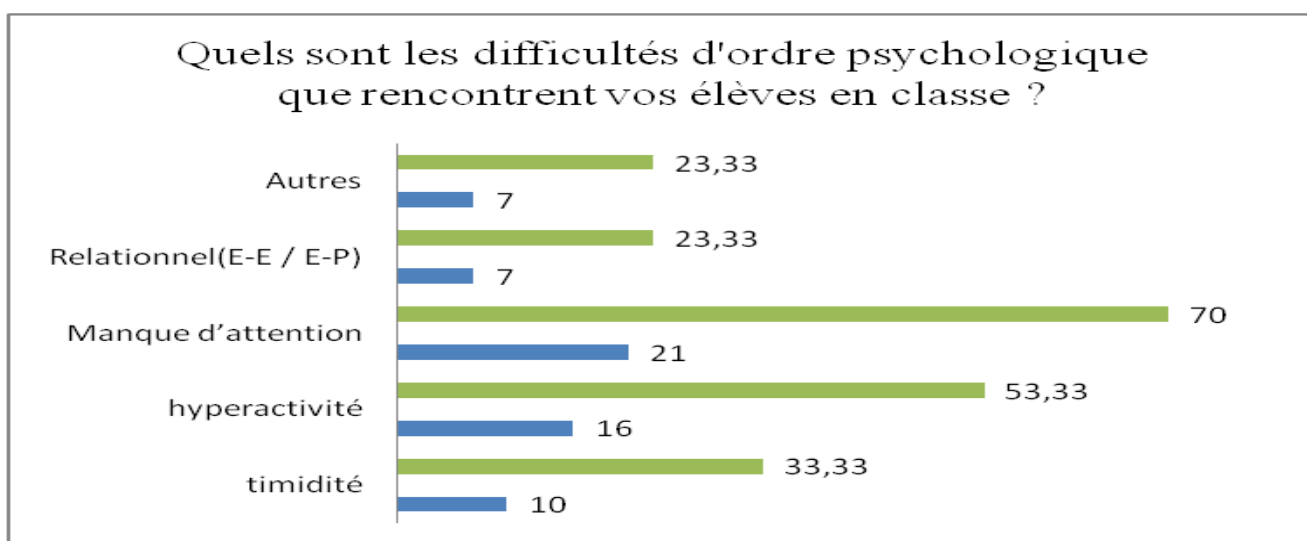
_ Le programme _ La maîtrise de classe _ Surcharge des classes _ Manque du support visuel _ Temps insuffisant.

Tableau 10 :

Question 11 :

Quels sont les difficultés d'ordre psychologique que rencontrent vos élèves en classe ?

	timidité	hyperactivité	Manque d'attention	Relationnel(E-E/E-P)	Autres
Nombre	10	16	21	07	07
Pourcentage	33.33 %	53.33 %	70 %	23.33 %	23.33 %



Commentaire :

