

Institut des Lettres et des Langues
Département de langue française

*Mémoire de fin d'études
pour l'obtention du diplôme de Master de langue française*

Spécialité : Didactique des langues étrangères

Le FLE vu par ses enseignants. Représentations sociales
enseignantes, entre pratiques professorales et aspirations
réformistes

Étude de cas dans la wilaya de Nâama

Présenté par : MBATA Abdelkrim

Sous la direction de : Pr EL MESTARI Habib

Membres du jury :

BOUKHAL Miloud

Professeur, Centre universitaire de Nâama

Président

ELMESTARI Habib

Professeur, Centre universitaire de Nâama

Rapporteur

MAHI-MISSOURI Amina

MCA, Centre universitaire de Nâama

Examinatrice

Année universitaire 2024-2025

CITATION LIMINAIRE

Car pour qu'une pratique sociale, même imposée, se maintienne, encore faut-il qu'elle puisse, à terme, être appropriée, c'est-à-dire intégrée dans le système de valeur, de croyance et de normes soit en s'y adaptant, soit en le transformant.

Jean-Claude Abric : 1941-2012

Cette citation met en lumière un principe fondamental gérant les pratiques sociales dans toutes leurs diversités. L'enseignement et l'apprentissage font partie de ces pratiques sociales, appelées génériquement : pratiques scolaires. Ces dernières souvent prescrites, ne peuvent être efficaces ou durables que si elles sont appropriées, ajustées et intégrées progressivement par les acteurs (enseignants ou apprenants), à leurs propres systèmes de valeurs, de normes et de représentations.

Remerciements

Je tiens à exprimer mes plus vifs remerciements aux membres du jury pour l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'évaluer ce travail. Ma gratitude va tout d'abord à Monsieur le Professeur **BOUKHAL Miloud**, Président du jury, pour son regard attentif et ses remarques enrichissantes. Je remercie également Monsieur le Professeur **ELMESTARI Habib**, directeur de ce mémoire et rapporteur, pour la qualité de son encadrement, la pertinence de ses orientations scientifiques et sa bienveillance tout au long de cette recherche. Mes remerciements s'adressent aussi à Madame la doctoresse **MAHI-MISSOURI Amina**, examinatrice, pour l'intérêt qu'elle a porté à ce travail et pour la générosité de ses observations.

Je n'oublie pas **les enseignants de FLE de la wilaya de Naama**, dont les témoignages ont constitué la base vivante de cette étude. Leur disponibilité et leur sincérité ont grandement contribué à la richesse de cette recherche. Enfin, je souhaite exprimer toute ma reconnaissance à **mon épouse**, dont le soutien indéfectible et discret a été un véritable pilier tout au long de cette aventure, ainsi qu'à ma sœur, la doctoresse **MBATA Anisa**, dont les encouragements constants et les conseils avisés ont nourri ma persévérance et mon espoir. À toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont cru en moi : merci.

Titre : Le FLE vu par ses enseignants. Représentations sociales enseignantes, entre pratiques professorales et aspirations réformistes. Étude de cas dans la wilaya de Naâma

Résumé :

L'Algérie passe par une phase de mutation générale, économique, politique et sociale. Dans ce climat de changement et de transformation où l'institution scolaire se prépare-elle aussi- à recevoir son lot de ces changements, cette recherche fait de son objet principale d'explorer les représentations sociales que les enseignants de FLE construisent autour du français qui jouît d'un statut controversé en Algérie et comprendre comment elles influencent leurs choix pédagogiques.

Adoptant un ancrage dans la théorie des représentations sociales de Moscovici 1961, nous avons fondé notre étude sur une méthodologie mixte, menées auprès des enseignants de tous les niveaux d'enseignement dans la wilaya de Naama. L'analyse statistique et thématique des données, nous a permis de déceler des constantes discursives et des tendances générales qui gravitent autour de cinq axes : le statut du français, la réforme des programmes, la méthodologie pédagogique, l'ancrage socioculturel et la formation continue.

Les résultats obtenus dévoilent des tensions entre un attachement objectivé à travers un professionnalisme remarquable, et désenchantement face à un discours dévalorisant et de substitution. Ils confirment aussi des tendances de repositionnement par rapport à la situation du FLE qui varient entre la résistance, le désengagement et le désir de changement. L'absence de contextualisation et d'authentification des contenus, la densité curriculaire inacceptable et les contraintes institutionnelles bridant toute initiative pédagogique en classe, constituent pour autant des obstacles à l'émancipation des pratiques pédagogiques.

Enfin, cette étude plaide pour une revitalisation du français dans le système scolaire algérien, à travers une refonte des contenus basé sur une compréhension approfondies des représentations au sein des institutions scolaire. Elle ouvre des perspectives de recherches sur les représentations de tous les acteurs du système scolaire

Mots-clés : représentation sociale, enseignement du FLE, Algérie, pratiques pédagogique, politique linguistique, enseignant

العنوان: الفرنسية كلغة أجنبية من منظور مُدرّسيها: التمثّلات الاجتماعية للمعلمين بين الممارسات التعليمية والتطلّعات الإصلاحية . دراسة حالة بولاية النعامة.

ملخص :

تمر الجزائر بمرحلة تحولات شاملة على المستويات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وفي هذا المناخ المتغير، تشهد المؤسسة المدرسية بدورها استعدادًا لاستيعاب هذه التحولات. في هذا السياق، تهتم هذه الدراسة باستكشاف التمثّلات الاجتماعية التي يبنّيها أساتذة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية حول هذه اللغة التي تحظى بوضعية إشكالية ومثيرة للجدل في الجزائر. وتهدف هذه الدراسة أساسًا إلى تحليل هذه التمثّلات وفهم أثرها على الخيارات البيداغوجية لدى الأساتذة.

انطلاقًا من نظرية التمثّلات الاجتماعية كما صاغها موسكوفيتشي (1961)، اعتمدنا في دراستنا على منهجية مختلطة، شملت مجموعة من الأساتذة من مختلف أطوار التعليم في ولاية النعامة. سمحت لنا التحليلات الإحصائية والموضوعاتية للمعطيات بالكشف عن ثوابت خطابية واتجاهات عامة توزعت على خمسة محاور: وضعية اللغة الفرنسية، إصلاح البرامج، المقاربات البيداغوجية، الترسيخ السوسيو-ثقافي، والتكوين المستمر.

أظهرت النتائج وجود توتر بين انخراط مهني حقيقي يعكس تمسكًا وظيفيًا باللغة الفرنسية، من جهة، وبين شعور بخيبة أمل تجاه خطاب مؤسسي يُقصي هذه اللغة ويستبدلها، من جهة أخرى. كما كشفت النتائج عن ديناميات تموضع جديدة لدى الأساتذة، تتراوح بين المقاومة، والانسحاب، والرغبة في التغيير. وتُعدّ غياب السياق والواقعية في المضامين التعليمية، وكثافة البرامج، والقيود المؤسسية التي تعيق المبادرات الصفية، من أبرز العوائق التي تحول دون تطوير الممارسات التعليمية.

ختامًا، تدعو هذه الدراسة إلى إعادة إحياء مكانة اللغة الفرنسية في المنظومة التربوية الجزائرية، من خلال مراجعة معمّقة للمضامين تأخذ بعين الاعتبار تمثّلات الفاعلين التربويين، كما تفتح آفاقًا بحثية جديدة حول تمثّلات باقي الشركاء في الفعل التربوي.

الكلمات المفتاحية: التمثّلات الاجتماعية – تعليم الفرنسية في الجزائر – البيداغوجيا – الإصلاح التربوي – الأساتذة – اللغة الأجنبية – المنظومة التعليمية

Title: FLE Through the Eyes of Its Teachers : Teachers' Social Representations Between Pedagogical Practices and Reformist Aspirations. A Case Study in the Wilaya of Naâma

Abstract:

Algeria is undergoing a period of profound transformation at the economic, political, and social levels. Within this climate of transition, the educational institution itself is preparing to absorb and adapt to these changes. In this context, the present study investigates the social representations that French as a Foreign Language (FFL) teachers construct about a language whose status remains both controversial and politically sensitive in Algeria. The primary objective is to explore these representations and understand how they shape pedagogical choices.

Grounded in Moscovici's theory of social representations (1961), the research adopts a mixed-methods approach and draws on data collected from teachers across all educational levels in the wilaya of Naâma. Through statistical and thematic analysis, five core themes emerged: the status of French, curriculum reform, pedagogical methodologies, sociocultural embeddedness, and ongoing teacher training.

The findings reveal a tension between a professional and practical attachment to French and a growing disillusionment due to discourses that undermine or marginalize the language in favor of others. The data also suggest a shifting stance among teachers ranging from resistance and disengagement to a desire for reform. The lack of contextualized and authentic content, the overloaded curricula, and institutional constraints that limit classroom innovation represent significant barriers to pedagogical emancipation.

Ultimately, this study advocates for a revitalization of French in the Algerian school system through a comprehensive revision of content grounded in a nuanced understanding of teachers' social representations. It also opens avenues for further research into the representations of other stakeholders in the educational process.

Keywords: social representations – French language teaching – Algeria – pedagogical practices – educational reform – language policy – teachers – FFL

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	15
Partie théorique	21
CHAPITRE I : Ancrage historique, conceptuel et méthodologique.....	21
I.1. Introduction.....	22
I.2. Les racines d'une notion :.....	23
I.2.1. Découverte d'un objet d'étude	23
I.2.2. Les représentations sociales	24
I.3. La formation des représentations sociales	24
I.3.1. L'objectivation	25
I.3.2. L'ancrage.....	26
I.4. Composantes des représentations sociales :.....	26
I.4.1. Représentations ou attitudes.....	27
I.4.2. Attitudes	27
I.4.3. Attitudes et quelques termes liés.....	29
I.4.3.1. Attitudes et opinion	29
I.4.3.2. Attitudes et motifs « motivation »	30
I.4.3.3. Attitudes et idéologie.....	30
I.4.3.4. Attitudes et traits de la personnalité	32
I.4.4. Les stéréotypes	32
I.4.4.1. Les fonctions des stéréotypes	34
I.4.4.2. La dynamique des stéréotypes.....	35
I.4.5. Les préjugés	36
I.5. Méthodologies dans l'étude des représentations	36
I.5.1. L'analyse de contenu.....	37
I.6. Le champ définitoire des représentations sociales.....	38
I.7. Conclusion	39
CHAPITRE II : Les représentations sociales dans l'environnement scolaire	41
II.1. Introduction.....	42
II.2. Les Représentations Sociales et la Dynamique Éducative	43
II.2.1. L'existence des représentations sociales dans le milieu scolaire.....	43
II.2.2. Labilité des représentations.....	44
II.3. Représentations des apprenants et apprentissage.....	45

II.3.1.	La formation et impact des représentations chez les apprenants	46
II.4.	Représentations des enseignants et pratiques enseignantes	47
II.4.1.	Représentations professionnelles :	49
II.4.2.	Caractéristiques des représentations professionnelles	51
II.4.3.	Fonctions des représentations professionnelles	51
II.4.4.	La formation et impact des représentations chez les enseignants	52
II.4.5.	Le cycle de la vie professionnelle chez les enseignants.....	53
II.5.	Les représentations des langues, et schémas de recherche (Le cas du FLE).55	
II.5.1.	La langue française en Algérie et ses représentations.....	56
II.5.2.	Les représentations de la langue française et leur rôle dans l'enseignement... 58	
II.6.	Les représentations et l'agir professoral	60
II.6.1.	Définition	60
II.6.2.	La pensée enseignante.....	63
II.6.2.1.	L'approche cognitiviste et socio-cognitiviste.....	64
II.6.2.2.	L'approche situationniste	64
II.6.2.3.	L'agir professoral (AP), pensées et savoir	65
II.7.	Conclusion	67
	PARTIE EMPIRIQUE.....	70
	CHAPITRE III : Choix méthodologique, justifications et présentation de l'échantillon70	
III.1.	Introduction :.....	71
III.2.	Justification et choix méthodologique	71
III.2.1.	Approche méthodologique adoptée	71
III.2.2.	Outil de collecte de données.....	72
III.2.2.1.	Questionnaire :.....	72
III.2.2.2.	Entretien	74
III.3.	Présentation de l'échantillon	76
III.3.1.	Définition et justification du choix de la population d'étude	76
III.4.	Méthode d'échantillonnage.....	77
III.4.1.	Pour le questionnaire	77
III.4.2.	Pour l'entretien	77
III.5.	Marge d'erreur et représentativité de l'échantillon.....	78
III.5.1.	Pour le questionnaire	78
III.5.2.	Pour l'entretien	80

III.6.	Collecte et traitement de données	81
III.6.1.	Durée et déroulement et biais de collecte de données	81
III.6.2.	Méthode d'analyse de données	81
III.7.	Conclusion.....	82
CHAPITRE IV : Traitement, analyse et interprétation des données du questionnaire...		83
IV.1	Analyse du questionnaire	84
IV.1.1.	Contexte général	84
IV.1.2.	Représentations historique et culturelles de la langue française.	86
IV.1.2.1.	Récapitulatif	90
IV.1.3.	Perceptions didactiques et pédagogiques de l'enseignement du FLE.	91
IV.1.3.1.	Récapitulatif	99
IV.1.4.	Perspectives personnelles sociopolitiques et professionnelles	100
IV.1.4.1.	Récapitulatif	104
IV.2.	Analyse de la question ouverte	105
IV.2.1.	Analyse de contenu du corpus	106
IV.2.1.1.	Nuage de mots	106
IV.2.1.2.	Classification hiérarchique descendante.....	108
IV.2.1.3.	Projection factorielle des formes du corpus	112
IV.2.1.4.	Projection factorielle des résultats selon niveaux scolaire	116
IV.2.2.	Récapitulatif	121
Chapitre V : traitement, Analyse et interprétation des entretiens		123
V.1.	Présentation de l'échantillon.....	124
V.2.	Structuration du corpus	124
V.3.	Analyse des représentations par rapport aux thèmes abordés.....	135
V.3.1.	Premier thème	135
V.3.2.	Deuxième thème.....	136
V.3.3.	Troisième thème :	137
V.4.	Analyse lexico-métrique (Nuage de mot).....	138
V.5.	Analyse factorielle des composante AFC du discours des intervenants.....	139
V.5.1.	Présentation du graphe	139
V.6.	Interprétation synthétique	142
V.6.1.	Thème 1 : perceptions historique et culturelles.....	142
V.6.2.	Thème 2 : perceptions didactique et pédagogique	142

V.6.3. Thème 3 : perceptions sociopolitiques, socioprofessionnelles et perspectives
143

CHAPITRE VI : Discussion des résultats	144
VI.1. Éclairage sur les constats majeurs et lecture transversales des résultats	145
VI.1.1. Questionnaire	145
VI.1.2. Entretiens	146
VI.1.3. Croisement des résultats du questionnaire et des entretiens	146
VI.1.4. Résultats majeurs croisés aux niveaux d'enseignement	147
VI.1.5. Récapitulatif et remarque supplémentaires	148
VI.2. Mise en échos avec la littérature	149
VI.2.1. Le déclin programmé du français	149
VI.2.2. Inadaptabilité des programmes, le poids des méthodes et le manque de contextualisation	150
VI.2.3. Discussion des résultats à travers le prisme de la TRS.....	151
VI.2.3.1. Dimension historique, sociopolitique et idéologique	151
VI.2.3.2. Opposition français-anglais et pratiques pédagogiques.....	152
VI.2.3.3. Le patrimoine francophone algérien et la dimension francophone du FLE 153	
VI.2.3.4. L'agir professorale et la dynamique représentative.....	154
VI.2.4. Discussion des résultats selon le paradigme didactique et l'agir professoral 155	
VI.2.4.1. Rapport au savoir	155
VI.2.4.2. Rapport à l'apprenant.....	155
VI.2.4.3. Rapport à l'enseignant	155
VI.2.4.4. L'agir professoral.....	156
VI.3. Confrontation de nos hypothèses aux résultats obtenues	156
VI.3.1. Hypothèse 1	156
VI.3.2. Hypothèse 2	157
VI.3.3. Hypothèse 3	158
VI.4. Limites, zones d'incertitudes et autocritique.....	159
VI.4.1. Limites	159
VI.4.1.1. Méthodologique	159
VI.4.1.2. Contextuelles	160
VI.4.1.3. Paradigmatiques.....	160

VI.4.1.4. Liées au traitement des données	160
VI.5. Chemins ouverts et implications	161
VI.5.1. Implications didactiques	161
VI.5.2. Implications professionnelle	162
VI.5.3. Implication institutionnelles	162
VI.5.4. Nouvelles Trajectoires de recherches	162
CONCLUSION GENERALE.....	164

LISTE DES FIGURES

Figure 1: model hiérarchisé des composantes des attitudes (Ajzen, 1988, cité in Baker, 1992, p : 13)	28
Figure 2: relation hiérarchisée et dynamique entre attitudes et idéologie	32
Figure 3: Formation et impact des RS sur l'apprenant.....	47
Figure 4: Schéma de la pratique enseignante adapté de (Lefeuvre, 2005)	49
Figure 5: les dimensions de la pratique enseignante et les représentations	50
Figure 6: Formation et impact des représentations chez les enseignants	53
Figure 7: Le cycle de vie des enseignants, adapté d'après Huberman (1989).....	55
Figure 8: la dynamique des représentations par rapport à la dynamique pédagogique ..	62
Figure 9: la dynamique de l'agir professoral et la dimension des représentations.....	69
Figure 10: nuage de mot réalisé à partir de l'analyse de fréquence du corpus des réponses	107
Figure 11: Dendrogramme présentant les résultats de l'analyse Reinert.....	110
Figure 12: distribution factorielle des classes ou groupe de formes du corpus	111
Figure 13: analyse AFC du corpus formé à partir des réponses sur la question ouverte	119
Figure 14: Projection factorielle des résultats selon les niveaux scolaires	120
Figure 15: Nuage de mots du corpus d'entretien traité avec Iramuteq.....	138
Figure 16: analyse AFC selon les formes du discours d'entretien généré sous Iramuteq	141
Figure 17 : Analyse AFC selon intervenant générée sous Iramuteq.....	141

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: différenciation entre Attitudes et Opinions.....	29
Tableau 2: différenciation entre Attitude et Motifs	30
Tableau 3: différenciation entre Attitude et traits de personnalité.....	32
Tableau 4: différenciation entre stéréotype et préjugé.....	36
Tableau 5: récapitulatif des méthodes classiques de recueil de RS	38
Tableau 6: Récapitulatif du champ définitoire des représentations sociales	39
Tableau 7: thématisations du questionnaire.....	73
Tableau 8: Schéma directeur pour la conduite de l'entretien.	76
Tableau 9: Répartition des enseignants de FLE par niveau d'enseignement dans la wilaya de Naama. Source: la direction de l'éducation de NAAMA (Février 2025)	77
Tableau 10: tableau récapitulatif des calculs	80
Tableau 11 : Répartition des entretiens réalisés et retenus selon le niveau d'enseignement.....	81
Tableau 12: résultat d'analyse de corpus de la question ouverte "Iramuteq"	106
Tableau 13: tableau de fréquences de mots dans le corpus des réponses	107
Tableau 14: détermination des thèmes selon les cooccurrences des formes et les corrélations factorielles.....	112
Tableau 15: Récapitulatif des résultats de l'analyse de la question ouverte.....	122
Tableau 16: Codage et catégorisation des répondants à l'entretien	124
Tableau 17: Grille d'analyse thématique des discours : rapportage des traits saillants dans le discours de chaque intervenant.....	126
Tableau 18: Analyse des représentations par rapport au thème1.....	135
Tableau 19: Analyse des représentations par rapport au thème2.....	136
Tableau 20: analyse des perceptions par rapport au thème 3	137
Tableau 21: principaux résultats du questionnaire	145
Tableau 22: principaux résultats des entretiens	146
Tableau 23: principaux résultats du croisement du questionnaire et des entretiens	146
Tableau 24: Résultats majeurs croisés au niveau d'enseignement.....	148

INTRODUCTION GENERALE

La langue française continue à occuper une place importante au sein de la société algérienne, considérée explicitement comme un héritage de l'époque coloniale, son statut a connu une évolution naturelle. D'une langue deuxième et officielle après l'indépendance, le français trouva enfin son statut naturel en tant que langue étrangère, un statut exprimé par l'état algérien indépendant dans la constitution de 1976, affirmant ainsi sa politique linguistique, en proclamant la généralisation de l'utilisation de l'arabe au plan officiel, et concrétisée par la promulgation de la loi de l'arabisation.

Néanmoins le français continue depuis à conserver un statut fonctionnel comme langue véhiculaire administrative et académique, bien que son statut soit aujourd'hui challengé¹ par l'anglais, perçue par les algériens d'aujourd'hui, comme la langue d'échanges internationaux dans les domaines scientifiques et économiques. Cette perception est amplifiée par une volonté politique exprimée par des actions de remaniement dans le système scolaire, notamment, l'intégration de l'anglais dans le niveau primaire et sa promotion aux niveaux des institutions de l'État, entre autres, le milieu académique et économique.

Dans ce contexte, la vision du rôle des enseignants de français langue étrangère (FLE) évolue d'une mission de transmission d'un savoir linguistique, vers une vision qui octroi à l'enseignant le pouvoir d'influencer les représentations, les attitudes et les motivations des apprenants par rapport à la langue française, et subséquemment l'autorité d'agir sur leurs processus d'apprentissage. Néanmoins ce pouvoir d'influence ne peut trouver ses ressources que dans les représentations sociales même de l'enseignant.

Dans ce contexte sociolinguistique en transformation continue, Notre recherche est dès lors fondée sur le concept de représentation sociale², Elle est ainsi au carrefour de la didactique des langues et de la sociolinguistique. Elle se justifie par le besoin d'approfondir nos connaissances sur les représentations des enseignants de FLE vis-à-vis de la langue française, par le questionnement de leurs propres représentations et leur

¹ Anglicisme employé de manière délibéré.

² La théorie des représentations sociales ouvrit plusieurs ateliers de recherches, notamment dans la didactique et contribua dans l'appréhension des mécanismes d'intégration sociale de l'apprentissage, et la compréhension de la socio-psychologie de l'apprenant dans le processus d'appropriation de la connaissance.

connaissance du concept de représentations sociales et la prospection de ses applications dans leurs pratiques pédagogiques.

La théorie des représentations sociales étant le produit de la psychologie sociale³, a des implications dans le milieu scolaire, elle traite des savoirs communs et leurs impacts sur les comportements des individus que ce soit dans la vie commune ou dans les institutions scolaires. Elle pourrait contribuer à l'amélioration des pratiques enseignantes en réponse aux besoins des apprenants, et aux défis sociologiques auxquels le français⁴ est confronté aujourd'hui. Cependant, ce concept, avec ses manifestations pratiques et son intégration au sein du milieu scolaire algérien, notamment par rapport aux enseignants de FLE en Algérie reste encore peu documenté.

