

L'enseignement du FLE en mutation: entre appropriation réflexive et application mécanique des approches pédagogiques
Yousra MELIANI

Laboratoire: La Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures- RIDILCA, département de Français, Faculté des langues et des lettres, Université Blida 2.
Yousra.mel@yahoo.com

Soumis le: 13/05/2025

révisé le: 18/11/2025

accepté le: 16/12/2025

Résumé

Cette étude, centrée sur l'enseignement du FLE au secondaire en Algérie, s'appuie sur une recherche descriptive à partir d'un questionnaire adressé aux enseignants. Elle vise à vérifier dans quelle mesure ces derniers sont capables de remettre en question leurs pratiques pédagogiques, d'élaborer leur propre approche éclectique adaptée aux besoins réels des apprenants, et d'adopter, si nécessaire, des modèles d'enseignement directs et explicites, sans être freinés par les représentations négatives souvent associées à ces approches dans le cadre des orientations pédagogiques actuelles.

Mots-clés: *Approche éclectique, enseignement du FLE, modèles d'enseignement, pédagogie de l'intégration, pratiques enseignantes.*

The teaching of FLE in transition: between reflective appropriation and mechanical application of pedagogical approaches

Abstract

This study focuses on the teaching of French as a Foreign Language (FLE) at the secondary level in Algeria. It is based on a descriptive research approach using a questionnaire addressed to teachers. It seeks to assess teachers' ability to question their own pedagogical practices, develop their own eclectic approach tailored on the real needs of learners, and, if necessary, adopt direct and explicit teaching models to overcome the negative perceptions often associated with these approaches within the framework of current pedagogical guidelines.

Keywords: *Eclectic approach, FFL teaching, Teaching models, Teaching practices.*

Introduction:

L'évolution des principes et des structures du système éducatif algérien a été marquée par deux tournants idéologiques majeurs. La première remonte à l'Ordonnance du 16 avril 1976, dans un contexte postcolonial, tandis que la seconde correspond à la réforme de 2002, initiée dans un souci d'adaptation aux mutations mondiales et d'ouverture à l'international. Cela dit, peut-on réellement affirmer que ces réformes, notamment pédagogiques, résultent d'une réflexion approfondie et contextualisée, ou ne sont-elles que des réponses précipitées à des enjeux idéologiques? Dans cette perspective, il convient de s'interroger sur la manière dont ces changements s'intègrent dans les environnements d'apprentissage: font-ils l'objet d'une véritable réappropriation pédagogique ou sont-ils appliqués tels quels, sans adaptation au terrain?

En juillet 2002, l'Algérie a engagé une réforme de son système éducatif, motivée par les profondes transformations politiques, économiques et sociales survenues au cours des quinze années précédentes. Comme l'a souligné Sobhi Tawil⁽¹⁾, responsable du projet de l'UNESCO en Algérie, cette réforme visait une modernisation en phase avec les évolutions mondiales. Centrée sur la pédagogie de l'intégration, elle a cependant suscité des réserves chez plusieurs spécialistes. Parmi eux, Seghouan⁽²⁾ a exprimé des doutes quant à la capacité des enseignants et des inspecteurs à s'appropriier les principes de cette approche innovante. Dans l'ouvrage collectif publié par le ministère de l'Éducation nationale, *La Refonte de la pédagogie en Algérie: défis et enjeux d'une société en mutation*^(ibid.), il soulève une interrogation critique sur la réalité de l'évaluation par compétences dans le système éducatif algérien:

«Mais, peut-on honnêtement parler actuellement d'évaluation des compétences dans notre système éducatif, sachant qu'elle est essentiellement basée sur une pédagogie de l'intégration que nombre d'enseignants et d'inspecteurs, pour ne citer que ceux-là, chargés de les former à cette approche et de les superviser, n'ont pas encore, disons intégré les fondements de la méthode? »^(ibid)

Les préoccupations persistantes concernant l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) demeurent d'actualité. En abordant la question de l'enseignement de la langue française, notre objectif n'est pas de revenir sur son statut — bien que souvent controversé — mais de l'envisager sous un angle didactique, en mettant l'accent sur les compétences à développer chez l'apprenant.

Des recherches approfondies ont été menées afin d'identifier les difficultés rencontrées par les apprenants dans les différentes activités langagières, et ce, aux niveaux primaire, moyen et secondaire. Ces études continuent de soulever des remises en question, notamment quant à la compréhension des fondements des approches pédagogiques modernes en Algérie.

L'une des problématiques soulevées réside dans la possible incompréhension de ces fondements, en particulier ceux relatifs à la pédagogie de l'intégration.

La persistance des lacunes chez les apprenants, notamment en matière de stratégies d'apprentissage, pourrait ainsi s'expliquer par l'absence de pratiques intégratives adéquates, capables d'assurer un enseignement explicite de ces stratégies. À cet égard, il convient de rappeler que *« l'analyse du comportement, comme l'enseignement direct, a fait ses preuves dans le domaine de l'éducation des personnes qui présentent des difficultés importantes »*⁽³⁾

Ainsi, notre étude explore la manière dont les enseignants de français langue étrangère (FLE) au cycle secondaire en Algérie comprennent, s'approprient et mettent en œuvre les approches pédagogiques modernes, en particulier l'approche éclectique et la pédagogie de l'intégration. Elle vise à vérifier s'ils sont en mesure de remettre en question leurs pratiques enseignantes, d'élaborer des démarches didactiques adaptées aux besoins réels des apprenants, et d'adopter, en toute conscience professionnelle, des modèles d'enseignement explicites, indépendamment des représentations négatives souvent associées à ces approches dans le discours éducatif dominant.