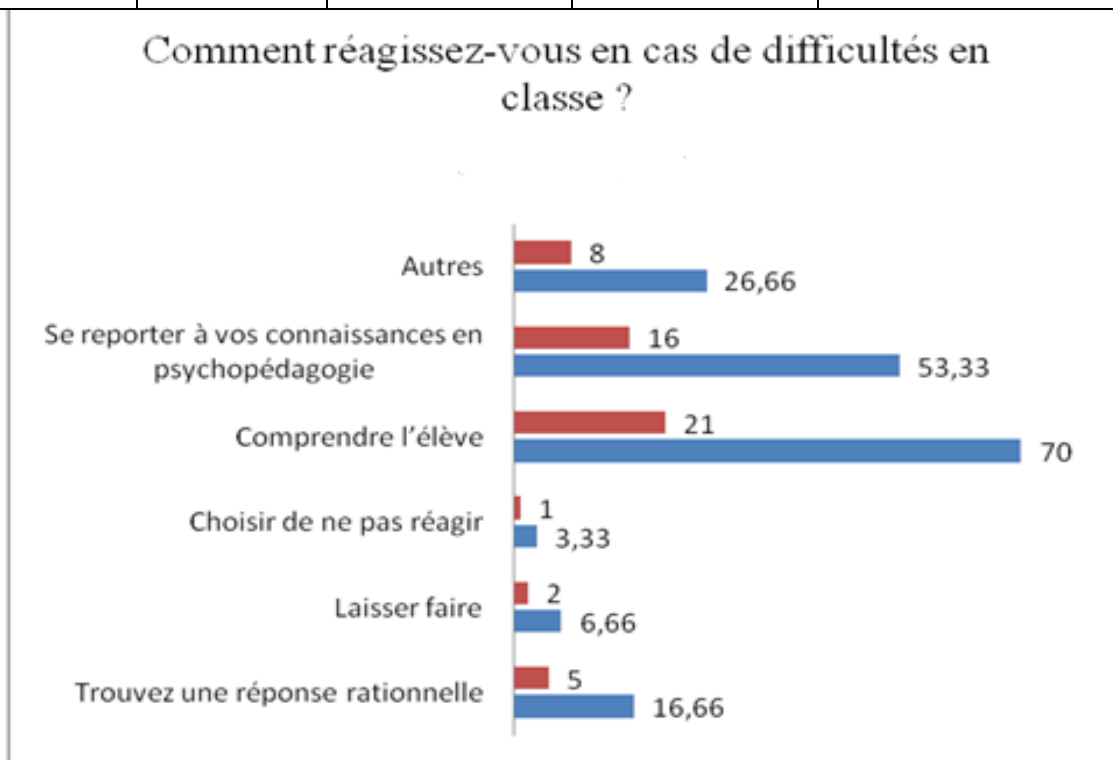
Sur un total de 30 enseignants interrogées ,21 répondent que le manque d'attention est l'une des difficultés les plus rencontrées en classe, 16 enseignants insistent sur l'hyperactivité, alors que 10 enseignants évoquent la timidité.

Tableau 11 :

Question 12 :

Comment réagissez-vous en cas de difficulté en classe ?

	Trouvez une réponse rationnelle	Laisser faire	Choisir de ne pas réagir	Comprendre l'élève	Se reporter à vos connaissances en psychopédagogie	Autres
N.	05	02	01	21	16	08
%	16.66 %	6.66 %	3.33 %	70 %	53.33 %	26.66%



Commentaire :

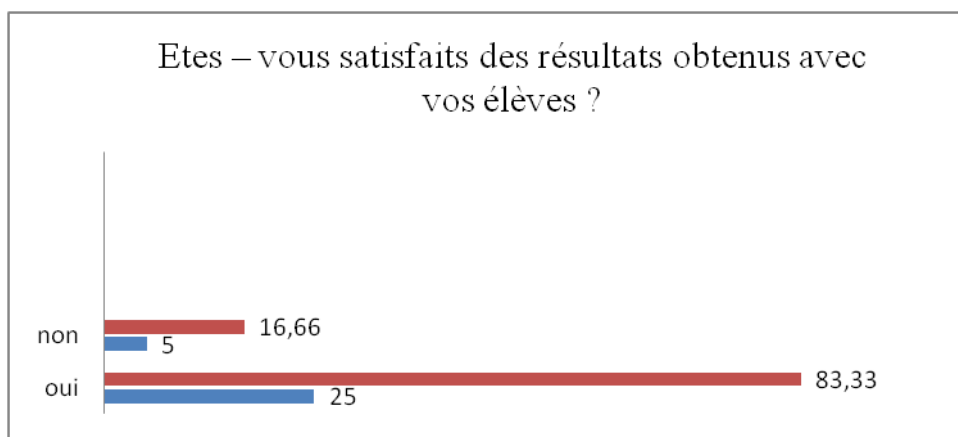
A travers ce sondage, nous pouvons dire que 21 enseignants soit 70% veulent comprendre l'élève avant de réagir.

Par contre 16 enseignants à savoir 53.3% préfèrent mettre en pratique leurs connaissances en psychopédagogie .Ce qui montre leur intérêt pour un cadre scientifique.

Tableau 12 :**Question 13 :**

Etes – vous satisfaits des résultats obtenus avec vos élèves ?

Choix	Nombre	Pourcentage
oui	25	83.3 %
non	05	16.7 %

**Commentaire :**

A travers ce graphe, nous constatons qu'une satisfaction ressort des réponses obtenues avec un taux de 83.3% soit 25 enseignants satisfait des résultats obtenus .Il y a donc un réel travail qui est fait en classe.