La problématique de recherche que nous souhaitons explorer, s'inscrit dans une thématique très large qui examine la visée des représentations des enseignants de FLE, sur la langue française et son enseignement en Algérie autant que langue étrangère. En effet, les croyances et les perceptions des enseignants peuvent influencer non seulement leurs pratiques pédagogiques, mais également leur motivation et leur engagement dans l'accomplissement de leur part du contrat didactique et pédagogique. En conséquence nous nous trouvons avec des situations d'échecs dans l'apprentissage du FLE, qui nécessitent des remédiations non seulement au niveau de l'apprenant, mais plus au niveau de l'enseignant, ses représentations et son action enseignante comme corollaire.

Ainsi, dans le contexte algérien marqué par des dynamiques sociolinguistiques et sociopolitiques en constante évolution, **nous nous interrogeons à travers cette recherche, sur les représentations sociales des enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) exerçant dans la wilaya de Naama, par rapport à la langue qu'ils enseignent, et comment ces représentations agissent-elles non seulement sur leurs pratiques pédagogiques actuelles, mais également sur leurs désidératas les plus profondes envers une réelle réforme de l'enseignement du FLE ?.** Autrement-dit,

³ La psychologie sociale est une branche de la psychologie qui étudier les relations entre l'individu et la société dans laquelle il évolue, plus précisément elle étudie l'emprise et l'autorité qu'exerce la société sur l'individu et l'inverse c'est-à-dire les actions de l'individu au sein de sa société.

⁴ Par le mot « français » j'entends en outre la langue française, tout ce qui se rapporte à elle, à savoir la culture, l'identité, la pensée et tous ce qui en découlent de la sociopolitique et les résidus historiques. Autrement, tout ce que sous entend la notion Langue-culture.

quelles-sont leurs représentations, les influences de ces dernières sur leurs procédures d'enseignements et qu'elles sont leurs aspirations envers une adaptation de l'enseignement du FLE aux besoins culturels, académiques et professionnels actuels des apprenants ? Cette recherche vise à éclairer ces enjeux afin de proposer des pistes d'amélioration pour l'enseignement du FLE dans le pays.

Pour donner suite à notre problématique, nous nous fixons l'objectif de répondre aux questions subsidiaires suivantes :

1. Quelles perceptions les enseignants du FLE nourrissent-ils par rapport à la langue française et son statut dans le milieu éducatif algérien et dans la société ?
2. Dans quelle mesure les représentations des enseignants influencent-elles leurs actions enseignantes et leur capacité à donner suite aux besoins culturels, académiques et professionnels des apprenants ?
3. Aux quelles réformes ou innovations, les enseignants du FLE aspirent-ils pour adapter l'enseignement aux défis d'un contexte social et sociolinguistique en constante transformation ?

Afin de répondre à ces questions, une multitude d'hypothèses surviennent et ouvrent largement le portail de la recherche dans le sujet, seulement dans notre présente recherche nous nous contentons de proposer les hypothèses suivantes :

1. Les enseignants du FLE percevraient la langue française comme un outil académique et professionnel essentiel, mais considèreraient que son rôle dans la société algérienne serait fragilisé par des tensions identitaires et l'expansion continuelle et irréfutable de l'anglais.
2. Les représentations positives envers le français encourageraient les enseignants à s'orienter vers des pratiques pédagogiques plus stimulantes et ajustées aux besoins des apprenants, tandis que les perceptions négatives pourraient restreindre leur productivité et leur engagement envers le contrat didactique et pédagogique.

3. Les enseignants projettent une actualisation de l'enseignement du FLE à travers la mobilisation des moyens technologiques TICE, et la contextualisation⁵ des supports didactiques et pédagogiques.

Pour répondre aux objectifs de cette recherche, nous avons opté pour une méthodologie mixte, combinant des approches quantitatives et qualitatives. La triangulation nous permettra d'avoir une compréhension assez complète et suffisamment nuancée des perceptions des enseignants de FLE en Algérie. Le choix d'une méthodologie mixte permet de confronter les données quantitatives aux résultats qualitatifs, et consolidant ainsi la validité des résultats.

En suivant la nature des objectifs de cette étude, l'adoption d'un type de recherche exploratoire/descriptive, ne sera que la réponse logique aux besoins de l'étude, ce type de recherche permettra l'exploration de manière ouverte et la description des représentations et perceptions peu documentées des enseignants de FLE

Les outils de collecte et construction de données seront :

- un questionnaire structuré, destiné à un échantillon d'enseignants de FLE dans le territoire de la wilaya de Naama. Il permettra de collecter des données quantitatives et qualitatives sur leurs perceptions vis-à-vis le français, et leur stratégie pédagogiques ainsi que leurs aspirations par rapport au développement de l'enseignement de FLE.
- Entretiens semi-directifs seront animés avec un sous-échantillon d'enseignants pour approfondir les résultats du questionnaire et mettre en relief certaines variables.

Cette présente étude se subdivise en deux parties :

- **Une partie théorique :** cette même partie se décline en deux chapitres :
→ dans le premier chapitre intitulé « *Ancrage historique, conceptuel et méthodologique* » nous allons traiter le concept des représentations sociales sur

⁵ La contextualisation des contenus éducatifs est un processus d'adaptation de l'enseignement aux réalités sociales dans lesquelles évoluent les apprenants. En générale, c'est une constante mise à niveau des connaissances enseignées et des méthodes d'enseignement afin qu'ils épousent les réalités sociolinguistique, socioculturelles et socioprofessionnelles des apprenants et leurs besoins spécifiques. Cela permet de lier les apprentissages au quotidien de l'apprenant.

un angle chronologique et évolutif, depuis son apparition et le développement de ses notions et concepts jusqu'à son introduction dans le domaine de la didactique des langues. Nous présenterons la nomenclature et les concepts qui sous-tendent à notre sujet d'étude afin de pouvoir cerner les notions clés qui nous aideront par la suite à développer notre analyse. Nous aborderons la réalité sociolinguistique en Algérie, (les langues en présence et leurs statuts). Nous expliquerons aussi certaines notions en lien étroit avec l'objet de notre thème de recherche comme les attitudes, les perceptions, les représentations et l'imaginaire linguistiques, ainsi que les stéréotypes, opinions et les fonctions des représentations. Nous présenterons à la fin de ce chapitre notre méthodologie de travail de manière détaillée.

→ dans le deuxième chapitre intitulé « les représentations sociales dans l'environnement scolaire » nous allons étaler plus de détails sur les représentations dans le milieu scolaire en essayons d'interroger la littérature sur le rôle des représentations dans la dynamique scolaire, notamment dans l'agir professoral afin de reposer le concept dans une optique didactique.

- **Un chapitre analytique :** dans ce chapitre, nous analyserons les variables observables recueillies et construites auprès des informateurs effectifs de la population d'études et puis après vérifier nos hypothèses émises initialement.

Partie théorique

CHAPITRE I : Ancrage historique, conceptuel et méthodologique

I.1. Introduction

Les disciplines et les pratiques scientifiques ne cessent de se multiplier pour donner vie à d'autres champs et pratiques plus circonscrits appelées spécialités, auxquels se consacrent des personnes que l'on nomme spécialistes.

Ce phénomène de pullulation de pratiques scientifiques n'a pas empêché leurs interactions dans des domaines variées, sous forme d'un dialogue fourni de débats, d'empreints, de discussion et d'échanges enrichissants et profitables pour tous les scientifiques et les praticiens.

Dans le domaine des sciences humaines, nous remarquons ce phénomène d'enrichissement interdisciplinaire dans la manière dont les scientifiques amorcent leurs approches en s'inscrivant dans des démarches plus éclectiques, en puisant dans le gisement nomenclaturale des autres disciplines, empruntant ainsi des concepts et des processus analytiques pour les intégrer dans leurs domaines de spécialité et exhiber subséquemment de nouveaux angles de vue, nouvelles résultats et parfois allant jusqu'à la formulation de nouvelles théories.

L'exemple de la théorie des représentations sociales est parmi les exemples les plus représentatifs de ce dialogue érotique tant fructueux qu'il en suscite de la controverse. C'est une notion originaire des domaines de la psychologie, aujourd'hui exploitée dans divers domaines scientifiques notamment l'anthropologie, la philosophie, elle trouve aussi un élatant essor dans certaines disciplines telles que la sociologie, l'histoire, (Valence, 2010) et rentre dans les pratiques analytiques sous-jacentes de beaucoup de champs d'études comme ceux portant sur l'apprentissage des langues, leur appropriation et transmission (Castellotti & Moore, 2002).

Dans cette présente étude de références nous n'allons pas essayer d'aller plus profondément dans la décortication de la TRS⁶, ni de présenter une revue de questions holistiques sur ses concepts intrinsèques, par contre nous essaierons d'en présenter de manière sommaire, ses origines, la dynamique de formation des représentations et les composantes celles-ci. Nous essaierons de répondre aux questionnements fréquents sur

⁶ Théorie des représentations sociales dorénavant TRS

l'importance des représentations dans le domaine de la didactique de manière théorique dans un deuxième chapitre dédié.

I.2. Les racines d'une notion :

Le mot « représentation » existe dans la langue française depuis le XIII^e siècle et signifie l'action de montrer une réalité aux autres sous forme artistique comme le théâtre (Groult, 2017). Le mot évolue pour devenir enfin marqueur d'un concept bien ancré dans la nomenclature de certaines disciplines comme la psychologie et la sociologie.

I.2.1. Découverte d'un objet d'étude

Dans la mesure où la pensée représentative est considérée comme une manière pratique d'appréhension de la réalité, les mots porteurs du discours ne désignent pas seulement la réalité ou les objets, mais expriment davantage un point de vue ou un jugement sur leurs valeurs, (Bourdieu, 1992 cité dans Valence, 2010, p. 9).

Sur ce fond définitionnel de Bourdieu, la notion des représentations sociales prend une dimension plus que redoutable dans le processus communicationnel au sein d'une société ou un groupe social, allant jusqu'à constituer un socle sur lequel vient se développer tout un système théorico-méthodologique, dédié à l'analyse de l'action sociale vue de plusieurs angles disciplinaires.

Ainsi, les représentations sociales viennent constituer un objet d'étude transdisciplinaire aidant à l'élaboration d'un savoir analytique sur l'interagir entre les individus et les groupes dans une société définie, étant donné que la réalité du monde n'est jamais une réalité directe ou immanente mais elle nécessite qu'on lui attribue une signification pour qu'elle apparaisse et prenne forme (Jovchelovitch, 2006). Ces significations sont elles-mêmes le produit de l'action sociale sur la trame des valeurs, des croyances et des représentations.

Cette problématique était le tournant dans la conception des représentations, elle était à l'origine de la recherche princeps de Moscovici sur les représentations de la

psychanalyse en 1961, dans laquelle il proposa une reformulation des représentations collectives durkheimienne en représentations sociales Moscovicienne.

I.2.2. Les représentations sociales

Moscovici explique que « *L'idée centrale de la théorie des représentations sociales est que les processus cognitifs doivent être étudiés dans le contexte d'une structure sociale reconnue* » (Kalampalikis, 2019, p. 102), ainsi il insiste sur la socialité des représentations, et l'importance de les étudier dans toutes les formes de connaissance que renferme une société.

Selon (Flament & Rouquette, 2003) l'objectif de Moscovici était de proposer une approche permettant d' « *articuler les processus cognitifs aux systèmes de communication et aux formes de sociabilité des rapport intergroupes* ».

En effet, une nécessité d'installé les représentations sociales dans le corps de la pensée sociale est exprimée par Abric, qui souligne que les RS sont :

Un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son expérience), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec le système social. (Abric J. C., 1989, p. 188)

I.3. La formation des représentations sociales

La formation des représentations sociales passe par un processus d'interaction entre actionnaires sociaux, régit par une dynamique interrelationnelle qu'Alvarez (2004) qualifier de « comité de décision collective » où chaque acteur prend conscience de ses propres opinions à travers les propositions des autres individus et l'action du groupe.

(Pina osorio & Cuevas Cajica, 2004) Soulignent que ces même représentations sociales formées à travers la communication et les interactions au sein du même groupe sont influencées par des facteurs sociaux, économiques et culturels, et peuvent jouer un rôle prépondérant dans la formation et la transformation des perceptions des individus.

Moscovici met en évidence deux systèmes de cognitions, responsables de la formation et le fonctionnement des représentations, le premier opératoire, qui procède à des sélections et transformations de l'information en images expressives. Le deuxième un méta-système qui permet le remaniement de la matière résultante du premier et l'adapter pour l'intégrer dans les catégories que l'individu possède déjà (Moscovici, 1976), ces deux systèmes ou processus que l'on nomme successivement Objectivation et Ancrage assurent la fonction des représentations sociales.

Selon le model sociogénétique de (Moscovici, 1976), la formation des représentations sociales s'exerce à travers deux processus majeurs qui sont l'objectivation et l'ancrage. Ces deux processus gèrent la manière par laquelle un groupe social transforme une connaissance en une représentation. Ces deux processus démontrent aussi « *l'interdépendance entre l'activité psychologique et ses conditions sociales d'existence* » (Valence, 2010, p. 35)

I.3.1. L'objectivation

Ce processus gère la transformation d'une forme de connaissance abstraite ou conceptuelle en une forme de connaissance concrète et imagée, par ce processus il y a lieu à une matérialisation des idées, permettant ainsi aux individus une accessibilité aux idées par la chosification et par conséquence, une compréhension des significations.

Ce processus est subdivisé en trois phases :

- Déconstructions sélective : cette phase rappelle certains aspects du concept d'ethnocentrisme⁷ où les individus procèdent au tri des informations émanant de l'objet de discussion selon des critères culturels, c'est une appropriation de la connaissance nouvelle sous l'égide des règles culturelles propres au groupe.
- Schématisation structurante : les éléments sélectionnés sont structurés autour d'un nouveau noyau figuratif, construit d'image que les individus leur donnent une primauté et une cohérence basée sur des significations attribués.
- Naturalisation : la phase où le noyau figuratif devient une idée objectivée.

⁷ L'ethnocentrisme : Tendance à accorder la primauté aux valeurs du groupe auquel on appartient. Le refus de l'ethnocentrisme est le respect des différentes cultures. (Blum, C.(Dir), 2004).

Ce processus d'objectivation tel qu'il a été décrit par Muscovici, révèle une hiérarchisation des éléments représentationnels, où certains éléments occupent un rôle plus important que d'autre, c'est dans cette optique que l'approche structurale s'est édifié son model analytique.

I.3.2. L'ancrage

« L'ancrage, comme enracinement dans le système de pensée, assignation de sens, instrumentalisation du savoir » (Jodelet D. , 1989, p. 39) est un processus d'incorporation du noyau figuratif objectivé⁸ dans le système significatif⁹ du groupe social. L'ancrage, d'un coté est l'enracinement de représentations nouvellement formé dans un système de valeurs préexistant, en effet les individus d'un groupe instaurent une cohérence entre leurs idées pré-requises et les éléments représentationnels formés. De l'autre, l'ancrage installe une grille fonctionnelle selon laquelle viennent se normaliser les attitudes et les jugements des individus par rapport à l'objet de représentation, c'est une sorte d'instrumentalisation du savoir nouvellement conçu.

L'ancrage devient une continuité de l'objectivation au niveau de la phase de Naturalisation, où la concrétisation des connaissances conçues appelle à la mise en fonctionnement de ces dernières.

Ainsi l'objectivation sert à transformer l'abstrait en concret, et l'ancrage permet l'intégration de ce concret imagé dans l'édifice référentiel déjà installé de l'individu afin de pouvoir l'interpréter.

I.4. Composantes des représentations sociales :

Jodelet (1989) Souligne le fait de la complexité des représentations par son activation permanente dans la vie sociale d'une part, et par sa richesse « phénoménale » en éléments constituant ses composantes d'autre part. Ces éléments comme, les attitudes, les stéréotypes, les préjugés, les opinions, l'idéologie, les croyances, les images, les valeurs, les éléments informatifs, cognitifs, normatifs, etc..., sont parfois étudiés de manière isolée.

⁸ L'ensemble des images concrètes que forme une société par rapport à un objet social.

⁹ Plateforme de connaissances de la société

Avant d'aborder les composantes des représentations, il est nécessaire de différencier entre la notion d'attitude et celle des représentations, qui sont toutes issues du domaine de la psychologie sociale. Malgré leurs différences conceptuelles et concrètes, (Castellotti & Moore, 2002, p. 7) soulignent qu'elles sont « *parfois utilisées l'une à la place de l'autre* ».

I.4.1. Représentations ou attitudes

Selon Bergamaschi (2011), les attitudes et les représentations sociales sont deux notions distinctes qui ont connues une genèse en parallèle, cependant elles sont liées de manière étroite.

Les représentations sociales influencent et structurent les attitudes, du moment où cette dernière est la manifestation psychologique de l'individu par rapport à un objet sur une échelle de faveur ou défaveur (Eagly et Chaiken, 1993 cité in Bergamaschi, 2011, p96). En effet, ces manifestations psychologiques sont la traduction à l'échelle individuelle ou commune des représentations cognitives des phénomènes sociaux, qui sont à leur tour la résultante des influences supra-individuelles ou collectives.

Sur ce, les représentations sociales sont des modalités de pensées sociales qui résultent d'une intense communication interindividuelle, et qui tend à rendre l'atypique, typique et l'inconnu ou l'inhabituel, familier. Ci-contre l'attitude est la mise en œuvre des structures représentatives dans un processus d'évaluation amenant à l'extériorisation de ces représentations dans le réel, en forme discursive ou comportementale.

I.4.2. Attitudes

En (2001), Moore stipule que les attitudes sont liées, étudiées et déterminées par rapport aux comportements qu'elles produisent. Elles sont ainsi des schémas organisateurs des ensembles de conduites et comportements.

Les attitudes se définissent classiquement par trois composantes (Wittig, 1980) :

- La composante cognitive, concerne les pensées et les croyances vis-à-vis l'objet social, la langue par exemple.

- la composante affective, concerne les sentiments vis-à-vis l'objet. Comme par exemple l'amour de la poésie d'une langue donnée, ou l'anxiété envers ses règles grammaticales plus en moins complexe.
- la composante conative ou actionnelle, qui est une dimension qui détermine les intentions d'action et influence le comportement ou la prédisposition à l'action, selon un contexte et circonstances définies. Ainsi une personne qui montre une favorisation d'une langue pourrait encourager ses enfants à apprendre cette langue.

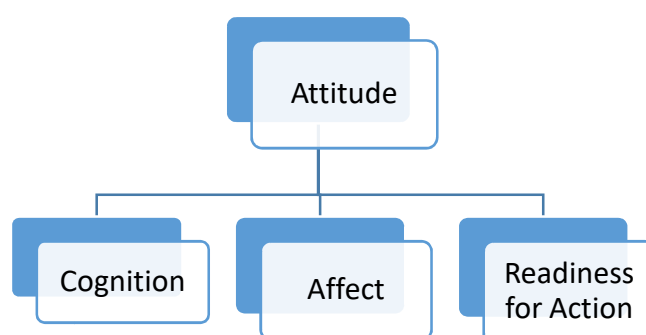


Figure 1: model hiérarchisé des composantes des attitudes (Ajzen, 1988, cité in Baker, 1992, p : 13)

Cette structure des attitudes proposée par Ajzen (fig1), stipule que les attitudes ne peuvent être décelées et évaluées qu'à travers un schéma comportemental qui se construit à travers l'expérience généralisée ou les échanges intersubjectives inter-et-intra-groupales. Cela réaffirme le caractère évolutif et transformable des attitudes.

Nonobstant, il est nécessaire de souligner le caractère conflictuel entre les composantes de cognition et de l'affect. Baker (1992, p. 12) explique qu'une personne pourrait montrer des pensées favorable à l'apprentissage d'une langue, mais en même temps il peut exprimer de différents sentiments envers cette même langue. De surcroît, il attire l'attention sur le fait que les mesures d'attitudes ne sont que les reflets de la composante cognitive exprimée dans une situation formelle, ainsi, il faut toujours se demander s'il n'y aurait pas des sentiments profondes non exprimées, particulièrement lorsqu'ils ne s'alignent pas avec les déclarations publiques préférées.

Dés lors, les vraies attitudes à mesurer se situent entre les attitudes énoncées ouvertement et les attitudes profondément cachées et enfouis grâce à ce que Baker appel « un mécanisme de défense »

I.4.3. Attitudes et quelques termes liés

Avant d'avancer plus loin dans ce cadrage théorique il est nécessaire d'établir quelques définitions de certains termes qui pourrait faire l'objet d'un amalgame avec la notion des attitudes, et qui font aussi de leurs tours partie des représentations comme composantes.

Notre propre lecture de l'ouvrage de (Baker, 1992) nous a permis d'établir les tableaux dans lesquelles nous avons pu résumer les définitions des termes abordés et soustraire quelques subtiles différences d'ordre sémantique.

I.4.3.1. Attitudes et opinion

Dans le discours commun ou de quotidien les attitudes et les opinions ont tendance à être synonymes, sauf que dans leurs études, la précision est au rendez-vous, même si les deux notions prennent le discours comme une trame essentielle sur laquelle ils s'exhibent ou se cachent.

Attitudes	Opinions
• Contiennent des réactions affectives	• des croyances qui se manifestent sans réaction affective
• Latente, peuvent être véhiculées par des moyens non verbaux et verbaux	• Verbalisables, donc apparentes
• L'observation des attitudes cherche à établir des relations de causalités entre attitudes et d'autres variables qui ramènent à la compréhension du fonctionnement humain.	• L'observation et la mesures des opinions tendent à localiser les préférences et les souhaits d'un groupe ou d'une communauté. Les sondages d'opinion offrent des indicateurs sur les points de vue d'une population.

Tableau 1: différenciation entre Attitudes et Opinions

I.4.3.2. Attitudes et motifs « motivation »

Dans le domaine des représentations et attitudes linguistiques et langagière, il y a peu de discussion à propos des différences et des chevauchements entre les deux termes (Baker, 1992). Ainsi pour préciser les airs définitoires entre les deux termes nous proposons le tableau suivant :

Attitude	Motivation
- Elles font toutes la référence à des dispositions latentes affectant la directionnalité des comportements mais pas aux comportements externes eux même. - Peut être la source d'une pulsion	Démontre l'existence d'un état pulsionnel
Spécifique à un objet	Spécifique à un but

Tableau 2: différenciation entre Attitude et Motifs

Cette différenciation de l'ordre sémantique semble suffisante, bien que la vraie différence réside dans les spécificités terminologiques des différentes traditions en psychologie et de leurs théoriciens et disciples.

(Baker, 1992) Attire l'attention sur la variabilité d'utilisation des deux termes dans les domaines du bilinguisme et l'acquisition de la deuxième langue, et souligne le partage entre les spécialistes en ce qui concerne l'utilisation de ces deux termes, en quoi consistent-ils et les liens conceptuels qui les lient.