Notre travail de recherche vise à vérifier l'hypothèse selon laquelle certains acteurs de l'enseignement auraient idéalisé l'approche par situation-problème, intégrée dans les nouvelles orientations pédagogiques, en la percevant comme une méthode à la mode, voire

comme une finalité en soi. Cette idéalisation pourrait les avoir conduits à négliger l'intégration d'autres modèles d'enseignement complémentaires dans leurs pratiques. Parmi ces modèles souvent marginalisés figure notamment l'approche directe, qui repose sur la verbalisation des processus cognitifs et sur un enseignement explicite des stratégies, permettant un accompagnement structuré et guidé des apprentissages.

1- Revue de la littérature:

1-1- L'intégration comme levier de transformation pédagogique en Algérie:

Selon Roegiers nouvelle réforme pédagogique en Algérie « *est essentiellement basée sur une pédagogie de l'intégration* »⁽⁴⁾. Dans cette optique, le système éducatif appelle ses acteurs — enseignants, formateurs, inspecteurs — à inscrire leurs pratiques dans cette dynamique intégrative, où l'accent est mis sur la mobilisation coordonnée des ressources dans des situations complexes et significatives.

Le terme intégrer, tel que défini par Payette, signifie « *entrer dans un tout, en faire partie, s'y incorporer ; être intégré ; être aménagé, construit de telle sorte que tous les éléments forment un tout* »⁽⁵⁾. Le concept d'intégration désigne ainsi un processus dans lequel « *toutes les composantes se copénètrent pour former un tout cohérent qui transcende ces composantes* »^(ibid.). En contexte éducatif, ce concept revêt deux dimensions complémentaires, selon la perspective adoptée: celle de l'élève ou celle de la matière.⁽⁶⁾

D'une part, l'intégration du savoir renvoie au processus par lequel l'élève relie de nouvelles connaissances à ses acquis antérieurs, modifiant ainsi ses structures cognitives, enrichissant son univers mental et transférant ces apprentissages à des situations inédites⁽⁷⁾. D'autre part, l'intégration des matières désigne l'effort pédagogique visant à faire converger différentes disciplines afin de favoriser une compréhension globale et cohérente des savoirs. Cette démarche repose sur une structuration réfléchie de l'environnement scolaire et sur des pratiques pédagogiques s'inscrivant dans un modèle d'enseignement intégré.

Depuis la réforme de 2003, les instructions officielles du système éducatif algérien insistent sur la nécessité de mettre en œuvre ces deux formes d'intégration — celle des savoirs et celle des disciplines — dans une perspective d'éclectisme actif. Cette orientation vise à dépasser les cloisonnements disciplinaires traditionnels en encourageant des pratiques pédagogiques plus ouvertes, souples et centrées sur les compétences⁽⁸⁾.

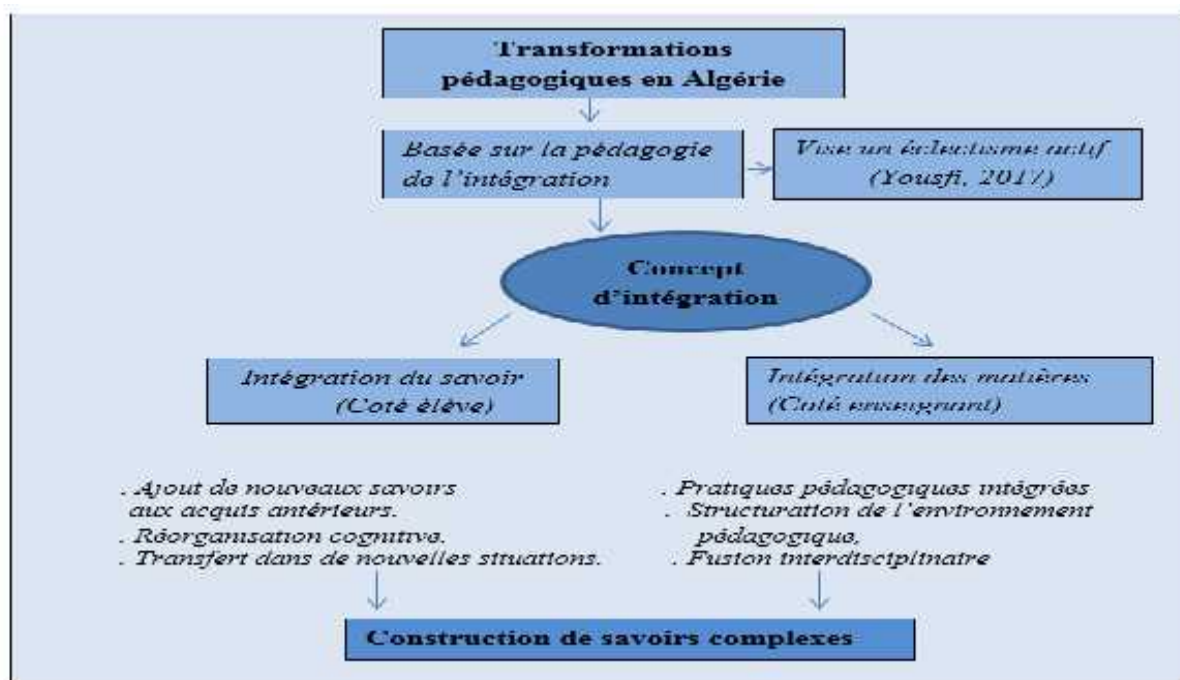


Figure n°1:

Source: la pédagogie de l'intégration dans le système éducatif algérien. (inspiré des travaux de Legendre, 1993)