Tableau 13 :

Question : 14 :

Etes – vous heureux dans votre métier d’enseignant ?

Choix	Nombre	Pourcentage
oui	26	86.66 %
non	04	13.33 %



Commentaire :

Malgré ce qu’on pourrait penser et les difficultés rencontrées par les enseignants la majorité d’entre eux se déclare heureux dans le métier.

Les réponses 13 et 14 contredisent certaines représentations sociales.

Conclusion :

Le facteur psychologique et pédagogique demeurent jusqu' à l'heure actuelle prépondérant dans les échecs scolaires, qui sont de nos jours aussi importants que par le passé, et ceux malgré les avancées des recherches dans ce domaine.

C'est dire que la psychologie et la psychopédagogie moderne malgré l'apport considérable en tant qu'outils précieux pour l'enseignant ne semblent pas suffire à diminuer le fléau de l'inculture et l'analphabétisme chez les peuples.

Il faudra par conséquent chercher dans les raisons de ces échecs à impliquer l'enseignant à prendre avantage en considération le niveau d'intelligence de l'élève, de connaissance, ses problèmes affectifs et sociaux. C'est même toute la société qui doit s'investir, à travers les canaux : enseignant, parents, associations et institutions de l'état et internationale.

Nous sommes donc arrivés à confirmer nos hypothèses.

Bibliographie :

Ouvrage :

- Asdifle, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Ouvrage coordonné par Jean-Pierre Cuq, Edition Jean Pencreac'h, 2003.
- Benjamin S. Bloom, Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Education 2000, Editions Labor- Bruxelles Fernand Nathan-Paris, 1979.
- Michel Minder , Didactique Fonctionnelle, objectifs stratégies évaluation, quatrième édition, H. Dessain, 1980.
- Bruno Hourst , Former sans ennuyer, concevoir et réaliser des projets de formation et d'enseignement, Edition d'Organisation, 2006.
- J. Pointud et J . Tronchère, Précis de pédagogie .Coll. Bourrelier, 1959.
- Jean Donnay, Marc Bru (éds), Recherches pratiques et savoirs en éducation, Edition de Boeck ,2002.
- J. Pointud et J. Tronchère , Précis de pédagogie .Coll. : Bourrelier, 1964
- Charles Savard, Page choisies de pédagogie contemporaine, édition librairie Delagrave , Paris ,1950.
- Denise Louanchi , éléments de pédagogie ,O P U , Alger , 2006.
- R. Toraille ;Guy Villars et J. Ehrhard , Psychopédagogie pratique, librairie istra ,Paris , 1960.
- Roger Deldime et Richard Demoulin , Introduction à la psychopédagogie, Edition A. De Boeck , Bruxelle , 1975.
- DURKHEIM Emile : Education et sociologie, Quadrige/PUF, Paris, 1999 (première édition en 1922) .
- MEIRIEU Philippe : Le choix d'éduquer, Paris, ESF éditeur, 1997 .

Bibliographie :

- REBOUL Olivier : La philosophie de l'éducation, Paris, PUF,

Que sais-je , 2000.

-LAFORTUNE Louise, FRECHETE Sylvie ;SORIN Noëlle ;DOUDIN Pierre-André et ALBANESE Ottavia :Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension, Collection éducation-intervention ,Canada,2010.

Sitographie :

- <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm>.

(le 19/04/2018 à 14h)

1- Description :

Statistiques générales de l'agglomération de Laghouat

Nombre d'école		Nombre de circonscriptions pédagogiques		Nombre de circonscriptions administratives		Nombre d'enseignants		Nombre d'élèves		Classement des enseignants par grade								
Σ	Laghouat	Σ		11		arabe	français	Laghouat		Σ	P.F (14)		P.P (12)		P.E.P (11)		MAITRE	
239	69	19				2575	385	22035		64140	arabe	français	arabe	français	arabe	français	arabe	français
		arabe	Français					garçons	filles		476	57	306	29	1387	297	08	02
		15	04					11357	10678									

Tableau 1 : répartition des enseignants par grade.

Classement des enseignants par grade							
Professeur Formateur P.F. (14)		Professeur Formateur P.P. (12)		Professeur d'école Primaire P.E.P (11)		Maître (10)	
arabe	français	arabe	français	arabe	français	arabe	français
476	57	306	29	1387	297	08	02
2575							

Tableau 2 : répartition des élèves par sexe.