I.4.3.3. Attitudes et idéologie

Dans une théorie présentant une charge conceptuelle relativement lourde¹⁰ comme la TRS, il est toujours nécessaire de cerner le maximum de notions et maîtriser un large spectre nomenclaturale afin de pouvoir appréhender ses méandres théoriques. Pour cela, il est nécessaire de faire le point sur quelques notions notamment l'idéologie et son contenu considérée par les théoriciens de la TRS comme facteur d'actualisation des RS, c'est-à-dire c'est l'idéologie qui attribut une valeur aux représentations dans l'interaction collective.

¹⁰ La TRS est au carrefour de la sociologie et la psychologie, cette position lui permet de puiser dans le réservoir conceptuel des deux domaines.

En d'autres termes, c'est l'idéologie et son contenu qui définissent les enjeux des représentations dans la vie sociale de l'individu et le groupe, en vu des liens de forces et d'autorités qui organisent la société. (Valence, 2010).

Loin des divergences définitionnelles entre philosophes et sociologues, et la pluralité de sens que montre ce terme, nous nous contentons des définitions qui prennent l'idéologie comme enjeux des représentations. Sur ce (Jodelet, 1989, p. 67) stipule qu'« *il y a des représentations qui nous échoient toutes faites ou qui traversent les individus. Celles qu'impose une idéologie dominante* ». Jodelet, avance que l'idéologie présente des enjeux et des implications au sein du système représentationnel de la société.

(Doise, 1990 cité dans Valence, 2010, p.139) souligne que l'idéologie « *est un savoir systématique et organisé de la société* ». Sur la base des définitions relatées, nous pouvons dire que l'idéologie est un système conceptuel renfermant la fonction génératrice des représentations.

La différence entre attitudes et idéologie relève partiellement de la différence même entre les traditions des recherches, les théories et particulièrement entre les deux domaines de la sociologie et la psychologie sociale.

Rateau (2000) propose une hiérarchie entre idéologie, représentations sociales et attitudes et considère à travers une étude expérimentales, que l'idéologie contribue dans la formation des représentations à travers un discours intersubjectif intra-groupale, de leur tour les représentations font la strate d'évaluation à partir desquelles en découlent les expressions d'attitudes. Sur ce, nous proposons la figure suivante schématisant la relation et sa dynamicité entre les trois notions telles expliquées par Rateau.

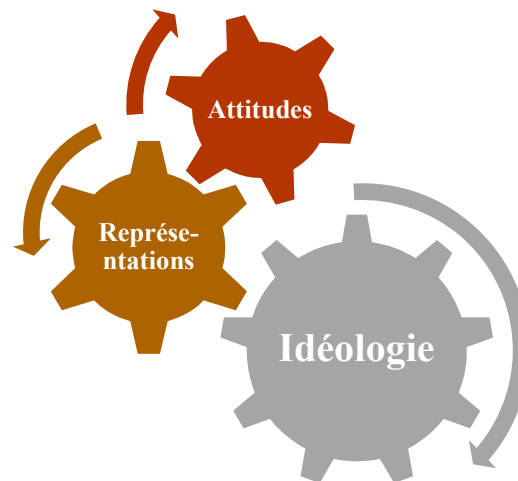


Figure 2: relation hiérarchisée et dynamique entre attitudes et idéologie

I.4.3.4. Attitudes et traits de la personnalité

En psychologie sociale et en discours humain les deux notions sont distinctes, même si elles sont utilisées pour expliquer les comportements humains. Les deux se manifestent dans l'extroversion, ils sont considérés comme des dispositions hypothétiques relativement stables et durables qui se manifestent par des comportements observables (Baker, 1992).

Attitudes	Trait de personnalité
- Elles sont comparativement plus ouvertes aux changements et aux modifications, car elles sont évaluatives par rapport à un objet. - Les attitudes sont dirigées vers une cible	- Les attribues de personnalité ne sont pas conçues pour impliquer des processus d'évaluations. - Elles ne possèdent pas de cibles.

Tableau 3: différenciation entre Attitude et traits de personnalité

I.4.4. Les stéréotypes

La notion du stéréotype, est d'une complexité par sa structure et sa dynamique, dans la mesure où les acteurs sociaux considèrent les stimuli à travers une grille de

significations forgée à partir des représentations qu'ils nourrissent. Ainsi l'objet social est doté d'une charge significative qui n'est pas toujours systématique ou prévisible, à cause de la présence du phénomène de la « stéréotypification » qui agit de manière centrale dans le système des représentations.

La notion de la stéréotypie nous la devons à Lippmann qui l'a énoncé Dans « *Public Opinion (1922) et dans The Phantom Public (1925)* » (Kalampalikis, 2019). Dans ses études sur les opinions publiques, il annonce que l'individu construit des images simplificatrices et généralisantes vis-à-vis un objet de représentation (chose, groupe, etc.), ces images vont induire des distorsions de jugements influençant par conséquence son comportement.

Selon Moore (2001) le stéréotype « *permet d'asseoir symboliquement les frontières de groupes. Il représente [...] un instrument de catégorisation par [...] l'exagération des similitudes et des différences* » (p. 14).

Les travaux sur la cognition sociales propose une redéfinition des stéréotypes, pour les considérer comme processus cognitif¹¹ de catégorisation de plus qu'ils sont un produit et contenu social. En effet Fiske & Taylor (1991) soulignent que les stéréotypes sont des « *catégories cognitifs qui simplifient notre compréhension du monde social* » (p. 98)

Pour différencier Les stéréotype des attitudes, nous disons qu'ils sont une forme de « verbalisation d'attitude » dotées d'une certaine unanimité inter et intra-groupale autour de certains traits remarquables considérés comme valides et particularisant le soi-même ou l'autre. Autrement-dit, le stéréotype est une affiche de perceptions réfléchies sur le soi-même, qui assure l'identification et la démarcation identitaire de surcroit la cohésion du groupe.

Nous parlons ici d'auto-stéréotypes, Par comparaison aux hétéro-stéréotypes qui sont l'ensemble des identificateurs attribuée à l'autre.

Les stéréotypes sont souvent vus sous un angle négatif, du moment où ils sont la verbalisation d'une croyance simplifiée, erronée et qui ne relève pas de l'expérience

¹¹ Considérer les stéréotypes comme processus cognitif, c'est un peu s'éloigner de la vision traditionnelle de l'ethnométhodologie qui considère les stéréotypes comme produit ou contenu labile dépendant du contexte spatio-temporel, les acteurs sociaux et la dynamique du discours.

directe. « *Ils sont des facilitateurs de la communication par leur côté conventionnel et schématique* » (Mannoni, 1998. cité dans Moore, 2001, p.7).

Cependant, les stéréotypes peuvent enrichir la compréhension sociale, en donnant un sens à l'expérience perceptuelle brute et en aidant l'individu dans une implication pragmatique d'user de ces model de catégorisation afin de donner un ordre convenu à son environnement social (Fiske S. T., 1993).

I.4.4.1. Les fonctions des stéréotypes

Les stéréotypes, en raison de leur capacité de reconduire à la perpétuation des préjugés et les discriminations, sont souvent chargés de connotations négatives et préposés à des fonctions déprécatives. Néanmoins, elles remplissent plusieurs fonctions selon (Doise, 1988).

- La fonction de connaissance : les stéréotypes servent comme une trame sur laquelle les informations sociales acquièrent du sens, et selon lesquels les acteurs sociaux organisent les données et donne de l'ordre à leurs environnements. Ils sont des réducteurs de la complexité cognitive.
- La fonction de prédiction : à partir leur fonction cognitive, les stéréotypes permettent d'anticiper les comportements des autres, ainsi ils servent de plateforme d'organisation des interactions.
- La fonction d'identification : les stéréotypes influencent l'identité du moment où ils jouent un Rôle de renforcement de l'estime de soi et consolident la cohésion du groupe, créant ainsi des distinctions positives ou des discriminations.
- La fonction de justification : les stéréotypes peuvent être mobilisés pour justifier les relations de domination et les foyers de l'autorité au sein de la société, et perpétuer ainsi les inégalités et les disparités existantes dans la société.
- La fonction de régulation sociale : cette fonction est la résultante logique des autres fonctions qui amènent à une certaine stabilité des normes et des comportements des individus à l'intérieur d'un groupe.

Ces fonctions démontrent la complexité structurale des stéréotypes et leur dynamique sur la trame psychologique et sociale. Au-delà de leurs effets négatifs, ils contribuent dans la connaissance, la réflexivité envers l'identité et l'ordonnement social.

I.4.4.2. La dynamique des stéréotypes

Les stéréotypes autant que processus agissent sur trois niveaux :

- Le niveau conceptuel : d'une vision pragmatique, les stéréotypes basés sur les formes du discours offre une économie d'effort, ainsi ils offrent des interprétations d'ordre sémantiques où des modules « prêt-à-penser » et des raccourcis conceptuelles aidant l'acteur social à donner du sens par la simple fonction de catégorisation.
- Le niveau identitaire : les stéréotypes sont le reflet du vécu de l'individu au sein de son groupe, ou celui d'un groupe par rapport aux autres. Par cette fonction de catégorisation et de classement, ils permettent aux individus de se construire cette aisance acquise par rapport à l'identité et la culture.
- Le niveau affectif : la dimension émotionnelle dans les stéréotypes, gère les comportements d'approbation et de rejet, et déclenche ceux d'hostilité ou de la bienveillance par rapport aux objets ou stimuli sociaux.

L'agir des stéréotypes sur ces trois niveaux, produit des effets sur le contenu des représentations du moment où les stéréotypes ont un caractère socio-centrique, c'est au service du groupe. (Jodelet, 1989).

- La distorsion : « tous les attributs de l'objet représenté sont présents mais accentués ou minorés de façon spécifique » (Jodelet, 1989). Ceci engendre des inexactitudes de jugement que ce soit par surestimation ou sous-estimation.
- la supplémentation : consiste à attribuer à l'objet représentatif des significations et des caractéristiques, qui ne sont pas les siens. Ce sont des rajouts en conséquence de l'investissement du sujet et de son imaginaire.
- la défalcation : ou l'omission de certains attributs appartenant à l'objet de représentation. Elle peut être caractérisée dans les déclarations comparatives

tronquées (ex : le français est une langue inutile... inutile pourquoi et dans quel contexte ?...).

I.4.5. Les préjugés

Les préjugés sont une forme d'opinion conçue à partir des stéréotypes, ce sont des opinions préconçues élaborées de manière antérieure à l'expérience et la connaissance réelle, ils sont ainsi dépourvus de cognition.

Pour différencier les préjugés des stéréotypes, (Groult, 2017, p. 11) stipule que « *Le préjugé est comme une convention sociale, alors que le stéréotype est une image mentale, stable qui résiste aux changements* ».

La comparaison des deux notions nous donne le tableau suivant (tableau 04) :

Stérotypes	Préjugés
les stéréotypes et les préjugés sont le produit des groupes qui reflètent leurs prises de position et point de vue, dans un contexte particulier et tenant compte aussi de l'objet de représentation.	
Ils ne sont pas toujours négatifs	Engendre souvent des comportements négatifs
La résultante d'un processus cognitif simplificateur	Dépourvus de connaissance
Images mentale collectif	Comportemental individuel
Dimension discursive	Attitudinal

Tableau 4: différenciation entre stéréotype et préjugé

I.5. Méthodologies dans l'étude des représentations

Plusieurs méthodes, approches et outils ont été développées dans le cadre d'appréhension et de cernement des représentations sociales. Le choix de ces approches dépend essentiellement des intérêts et objectifs des chercheurs d'une part, et des modèles qu'ils suivent d'autre part.

Dans ce travail nous abordons seulement la méthode liée à l'analyse du discours qui est la méthode la plus utilisée parmi d'autres dans l'étude des représentations sociales, et elle sera la méthode sur laquelle nous échaufferons tout notre travail empirique dans le but de venir à bout de notre présente étude. L'analyse de contenu est une méthode

complexe et qui peut refléter à travers une méthodologie d'analyse richement élaborée les subtilités des représentations sociales dans un discours.

I.5.1. L'analyse de contenu

La théorie des représentations sociale a pris forme dans l'analyse du discours, Negura (2006) souligne que « *L'apparition de la théorie des représentations sociales est liée historiquement à l'analyse de contenu* » (p. 2).

Le modèle sociogénétique¹² ou Moscovicien, se base essentiellement sur l'analyse du discours. Les disciples de ce modèle font appel aux méthodes discursives telles que l'entretien individuel ou de groupe dans toutes ses formes libre ou directif. Ils tournent aussi vers la monographie et l'analyse de masse des données de presses, bibliographiques et documentaires. Ceci implique l'analyse linguistique de contenu de données recueillies sous forme de discours. (Groult., 2017).

Cette méthode vise essentiellement l'étude des opinions, des attitudes et des stéréotypes qui sont les principales composantes de la représentation.

Le tableau suivant renferme les types de méthodes utilisées dans la collecte de données liées à l'étude des représentations sociales, nous remarquons qu'ils sont analogues aux méthodes utilisées dans les majorités des études en sciences humaines.

Des techniques ont été développées pour répondre aux spécificités attachées à l'étude des RS comme par exemple les techniques d'associations libres qui sont à la base des sous types de questionnaires et entretiens.

¹² Le model sociogénétique est le model d'analyse des représentations sociales tel qu'il a été initié par Moscovici, ce model est basé sur l'analyse de contenu de différents support de communication dynamique. Il mobilise toutes les connaissances liées à la variable (production/réception). Il existe d'autre model d'analyse et d'inférence tel que le model structural développé par Abric et le model socio-dynamique développé dans des visées expérimentales.

	Méthode	Type	Outil	Exigence	Nature
Production discursive	Entretien	Directif/semi-directif/non directif	Grille d'entretien	Neutralité de l'enquêteur	qualitative
	Questionnaire	Batterie de question/	Question fermé/ouvertes échelle d'attitude ¹³ de likert	Circoncision/clarté	Quantitative et qualitative
	Focus groups	Discussion libre	Interaction provoquée	Ce n'est pas un cumule d'intervention individuelle c'est l'interaction	qualitative
	Association libre	Réseau associatif/ questionnaire associatif	Quantification de fréquence/ Analyse du discours	La spontanéité du répondant/la neutralité du chercheur	Quantitative et qualitative
Documentation	Il se base sur la Constitution de corpus à travers une analyse exhaustive ou tout simplement l'adoption d'un corpus tel qu'il est lors des analyses de masses et monographie				qualitative

Tableau 5: récapitulatif des méthodes classiques de recueil de RS

I.6. Le champ définitoire des représentations sociales

Le panorama nomenclatural dans lequel se structure la théorie est très riche, en raison de la nature même de la théorie qui est transdisciplinaire, et qui durant son développement a reçu l'apport de la psychologie et la sociologie. Ainsi et à partir de ce qui a été relaté *supra*, nous proposons un tableau récapitulatif non exhaustif de l'ensemble terminologique de la notion des représentations sociales.

¹³ Elle sert à la quantification des degrés d'accord. Plusieurs modèles sont développés pour mesurer les attitudes et les degrés d'accords et les opinions parmi les quels le model d'Osgood appelé (EAA) ou (évaluative Association Analysis)

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Nature	– entre le concept et le percept (interchangeabilité) – un savoir de sens commun partagé – un produit et un processus
Objectif : (élabore et produit)	– la génération des conduites et prise de position – la direction des connaissances sociales – Intégration et structuration de la réalité – Maîtrise de l'environnement – Appropriation de la réalité sociale et extérieure
Objet	– Objet social, personne, groupes sociaux, événement
Conditions d'existence	– l'absence de l'orthodoxie – les spécificités de l'objet – les enjeux et la dynamique sociale – les caractéristiques des groupes
Conditions de validation	– dispersion de l'information – la pression à l'inférence – la focalisation
Matrice, matière première	– Modalité de communication : diffusion, propagation, propagande. – Produit Communicative et discursive
Terrain d'action	– Société. Intra et intergroupes – Rapports symboliques
Contenu	– Informations, idéologie, valeurs, symboles sociales, thémata¹⁴ – Croyances, mythes, traditions, religion – Opinion
Dimension	– Champ – Attitude
Processus fonctionnel	– Objectivation – Ancrage
Caractéristiques	– Constructive – Autonome et créative

Tableau 6: Récapitulatif du champ définitoire des représentations sociales

I.7. Conclusion

Les représentations sociales définies généralement comme forme de connaissance de dimension commune élaborée et partagée par un groupe sociale dans le but de concourir à l'échafaudage d'une réalité collective. Cette dernière est mobilisée à son tour pour contribuer à l'organisation de la communication intersubjective au sein du même groupe ou entre différents groupes sociaux. Elles contribuent à donner de la signification à

¹⁴ C'est une forme d'organisation de sens commun en système d'opposition, établis par la société sur une longue durée et basée sur la symbolique de cette société (ex. homme/femme. Bien/mal. Passé/présent. Modernité/archaïsme.etc)

l'action sociale, et par suite générer et gérer les attitudes et les préjugés des individus et des groupes, et ordonner le système d'autorité et les liens de forces au sein d'une société.

Contrairement aux représentations collectives de Durkheim, Muscovici propose sa théorie basée sur sa vision dynamique et flexible des représentations sociale, un aspect important pour les chercheurs et praticiens qui étudient les représentations dans une vision de remédiation.

Beaucoup de chercheurs ont contribué au développement conceptuel de la TRS, ils ont aussi proposé de multiples concepts et notions et une panoplie de méthodes dédiée à l'étude, le recueil et l'analyse des représentations.

La TRS a fournit des outils d'analyse diversifiés, dû à son caractère éclectique. Des empreints des domaines de l'anthropologie, l'ethnographie, l'ethnométhodologie, et la linguistique ont contribué à l'ancrage de la théorie dans la pratique scientifique et confirmer ainsi son armada méthodologique.

Nonobstant, la diversité des techniques mobilisées dans l'étude des RS, offre la pertinence de les appréhender de manière pluriméthodologique, du simple postulat épistémologique « *qu'il n'existe pas une bonne méthode unique* » (Moliner, Rateau, & Cohen-Scali, 2002, p. 139)

L'utilité et les applications de la TRS dépassent dès lors, le domaine de la sociologie, pour atteindre d'autre domaines scientifique notamment le domaine de l'apprentissage/enseignement en générale et spécialement la didactique des langues. Elle fournit des bases de réflexions sur lesquelles le chercheur peut fonder ses analyses de l'action enseignantes et la situation d'apprentissage, et comprendre ainsi certains angles des mécanismes qui régissent les salles de cours.

Sur cet angle nous allons fonder le deuxième chapitre de la partie théorique de cette étude afin de lui donner un aspect assez complet et fournit de bases théoriques conceptuelles et nomenclaturale, nécessaires pour l'appréhension et l'enrichissement de notre objet d'étude.

CHAPITRE II : Les représentations sociales dans l'environnement scolaire

II.1. Introduction

La théorie des représentations sociale, avec ses avancées conceptuelles et méthodologiques, a aidé les chercheurs et les praticiens à projeter des lumières sur les différents aspects de la vie sociale. Des recherches variées dans de divers domaines, ont permis à la TRS¹⁵ de répondre à de multiples problématiques liées à la santé, l'économie, le marketing, les rapports aux nouvelles technologies. Cette applicabilité remarquable est due essentiellement à la souplesse de la théorie, son adaptabilité et sa méthodologie variée (Rateau & Lo Monaco, 2013).

Le milieu scolaire est parmi ces aspects de la société où les chercheurs s'y intéressent aux RS dans le but de comprendre les mécanismes de fonctionnement de cette institution. Dès lors la TRS n'est plus retenue à la porte de la classe, cependant elles s'immiscent d'avantage dans la question didactique, et se questionne sur les mécanismes qui gèrent les divers rapports entre le savoir et les acteurs scolaires.

L'intérêt des représentations sociales dans le milieu éducatif provient de leur pouvoir à double action sur le processus enseignement/apprentissage. Un pouvoir de description et d'influence, qui ne concerne pas seulement les représentations, opinions, et attitudes des acteurs sociaux qui évoluent au sein de l'institution scolaire. Ce pouvoir des représentations sociales transgresse la simple fonction descriptive et explicative des rapports sociaux dans le milieu scolaire, et arrive à se confirmer dans un niveau d'analyse des rapports communicatifs à dimension pédagogique, c'est-à-dire l'appréhension des mécanismes qui gèrent la construction du savoir à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (Gilly, 1989).

Dans ce deuxième chapitre de notre travail nous allons aborder les représentations sociales telles qu'elles ont été décelées, décrites et étudiées dans le milieu scolaire, et traiter les représentations des langues étrangères notamment le français langue étrangère en tant qu'objet de représentation.

¹⁵ Théorie des représentations sociales

II.2. Les Représentations Sociales et la Dynamique Éducative

L'institution scolaire dans tous ses aspects et niveaux, constitue un champ où le savoir, est le centre de l'action éducatif, où les acteurs nourrissent des visions élaborées et entretiennent des relations focalisées sur l'objet de l'enseignement. C'est un champ¹⁶ où les individus sont liés par l'activité didactique et pédagogique et s'investissent dans une communication socioprofessionnelle où des représentations s'élaborent et des attitudes se concrétisent et des opinions s'échafaudent.

Ainsi, pour étudier les représentations comme objet d'étude dans le cadre scolaire, elles doivent être mises en place de manière définitive comme constituante active dans le processus enseignement/apprentissage.

II.2.1. L'existence des représentations sociales dans le milieu scolaire

Il est d'une importance structurale, de démontrer l'existence des représentations sociales dans le milieu scolaire avant de continuer notre exploration des représentations dans l'éducation et notamment dans l'enseignement/apprentissage des langues.

On ne peut pas parler de représentations sociales, dans n'importe quel environnement sans que les conditions posées par Moscovici ne soient vérifiées.

- **La dispersion de l'information :** les informations biaisées par la multiplicité des sources, constituent des biais à l'accès et au traitement normal de l'information, ce qui engendre des connaissances déformées. Les acteurs du milieu scolaire (enseignant, apprenant...etc.), qui n'arrivent pas à adopter des sources fiables sur l'objet de représentations¹⁷, construisent un savoir incohérent.
- **La pression de l'inférence :** chaque individu à l'intérieur d'un groupe, ressent une pressante envie de construire au plus vite des conclusions sur un objet,

¹⁶ En se référant à la théorie des champs sociaux de Bourdieu(1982) nous tenons l'environnement scolaire comme un espace social ou un système de positions spécifiques où les représentations, attitudes, opinions, s'organisent de manière à lui donner une certaine démarcation par rapport aux autres espaces sociaux.

¹⁷ Le savoir transféré ou communément la matière enseignée.

conformément à la réalité intragroupe. Dans la situation didactique l'élève ressent une poussée magistrale l'obligeant à construire son savoir, à l'encontre des conditions de la pertinence et de la fiabilité. Cette poussée peut être intérieure et extérieure c'est-à-dire didactique et extra-didactique¹⁸.