1-2- L'enseignement explicite comme levier d'intériorisation et de développement des stratégies métacognitives:

Ancré dans les fondements du béhaviorisme, l'enseignement explicite est un modèle d'apprentissage hautement structuré, où chaque étape est rigoureusement planifiée en amont. Ce modèle, centré sur l'enseignant, peut sembler à première vue en décalage avec les principes des programmes éducatifs contemporains, qui placent l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage et valorisent son autonomie. Toutefois, ce type d'enseignement reste fortement recommandé lorsqu'il s'agit de développer une compétence ou une stratégie spécifique, notamment à travers des mini-leçons ciblées.⁽⁹⁾

Dans le cadre des activités langagières, l'utilisation de stratégies efficaces par l'apprenant est essentielle pour accéder à la construction de sens. Conscient de cette exigence, le modèle explicite repose sur l'idée que « *les opérations cognitives d'ordre supérieur dépendent de la maîtrise des habiletés de base, impliquant l'intégration des concepts, des règles et des stratégies* »^(ibid). Ce processus d'appropriation est envisagé comme une intériorisation progressive, dans laquelle les mécanismes de régulation sont d'abord déclenchés sous la conduite d'un guide⁽¹⁰⁾.

Il revient ainsi à l'enseignant d'explicitier les stratégies à adopter et les conditions de leur mise en œuvre fonctionnelle⁽¹¹⁾. Cette démarche trouve également un appui théorique dans le socioconstructivisme de Vygotsky⁽¹²⁾, qui considère le développement métacognitif comme un processus d'intériorisation façonné par les savoirs antérieurs et les interactions sociales. Vygotsky décrit l'intériorisation comme le passage graduel des connaissances de l'environnement externe vers un savoir personnel et intégré.

Dans cette continuité, Doly⁽¹³⁾ propose que le développement cognitif et métacognitif des apprenants repose sur un processus de régulation initialement externe, progressivement intériorisé sous forme d'automatismes par le biais de l'enseignement explicite. Il mobilise les travaux de Karmiloff-Smith (1985, 1986, 1987) pour expliquer que les apprentissages débutent de manière intuitive et empirique, influencés par des stimuli externes (comme l'imitation), pour ensuite devenir « épécognitifs » (métacognition non consciente), puis pleinement métacognitifs à travers une prise de conscience progressive.

Au départ, les connaissances sont détenues par l'enseignant-expert, qui montre comment agir au sein de l'interaction: « *C'est l'adulte qui sait, qui sait faire. Il le montre dans l'interaction, comment on fait pour faire, c'est là sa qualité d'expert* »⁽¹⁴⁾. Ensuite, ces savoirs circulent dans l'espace mental partagé entre expert et novice, grâce à la communication instaurée. L'enseignant, dans cette phase, propose des stratégies tout en engageant l'élève dans une prise de conscience de ses propres démarches. L'apprentissage devient plus efficace lorsque l'élève accepte d'abandonner ses méthodes intuitives pour en adopter de plus performantes⁽¹⁵⁾.

Progressivement, l'apprenant s'approprie les stratégies de manière plus autonome, sous l'œil attentif de l'enseignant qui intervient si nécessaire. L'ultime étape du processus est atteinte lorsque l'élève devient totalement autorégulé et capable de gérer seul ses apprentissages. Comme le souligne Martineau⁽¹⁶⁾, ces habiletés métacognitives peuvent bel et bien être enseignées et acquises, à condition que l'élève soit accompagné dans un cadre interactionnel structuré, caractéristique de l'enseignement explicite⁽¹⁷⁾.

Lafortune, Jacob et Hébert (2003) reprennent les phases décrites par Doly (1997) pour identifier quatre étapes fondamentales de l'enseignement explicite:

- Le modelage: L'enseignant démontre la démarche à suivre, en adoptant une posture explicite et démonstrative.
- La pratique guidée: L'élève verbalise sa démarche, ce qui offre un modèle observable à ses pairs.
- La pratique coopérative: Les élèves analysent mutuellement leurs démarches, formulent des critiques constructives et suggèrent des améliorations.

- La pratique autonome: L'élève applique de manière indépendante sa propre méthode dans une situation où il peut évaluer sa compétence et ses acquis.

2- Méthodologie:

Dans le but de vérifier la validité de notre hypothèse de recherche — selon laquelle une éventuelle méconnaissance des fondements des approches pédagogiques modernes, notamment en ce qui concerne la pédagogie de l'intégration, pourrait se manifester à travers les pratiques pédagogiques — nous avons mené une étude à visée essentiellement descriptive. Celle-ci avait pour objectif de recueillir des données sur certaines caractéristiques des pratiques enseignantes dans le contexte éducatif algérien. Notre démarche s'est appuyée à la fois sur les principes du modèle de l'enseignement explicite et sur les fondements de la pédagogie de l'intégration, envisagée ici dans sa dimension intégrative des disciplines. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire destiné spécifiquement aux enseignants de français langue étrangère exerçant dans le cycle secondaire en Algérie.

2-1- Objectifs du questionnaire:

Notre questionnaire s'adresse spécifiquement à 20 enseignants de français langue étrangère (FLE) travaillant dans le cycle secondaire en Algérie au niveau de la wilaya de Ain Defla. Notre enquête porte sur 20 enseignants de FLE du cycle secondaire dans la wilaya de Ain Defla. Le choix de cet échantillon répond à une exigence de faisabilité, permettant une collecte et une analyse approfondies sans disperser les données. Le fait de travailler dans une seule wilaya s'explique par notre expérience professionnelle dans ce contexte, qui facilite l'accès au terrain et assure une meilleure compréhension des réalités locales. De plus, cette approche garantit une homogénéité contextuelle, alors qu'un échantillon dispersé sur plusieurs wilayas aurait introduit des variables difficiles à contrôler. Malgré cette concentration géographique, l'échantillon reste représentatif, car les établissements du secondaire au sein d'une même wilaya présentent déjà une diversité suffisante pour éclairer la problématique étudiée.