Nombre d'élèves		
Σ	Laghouat	
	Garçons	filles
64140	11357	10678

Tableau 3 : Répartition administrative et pédagogique.

Nombre d'écoles		Nombre de circonscriptions pédagogiques		Nombre de circonscriptions administratives	
Σ	Laghouat	Σ		11	
239	69	19			
		arabe	français		
		15	04		

Annexes

Dans le cadre d'un travail de recherche en didactique du FLE sur les représentations de quelques difficultés d'ordre psychologique chez les enseignants du cycle primaire :

(Cas de l'agglomération de Laghouat) : je me permets de vous soumettre le présent questionnaire en vous demandant de bien vouloir y répondre.

I

- Sexe : Homme :

Femme :

- Âge :ans

- grade : P. F. P.P P.E.P Maître

- Autre(s) :

- Durée d'exercice dans le métier :

- Diplôme obtenu : - licence - master : - autre(s) :

-Si autre(s) précisez :

1 - Formation reçue : -lieu :-durée :

II -

2- Selon vous, faut-il former les enseignants à la psychopédagogie ? - oui - non

Justifiez :

3- Selon vous, quelle est la finalité d'une formation en psychopédagogie ?

.....

4 - Trouvez-vous que votre formation en psychopédagogie a été suffisante ? - oui - non

Justifiez :

.....

5 -Selon vous, un enseignant n'ayant pas eu une formation en psychologie suffisante est-il sur le même pied d'égalité qu'un enseignant qui a été formé à la psychologie ? - oui - non

6-La formation continue ou en cours d'emploi est selon vous (vous pouvez cocher plusieurs cases) :

-Indispensable - Inutile - Sans intérêt - Très bénéfique

- Théorique - Proche de la pratique - Motivante - Loin de la réalité

autre(s)

7 - Quelles sont vos attentes en termes de formation ?

- Plus de sessions de formation -Plus de pratique -Moins de théorie

- Formation académique

Autre(s).....

.....

8 - Quels sont vos auteurs préférés en psychologie et pédagogie ?.....

.....

9 – Comment pourriez –vous qualifier le métier d enseignant ?

- facile - difficile très difficile

Justifiez :.....

.....

III –

10- Quel genre de difficultés rencontrez – vous en classe ?

.....

.....

11- Quels sont les difficultés d ordre psychologique que rencontrent vos élèves en classe ?

- Timidité - Hyperactivité - Manque d’attention

- Relationnel (élève _ élève // élève _ enseignant)

Autre(s).....

.....

12 – Comment réagissez – vous en cas de difficulté en classe ?

-Trouver une réponse rationnelle - Laisser faire - Choisir de ne pas réagir

- Comprendre l’élève - Se reporter à vos connaissances en psychopédagogie

Autre(s).....

.....

13- Etes – vous satisfaits des résultats obtenus avec vos élèves ? - oui - non

Justifiez : (quelle en est la cause ?) :.....

.....

.....

14- Etes – vous heureux dans votre métier d’enseignant ? - oui - non

Justifiez :.....

.....

.....

.....

.....

.....

Table des matières

Remerciements	
Dédicace	
sommaire	
Introduction	
PARTIE I : Cadre théorique et conceptuel	
Chapitre 1	
1-Le Processus enseignement-apprentissage.....	10
a- Le processus enseignement.....	10
b-Le processus apprentissage.....	11
2-Dysfonctionnement.....	13
3-Pédagogie et dysfonctionnement.....	14
a-Réaction affective.....	14
b-Comment l'élève se voit.....	16
c-L'école et la santé mentale de l'enfant.....	20
Chapitre 2	
Psychologie et enseignement-apprentissage.....	24
1-L'enseignant :	
a-Le maitre psychologue.....	26
b-Le maitre-animateur.....	29
2-Dialogue enseignant-apprenant.....	31
3-La psychologie dans le processus enseignement-apprentissage.....	34
4-les représentations des enseignants.....	45
5-Evolution et état de la formation.....	50
PARTIE II : Cadre méthodologique et pratique	
Chapitre 3	
1-Présentation du questionnaire.....	58
2-analyse et interprétation des résultats.....	60
Conclusion.....	76
Bibliographie	77
Annexes	79