- **La focalisation :** certains élèves s'entretiennent avec l'objet de l'apprentissage à travers les grilles de valeurs de leur société, leurs positions dans le groupe, leur héritage culturel, en conséquence, ils n'arriveront pas à édifier une conception globale sur l'objet de l'apprentissage. Les enseignants aussi possèdent des représentations que ce soit par rapport à l'objet d'enseignement ou par rapport à leurs appréhensions de ceux des apprenants qui pourraient construire des biais lors du processus éducatif.

Une fois ces conditions vérifiées, et l'existence de représentations illustrée et établie, l'objet de l'étude qui est les RS dans le milieu scolaire n'est plus une hypothèse mais un fait établi, et une réalité qui nécessite d'être appréhender de manière scientifique.

II.2.2. Labilité des représentations

Dans le processus « enseignement-apprentissage » l'action la plus cruciale est l'action de remédiation après évaluation, c'est elle qui définit les correctifs de la trajectoire du processus. Cette condition nous laisse se demander sur la malléabilité des représentations sociales, et la possibilité de le changer, car s'ils sont fixes, interchangeable ceci pose des questions sur l'intérêt de les étudier.

Selon Moliner (2001) les représentation sont sujette à une dynamique en trois phase, la première implique un processus sociocognitifs au moment de la formation et la restructuration des représentations, la deuxième fait appel à des mécanismes de défenses quand la représentations se stabilise, la troisième phase est la transformation, elle s'amorce quand les représentations n'accomplissent plus leur fonctions ou il ya lieu à de nouvelles informations ou normes.

¹⁸ Les études ont montré que certaines représentations sont élaborées de manière assez précoce avant même l'école maternelle (Bernoussi & Florin, 1995), en effet le savoir élaboré en générale hors de la sphère scolaire, ou savoir préalable, il est soumis à des représentations et se présente comme savoir concurrent, ou coexistant avec le savoir institutionnel (Legardez, 2004)

Castellotti et Moore (2002) Confirment la possibilité d'agir sur les représentations dans le but de les modifier, d'où la l'intérêt de l'étude des représentations dans la didactique des langues et ajoutent que « *l'étude des représentations constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues, et pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées* » (p. 10)

II.3. Représentations des apprenants et apprentissage

Dans le milieu scolaire, les élèves en tant que groupe recomposé, confrontés à un savoir légitimé, sont appelés à le reconstruire puis à l'intégrer dans leurs système de catégorisation, sauf qu'une partie de ce savoir scolaire bien que proprement enseignée et bien appris reste non transférée vers le savoir commun des élèves, formant ainsi deux champs de connaissances qui coexistent mais qui s'interfèrent mal.

Un groupe recomposé d'élèves issues de différents milieux sociaux, confrontés à un matériel didactique, n'affiche pas la même pour l'ensemble des ses membres , en effet il y a lieu à trois configurations pour les représentations, « *la "configuration scolaire" groupe centré sur la connaissance de l'objet qui s'ajouterait à la "configuration structurelle" groupe formé autour de l'objet et à la "configuration conjoncturelle" groupe menacé par l'objet* » (Legardez, 2004, p. 5).

Ces trois configurations engendrent respectivement trois genre de savoirs qui coexistent à l'intérieur de l'école où la situation didactique, le savoir scolaire, le savoir scientifique et le savoir naturel.

Legardez (2004) Dans ses recherches sur les représentations sociales dans la didactique des sciences économique, stipule que le genre de configuration des représentations est lié étroitement à la position de l'objet didactique dans le processus d'apprentissage, et démontre que dans l'exemple des filières où les sciences économiques sont des matières centrales, la configuration est structurelle ou scientifique, par contre les filières où les science économique ne constituent pas un enjeux didactique, les représentations sont conjoncturelle soit naturelles.

Dans une même situation didactique il ya lieu à une diversité des représentations par rapport au même objet d'apprentissage, qui dépend de la position de l'apprenant par rapport à l'objet didactique d'une part, et sa position dans sa société d'autre part, d'où la complexité de l'étude des représentations dans le milieu de l'apprentissage.

Une fois la présence des représentations sociales dans la situation didactique n'est plus l'objet d'hypothèse, plusieurs recherches penchées vers l'analyse des représentations dans le milieu scolaire se sont amorcées, leurs résultats ont démontré l'importance dans l'action de traquer ces représentations là où ils se trouvent dans le but d'améliorer les conditions et les approches didactiques et pédagogiques.

Beaucoup de chercheurs se sont penchés sur l'étude des représentations dans l'apprentissage des langues, notons parmi d'autres "Dabène, de Pietro, Coste, Castellotti, Moore, Billiez"

II.3.1. La formation et impact des représentations chez les apprenants

Les représentations sociales des apprenants se forment à travers l'environnement extrascolaire (familial, sociohistorique, grille de valeurs, médiatique...) et l'environnement scolaire. Elles influent sur leurs finalités et motivations, et leurs rapports aux matières enseignées et aux enseignants aussi en tant que porteurs de représentations. Ainsi ces représentations conditionnent les attitudes et les comportements des apprenants et impactent leurs acquisitions, performances et leurs choix académiques.

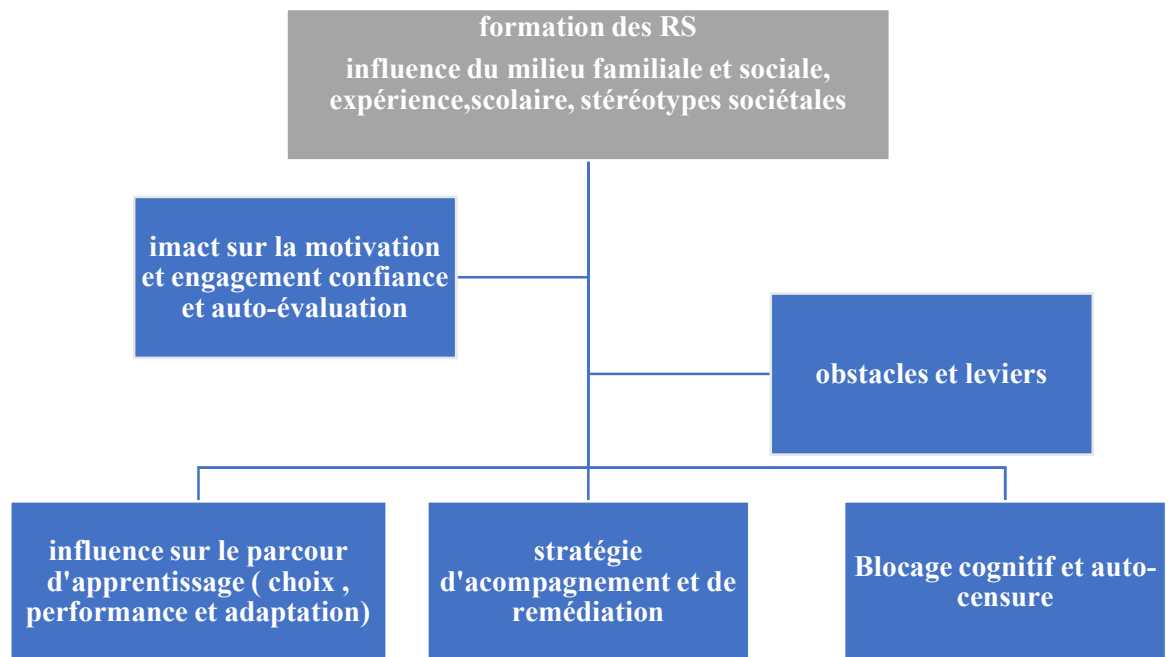


Figure 3: Formation et impact des RS sur l'apprenant

II.4. Représentations des enseignants et pratiques enseignantes

Vu que l'objet de notre présente étude est les représentations sociales des enseignants du FLE, nous allons détailler plus dans le but d'apporter plus d'éclaircissement théorique dans la matière.

L'enseignant en tant qu'individu qui évolue dans une société ne peut se soustraire de la règle, il est soumis à toutes les pressions sociales et se baigne dans un environnement communicatif et ne peut qu'agir à travers le système de pensées sociales que les représentations y font partie.

En effet, l'enseignant en tant que membre de la société éducative, ses représentations sociales se focalisent autour de la pratique spécifique à son groupe, particulièrement la pratique enseignante.

Selon (Lefeuvre, 2005), la pratique enseignante se définit comme une configuration de modalités d'action dont l'organisation est influencée par quatre éléments interdépendants :

- Les ressources cognitives et affectives de l'enseignant : Lefeuvre (2005) les définit comme les connaissances pédagogiques et didactiques de l'enseignant, ses représentations sur les apprenants, sur l'objet enseigné et ses émotions.
- La configuration des actes mise en œuvre par l'enseignant : méthodologie, et les choix didactique et pédagogique mobilisés.
- Le contexte d'actualisation et le contexte sociohistorique du champ de l'enseignement : englobe le contexte institutionnel (politique, directifs, règlements...), le contexte spatio-temporel (classe-école), le contexte social (rapports enseignant/apprenant et rapport professionnels entre pairs, identité professionnels traditions...), le contexte matériel (tout ce qui peut perfectionner ou limiter le champ des modalités choisies par l'enseignant).

La complexité de la pratique enseignante par ses dimensions constitutives, nous permet de catégoriser les représentations des enseignants selon un schéma des représentations superposable sur le schéma de la pratique enseignante.

Ainsi, nous prenons la spécification stipulée par Blin dans son étude de l'impact de la rénovation de l'enseignement agricole en France sur les enseignants, où il insiste sur la particularité et la complexité de l'acte éducatif et souligne que « *les représentations professionnelles des enseignants sont au cœur des incertitudes, voire des angoisses d'un corps social en cours de restructuration [...] elles expriment les conflits entre les logiques actoriales et les logiques institutionnelles* » (Blin, 1997 : 99 cité dans Moerman, 2011, p. 73).

Cette approche de Blin nous permet de considérer l'enseignant comme un acteur dans un système plus vaste, où il élabore des représentations liées à son propre contexte sociohistorique (tradition, religion, symboles culturels, opinions...). C'est dans son milieu que l'enseignant entretient des relations avec son groupe d'appartenance professionnelle et partage des représentations avec ses pairs sur l'objet professionnel et son identité professionnel, où il interprète sa réalité en fonction des impératifs liés aux éléments même de la pratique enseignante.

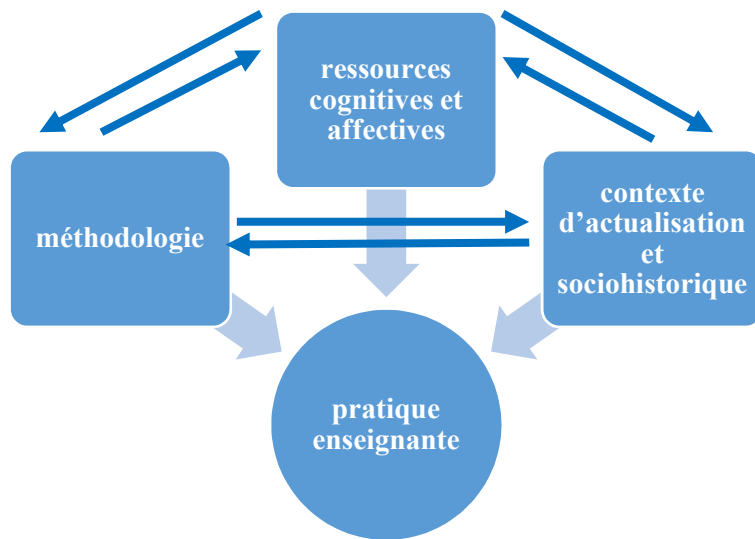


Figure 4: Schéma de la pratique enseignante adapté de (Lefevre, 2005)

II.4.1. Représentations professionnelles :

Les représentations professionnelles sont une catégorie des RS. Elles se définissent comme « *Un ensemble d'informations, d'opinions, d'attitudes, de croyances et de valeurs partagées par des individus sur un même métier donné qu'ils exercent, dans un contexte socioprofessionnel à un moment donné* » (Moerman, 2011, p. 72). Ainsi leur pouvoir tient sa source de la nature même de la pratique enseignante et traverse ses trois dimensions. (Voir figure 5 ci-dessous). Ces dimensions structurées en gigogne, laissent constater une évolution des représentations de l'enseignant d'un cercle plus large concernant son environnement extrascolaire jusqu'à arriver à son environnement professionnel plus restreint.

Les représentations professionnelles des enseignants se catégorisent selon les trois dimensions constitutives de l'action enseignante. Elles se structurent dans la dimension contextuelle qui inclut les valeurs, les idéologies, la charge sociohistorique et les politiques d'enseignement ; puis vient se spécifier dans une dimension pédagogique et didactique où l'enseignant forme ses propres perceptions, représentations et attitudes par rapport à sa pratique inhérente à sa profession. L'enseignant développe des jugements, des stéréotypes, des attitudes vis-à-vis les trois relations privilégiées dans le contrat didactique ou se qui pourrait se superposé sur le triangle didactique, à savoir le contrat didactique, le contrat pédagogique et le contrat d'apprentissage. Enfin dans la dimension de l'idéal professionnel, les représentations de l'enseignant prennent plus la forme définitive engendrées par son propre parcours professionnel, expérience et compétences développées. Voir figure 5 ci-dessous.

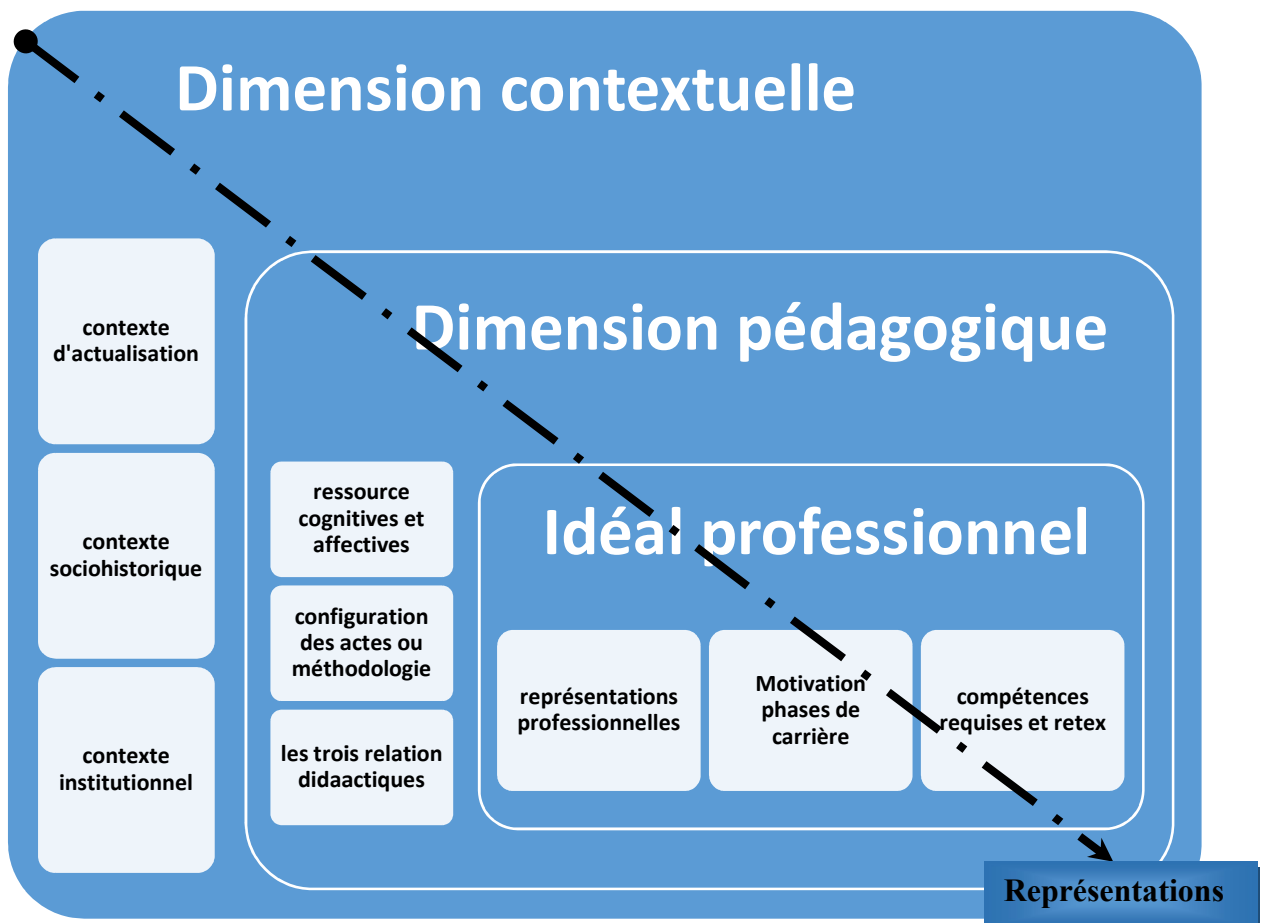


Figure 5: les dimensions de la pratique enseignante et les représentations

II.4.2. Caractéristiques des représentations professionnelles

Les représentations professionnelles se caractérisent par une nature diverse et qui est soumise au contexte et à l'objectivité dans l'objet même de la représentation, leurs attribuant ainsi quatre caractéristiques :

- **Descriptives** : les représentations développées permettent aux professionnels une appréhension de leur environnement et leur octroient une plateforme sur laquelle ils vont se référer pour énoncer leurs pratiques.
- **Prescriptives** : contenus représentatif référentiel commun au groupe professionnel.
- **Conditionnelles** : les représentations professionnelles conditionnent les comportements et elles sont à leur tour conditionnées par le contexte.
- **Evaluatives** : les représentations jouent le rôle d'une plateforme de jugement et évaluation sur laquelle les comportements et les conduites sont normalisées pour acquérir une meilleure expérience professionnelle

II.4.3. Fonctions des représentations professionnelles

Les fonctions des représentations professionnelles sont les même que celles des représentations sociales développées et détaillées dans le premier chapitre. Ainsi pour éviter la réitération nous nous contentons de les énumérer selon la classification de (Moliner & Guimelli, 2019) :

- **Fonction du savoir** : un savoir pratique et expérientiel permettant l'appréhension, la compréhension et l'explication de la réalité.
- **Fonction identitaire** : elles permettent aux acteurs sociaux de se distinguer et de se définir au sein du même groupe, dans notre cas le groupe d'enseignant du FLE.
- **Fonction d'orientation** : elles jouent le rôle d'un guide de comportement et une planche pratique des conduites.
- **Fonction justificatrice** : elles permettent aux acteurs de justifier leurs prises de positions et leurs comportements par rapport à un objet de réflexion de manière anticipatrice et rétrospective.

- **Fonction de communication** : c'est la fonction inhérente à la langue porteuse de représentations linguistiques.

II.4.4. La formation et impact des représentations chez les enseignants

Les représentations des enseignants souvent préconçues, s'étalent sur l'ensemble de l'action enseignante et ses dimensions constitutives (voir figure N° 4). Leur formation suit le schéma de formation habituel des représentations sociales avec l'intégration des spécificités inhérentes à l'environnement scolaire.

Les représentations des enseignants préconstruites et ramenées de l'extrascolaire, interfèrent et interagissent avec celles construites lors de leurs parcours expérimentiels. Ensemble elles viennent influencer l'agir professoral¹⁹ de l'enseignant notamment ses choix méthodologiques, sa motivation, et influence par suite le processus enseignement/apprentissage. (Voir figure6).

¹⁹ l'ensemble des comportements et des actions mises en place par l'enseignant dans le but de transmettre un savoir scolaire déterminé à un apprenant.

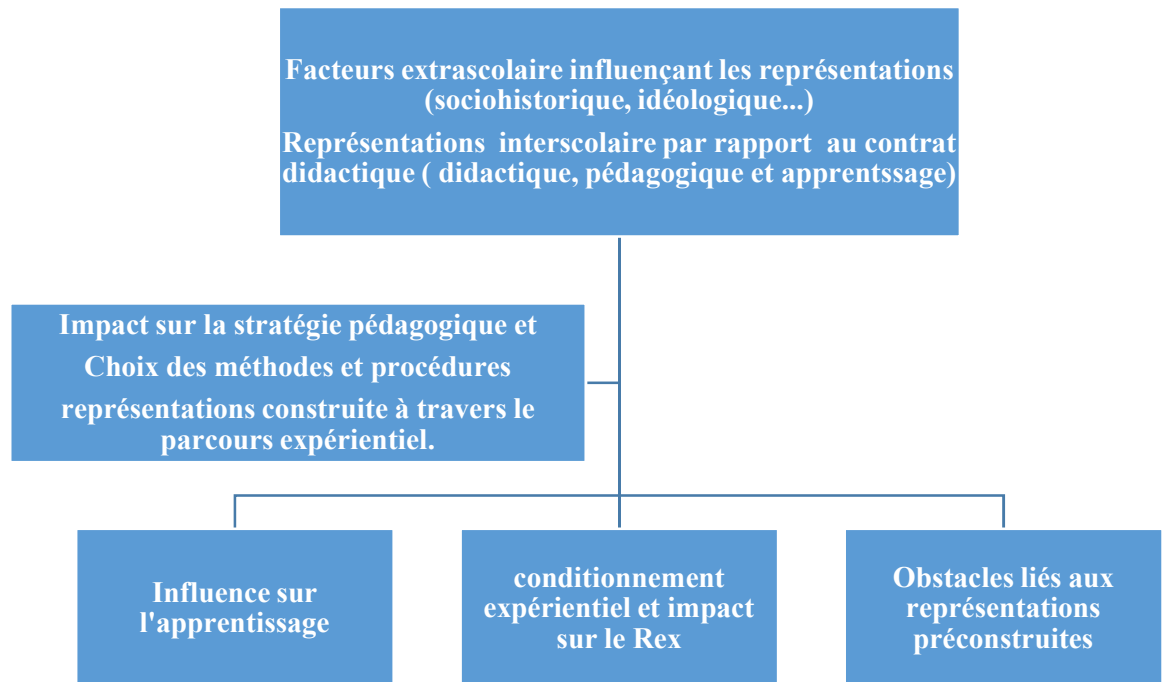


Figure 6: Formation et impact des représentations chez les enseignants

II.4.5. Le cycle de la vie professionnelle chez les enseignants

Les représentations sociales ne sont pas figées ni définitives, elles subissent des évaluations des mises en questions à travers une contextualisation spatio-temporelle. Chaque enseignant, passe par un ensemble d'étape durant son parcours professionnelle, des étapes déterminées par une étude dirigée par Huberman (1989), et qui a mis en évidence cinq étapes selon des paliers d'expériences donnés. (Voir figure 7)

- La première phase de 1 à 3 ans : l'enseignant débutant est confronté à la réalité c'est là où il découvre un décalage entre ses attentes et la réalité entre ses acquis théorique et la pratique, c'est la phase cruciale durant laquelle l'enseignant échafaude de nouvelles représentations selon les conditions posées par Moscovici et les principes de leur formations.