Dès le début, nous avons délibérément mis l'accent sur la variable de l'expérience, en classant les enseignants en deux catégories: ceux ayant plus ou moins de 20 ans d'expérience. En adoptant cette approche, nous soulignons l'importance du contexte éducatif, marqué par l'évolution temporelle en tant que variable intégrant les changements dans les méthodes d'enseignement au fil du temps.

– La question posée: « *Combien d'années d'expérience avez-vous dans le domaine de l'enseignement?* »

Nous avons formulé trois questions spécifiquement dédiées à l'évaluation des connaissances des enseignants en matière de modèles d'enseignement. Deux de ces questions se concentrent sur les nouvelles approches d'enseignement, tandis que la troisième aborde le thème de manière plus générale. L'objectif de ces questions est de sonder la compréhension et la familiarité des enseignants avec les méthodes pédagogiques, en mettant particulièrement l'accent sur les approches contemporaines. Cette approche vise à recueillir des informations précieuses sur leur niveau de connaissance dans ce domaine spécifique.

– Les questions posées:

« Q. *Quels modèles d'enseignement sont actuellement privilégiés par le système éducatif algérien?*

Q. *Quel est le principe fondamental des modèles privilégiés par le système éducatif algérien?*

Q. *Pouvez-vous mentionner quelques modèles d'enseignement que vous connaissez.* »

Après avoir évalué le niveau de connaissances des enseignants concernant les modèles d'enseignement, nos questions évoluent vers une approche plus personnalisée, se focalisant sur les pratiques individuelles des enseignants et leurs perceptions du modèle d'enseignement intégratif.

– *Les questions posées:*

« *Q. En tant qu'enseignant (e):*

a- Ajustez-vous votre approche pédagogique en vous basant sur des modèles d'enseignement spécifiques?

b- Si oui, sur quels modèles spécifiques vous vous basez?

Q. Pour vous, un enseignant efficace est celui qui, pour surmonter les difficultés des apprenants:

- *Favorise les situations d'enseignement-apprentissage individuelles et autonomes.*
- *Se sert de modèle pour expliquer la démarche de résolution.*
- *Privilégie les situations d'enseignement-apprentissage coopératives et guidées.*

Q. Le modelage, en enseignement, est une méthode où l'enseignant démontre explicitement une compétence ou un processus, offrant ainsi aux apprenants un exemple concret à suivre:

- *Faites-vous recours à une telle démarche avec vos apprenants?*
- *Si oui, pouvez-vous partager des exemples spécifiques où vous avez adopté cette méthode?*
- *Si oui, pensez-vous que vous enfoncez aux instructions officielles?*
- *Si non, comment qualifiez-vous un enseignant qui fait recours à cette approche? »*

En posant ces questions, notre objectif est de mesurer le degré d'implication des enseignants dans l'éclectisme, en commençant par évaluer leur prise de conscience de l'existence de cette pratique enseignante. Pour ceux qui déclarent être impliqués dans une telle démarche, nous cherchons à comprendre les composantes de leur modèle intégratif. S'inspirent-ils uniquement d'approches contemporaines, ou intègrent-ils également des méthodes de l'enseignement direct? De plus, nous explorons s'ils considèrent cette pratique comme conforme aux instructions officielles ou s'ils estiment qu'ils ne sont pas censés l'utiliser. Si les enseignants expriment des réserves à l'égard des modèles d'enseignement dits directs, est-ce en raison de la réponse aux besoins des apprenants ou du fait des représentations négatives de ces pratiques?

Nous cherchons également à explorer leur perception vis-à-vis de leurs collègues qui utilisent ces modèles d'enseignement spécifiques. Enfin, deux questions visent à évaluer l'engagement et les perceptions des inspecteurs à travers les réponses des enseignants. Nous cherchons à déterminer si les inspecteurs ont une connaissance limitée du projet éclectique, s'ils guident les enseignants vers cette perspective, et quels modèles d'enseignement ils leur recommandent.

– Les questions posées:

« *Q. En plus des nouveaux modèles d'enseignement, votre inspecteur vous encourage-t-il à faire recours à des modèles d'enseignement spécifiques?*

- Si oui, quels modèles d'enseignement spécifiques vous propose-t-il d'intégrer dans vos pratiques enseignantes? »

En somme, les objectifs du questionnaire visent à apporter des éclaircissements sur la manière dont les réformes éducatives en Algérie se traduisent dans les pratiques et les perceptions des enseignants de FLE, en tenant compte des tensions potentielles entre les impératifs idéologiques et les besoins réels des apprenants. Nos objectifs pourraient être regroupés en quatre grandes catégories suggérant une exploration approfondie des réformes éducatives en Algérie, en mettant en lumière le défi potentiel entre les impératifs idéologiques sous-jacents et les besoins réels des apprenants.

- *Évaluer la connaissance des enseignants sur les nouvelles approches:*

Le questionnaire vise à mesurer le niveau de connaissance des enseignants par rapport aux modèles d'enseignement, y compris les nouvelles approches pédagogiques. Cela permettra de déterminer dans quelle mesure les enseignants sont conscients des changements introduits par les réformes éducatives en cours.