- La deuxième phase de 4 à 7ans : c'est l'étape entre le début d'une satisfaction professionnelle et l'engagement définitif qui se caractérise par la formation d'une plateforme pédagogique propre à l'enseignant.
- La troisième phase de 8 à 25ans : cette phase est cruciale, elle se caractérise par deux tendances que l'enseignant arbore forcément durant sa carrière. L'enseignant cumule ses expériences et arrive à diversifier ses supports didactiques et ses méthodes pédagogiques, il arrive enfin à intégrer le système et devenir un acteur à part entière. La remise en question concernée n'est celle qui rentre dans le perfectionnement professionnelle, mais concerne plutôt les questionnements de l'ordre sociaux et historiques qui ont une influence directe sur la vie professionnelle (Moerman, 2011). Les enseignants s'enquêtent des conditions qui gèrent leur profession, et s'interrogent d'avantage sur les politiques d'enseignements et le climat social qui prévaut leur profession.
- La quatrième phase de 25 à 35ans : cette phase est pour les enseignants une phase de confiance et de certitude c'est une phase de détachement affectif vis-à-vis les apprenant et la vie socioprofessionnelle. Elle est aussi la phase où le conservatisme pourrait être la tendance prédominante chez les enseignants guidés par un dogmatisme et une réticence par rapport aux changements.
- La phase de plus de 35 ans est caractérisée généralement par un détachement effectif complet et un désengagement socioprofessionnel serein distingué par une impartialité vis-à-vis les différentes activités socioprofessionnelle ou amer conduit par une nostalgie de couleur de regrets.

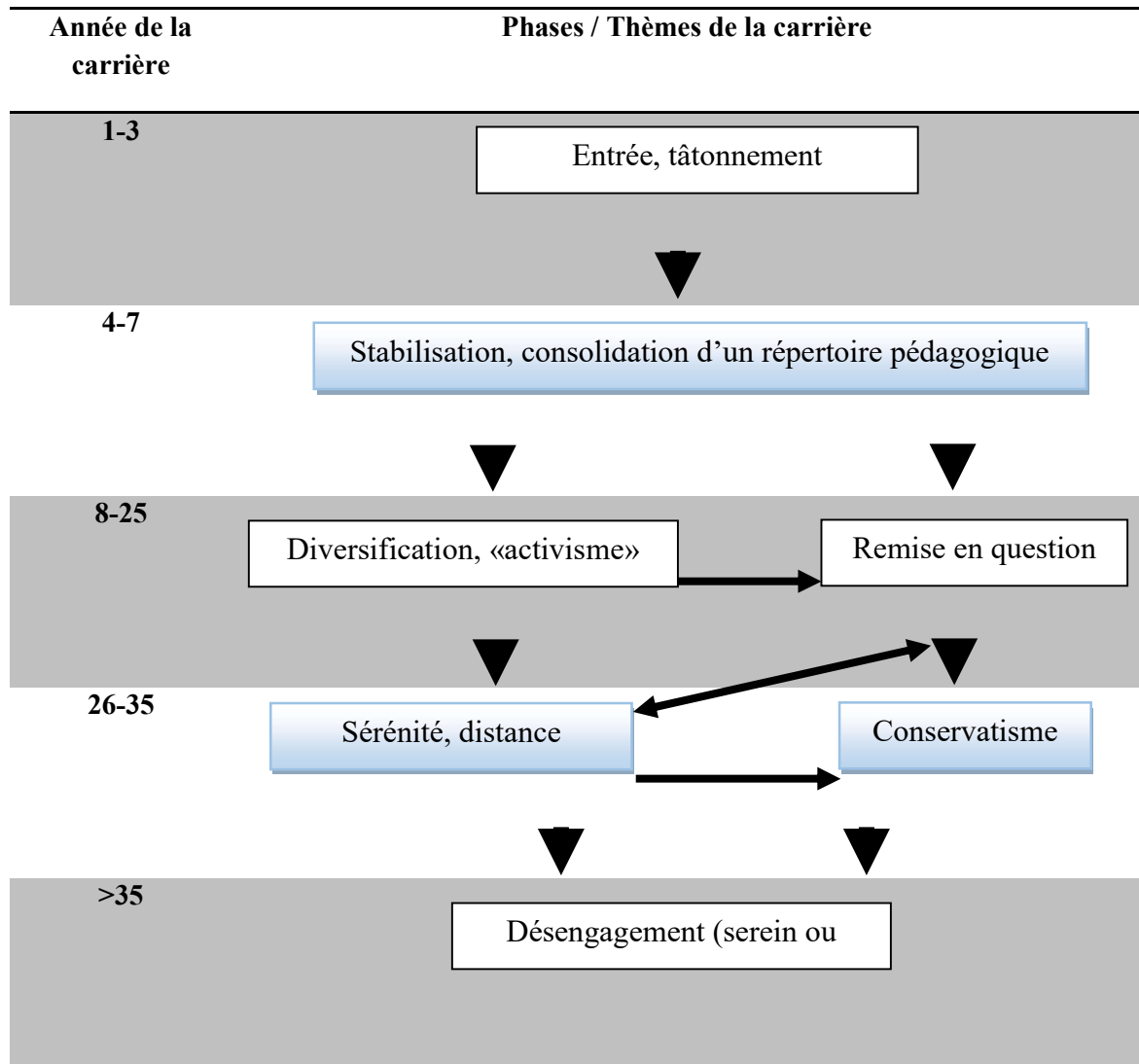


Figure 7: Le cycle de vie des enseignants, adapté d'après Huberman (1989)

II.5. Les représentations des langues, et schémas de recherche (Le cas du FLE).

Groult (2017) Déclare que dans chaque apprentissage mis en place, il serait constructif d'intégrer la théorie des représentations sociales comme une « *amorce du processus* » (p. 19). Les résultats de recherches sur les représentations des langues dans l'environnement enseignement/apprentissage ont démontré les avantages de cette théorie qui a tiré en claire de multiples représentations déteignant le parcours des apprenants. Nous allons voir infra, des exemples de ces représentations dans le but de construire une idée sur les schémas de recherches et leur diversité. Cependant une rapide volée sur l'histoire de la langue française en Algérie et ses représentations parait

nécessaire afin de mieux encadrer le phénomène sur le terrain, et pouvoir avancer sans encombre.

II.5.1. La langue française en Algérie et ses représentations

La situation de plurilinguisme dans laquelle évolue l'Algérie se définit par la coexistence de plusieurs idiomes, dont leurs pratiques dévoilent une autre dimension de complexité, du moment où elle se révèle comme une polyglossie où « *les langues*²⁰ *sont en concurrence entre elles* » (Chachou, 2013, p. 18).

L'Algérie a subi une campagne de dés-arabisation par francisation pendant plus d'un siècle et quart. Taleb-Ibrahimi (1995) parle de mesures discriminatoires contre l'enseignement de l'arabe et mentionne « *la destruction des mosquées, zaouïa...* » (p. 36). Cette guerre identitaire contre les algériens ne s'arrêta pas à la destruction de la dernière école arabe mais continua son harcèlement de la langue arabe jusqu'à dans son existence dans l'imaginaire de l'algérien par la destruction des noms patronymes arabes, la loi de l'indigénat formalisée dans les années 1870 finit par détruire toute espoir institutionnel de l'arabe en Algérie et ceci pendant toute la période de colonisation.

La loi de l'indigénat força les algériens à boycotter l'école française jusqu'à 1920, où ils retrouvèrent l'intérêt de l'enseignement avec la langue française comme le souligne Fanny Colonna cité dans (Taleb-Ibrahimi, 1995). Ce fait est dû au double effet de la laïcisation de l'école française, et l'émergence de l'esprit révolutionnaire parmi les algériens ; cet envi de lutter contre l'hégémonie française, commença par l'adaptation d'un savoir moderne véhiculé dans l'école coloniale, ce qui conféra à cette génération d'algériens les outils pour entreprendre un discours révolutionnaire construit contre le colonialisme. L'association des oulémas algériens engagea sa lutte pour l'enseignement de l'arabe de manière revendicative en 1937 et réussit à installer quelques écoles dans les grandes villes.

A l'arrivée de l'indépendance, les algériens commencèrent un chantier colossal de restauration identitaire, les enjeux s'élargissaient au fur et à mesure que d'autres

²⁰ Chachou (2013) parle d'une concurrence ouverte entre l'arabe classique et le français dans les sphères officielles d'une part et entre l'arabe algérien (dialectal) et le tamazight dans les sphères non officielles d'autre part.

revendications identitaires rentraient en jeux. Le tamazight fut surface en 1980 et vint disposer définitivement le tableau linguistique de l'Algérie, en le ramenant à devenir l'objet de controverse sociales, idéologiques et académiques.

Dans le contexte algérien, la langue n'est pas seulement un objet de communication mais une étoffe idéologique à travers laquelle l'individu affiche ses propres convictions sociopolitiques et militantes (Taleb-Ibrahimi, 1995), et c'est ainsi que le jugement transgresse la langue pour atteindre le locuteur d'où réside toute la complexité de l'étude du phénomène des représentations linguistique en Algérie.

Le cas du français en Algérie est de loin l'exemple le plus caractérisant de ce phénomène linguistique paradoxal. Le contentieux historique qui régit cette situation conflictuelle entre la langue arabe institutionnelle et la langue française, continue à nourrir le système de représentations linguistiques des algériens, et à maintenir cette relation de rivalité invraisemblable entre les deux langues.

La langue française et soumise à un système d'appréciation binaire, liées généralement aux milieux socioculturels dont sont issues les évaluateurs (Taleb-Ibrahimi, 1995). En effet le français continue à être associé à l'image de prestige, de modernité et de réussite académique, comme l'a démontré une enquête de Fatima-Zohra Mekkaoui (2002, cité dans Chachou, 2013). Cependant le français constitue pour une tranche non négligeable une menace d'acculturation, une représentation qui prend son origine du champ idéologique et religieux. Cette vision stéréotypée est souvent liée aux enseignements officiels et officieux, dans l'école institutionnelle et les établissements religieux populaires qui pronent un discours jugé apédagogique, engendrant une confusion des apprenants et disciples²¹ dans leurs perceptions de la réalité.

Dans cette optique Dourari (2021), mentionne que le français est souvent stigmatisé, du fait de son qualificatif « *langue de colonisation* » (p.25), cependant la langue française selon l'auteur a contribué aussi dans l'élan révolutionnaire du moment où tous les textes de la révolution ont été rédigés principalement en français.

²¹ La résistance à l'apprentissage de la langue française selon un constat de Chachou (2013, p. 51) est liée essentiellement à l'école primaire. L'enseignement de l'histoire selon elle, est focalisé autour de la période coloniale et la guerre d'indépendance, où la France est qualifiée d'ennemi sans une contextualisation spatio-temporelle et sans recul pédagogique, ce qui mènerait les élèves dans une confusion contextuelle. Ainsi l'apprenant pourrait se heurter à des subtilités à connecter ses connaissances requises à son vécu.

Malgré les controverses des représentations de la langue française au sein de la société algérienne, elle continue à s'imposer comme une langue véhiculaire très présente autant dans les sphères académiques que dans les strates les plus basses de la société, pour le premier elle constitue l'outil intellectuel par excellence ; pour le deuxième une langue efficace dans des situations communicationnelles spécifiques, présentant ainsi un statut de pragmatisme.

II.5.2. Les représentations de la langue française et leur rôle dans l'enseignement

Les langues enseignées à un groupe d'apprenant, ne sont pas un matériau de connaissance neutre, détachable de leur contexte comme les mathématiques par exemple, la langue considérée comme le récipient actif de la culture et une composante de l'identité, est toujours approchée selon un angle plutôt social que technique, elle est ainsi disposée à être représentée, imagée, valorisée, jugée selon le référentiel social de chaque apprenant ou enseignant, engendrant ainsi des attitudes pouvant altérer son processus d'apprentissage.

Dans le contexte didactique des langues étrangères, il se trouve que certaines structures de représentations sont identiques presque universelles, des représentations vis-à-vis des pays et des locuteurs natifs. Ainsi certaines langues sont les langues du colonisateur comme la langue française en Algérie (Djeghar, 2009), d'autres sont des langues pour la prospérité professionnelle comme l'anglais. Ces représentations pourraient avoir un effet valorisant ou inhibiteur par rapport à l'apprentissage.

Dans un pays plurilingue comme l'Algérie où plusieurs langues se côtoient et se partagent l'environnement, l'apprentissage d'une nouvelle langue précisément le français, laisse supposer plusieurs mécanismes-biais (de point de vue didactique), basés sur les représentations que la société développe sur sa propre langue, pour leur faire appel dans une allure de confrontation avec la langue cible. (Gacemi, 2021) Parle d'une double confrontation d'une part entre le français et l'arabe classique, de l'autre entre cette dernière et l'arabe algérien, et dessine un schéma de résistances à l'apprentissage du français en se basant sur les représentations socioculturelles. Dans cette optique

(Castellotti & Moore, 2002) entrevoient un rôle central de la langue maternelle qui va servir comme un support évaluatif de la langue cible.

Les représentations linguistique influencent même les approches d'apprentissage, dans la mesure où l'enseignant et l'apprenant construisent des visions limitatives sur les langues enseignée/apprises en tant que discours, en se focalisant sur la dimension explicite (morphosyntaxe, lexique, règles...) et négligeant la dimension implicite nécessaire pour la complétion de la compréhension. (Castelloti & Moore, 1999) Ont démontrés expérimentalement ce coté représentatif chez les apprenants, enclin à gadgétiser la langue.

Les représentations linguistiques influence aussi certaines stratégies pédagogiques. L'observation du phénomène de l'autoévaluation basé sur les représentations des enseignants/apprenants, par apport au model-référence de la langue chez un locuteur natif, on remarque qu'ils se sentent poussés à y calquer leurs stratégies d'enseignement/apprentissage. Ce phénomène appelé par Mathey & Moore (1997) « *Représentations Monolingues* » est observé dans les manuels scolaires proposant des situation de dialogues destinées à l'apprenant, où la langue utilisée est typique d'une conversation parfaite entre natifs, loin de la réalité d'apprentissage qui évoque l'ambigüité éventuelle, l'incertitude, l'autocorrection, les raccourcis et les simplification, cette focalisation linguistique engendre des biais d'apprentissage et des situations d'échec.

La question de l'insécurité linguistique tant relevée par les chercheurs, réside dans le cœur des représentations linguistiques, et reste encore un objet d'étude multidimensionnel qui impulse beaucoup de réflexions.

La résistance à l'apprentissage est un phénomène naturel qui apparait comme composante organique du processus même de chaque apprentissage, néanmoins, et dans certaines situations sociales, il peut arborer les couleurs de confrontation, comme il est le cas de la langue française en Algérie (Gacemi, 2021).

Les représentations sociales longtemps vues d'un angle négatif et qualifiées nuisibles à l'apprentissage peuvent être transformées de manière à les rendre favorable à l'apprentissage. (Bedjaoui, 2015) Confirme dans son étude statistique, que les

représentations peuvent être rendues favorables à l'apprentissage de la langue française grâce à un processus d'accompagnement intégré dans l'action pédagogique que l'auteur appelle « *apprentissage guidé*²² ».

En effet, les enseignants en tant que acteurs dynamiques dans le processus éducatif, nourrissent aussi des représentations par rapport à leur condition professionnelle, et toute la charge culturelle que pourrait véhiculer la langue française, objet central de leur action enseignante. Ces représentations multidimensionnelles devraient être explorées en profondeur, analysées et catégorisées afin de pouvoir les comprendre. Le fait de les étudier et négocier avec est un acte de reconnaissance envers les enseignants détenteurs d'expériences institutionnelles pratiques et évaluatrices, sans oblitérer le fait qu'ils constituent un comité consultatif incontournable dans chaque opération de réforme ou de développement.

Dans cette optique, nous avons opté pour l'exploration et l'étude des représentations des enseignants du FLE dans la wilaya de Naama, dont les détails seront étalés infra dans la partie méthodologie.

II.6. Les représentations et l'agir professoral

II.6.1. Définition

L'interaction du professeur avec l'environnement de la classe, pourrait se présenter comme un phénomène très complexe à étudier, du moment que la définition même du métier d'enseignant est lié à plusieurs notions parmi lesquels il y a la notion de l'agir professoral.

L'agir professoral, une notion quasi-moderne, développée par Cicurel (2011,2013), et fait référence à l'ensemble des actions, comportements affectifs, psychomotrices, cognitifs que l'enseignant mobilise dans le but d'amorcer un processus de transmission de savoir à un apprenant.

²² (Bedjaoui, 2015, pp. 73-74) Désigne par L'apprentissage guidé un concept pédagogique qui consiste à utiliser les représentations comme un outil dans le processus enseignement/apprentissage d'une langue, ainsi les images et les perceptions des apprenants deviendront les supports sur lesquels le travail serait fondé.

Cette notion est définie par F. Cicurel comme « *l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer des savoirs à un public donné dans un certain contexte* » (2011, cité dans Cadet, Leclerc, & Tellier, 2017).

L'agir professoral pourrait se décliner en plusieurs aspects :

- **Le répertoire didactique** : est l'ensemble de connaissances théoriques et pratiques que le professeur ait collecté durant sa vie professionnelle et qu'il les investisse dans sa mission principale. Il renvoie aussi à un référentiel culturel que l'enseignant ait développé autant que individu, citoyen, apprenant puis enseignant (Cadet, 2006). La dimension des représentations se révèle ici très connotative.
- **Pensées enseignantes** : cet aspect est lié directement aux réflexions des enseignants par rapport à leurs pratiques professionnelles, leurs représentations vis-à-vis l'objet d'enseignement, l'environnement social, les méthodes et les outils mobilisés. C'est au niveau de cet aspect que les représentations rejoignent l'agir professoral et influencent ses aboutissements.
- **Action enseignante** : littéralement c'est la transmission du savoir par la mise en pratique des connaissances nécessaires, stratégies et méthodes pédagogiques.
- **Planification** : l'enseignant passe par trois phases de préparation du cours :
 - a. Avant cours : ciblage des objectifs et choix pédagogique.
 - b. Pendant le cours : mise en pratique du plan préconçu.
 - c. Après le cours : Réflexion sur les résultats
- **Déplanification** : le besoin d'adaptation en temps réel avec les imprévus et les besoins changeants de l'apprenant, pousse l'enseignant à l'improvisation pendant son action afin de compléter les carences immédiates dans le plan de travail ou pallier des insuffisances liées aux objectifs tracés. La charge des représentations peut jouer un rôle à double tranchant dans l'orientation des interventions non planifiées.
- **Relation intra-classe et extra-classe** : l'enseignant évolue dans un environnement interconnecté, entre la classe qui est le champ de l'action pédagogique pure, et l'école qui est une institution socioprofessionnelle où les actions sont à l'amont de la classe et à son service.

- a. la relation intra-classe : est gérée par le triangle de Houssaye, l'enseignant est en constante relation avec l'un des deux pôle restants, négligeant ainsi pour des raisons le troisième pôle. La dynamique des représentations se révèle ainsi agir avec tout son poids sur le pôle qui joue le mort conformément au terme de Houssaye. Par exemple, si l'enseignant se cantonne dans l'action « enseigner » pour de quelconque raison, l'apprenant pourrait se sentir négligé ou complètement à la marge du processus. En effet la relation pédagogique s'effectue non loin de la dynamique des représentations, d'où les comportements, les choix et les positions des acteurs sont toujours sujettes de la matrice représentative d'un chacun. (Voir figure 8)²³.
- b. La relation extra-classe : désigne toutes les interactions de l'enseignant avec son environnement scolaire notamment ses relations avec ses collègues enseignants ou relation horizontale. A ce niveau les échanges sont généralement plus techniques, d'ordre amical. Les échanges supérieurs ou administratifs avec la tutelle sont de l'ordre officiel et impératif basés sur la réglementation légale.

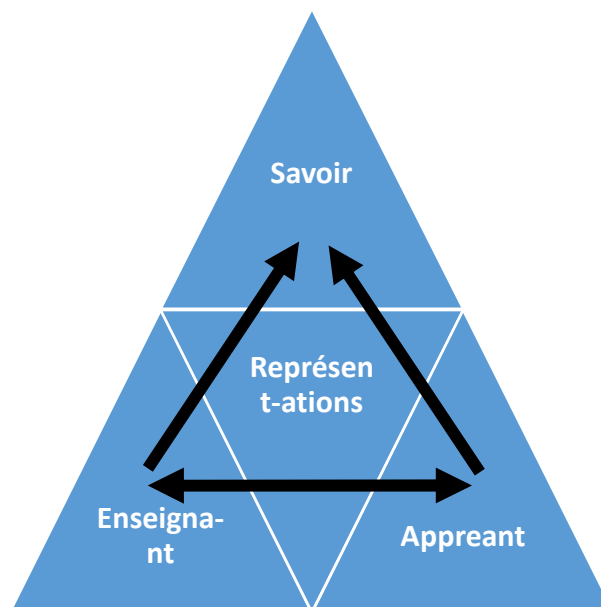


Figure 8: la dynamique des représentations par rapport à la dynamique pédagogique

²³ Schéma proposé illustrant notre propre compréhension des interactions entre les représentations et la dynamique en classe basé sur nos propres lectures ciblées et transversales de la littérature traitant la question de l'agir professoral.

- **L'autoévaluation** : l'enseignant est dans un processus de réflexion continue, évaluant ses pratiques et mettant en question ses propres choix pédagogiques. Elle permet à l'enseignant de prendre du recul pédagogique, afin de réorganiser ses objectifs, et évaluer ses résultats afin de procéder aux améliorations nécessaires.
- **Expérience professionnelle** : l'enseignant dans la littérature est souvent désigné autant que acteur, inter-actant car il est vu par rapport à sa fonction. Cependant l'enseignant véhicule toute une biographie, chargée d'expérience sociale, professionnelle ; il est souvent amené à s'exprimer sur sa condition socioprofessionnelle et à juger l'institution à laquelle il s'apparente. Ainsi (Cicurel, 2013) souligne que « *L'être-enseignant n'est alors pas un agent interchangeable* », il est surtout un être forgé par son individualité et par son appartenance à une communauté enseignante « qui l'a construit et en retour il la construit » (Cicurel, 2013).

II.6.2. La pensée enseignante

Le concept de la pensée enseignante a connu une évolution en termes d'approches déployées dans son étude. Allant de simples observations de comportements des enseignants, les chercheurs adoptent des approches plus cognitives. Basées sur le constat du fossé théorie/pratique, cette transition vers des processus mentaux souligne l'écart entre les méthodes planifiées et leur mise en pratique dans la classe (Buvry, 2021).

L'étude de la pratique enseignante, se basait sur des méthodes behavioristes, basées sur l'observation des comportements de l'enseignant lors de son action enseignante, oblitérant ainsi la dimension psychologique de l'enseignant, son contexte et ses propres définitions de son action propre à lui ; ainsi il y a lieu d'une différenciation objective entre les croyances et les connaissances, d'où la dimension des représentations sociales (Vause, 2009)

Dans cette optique qui considère l'importance du point de vue de l'enseignant et son contexte que naît l'approche cognitive qui se décline en deux approches :

II.6.2.1. L'approche cognitiviste et socio-cognitiviste

Les partisans de cette approche se focalisent sur la cognition de l'enseignant -qui sous tendent ici les pensées et les processus mentaux qui régissent l'action enseignante-, ainsi au lieu de s'intéresser aux comportements de celui-ci ; Volet, parle de « *cognition froides* » (2001, cité dans Vause, 2009). Ainsi les chercheurs établissent enfin un lien entre la pensée et l'action de l'enseignant, postulant que chaque action et la réalisation d'un plan élaboré cognitivement, en d'autres termes, c'est l'étude de processus de prises de décisions, le plan décrivant les séquences d'actions à entreprendre, les objectifs tracés et les résultats obtenus.

Cependant, L'étude de la cognition des enseignants s'est développée, la simple prise de décision, est considéré dorénavant plus limitative. Les recherches s'intéressent plus aux perceptions des enseignants, leurs jugements, stéréotypes, réflexions et routines. L'usage de méthodes qualitatives, et le recours à des concepts pluridisciplinaires tel que la TRS et sa méthodologie sous-jacente, la verbalisation des pensées et le rappel stimulé, s'est élargit. Sous l'impulsion de Shulman (1986) qui déplorait les carences liées à l'étude des connaissances des enseignants (cité dans Vause, 2009, p.6), l'intérêt s'est porté sur les deux notions des croyances et des connaissances des enseignants, en tenant compte de leur environnement personnel et professionnel. Cette approche « chaude » des cognitions, est ancrée dès-lors dans la théorie sociocognitive, qui postule que les connaissances des enseignants s'échafaudent en interaction avec leur contexte social, culturel et historique.

II.6.2.2. L'approche situationniste

Les partisans de cette approche, avancent que certaines connaissances pourraient émerger de la situation pédagogique elle-même, ainsi cette approche a déplacé le centre d'intérêt des mécanismes psychologiques internes, vers l'espace de vie des enseignants.

La spécificité de cette approche, réside dans le fait que les chercheurs considèrent que la signification de l'activité professionnelle n'est envisageable que dans son contexte strictement caractérisable, autrement dit, la cognition n'existe plus dans la tête de l'enseignant, mais réside un peu entre lui et son cadre spatiotemporel immédiat et contextualisé.

Ces deux approches, vient mettre en exergue, l'écart entre la théorie et la pratique, de surcroît, elles confirment et expliquent l'influence du contexte socioprofessionnel, les biais et contraintes de la classe sur les choix et les décisions prises au cours du processus d'enseignement/apprentissage. Ces deux approches expliquent aussi comment les enseignants adaptent leurs pratiques en fonction de leurs représentations et perceptions par rapport aux conditions qui prédominent leurs situations didactiques et pédagogiques.

II.6.2.3. L'agir professoral (AP), pensées et savoir

Woods en (1994), mène une étude sur la pensée enseignante des enseignants de l'anglais langue seconde, dans le but d'analyser la relation entre l'agir professoral, les pensées et le savoir (cité dans Buvry, 2021). Il met en évidence un processus de prise de décisions qui structure l'action enseignante, tout en s'appuyant sur son modèle de BAK (Beliefs, Assumptions, Knowledge), afin de comprendre le rôle des savoirs et leurs dynamiques dans ce système.

L'agir professoral étant défini supra, je passe à la pensée, qui selon Woods, n'est que ce processus de prise de décision sous jacent à l'agir professoral, c'est un cycle de pensées récurrentes et d'actions interdépendantes qui se décline en trois phases :

- **La planification** : c'est la phase d'anticipation et d'organisation de l'action enseignante en classe.
- **La mise en œuvre** : la phase d'exécution du plan dans les conditions réelle ou du contexte.
- **Interprétations et évaluations** : c'est la phase de remise en question basée sur l'évaluation de l'écart entre les objectifs et les résultats réalisés.

Ces phase s'enchainent et se chevauchent de manière cyclique et répétitive, rendant le processus un cycle fermé. Elle renferme des décisions immédiates ou ponctuelles (question formative, rappel à l'ordre dans la classe) et des décisions globales qui impactent l'ensemble du cours (choix du contenu ou de méthodologie). Chaque décision prise dans ce cycle nourrit ou impacte les cycles suivants.

Quant aux savoirs, ils s'articulent selon le modèle du BAK :

- **Les connaissances (knowledge)** : considérées comme démontrables et acceptées de manière collective.
- **Les croyances (beliefs)** : plus subjectives, difficilement vérifiables et émotionnelles.
- **Les présupposés (assumptions)** : situés entre les deux et adoptés temporairement pour guider l'action.

Cependant, **Borg (2006) et Woods & Çakir (2011)** ont identifié deux limites majeures dans le modèle de 1996 (cité dans Buvry, 2021, p.29):

- L'interprétation subjective : les enseignants interprètent les savoirs et leur donnent des significations à travers leurs propres compréhensions ce qui, pourrait engendrer des interprétations biaisées.
- Amalgame entre savoir théorique et pratique : ce modèle ne différencie pas entre le savoir académique et celui issu de l'expérience pratique de l'enseignant.

Pour palier ces limites, (Borg, 2006 cité dans Buvry, 2021) propose deux concepts clés :

- Les cycles expérientiels : chaque enseignant interprète et intègre les informations dans un cadre personnel, pour être réutilisable dans ses pratiques futures.
- Les processus et cadre interprétatif : l'enseignant n'est pas un être passif, les informations sont adaptés selon ses représentations, croyances et contexte.

Le modèle révisé de Woods se focalise sur la **propre réinterprétation des savoirs formatifs de l'enseignant**, l'**auto-analyse de la pratique**, et le lien dynamique entre **théorie, expérience et perception individuelle**. Ainsi, l'apprentissage professionnel devient un **processus subjectif et évolutif**, où les croyances et connaissances s'influencent mutuellement.

En effet, l'étude de l'agir professoral, dans toutes ses dimensions en amont (formation de l'enseignant) ou en aval (l'acte d'enseigner) selon les approches socio-cognitivistes et situationnistes, déplace ainsi le focus vers le système social, les

cognitions de l'enseignant et ses pratiques enseignantes ne peuvent être étudiés loin de leur contexte. Sur ce, l'enseignement n'est plus envisagé comme une action de transmission de connaissance, mais comme une dynamique liant l'enseignant, l'apprenant et l'environnement, l'enseignement est envisagé dorénavant comme une interaction de l'enseignant avec son système

Dans cette optique il est devenu clair que l'enseignant n'agit pas seulement sur la base de ses connaissances objectives, la dimension subjectif est présente de manière significative, ainsi l'influence des représentations, des perceptions, des croyances personnelles est omniprésente, façonnant ainsi l'agir de l'enseignant dans son environnement extra et intra-classe.

II.7. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons démontré l'omniprésence des représentations dans le milieu scolaire et leurs impacts sur tous les processus régissant l'environnement de l'enseignement/apprentissage.

De multitudes recherches portant sur les aspects cognitifs des processus scolaires démontre l'importance de la dimension des représentations dans les processus scolaires, que les chercheurs l'ont approché de plusieurs angles méthodologiques et paradigmatiques. Depuis les méthodes d'observations de comportement aux méthodes cognitives, arrivant enfin à des méthodes de psychologie sociale et la mobilisation de plusieurs outils qualitatifs et quantitatifs ; la compréhension des processus scolaires ne cesse de s'améliorer. Ces recherches ont donné des réponses par rapport à des problématiques concernant les processus d'apprentissages des apprenants et les processus d'enseignement et l'agir professoral.

Cette exploration théorique des représentations dans la dynamique scolaire notamment l'agir professoral, a mis en lumière leurs présences, leur importance et leur impacte à travers le processus d'enseignement. A travers la consultation d'une riche bibliographie couvrant le paradigme des représentations sociales en tant que théories transversale, nous avons constaté que perceptions individuelles et collectifs des enseignants n'influencent pas que leur planification, choix et pratiques pédagogique,

mais aussi leurs interactions en classe, l'évaluations des apprenants et les capacité de chacun d'eux à s'adapter aux besoins.

Ces insights théoriques étalés à travers toute la partie théorique avec ses deux chapitres, constituent le soubassement sur lequel nous allons reposer notre méthodologie de recherche. Dans la partie pratique suivante, nous exposerons les démarches et les outils que nous exploiterons pour explorer, examiner et analyser les représentations des enseignants de FLE dans la wilaya de Naama.

Dans le schéma suivant (figure 9) nous avons jugé pertinent d'illustrer notre compréhensions de la dynamique de l'agir scolaire et la place des représentations dans cette dynamique. Ainsi cette schématisation n'a pas pour but de proposer un modèle d'illustration, mais de nous permettre l'appropriation de nos propres lectures effectuées dans le cadrage paradigmatique lié à notre objet d'étude. Ce schéma nous servira de guide dans la construction de notre travail analytique des représentations des enseignants.

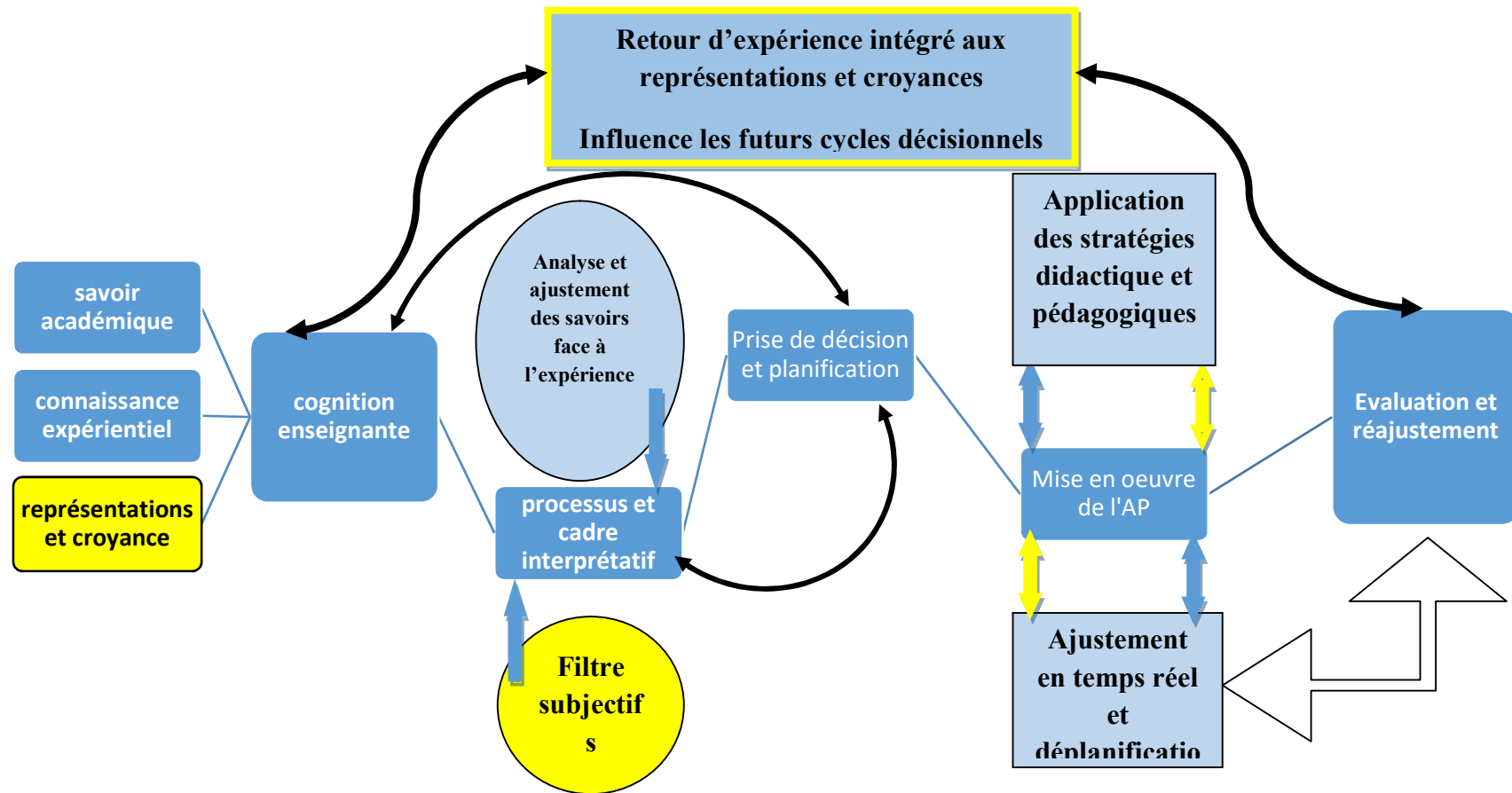


Figure 9: la dynamique de l'agir professoral et la dimension des représentations

PARTIE EMPIRIQUE

CHAPITRE III : Choix méthodologique, justifications et présentation de l'échantillon

III.1. Introduction :

Les représentations sociales de chaque individu, apparaissent souvent dans une forme de réalité objective et incontestable. Elles s'appuient dans leur développement sur des objets sociaux organisant l'ordre social et façonnant l'appréhension de la réalité. Elles sont continuellement en confrontation avec l'incertitude et s'inscrivent dans le réseau idéologique, conceptuel et même épi-linguistique de l'individu (Moliner & Guimelli, 2019, pp. 7-9).

En effet l'étude des représentations sociales d'un individu ne peut s'effectuer qu'à travers l'appréhension de son parcours social, socioprofessionnel personnel, et son évolution cognitive à l'intérieur du groupe dans le quel il évolue et il s'identifie. Une personne peut s'identifier en même temps par rapport à plusieurs groupes et sous-groupes sociaux, parmi lesquelles nous trouvons l'identification professionnelle.

Notre étude porte sur les représentations sociales des enseignants de FLE dans la wilaya de Naama, tous niveau confondus, de l'enseignement primaire à l'université, elle vise à explorer, décrire et analyser leurs représentations et comment elles influencent leurs choix et pratique pédagogique ainsi que leurs perception par rapport à la langue française et son enseignement et ses perspectives évolutives.

Afin d'atteindre les objectifs tracés de notre étude, nous avons opté pour une méthodologie mixte combinant questionnaire et entretien.

III.2. Justification et choix méthodologique

III.2.1. Approche méthodologique adoptée

Dans le but d'explorer les RS des enseignants de FLE dans la wilaya de Naama, et connaître l'impacte de celles-ci sur les pratiques pédagogiques et les aspirations professionnelles des enseignants, nous avons choisis d'adopter une approche par des thématiques précises. Cette approche visera des thèmes structurés en fonction de nos objectifs et nos hypothèses préalablement émises.

Pour cela nous avons opté pour une recherche à la fois exploratrice, descriptive et analytique, basée sur une approche mixte, joignant l'approche sociologique et

l'approche interculturelle. Cette approche mixte nous permettra d'explorer les RS des enseignants et leur impact par rapport aux variables sociodémographiques et socioéconomique et voir leurs insertions culturelles par rapport aux systèmes de valeurs et normes institutionnelles.

Dans notre cas, la méthode de collecte de données admise comprend une phase quantitative qui consiste en un questionnaire d'enquête qui reste « *la technique la plus utilisée dans l'étude des représentations* » (Abric, J-C.(dir), 2016). Portant des traits de standardisation il nous permettra de réduire la subjectivité de recueil de données et les variabilités interindividuelles des réponses pouvant élever l'écart-type des résultats.

Afin de compléter les résultats donnés par le questionnaire donnant une vue globale et des tendances générales, nous avons opté pour une phase qualitative consistant en un entretien semi-directif afin d'approfondir certains aspects de notre étude et prospecter des données plus nuancées en procédant par triangulation de données.

III.2.2. Outil de collecte de données

III.2.2.1. Questionnaire :

Adapté pour des enquêtes à large diffusion, il est très profitable dans le cas où le but de l'étude est de sortir avec des résultats quantitatifs permettant de mesurer les tendances et réaliser des comparaisons.

Le questionnaire n'a été accepté et mis en circulation qu'après une prés-enquête auprès de quelques enseignants dans le but d'ajuster et de réajuster les questions et trancher par rapport à la nature des questions (fermées/ouvertes), leur nombre et leur pertinence.

Pour la diffusion de notre questionnaire nous avons exploité la plateforme de Google-Forms, via un lien URL et un code QR sous forme de carte de visite (voire annexe). Un format hard (papier) a été déposé au niveau des établissements scolaire à travers la wilaya de Naama et collectées après un temps de rétention.

Notre questionnaire est fondé en partie sur le modèle des échelles d'attitude de type Likert et des questions à choix multiples. Constitué de dix-neuf (19) questions fermées

et une seule ouverte (voire model en annexe), il est subdivisé en quatre parties : la première est de catégorisation, les trois autres présentent les thématiques selon lesquelles nous avons fondé notre enquête.

La première partie d'ordre générale visant la catégorisation (sexe, niveau d'enseignement, années d'expérience). La deuxième partie (Q4 à Q8) constituée de cinq questions, visant à explorer les perceptions historique et culturelles de la langue française chez les enseignants. La troisième partie (Q9 à Q14) constituée de six questions ciblant les perceptions didactique et pédagogique de l'enseignant par rapport à l'enseignement du FLE dans son contexte immédiat. La quatrième partie (Q15 à Q19) également de six questions qui ont pour but de cibler plus globalement les perceptions personnelles et socioprofessionnelles des enseignants de FLE. Le questionnaire renfermant seulement une question ouverte donnant plus d'espace au répondant désireux de développer la question des perspectives de l'école selon leurs propres aspirations. Le temps de réponse sur le questionnaire estimé après plusieurs essais à 08 minutes.

Partie	Questions
Catégorisation	Q1, Q2, Q3
Thème 1 : perceptions historique et culturelles	Q4, Q5, Q6, Q7, Q8
Thème 2 : perceptions didactique et pédagogique	Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14
Thème 3 : perceptions personnelles sociopolitiques, socioprofessionnelles et perspectives	Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20

Tableau 7: thématisations du questionnaire

III.2.2.2. Entretien

Afin d'explorer en profondeur les perceptions des enseignants, et cibler certaines caractéristiques saillantes dans leurs représentations, nous avons vu nécessaire de compléter et d'appuyer les résultats de notre questionnaire avec les résultats qualitatifs, collectés à travers un entretien structuré semi-directif constitué de six questions.

Ces questions ont été formulées pour inciter les participants à engager un partage plus intime de leurs opinions, sur les dimensions historiques, culturelles, et pédagogiques.

En effet les thématique abordées sont alignées sur les même que le questionnaire, les questions posées œuvrent dans le but d'approfondir certains angles de ces thématiques.

Les entretiens administrés individuellement, ne dépassaient pas une durée moyenne de 15 minutes à cause de l'indisponibilité des enseignants et les contraintes professionnelles, certains de ces interviews ont était enregistrés, d'autre non, d'où le recours au rapportage analogique (prise de note)²⁴ des thèmes les plus saillants dans les réponses des informateurs, cette contrainte est due au refus exprimé par les enseignantes d'être enregistrées.

Durant les entretiens, les répondants combinaient le français et l'arabe algérien, ce qui a permis un débit constant des échanges et l'enrichissement des thèmes abordés.

Voici un tableau qui organise les questions proposées pour l'entretien, avec les objectifs (buts) de chaque question et la thématique traitée pour chaque groupe de question.

²⁴ Prise de note rapide en se concentrant sur l'essentiel avec reformulation nécessaire. L'interview est organisé, complété juste après en se remémorant le contexte.

N° Question	Question	But/Objectif	Thématique
1	Comment voyez-vous le statut de la langue française dans l'éducation nationale aujourd'hui par rapport à votre propre époque scolaire ?	Explorer l'évolution de la place du FLE dans l'éducation nationale à travers le regard comparatif de l'enseignant.	perceptions historique et culturelles
2	Selon vous, quels facteurs influencent l'intérêt des apprenants pour le français par rapport à l'anglais ?	Déceler les raisons de la transformation des préférences linguistiques et explorer les influences sociologiques qui façonnent cet intérêt.	
3	Dans quelle mesure pensez-vous que l'authentification des supports pédagogiques et l'intégration des auteurs francophone algériens pourrait améliorer les perceptions des apprenants ? Pourquoi ?	Explorer comment les enseignants évaluent l'impact des éléments culturels dans les approches pédagogiques et comprendre les perceptions de la différence entre les cultures françaises et algériennes francophones.	perceptions didactique et pédagogique
4	Quelles méthodes utilisez-vous pour éveiller l'intérêt de vos apprenants pour le français, et quels défis rencontrez-vous dans la réalisation de cet objectif ?	Identifier les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants pour remédier aux obstacles d'apprentissage en lien avec les représentations des enseignants et des apprenants.	
5	Diriez-vous que l'apprentissage du français offre davantage d'opportunités professionnelles pour vos élèves ?	Identifier la perception des enseignants quant à la relation entre l'apprentissage du français et les opportunités socioéconomiques.	perceptions personnelles sociopolitiques, socioprofessionnelles et perspectives
6	Quels changements ou réformes concrètes proposeriez-vous pour développer l'enseignement du FLE et le rendre plus adapté au contexte	Identifier les propositions des enseignants pour améliorer l'enseignement du FLE et comprendre leur perception sur un éventuel équilibre entre le français	

sociolinguistique actuel, et l'anglais dans le système notamment face à la volonté éducatif. politique croissante de substituer le français par l'anglais ?	
---	--

Tableau 8: Schéma directeur pour la conduite de l'entretien.

III.3. Présentation de l'échantillon

III.3.1. Définition et justification du choix de la population d'étude

Notre population cible est **les enseignants de Français Langue Etrangère(FLE) dans la wilaya de Naama**, exerçant dans différents niveaux de l'enseignement étatique, couvrant ainsi les trois niveaux scolaire plus le niveau universitaire. Le champ d'étude est la wilaya de Naama dans tout son territoire renfermant au minimum **232 établissements** « *répartis sur 154 écoles primaires, 50 écoles moyens et 27 lycées* » (APS, 2023) en plus d'un centre universitaire.

Ce choix est aligné selon le vecteur des objectifs tracés par l'étude, reformulé supra comme une nécessité d'explorer les représentations des enseignants de FLE par rapport à la langue qu'ils enseignent, en fonction de leur expérience, de leur contexte professionnelle et aussi explorer l'éventualité d'une spécificité sociologique et régionale de la wilaya.

L'objectif final de notre étude qui dirige notre choix de population est de comprendre comment ces représentations influencent leurs pratique enseignantes, et guident leurs aspirations futures dans le but d'améliorer l'enseignement de FLE.