- *Explorer les pratiques d'enseignement et l'éclectisme:*

En interrogeant les enseignants sur leurs pratiques d'enseignement, le questionnaire cherche à comprendre comment les réformes éducatives ont influencé les choix pédagogiques

individuels. L'accent sur l'éclectisme pourrait révéler comment les enseignants intègrent différentes approches en réponse aux besoins des apprenants.

- *Analyser les attitudes envers les modèles d'enseignement directs:*

Les questions sur les modèles d'enseignement directs visent à examiner si les enseignants évitent ou préfèrent ces approches en raison d'une réponse aux besoins des apprenants ou en raison de représentations négatives. Cela permet de sonder comment les impératifs idéologiques pourraient influencer les attitudes des enseignants.

- *Évaluer l'influence des inspecteurs et la connaissance du projet pédagogique:*

En posant des questions sur l'implication des inspecteurs et leur compréhension du projet pédagogique, le questionnaire explore la manière dont les directives officielles et les recommandations des inspecteurs pourraient être perçues et intégrées par les enseignants, soulignant ainsi le lien entre les impératifs idéologiques et les pratiques sur le terrain.

En somme, les objectifs du questionnaire visent à apporter des éclaircissements sur la manière dont les réformes éducatives en Algérie se traduisent dans les pratiques et les perceptions des enseignants de FLE, en tenant compte des tensions potentielles entre les impératifs idéologiques et les besoins réels des apprenants.

2-2- Description des méthodes d'analyse:

Dans le cadre de l'analyse du questionnaire portant sur les enseignants de FLE dans le cycle secondaire en Algérie, l'approche méthodologique adoptée allie des méthodes quantitative et qualitative. Cette combinaison vise à examiner à la fois les données chiffrées et les éléments narratifs pour obtenir une compréhension complète des connaissances, des pratiques et des perceptions des enseignants par rapport aux modèles d'enseignement, en particulier le modèle intégratif.

Au niveau quantitatif, les réponses aux questions structurées fourniront des indicateurs numériques, tels que des moyennes ou des pourcentages, permettant d'évaluer les tendances générales, les préférences ou les corrélations entre les différentes variables. Par exemple, nous pourrions quantifier la proportion d'enseignants favorables à des approches contemporaines par rapport à celles qui privilégient des modèles d'enseignement plus traditionnels.

En parallèle, au niveau qualitatif, les réponses ouvertes et les commentaires des enseignants seront soumis à une analyse de contenu. Cela permettra d'identifier des thèmes émergents, des nuances dans les expériences individuelles et des motifs récurrents. Par exemple, nous serons en mesure d'explorer les raisons pour lesquelles certains enseignants préfèrent ou évitent les modèles d'enseignement directs, en mettant en lumière des éléments qualitatifs tels que les perceptions, les expériences personnelles et les convictions pédagogiques.

En intégrant ces deux approches, l'analyse cherchera à offrir une compréhension approfondie des attitudes, des pratiques et des représentations des enseignants par rapport aux modèles d'enseignement, fournissant ainsi des insights pertinents pour le contexte spécifique du FLE dans le cycle secondaire en Algérie.

2-3- Analyse des données recueillies:

En distribuant le questionnaire à certains de nos collègues, nous avons été surpris par une question qui a émergé dès leur première lecture des questions. Ces enseignants nous ont demandé la signification d'un modèle d'enseignement, une question à laquelle nous n'avons pas répondu afin de préserver la fiabilité de notre enquête. Ainsi, le recueil de données concernant les connaissances générales des enseignants sur les modèles d'enseignement, tels que le socio-constructivisme, le modèle maïeutique, la taxonomie de Bloom, le cognitivisme, et le modèle de Piaget, n'a pas été totalement surprenant. Nous avons déduit dès le début de l'enquête que certains enseignants avaient des connaissances limitées dans ce domaine. Cependant, ces cas particuliers ne représentent pas l'ensemble du public interrogé.

En effet, les données collectées ont également couvert différents modèles d'enseignement, parmi lesquels les plus fréquemment mentionnés étaient: l'approche communicative, la pédagogie par projet, la pédagogie par objectifs, l'approche par les compétences, l'approche

par les contenus, la pédagogie de projet, l'approche actionnelle et communicative, la pédagogie différenciée, le modèle transmissif, le modèle behavioriste et la classe inversée. À l'exception des 25% du public qui ne semblent pas être familiarisés avec le concept du modèle d'enseignement, les réponses des autres enseignants ont indiqué que les modèles d'enseignement actuellement privilégiés en Algérie mettent l'accent sur l'approche par compétences, la pédagogie du projet et l'approche communicative. Ce constat peut être directement relié à la formation initiale des enseignants de FLE. En effet, ces trois approches constituent les piliers théoriques et méthodologiques largement privilégiés dans les instituts de formation et dans les programmes officiels du ministère. Les enseignants formés ces dernières années ont été particulièrement exposés à ces paradigmes, ce qui explique leur capacité à les identifier comme modèles de référence dans leur pratique.

Par ailleurs, le fait que 25 % des répondants méconnaissent le concept du modèle d'enseignement révèle une limite possible de leur formation initiale, qui semble avoir davantage insisté sur des approches opérationnelles (APC, pédagogie du projet, communicative) que sur une vision plus large et théorisée des « modèles d'enseignement ». Cela peut témoigner d'une formation centrée sur l'application de techniques pédagogiques plutôt que sur la maîtrise des cadres conceptuels sous-jacents.

L'analyse laisse donc penser que la formation initiale a façonné la compréhension et les références professionnelles de la majorité des enseignants, mais qu'elle présente également certaines lacunes, notamment en ce qui concerne la conceptualisation globale des modèles d'enseignement. Ce décalage pourrait expliquer les variations observées dans la maîtrise des concepts et, potentiellement, dans les pratiques pédagogiques sur le terrain.