La distribution de notre population d'étude selon les niveaux d'enseignement présentée dans le tableau 9 ci-dessous. Nous remarquons dument que la masse dominante penche vers le premier niveau où 43.5% des membres de notre population d'étude exerce dans le primaire. Pour le niveau moyen nous observons un pourcentage de 37.2%, le niveau secondaire étant de 17.3% constitue moins de 1/5 de la totalité de notre population.

Ces chiffres seront réutilisés pour étudier la représentativité de notre échantillon et le choix de méthode d'échantillonnage.

niveau	Titulaire	contractuels	Total/niveau	%
primaire	275	30	305	43.6
moyen	217	43	260	37.2
secondaire	99	22	121	17.3
Universitaire		14	14 ²⁵	1.9
Total	700			100

Tableau 9: Répartition des enseignants de FLE par niveau d'enseignement dans la wilaya de Naama. Source: la direction de l'éducation de NAAMA (Février 2025)

III.4. Méthode d'échantillonnage

III.4.1. Pour le questionnaire

Dans notre cas, étant donné que l'accès à la totalité de notre population cible (voire tableau 3) est limité presque impossible pour des raisons logistiques, temporelles et même éthiques (consentement, anonymat...etc.); la collecte de données est généralement basée sur le principe de volontariat et le libre arbitre des participants. Sur ce, l'approche d'échantillonnage que nous avons adopté est non-probabiliste, en s'appuyant sur la méthode d'échantillonnage de convenance qui repose sur le total accord et disponibilité de l'enquête.

Le questionnaire a été administré à **227** enseignants exerçant dans les établissements scolaire à travers la majeure partie du territoire de la wilaya soit environ **32%** de la population visée, dans le cas de notre étude ce taux est admissible pour la collecte des tendances générales utilisées après dans l'enrichissement et la validation de certaines observations.

III.4.2. Pour l'entretien

Initialement onze (11) entretiens ont été menés, cependant nous avons décidé de garder seulement sept entretiens et en écarter quatre à cause des redondances des

²⁵ Source : département de langue française, centre universitaire de Naama.2025

résultats, se reposant ainsi sur le principe de saturation de données. Afin d'homogénéiser notre échantillon qualitatif, nous avons essayé de raisonner notre choix en émettant quelques conditions.

Le niveau d'enseignement, l'expérience professionnelle et l'uniformité spatio-géographique, étaient les critères fondamentaux guidant notre choix des participants. Pour la distribution des participants le choix était basé sur l'approche proportionnelle d'où notre décision de garder seulement trois participants du niveau primaire, deux du niveau moyen, un seul du niveau secondaire et un autre participant du niveau universitaire.

III.5. Marge d'erreur et représentativité de l'échantillon

III.5.1. Pour le questionnaire

Le souci de présenter des résultats plus fiables par rapport à la partie purement quantitatif de notre enquête, nous avons jugé nécessaire de calculer la marge d'erreur par rapport à notre échantillon de **227** individus tirés d'une population limitée de **700** individus.

Pour cela nous devons calculer avant, la taille de notre échantillon plus représentatif, calculé selon la formule de Cochran ajustée pour une population limitée :

La formule de Cochran pour une population illimitée est :

$$n_o = \frac{z^2 \times p(1 - p)}{E^2}$$

D'où :

n_o = taille initiale de l'échantillon pour les grandes populations (avant tout ajustement pour les populations finies)

Z = valeur z (par exemple, 1,96 pour une confiance de 95 %),

p = proportion estimée de la population (utiliser 0,5 si inconnu)

E = marge d'erreur conventionnellement nous prenons 5%

Pour une population illimitée avec les conditions ci-dessus, la taille de l'échantillon est toujours de **384** individus ou cas.

Etant donné que notre échantillon est de taille connu et limitée, nous ajustons la taille de l'échantillon selon la formule de Cochran utilisée pour les populations limitée, nous trouvons :

$$n_{adj} = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o-1}{N}}$$

n_{adj} = taille d'échantillon ajustée

n_o = taille initiale de l'échantillon selon la formule de Cochran soit (**384**) ou les autres formules

N = taille totale de la population dans notre cas 700.

La taille d'échantillon ajustée sur la base d'une population limitée est de **248** individus, cette taille est calculé selon la standard de degrés de confiance de 95% et une marge d'erreur de 05%

Ainsi pour enfin calculé la marge d'erreur dans notre cas d'étude où l'échantillon collecté est de **227** individu, nous utilisons la formule suivante :

$$ME = Z \times \sqrt{\frac{P(1-P)}{n}}$$

D'où :

Z est le coefficient associé au niveau de confiance (1,96 pour un seuil de 95 %).

P est la proportion estimée de réponse (ici 50 %, soit 0,5, hypothèse la plus prudente).

n est la taille de l'échantillon (227 enseignants).suivante :

La marge d'erreur calculé pour notre échantillon est de **6.5%**, une marge admissible en science humaine ce qui donne à notre échantillon une représentativité recevable pour certaines variables ou dans le cas d'une éventuelle analyse des patterns.

Le tableau ci-dessous résume les calculs effectués et la discussion par rapport à la représentativité.

Elément	Formule	Résultats	commentaire
Taille de l'échantillon pour une population infinie (Cochran)	$n_o = \frac{z^2 \times p(1 - p)}{E^2}$	384	Nombre idéal acquis pour une population non définie
Taille de l'échantillon ajusté pour une population finie	$n_{adj} = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o - 1}{N}}$	248	Nombre idéal pour notre population définie de 700
Taille de l'échantillon effectif (réponse obtenues)	Réponses collectées	227	nombre collecté inférieur de l'idéal acquis avec une marge d'erreur de 05%
Marge d'erreur pour notre échantillon	$ME = Z \times \sqrt{\frac{P(1 - P)}{n}}$	6.5	Une marge située dans la fourchette d'erreur (5-7%) admissible en sciences humaines

Tableau 10: tableau récapitulatif des calculs

III.5.2. Pour l'entretien

Nous ne pouvons pas parler de représentativité statistique comme nous l'avons fait pour le questionnaire car le corpus d'entretien est traité de manière plus qualitative, cependant il y est toujours de garder la notion de proportionnalité qui conditionne la crédibilité de l'entretien et le choix des participant.

Pour atteindre une proportion d'admissibilité de notre choix des participants à l'entretien, nous nous sommes appuyés sur une approche raisonnée, et un objectif dirigé vers la pertinence et la variabilité et le principe de saturation de données.

Ainsi, en effectuant 11 entretiens nous avons remarqué une saturation de données exprimés sous la forme de redondances des thématiques ciblées et la récurrence des idées. Après épiluchement des entretiens nous avons décidé de garder un total de 7

entretiens distribués quasi-proportionnellement par rapport aux niveaux d'enseignement. (Voire tableau 11).

Niveau d'enseignement	Taille de la population	Entretiens réalisé	Entretiens retenus après saturation
Primaire	305	4	3
Moyen	265	3	2
Secondaire	121	2	1
Universitaire	14	1	1

Tableau 11 : Répartition des entretiens réalisés et retenus selon le niveau d'enseignement

III.6. Collecte et traitement de données

III.6.1. Durée et déroulement et biais de collecte de données

La collecte de données a commencée en mois de janvier 2025, par la diffusion du questionnaire en format électronique et en format papier. La réalisation d'une carte de visité avec un code QR nous a facilité la prise de contact avec les participant et nous a permis de reléguer l'opération à des tiers pour une large distribution de ces lien rapides.

L'exploitation des réseaux sociaux nous a facilité la prise de contact directe et indirecte avec les participants dans cette étude.

La durée de la collecte a pris fin au début du mois d'avril afin de respecter la chronologie du travail tracée auparavant, et nous permettre d'entamer le traitement et l'analyse des données. La durée de 03 mois était suffisante pour collecter un échantillon statistiquement recevable, cependant la contrainte du temps reste toujours un facteur biais dans chaque projet d'étude. Pour les entretiens nous les avons réalisés en fonction de la disponibilité et le consentement des participants choisis.

III.6.2. Méthode d'analyse de données

Pour l'analyse du questionnaire nous aurons recours aux analyses statistiques descriptives en vigueur, en utilisant les outils disponibles et nécessaires pour chaque

étape de traitement, ainsi l'Excel sera utiliser pour l'organisation des données et le SPSS sera utiliser pour l'analyse.

Pour l'entretien nous avons choisi la méthode d'analyse thématique la plus adaptée dans notre cas d'étude où notre but est de chercher les tendances générales des représentations des enseignants. Ce choix est basé sur les critères mêmes de la méthode, réputée facile à appliquer, par sa structuration claire et son adaptation pour les études des représentations. Nous avons choisi d'exploiter le logiciel Iramuteq pour un traitement lexico-métrique pour affiner notre approche thématique. La question ouverte du questionnaire sera traitée identiquement.

III.7. Conclusion

Dans ce chapitre nous avons essayé de donner une image claire sur notre méthodologie requise pour la réalisation de notre travail tout en servant les objectifs de l'étude.

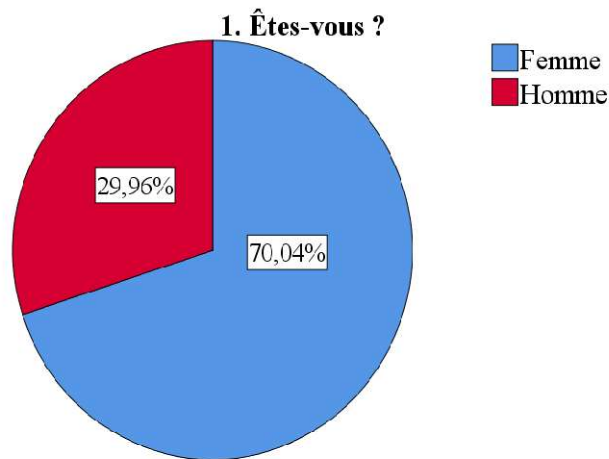
En résumé, notre méthodologie repose sur une approche de triangulation qui consiste combiner entre deux outils de collecte de données qui sont le questionnaire et l'entretien, les méthodes de collecte de données fait appel à l'approche non-probabiliste basé sur la méthode d'échantillonnage par convenance ou de commodité. La méthode d'analyse de données repose sur les techniques statistiques en vigueur dans les cas d'études en science humaines et l'analyse de contenu sur un angle thématique.

Une fois l'étape de présentation de données et justifications des choix méthodologique terminée, nous allons procéder infra à la phase traitement et analyse des données, où nous essayerons de dégager les tendances et les divergences des différents aspects de représentations.

CHAPITRE IV : Traitement, analyse et interprétation des données du questionnaire

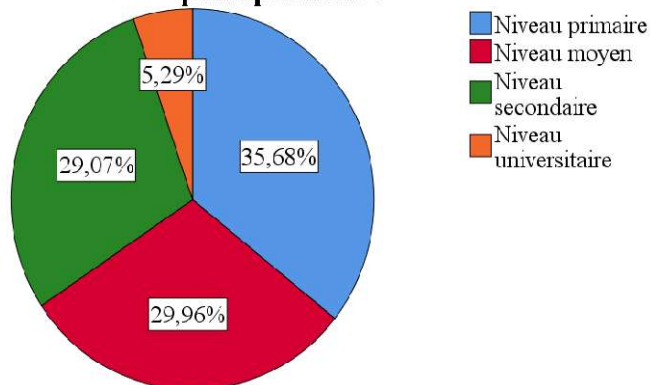
IV.1 Analyse du questionnaire

IV.1.1. Contexte général



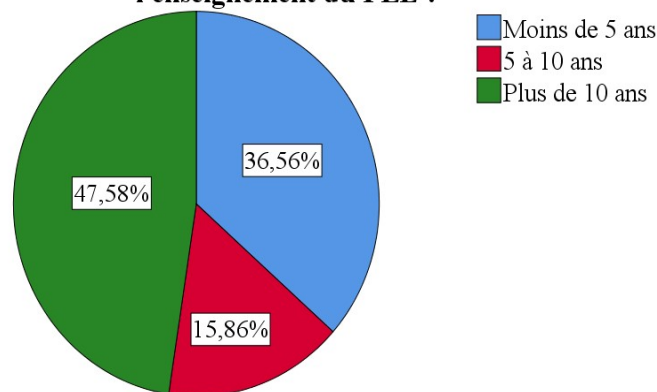
Notre échantillon se compose de 70% de sexe féminin et de 30% de sexe masculin. Cette répartition décalée est révélatrice. La fonction d'enseignant est féminisée en Algérie, cette réalité est dictée sous forme de représentations sociales circulant et échafaudant l'imaginaire de la société. Des représentations basées sur la thématique (homme/femme) avançant une sexualisation de certains métiers et professions et véhiculant des réalités consensuelles qui témoignent que les femmes se penchent vers les métiers socio-altruistes et les hommes vers les métiers plus technique et plus solitaires.

2. Quel est le niveau de scolarité dans lequel vous enseignez principalement ?



Les quatre niveaux d'enseignement sont présents dans notre échantillon avec une répartition plus-en-moins équilibré, ce qui nous permettra d'étudier les représentations loin de toute corrélation intrinsèque dû à un décalage relative à l'échantillonnage. Cependant l'échantillon reste non proportionné par rapport à la constitution originale de la population, qui à son tour renferme plus d'effectif dans le niveau primaire. Néanmoins l'objectif de l'étude est d'explorer les représentations des enseignants indépendamment de toute catégorisation ou des spécificités liées au niveau scolaire. Certaines triangulations seront réalisées ponctuellement si nécessaire.

3. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du FLE ?

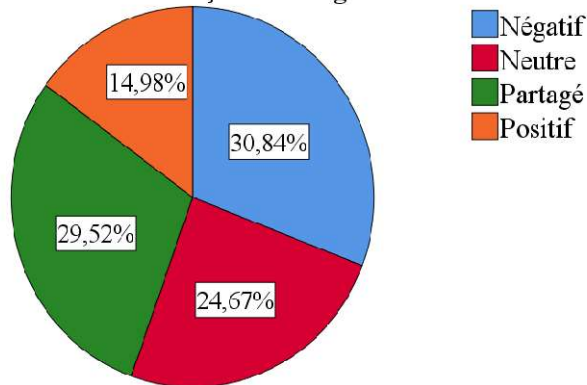


Nous remarquons que notre échantillon renferme une majorité d'individus avec une expérience plus de 05ans atteignant un pourcentage cumulé de $\cong 63\%$. Cette répartition au sein de notre échantillon pourrait nous être bénéfique puisque elle reflétera en majorité les représentations d'enseignants bien ancré dans le métier d'enseignement.

Cette répartition pourrait révéler aussi des indications sur les modalités de recrutement d'enseignants basées sur le système de contrats de suppléance ou de délégation indispensable pour compléter le manque d'enseignant, et le retard dans le déblocage des postes budgétaires par la tutelle, d'où le pourcentage conséquent des individus de moins de cinq années d'expérience.

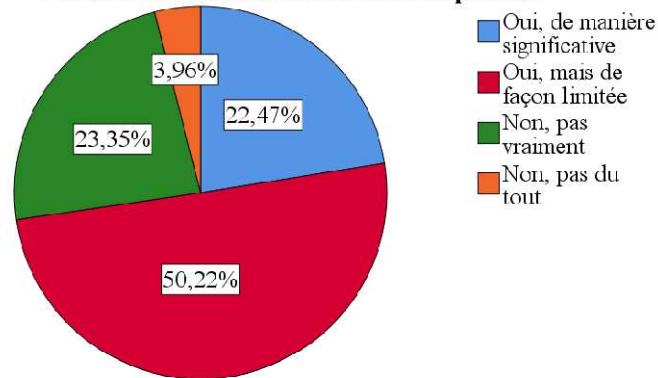
IV.1.2. Représentations historique et culturelles de la langue française.

4. Comment percevez-vous l'impact historique de la langue française en Algérie ?



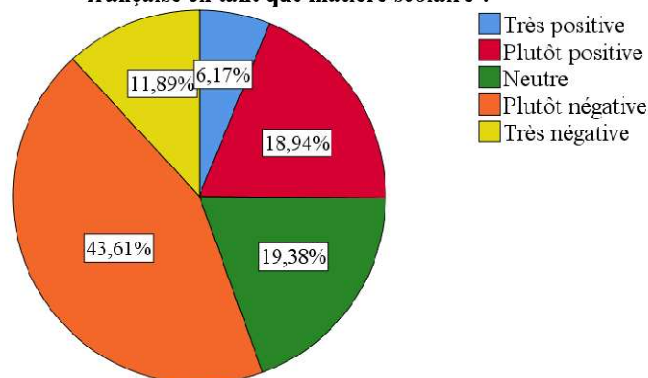
Nous remarquons que $\cong 31\%$ des enquêtés nourrissent une perception négative par rapport à l'impact historique de la langue française. Presque $\cong 30\%$ croient que l'impact est partagé, ce qui renforce en partie la perception négative vue que la connotation de la négativité est toujours présente. La neutralité de 25% des répondants ne peut être expliquée que par un silence par conformisme, ou un évitement de s'exprimer sur des créneaux d'idées jugés politique, les représentations des enseignants jouent un rôle dans cet abstinence qu'on appelle l'auto-censure. Les partisans de la positivité franche ne constituent que $\cong 15\%$ de l'échantillon. Cette répartition révèle une perception négative que les enseignants expriment de manière franche ou par une équité réfléchie ou une neutralité flegmatique, démontrant ainsi la charge historique avec toutes ses controverses que pourrait véhiculer la langue française même pour des spécialiste engagés dans l'enseignement du FLE.

5. Pensez-vous que l'enseignement du français en Algérie contribue à maintenir un lien culturel avec la francophonie ?



Presque trois quarts 73% des enseignants ont conscience que le français continue à jouer le rôle d'un pont culturel entre l'Algérie et la francophonie, cependant la moitié des répondants pensent que ce lien est affaibli, cette répartition est en harmonie avec les résultats de la question N°04 confirmant ce poids historique qui continue à conditionner encore la perception de la majorité des enseignants qui perçoivent de manière générale l'enseignement de la langue française comme non-efficace ou non enrichissant sur le plan des échanges avec la francophonie. Cela soulève la problématique de la dimension interculturelle dans les programme d'enseignement du FLE.

6. Quelle est, selon vous, la perception des élèves envers la langue française en tant que matière scolaire ?



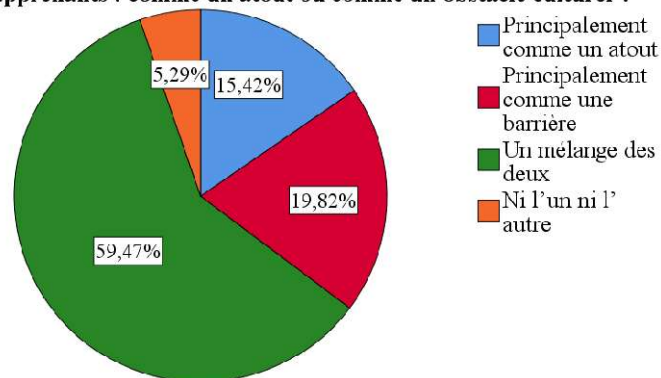
Selon les enseignants enquêtés, les perceptions de leurs apprenants par rapport à la langue française évoluent dans la chromatique de la négativité, avec un pourcentage de $\cong 56\%$ cumulant (très et plutôt), quoique les enseignants restent attentif au fait que la perception des apprenant pourrait être modifiée ou modérée d'où le rabattement sur l'adverbe « plutôt » constituant 43.61%.

la neutralité ou « le silence » reste toujours problématique dans son interprétation, car elle peut être interprétée de différentes manières selon le contexte et les objectifs de l'étude.

Les données neutres peuvent être interprétées de manière directe comme une absence d'opinion ou manque d'opinions tranchées, mais encore elle peuvent-être dues au biais de désirabilité sociale, ou l'évitement par prudence ce qui mène à une autre dimension d'interprétation. Le silence pourrait être expliqué par le refus des répondants de s'opposer à ce qu'ils pensent être l'opinion majoritaire ou conventionnel par peur de se compromettre, d'où le principe de conformisme ou biais de désirabilité.

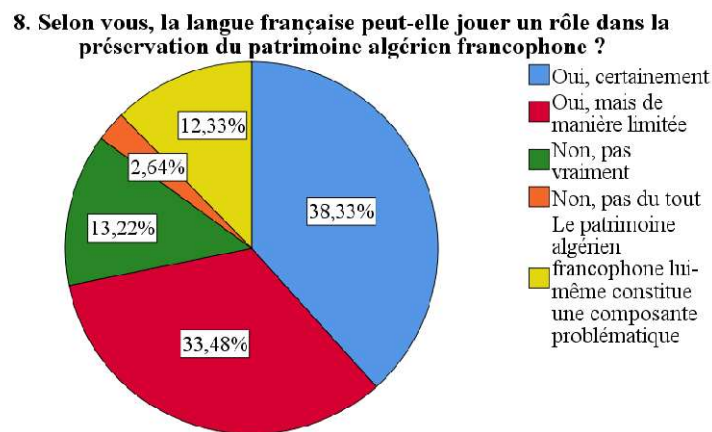
Dans le cas d'un enseignant, le rejet de sa matière par ses apprenants est considéré comme un échec personnel, ce qui explique le rabattement de presque 20% des répondants sur le qualificatif « Neutre ».

7. Comment percevez-vous la langue française dans le contexte social de vos apprenants : comme un atout ou comme un obstacle culturel ?



Cette question vient confirmer de manière majoritaire la perception mitigée des enseignants par rapport à la langue française. Presque 60% des enseignants enquêtés perçoivent le FLE comme un atout social et en même-temps comme un obstacle culturel. Les enseignants représentent le français dans une posture conflictuelle où l'apprenant est appelé à équilibrer entre des représentations purement pragmatiques et techniques et d'autres représentations négatives qu'engendre son contexte socio-historique.

Par contre 20% des enseignants confirment sans scrupule que le français est une barrière socio-culturelle, alors que 16% seulement arborent des perception positive et considèrent le français comme un atout. En effet la connotation négative est omniprésente et le français en tant que langue reste un atout mais en tant que langue-culture devient un obstacle dans un contexte social nourrissant de l'animosité envers tout ce qui est français notamment la langue.



Cette distribution montre une reconnaissance majoritaire du rôle de la langue française dans la préservation du patrimoine francophone algérien, exprimée par 71.81% même si $\approx 47\%$ de cette majorité l'admette comme limité. Plus que le quart de notre échantillon 28.19%, rejette ce rôle de manière différenciée, ce rejet peut être lié à des perceptions linguistico-identitaires qui s'inscrivent comme une volonté à valoriser les langues nationales (Arabe-tamazight) ou tout simplement un rejet de tout héritage colonial.

Nous remarquons que 2.64% de notre échantillon remettent en question la légitimité du patrimoine francophone algérien, ce pourcentage bien que faible révèle une posture critique radicale envers ce patrimoine qui à son tour pourrait jouer un grand rôle dans l'enseignement du français dans un cadre de contextualisation et d'authentification.