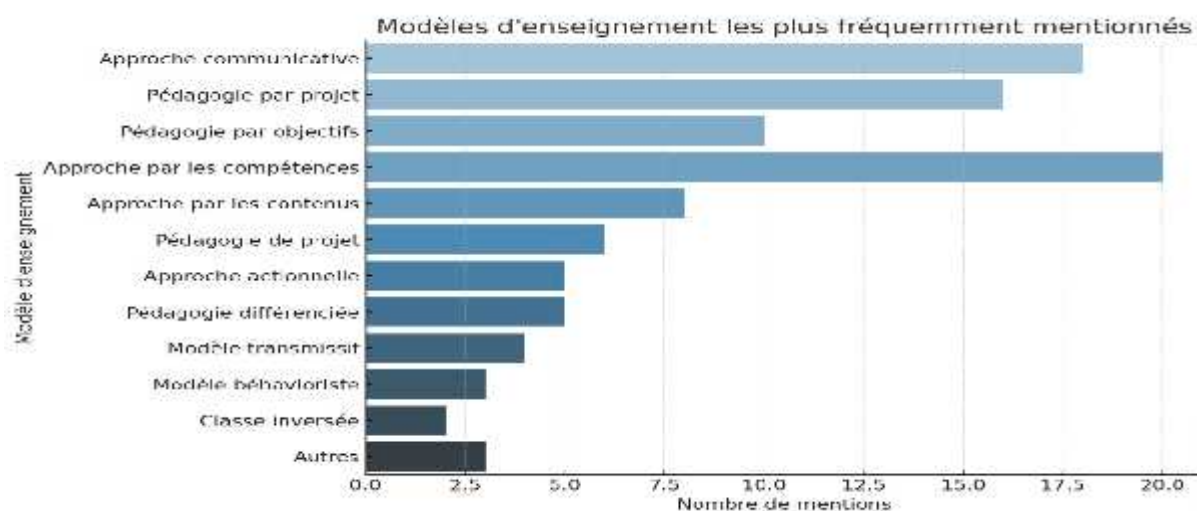


Figure n°2: modèles d'enseignement les plus fréquemment mentionnés.

Les données suggèrent que le public n'est pas conscient du principe de l'éclectisme, et il semble que chaque modèle évoqué dans les réponses soit présenté de manière individuelle. Cela laisse entendre que les enseignants n'envisagent peut-être pas la possibilité de combiner ou de solliciter simultanément deux modèles ou plus. Pour décrire les principes fondamentaux, toutes les réponses, y compris celles des enseignants qui n'ont pas cité de modèles d'enseignement spécifiques, ont incorporé des concepts tels que "la situation-problème", "l'autonomie", "la construction autonome du savoir", et "apprendre à apprendre".

Ces termes correspondent parfaitement aux principes des nouvelles approches d'enseignement, des concepts que les inspecteurs mettent probablement en avant lors de chaque démarche de formation. En effet, cette observation est corroborée par l'ensemble des réponses, confirmant que les inspecteurs mettent l'accent sur les nouvelles approches d'enseignement, notamment "l'approche par compétences" et "la pédagogie du projet" sans

pour autant proposer d'autres modèles d'enseignement. Tous les enseignants ont affirmé qu'un enseignant efficace est celui qui privilégie des situations d'enseignement-apprentissage coopératives et guidées. Parmi eux, 22% ont également approuvé l'efficacité de l'enseignement individuel et autonome, en plus de la première approche. Par ailleurs, 7% ont intégré l'option soulignant l'efficacité de l'enseignant qui se donne en exemple pour démontrer une démarche de résolution.

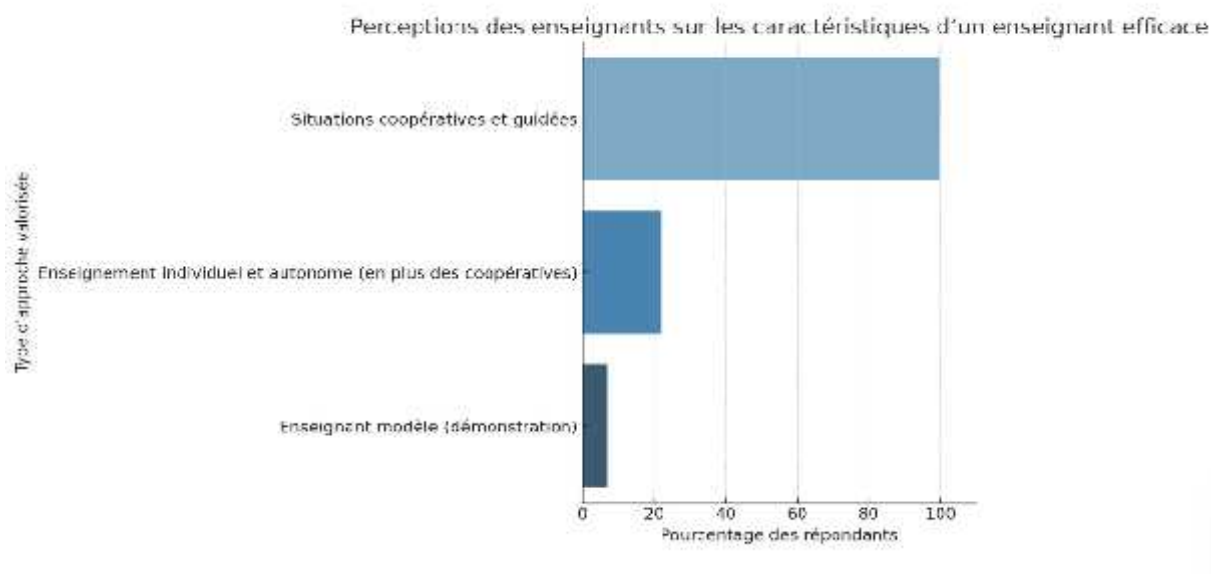


Figure n°3: perceptions des enseignants sur les caractéristiques d'un enseignant efficace

Les résultats sont logiquement cohérents avec ceux concernant l'utilisation du modelage. En effet, seuls les enseignants qui ont exprimé une perception positive de l'efficacité de l'enseignant modèle ont confirmé avoir recours à la technique du modelage dans leurs classes. Ils ont précisé qu'ils utilisent cette technique en cas de blocage, c'est-à-dire lorsque les apprenants rencontrent des difficultés à effectuer une tâche spécifique ou ont du mal à comprendre un nouvel apprentissage. Cependant, ces enseignants ont également fait part de leur sensation d'enfreindre aux instructions officielles en appliquant une telle approche, ce qui témoigne d'un manque de formation et de guidage fourni aux enseignants eux-mêmes. Une lecture plus interprétative des résultats montre que la réticence de certains enseignants à recourir au modelage, ainsi que leur adhésion presque totale aux situations coopératives et guidées, s'expliquent largement par l'idéalisation de l'approche par situation-problème dans le contexte de la formation initiale et des discours institutionnels. En effet, cette approche est souvent présentée comme le modèle pédagogique « le plus moderne », le plus légitime et le plus conforme aux orientations officielles. Par conséquent, elle acquiert un statut quasi normatif, ce qui amène les enseignants à percevoir comme moins valorisées, voire comme non conformes, des pratiques pourtant essentielles, telles que l'explicitation, la démonstration ou le guidage direct.

Cette idéalisation crée un rapport hiérarchique entre les méthodes: certaines sont perçues comme « idéales » et d'autres comme « dépassées ». Cela explique pourquoi les enseignants qui utilisent le modelage le font principalement dans des situations de blocage, en dernière option, et avec le sentiment de s'écarter des attentes officielles. Le modelage ne fait donc pas partie des pratiques assumées, même lorsqu'il contribue réellement à la réussite des élèves.

Ainsi, les résultats traduisent moins un rejet du modelage en tant que technique qu'une internalisation d'un discours institutionnel qui valorise surtout les démarches inductives, collaboratives et centrées sur la résolution de problèmes. Ce phénomène conduit certains enseignants à limiter leur palette pédagogique à des approches perçues comme légitimes, au

détriment d'un usage équilibré et complémentaire des modèles. L'idéalisation de la situation-problème contribue ainsi à réduire la flexibilité didactique des enseignants, en les incitant à privilégier ce qui correspond à l'image attendue d'un « bon enseignant », plutôt que ce qui répond le mieux aux besoins réels des apprenants dans des moments précis de l'apprentissage.

Conclusion:

L'examen des réponses obtenues à travers le questionnaire met en lumière des considérations importantes sur les réformes pédagogiques en Algérie. L'écart de compréhension parmi les enseignants concernant la signification et la diversité des modèles d'enseignement souligne la nécessité d'une clarification et d'un renforcement des connaissances dans ce domaine. Ce constat met en évidence le besoin d'une réflexion approfondie sur les pratiques pédagogiques actuelles, effectivement « *adopter d'autres stratégies et dispositifs qui pourraient aider l'enseignant à mieux transmettre son cours* »⁽¹⁸⁾.

Les réponses des enseignants suggèrent une prédominance des nouvelles approches d'enseignement, notamment l'approche par compétence et la pédagogie du projet. Toutefois, l'absence d'une considération explicite pour l'éclectisme souligne une éventuelle méconnaissance ou hésitation quant à la combinaison de plusieurs modèles dans la pratique pédagogique. Ce constat appelle à une réflexion sur la manière dont les enseignants peuvent intégrer diverses approches pour répondre aux besoins variés des apprenants.

En ce qui concerne l'efficacité de l'enseignement, l'importance accordée aux situations d'enseignement-apprentissage coopératives et guidées est un point positif. Néanmoins, les résultats indiquent un besoin de formation supplémentaire, en particulier en ce qui concerne l'intégration du modelage dans la pratique pédagogique. Les enseignants expriment une certaine réticence, mettant en évidence la nécessité d'une guidance institutionnelle claire pour encourager l'adoption de nouvelles méthodes pédagogiques.

Ainsi, cette analyse souligne les défis actuels et les opportunités pour les réformes pédagogiques en Algérie. Les aspirations idéologiques qui guident ces réformes doivent être alignées de manière stratégique avec les besoins réels des apprenants. Il est impératif de développer des stratégies de mise en œuvre qui tiennent compte des diversités pédagogiques et qui encouragent une approche équilibrée. Un dialogue continu entre les acteurs éducatifs, une formation continue adaptée et une orientation claire des politiques éducatives sont essentiels pour garantir le succès et la durabilité des réformes pédagogiques en Algérie.

Références:

- 1- Toualbi-Thaâlib, N., & Tawil, S. (2015), *La Refonte de la pédagogie en Algérie Défis et enjeux d'une société en mutation*, Rabat: Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb.
- 2- Ministère de l'Éducation Nationale-UNESCO, (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie: Défis et enjeux d'une société en mutation* » Alger, Casbah Editions, p. 75.
- 3- Raby, C., & Viola, S (2016), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage*, Les Éditions CEC inc, Québec, p. 205.
- 4- Roegiers, X. (2003), *Des situations pour intégrer les acquis*, Bruxelles, De Boeck. DOI: 10.3917/dbu.roegi.2007.02, p. 74.
- 5- Payette, M, *Interdisciplinarité: clarification des concepts*, Revue: Interactions, 5(1), 2001, p. 25.
- 6- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin. Paris: Eska.
- 7- Payette, M, *Interdisciplinarité: clarification des concepts*, Revue: Interactions, 5(1), 2001.
- 8- Zegrar, B. (2012), « *Approche par compétences et outils didactiques* », Actes du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran, Lycée Lotfi, 29-30 avril 2009. « *L'approche par compétences, situations-problèmes et apprentissage* », in *Les cahiers du Crasc*, n° 21, p. 85-97.
- 9- Raby, C., & Viola, S (2016), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage*, Les Éditions CEC inc, Québec, p. 205.
- 10- Lafortune, L., & Jacob, S. & Hébert, D (2003), *Pour guider la métacognition*, Presses de l'Université du Québec.
- 11- Giasson, J (2011), *La compréhension en lecture*, Canada: Gaetan Morin.
- 12- Vygotsky, L. S, (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press, pp. 1-21.

- 13- Doly, A (2006), La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école, Retz, pp. 84-124.
- 14- Doly, A (1997), La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école, Retz, p. 29.
- 15- Noël et al., 1995, cité dans Doly, A (1997), La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école, Retz
- 16- Martineau, 1999, cité dans Lafortune, L., & Jacob, S. & Hébert, D (2003), Pour guider la métacognition, Presses de l'Université du Québec.
- 17- Cadre européen commun de référence pour les langues, (2021): apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire: <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>. [Consulté le 20/04/2025].
- 18- Ayad, N., & Yahiaoui, H, De l'oral vers l'écrit: Le cours magistral dans les filières scientifiques de l'université de Mascara- Algérie, Revue El-Tawassol, 27(2),2021, p 185-197.

Bibliographies:

- Ayad, N., & Yahiaoui, H, De l'oral vers l'écrit: Le cours magistral dans les filières scientifiques de l'université de Mascara- Algérie, Revue El-Tawassol, 27(2), 2021.
- Cadre européen commun de référence pour les langues, (2021): apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire: <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Doly, A (2006), La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école, Retz, pp. 84-124
- Giasson, J (2011), La compréhension en lecture, Canada: Gaetan Morin.
- Lafortune, L., & Jacob, S. & Hébert, D (2003), Pour guider la métacognition, Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R (1993), Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal: Guérin. Paris: Eska
- Ministère de l'Education Nationale-UNESCO, (2005). La refonte de la pédagogie en Algérie: Défis et enjeux d'une société en mutation » Alger, Casbah Editions.
- Payette, M, Interdisciplinarité: clarification des concepts, Revue: Interactions, 5(1), 2001.
- Raby, C., & Viola, S (2016), Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage, Les Éditions CEC inc, Québec.
- Roegiers, X (2003), Des situations pour intégrer les acquis, Bruxelles, De Boeck..
- DOI: 10.3917/dbu.roegi.2007.02
- Toulbi-Thaâlib, N., & Tawil, S (2015), La Refonte de la pédagogie en Algérie Défis et enjeux d'une société en mutation, Rabat: Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb.
- UNESCO-Cadre d'action de Dakar (2000), L'Éducation pour tous: tenir nos collectifs. Paris, France: UNESCO-2000.Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>[Consulté le 20/04/2025].
- Vygotsky, L. S (1978), Mind in society: The development of higher psychological processes. Massachusetts: Harvard University Press, pp. 1-21.
- Zegrar, B (2012), « Approche par compétences et outils didactiques », Actes du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran, Lycée Lotfi, 29-30 avril 2009. « L'approche par compétences, situations-problèmes et apprentissage », in Les cahiers du Crasc, n° 21, p. 85-97.

Annexes:**Annexe 01: questionnaire à destination des enseignants de FLE du secondaire en Algérie****Questionnaire à destination des enseignants de FLE du secondaire en Algérie**

Q1. Combien d'années d'expérience avez-vous dans le domaine de l'enseignement?

Q2. Quels modèles d'enseignement sont actuellement privilégiés par le système éducatif algérien?

Q3. Quel est le principe fondamental des modèles privilégiés par le système éducatif algérien?

Q4. Pouvez-vous mentionner quelques modèles d'enseignement que vous connaissez.

Q5. En tant qu'enseignant (e):

a- Ajustez-vous votre approche pédagogique en vous basant sur des modèles d'enseignements spécifiques?

b- Si oui, sur quels modèles spécifiques vous vous basés

Q6. Pour vous, un enseignant efficace est celui qui, pour surmonter les difficultés des apprenants:

-Favorise les situations d'enseignement-apprentissage individuelles et autonomes.

-Se sert de modèle pour expliquer la démarche de résolution.

-Privilégie les situations d'enseignement-apprentissage coopératives et guidées.

Q7. Le modelage, en enseignement, est une méthode où l'enseignant démontre explicitement une compétence ou un processus, offrant ainsi aux apprenants un exemple concret à suivre:

- Faites-vous recours à une telle démarche avec vos apprenants?

-Si oui, pouvez-vous partager des exemples spécifiques où vous avez adopté cette méthode?

-Si oui, pensez-vous que vous enfreignez aux instructions officielles?

-Si non, comment qualifiez-vous un enseignant qui fait recours à cette approche? »

Q8. En plus des nouveaux modèles d'enseignement, votre inspecteur vous encourage -t-il à faire recours à des modèles d'enseignements spécifiques?

- Si oui, quels modèles d'enseignements spécifiques vous propose-t-il d'intégrer dans vos pratiques enseignantes? »