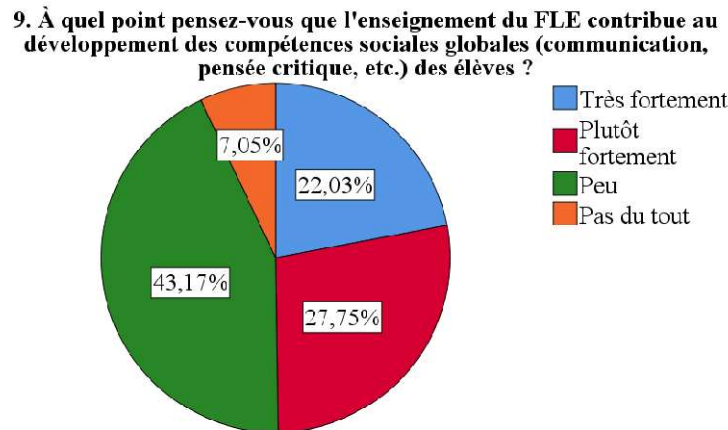
Les résultats montrent une dynamique de représentations nuancées, qui se forment dans un débat politico-linguistico-identitaire, avec des tensions à échelle minoritaire traduisant une situation sociolinguistique contestée.

IV.1.2.1. Récapitulatif

Dans ce premier volet de questions, les résultats nous montrent clairement que les représentations historico-culturelles des enseignants évoluent dans une certaine négativité qui se présente comme suit :

- Le français perçu comme un héritage colonial à impacte historique négatif.
- Une langue d'enseignement qui a perdu de son pouvoir culturel en tant que lien avec la francophonie.
- Une langue d'enseignement qui a perdu de son charme auprès des apprenants.
- le français en tant que langue reste un atout mais en tant que langue-culture devient un obstacle.
- Le français continue à jouer un rôle considérable dans la préservation et la communication du patrimoine algérien francophone mais dans une dimension plus limitée qui n'aide pas à son émancipation.
- La présence d'une minorité qui nourrisse des représentations du français portant sur la dimension historique et considérant le français d'un angle conflictuel avec les langues officielles (arabe, tamazight)
- Une minorité exprime des questionnement sur la légitimité identitaire du patrimoine algérien francophone.

IV.1.3. Perceptions didactiques et pédagogiques de l'enseignement du FLE.



Le graphique montre une perception partagée presque à égalité entre deux groupes. Le premier constitue 49.78% de notre échantillon concédant au français cette capacité d'octroyer à l'apprenant des compétences attitudinales telle que la communication et des compétences cognitives telles que la pensée critique, par contre 50.22% des répondants qui ne reconnaissent pas ces vertus à la langue française. En effet cette perception partagée renferme des nuances de jugements qui tendent vers la modération de cette qualité. Une minorité constituant 7% de l'échantillon arbore une perception extrémiste et infirme toute influence de la langue française sur les compétences cognitives et sociales des élèves.

Ces perceptions opposées révèlent un champ d'opinions conflictuelles concernant la contribution du français dans le développement du savoir être de l'élève, c'est-à-dire son introduction dans sa société en tant que citoyen contributeur et positif. Ces perceptions prennent leur origine de la nature même des représentations sociale du français vue comme une langue bien que présente dans la société, ne véhicule pas l'entité et la conscience algérienne.

10. Avez-vous une idée sur les méthodologies constituées préconisées pour l'enseignement/apprentissage ?

		Années d'expérience			Total	
		Moins de 5 ans	5 à 10 ans	Plus de 10 ans		
Méthode pédagogique ^a	[Approche communicative]	Effectif	75	32	92	199
		% dans \$méthode	37,7%	16,1%	46,2%	
		% dans Expérience	90,4%	88,9%	86,0%	
		% du total	33,2%	14,2%	40,7%	88,1%
	[Approche actionnelle (par tâches et projets)]	Effectif	67	34	95	196
		% dans \$méthode	34,2%	17,3%	48,5%	
		% dans Expérience	80,7%	94,4%	88,8%	
		% du total	29,6%	15,0%	42,0%	86,7%
	[Méthode de grammaire-traduction]	Effectif	51	23	44	118
		% dans \$méthode	43,2%	19,5%	37,3%	
		% dans Expérience	61,4%	63,9%	41,1%	
		% du total	22,6%	10,2%	19,5%	52,2%
Total	Effectif	83	36	107	226	
	% du total	36,7%	15,9%	47,3%	100,0 %	

Les pourcentages et les totaux sont établis à partir des répondants.

a. Groupe de dichotomies mis en tableau à la valeur 2.

Ce tableau nous montre clairement des pourcentages globaux favorables pour les deux approches (communicative et actionnelle) dont les pourcentages sont quasi-égaux. Nous remarquons que plus de 85% des enquêtés connaissent les deux approches modernes. 52% des enquêtés connaissent la méthode classique grammaire traduction. Cette distribution démontre l'impact des représentations des enseignants concernant l'enseignement du FLE et les méthodes en vigueur. Ces représentations conditionnées par un besoin d'aller vers une modernisation de l'environnement scolaire, d'où ce penchement très significatif vers les méthodes modernes basées sur l'action, la pratique et la communication. Par triangulation de ces résultats avec l'expérience des répondants nous remarquons que la majorité écrasante des répondants de différentes tranches d'expériences connaissent les deux approches modernes, une connaissance partagée à égalité relative sur les trois tranches d'expérience exposées. Par contre le pourcentage diminue pour l'approche classique, dans toutes les tranches d'expériences exposées, quant au pourcentage le plus faible il concerne les enseignants de plus de 10ans d'expérience qui expriment à 42% une méconnaissance de la méthode classique.

Ces résultats reflètent en générale une bonne connaissance des trois méthodes par la majorité des répondants, révélant ainsi un niveau de formation adapté au besoin des enseignants, néanmoins une légère méconnaissance de la méthode classique pourrait révéler une perception négative ou pour le moins évaluative et défiante envers les méthodes traditionnelles.

11. Parmi les stratégies suivantes, lesquelles privilégiez-vous pour enseigner le FLE ?

		Années d'expérience			Total
		< 5 ans	5 à 10 ans	+10 ans	
stratégies et choix ^a	Effectif	56	27	76	159
	11. Approche Communicative				
	% dans Expérience	67,5%	75,0%	70,4%	
	% du total	24,7%	11,9%	33,5%	70,0%
	Effectif	53	22	60	135
	11. Approche par tâches et projets				
	% dans Expérience	63,9%	61,1%	55,6%	
	% du total	23,3%	9,7%	26,4%	59,5%
	Effectif	30	14	22	66
	11. Méthode de grammaire-traduction				
	% dans Expérience	36,1%	38,9%	20,4%	
	% du total	13,2%	6,2%	9,7%	29,1%
	Effectif	11	7	17	35
	11. Immersion totale en français				
	% dans Expérience	13,3%	19,4%	15,7%	
	% du total	4,8%	3,1%	7,5%	15,4%
	Effectif	64	29	84	177
	11. Utilisation des moyens technologiques et informatiques (TICE)				
	% dans Expérience	77,1%	80,6%	77,8%	
	% du total	28,2%	12,8%	37,0%	78,0%
Total	Effectif	83	36	108	227
	% du total	36,6%	15,9%	47,6%	100,0 %

Les pourcentages et les totaux sont établis à partir des répondants.

a. Groupe de dichotomies mis en tableau à la valeur 1.

Le tableau de données croisées ci-dessus, présente la distribution des stratégies pédagogiques privilégié par les enseignants conjuguées aux tranches d'expérience. Nous remarquons le suivant :

L'utilisation des TICE rafle 177 des occurrences soit 78% des observations. L'approche communicative cumule 159 des occurrences soit 70% des observations, l'approche par tâche et projet cumule 135 des occurrences soit 59.5% des observations. La méthode grammaire-traduction choisie 66 fois soit 29.10% du total des observations. Enfin pour la méthode immersion totale se contente de 35 occurrences soit 15.4% des observations.

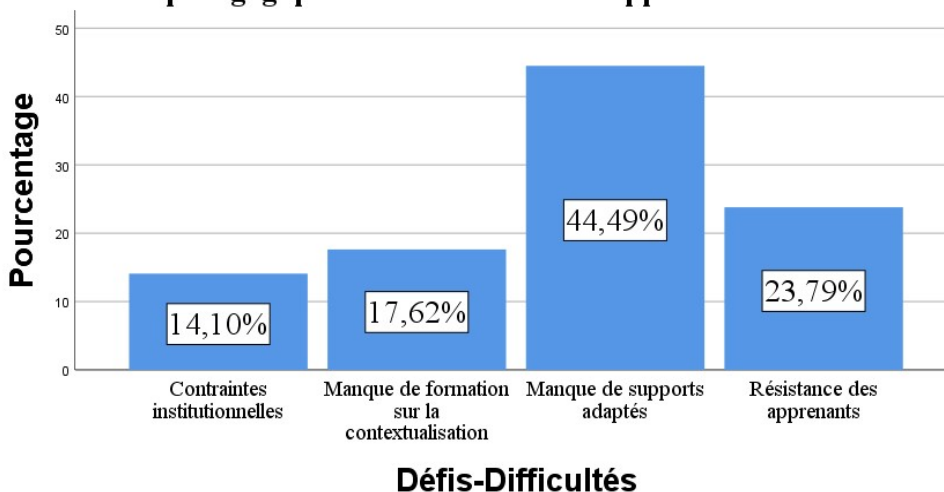
Le pourcentage d'observation totale est de 252% une chose normale dans les questions à choix multiple où les répondants ont droit de choisir plusieurs réponses ou items.

A partir de ce tableau nous remarquons la dominance des approches modernes, les TICE et l'approche communicative cumulent 148% des observations, reflétant une tendance pour les approches basées sur l'interaction et le numérique. L'approche par tâche et par projet vient renforcer la vision pragmatique, ainsi le français est perçu comme un outil de communication et une compétence pratique plus qu'un savoir théorique.

Nous remarquons aussi la persistance d'une vision traditionnelle par la présence d'une minorité représentant 29% des observations qui adhèrent à une perception académique du FLE. L'immersion totale est marginale, elle peut-être perçue comme difficile à concrétiser loin d'un environnement totalement francophone.

Les variables « approches pédagogiques » croisées à la donnée « expérience » ne montre aucune différence majeure entre les tranches d'expérience dans le choix ou la préférence des stratégies pédagogiques. La distribution met en avant une tendance générale pour l'innovation face à une résistance résiduelle de la tradition, cela reflète une divergence dans les croyances sur l'efficacité pédagogique, mais avec une tendance dominante du communicatif et le technologique, Le contexte influence les choix aussi, une tendance démontrée par le rejet de la méthode immersive.

12. Quels défis rencontrez-vous dans l'adaptation des contenus pédagogiques au contexte de vos apprenants ?



Le graphique présente les défis rencontrés par les enseignants lors de l'adaptation des contenus contextualisés dans leur action enseignante.

Nous remarquons que le manque des supports adaptés apparaît comme l'obstacle majeur exprimé par près de la moitié de l'échantillon 44.5%. La résistance des apprenants un défi exprimé par presque le quart de l'échantillon 23.79%. Le manque de formation sur la contextualisation constitue 17.62% des choix exprimés. La contrainte institutionnelle semble la contrainte la moins déterminante avec 14% seulement.

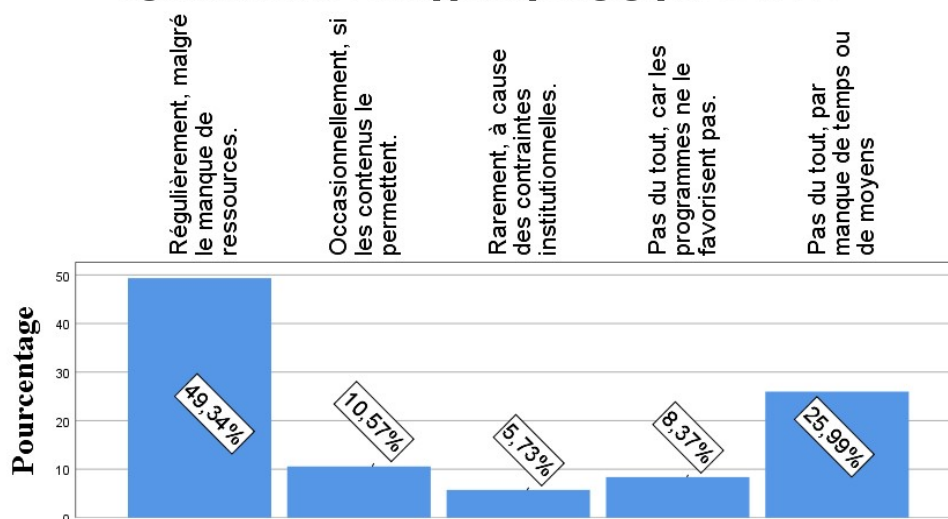
Cette répartition peut révéler plusieurs aspects des perceptions enseignantes, à commencer par la plus dominante liée au manque de supports didactiques adaptés et le besoin de formation. Ces deux aspects très liés cumulent 62.11% un pourcentage conséquent révélant une carence très significative en ce qui concerne la notion de la contextualisation que ce soit du côté logistique ou du côté compétence.

La résistance des apprenants, un biais d'enseignement relevé par presque le quart de notre échantillon $\cong 24\%$, le rendant très intéressant à étudier. La résistance à l'apprentissage est une notion objet de controverse entre les didacticiens, reste un phénomène peu étudié, comme le confirment (Popica et Gagné, 2021 cité dans (Gacemi, 2022, p. 219) avançant que « si le concept de motivation à l'égard de l'apprentissage des langues secondes ou étrangères a souvent fait l'objet des recherches linguistiques ou

didactiques, celui de résistance à l'apprentissage des langues n'est pas souvent abordé dans les publications scientifiques ». Ce phénomène bien que présent et senti par les professionnels, reste très difficile à prouver car il est souvent appréhendé dans une optique de démotivation, c'est-à-dire lié à l'étude de la motivation.

La contrainte institutionnelle avec son pourcentage faible 14% peut être expliquée soit par les représentations sociales citoyennes qui poussent l'individu à éviter la critique directe des institutions et de la tutelle, soit par une vision considérant les autres facteurs plus importants.

13. Comment intégrez-vous des références culturelles francophones algériennes dans vos supports pédagogiques de FLE ?



Le graphique ci-dessus présente les modalités d'intégration des références francophones algériennes dans l'enseignement.

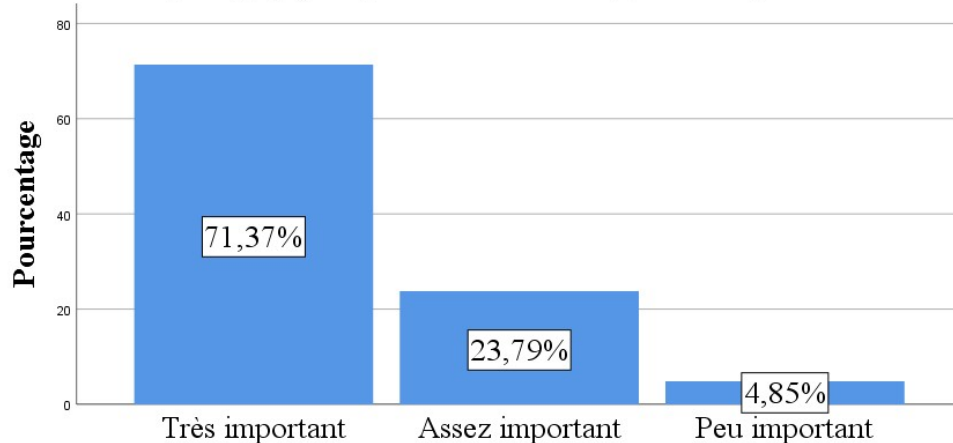
Près de la moitié des enseignants 49.34% avouent qu'ils sont régulièrement volontaires dans l'action d'intégration des références francophones algériennes, et cela malgré le manque de ressources adaptés pour l'enseignement et les difficultés de s'en procurer.

Un peu plus que le quart de notre échantillon 26% n'intègre jamais de ces références principalement par manque de temps ou de moyens pédagogiques. Le reste de l'échantillon représentant plus que le quart s'exprime dans le circonstanciel et reste lié à la contrainte contextuelle.

Les résultats de cette question montrent clairement une bipartition des répondants autour de l'intégration des références authentiques algériennes dans leurs actions de classe, les raisons partagées en général entre le manque de ressources authentiques probablement en adéquations avec leurs objectifs tracés, et le manque de temps et des moyens facilitateurs à cause de la surcharge des programmes et les carences en logistique.

Les résultats de cette question corroborent avec ceux de la question précédente N°12 surtout en ce qui concerne le manque de ressources pédagogiques contextualisées.

14. Selon vous, dans quelle mesure est-il important de contextualiser les contenus pédagogiques pour améliorer l'apprentissage du FLE ?



Le graphique présente les perceptions des enseignants sur l'importance de la contextualisation des contenus pédagogiques.

Nous remarquons que la majorité écrasante des enseignants cumulée à 95.66% trouve que la contextualisation joue un rôle clé dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Une minorité infime représentant moins de 05% de l'échantillon juge la contextualisation peu importante. Les résultats confirment un solide consensus au sein de la société enseignante en ce qui concerne la contextualisation. Cette unanimité autour de ce concept pourrait suggérer le fait que les enseignants le perçoivent comme une norme écartée dans l'enseignement du FLE en Algérie.

IV.1.3.1. Récapitulatif

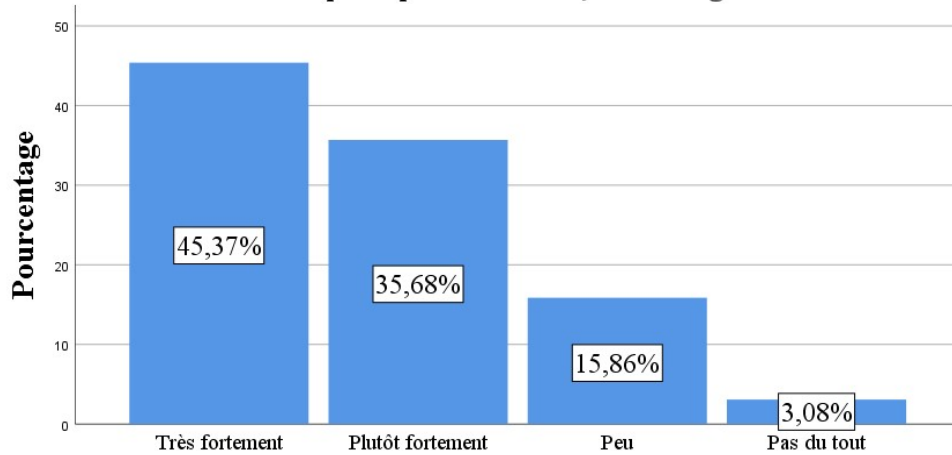
Les enseignants enquêtés perçoivent le français comme une langue peu enrichissante et ne contribue que de manière faible dans le développement de compétences sociales de l'apprenant. Selon les enseignants le français ne contribue pas ou peu dans la construction du savoir être de l'apprenant. Cette perception bien que négative, elle donne une idée sur le ressenti des enseignants envers un enseignement d'une langue aussi riche que le français, mais n'aboutissant pas à exploiter ses richesses culturelles pour octroyer à l'apprenant ce dont il a réellement besoin à travers l'apprentissage d'une langue, notamment les compétences communicatives.

Les résultats de ce volet de questions corroborent ensemble et confirment l'importance de la contextualisation de l'enseignement du FLE pour les enseignants, autant qu'elle devienne un principe névralgique construisant leurs représentations par rapport au choix des stratégies pédagogiques. Cette représentation engendre des attitudes bien caractérisées dans les choix pédagogiques et didactiques et influence l'action enseignante au sein de la classe.

Cette influence est traduite par l'adhésion massive des enseignants aux approches contextualisées, et leur préférence pour les méthodes qui répondent aux besoins effectifs des apprenants et s'inspirent de leur vécu comme les approches communicative et l'exploitation des TICE.

IV.1.4. Perspectives personnelles sociopolitiques et professionnelles

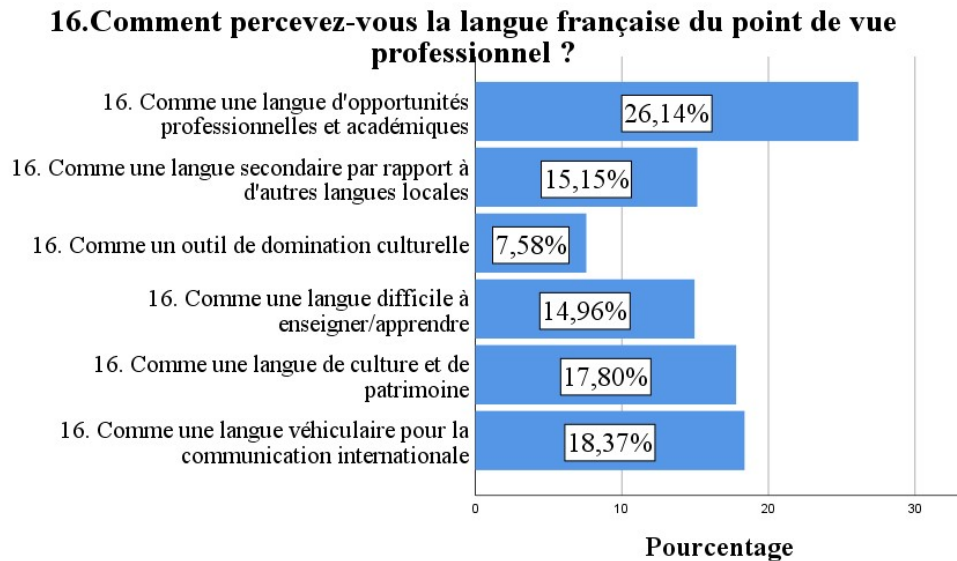
15. Dans quelle mesure pensez-vous que le contexte sociopolitique influence la perception du français en Algérie ?



Le graphique ci-dessus représente les perceptions des enseignants sur l'influence du contexte sociopolitique sur les perceptions du français.

Les résultats présentent une écrasante majorité dépassant les 80% cumulée entre (très et plutôt) qui admette une influence significative de la dimension sociopolitique. Une minorité de $\approx 19\%$ minimise cette influence.

La perception du français en Algérie est un enjeu historico-identitaire, marqué par un legs postcolonial controversé qui associe le français à des rapports de conflit et de pouvoir. Les enseignants en tant qu'un groupe social, nourrissent ces représentations qui jouent le rôle de marqueurs de clivages sociaux, en effet, ils ne peuvent se soustraire de cette vision donnant au français un visage politique. Cependant ils sont appelé à modérer ces représentations dans le cadre scolaire.



Le graphique ci-dessus présente la distribution des perceptions des enseignants de la langue française du point de vue professionnel.

Nous remarquons du premier coup d'œil, un équilibre entre les variables et items, d'une manière générale, les choix des enseignants sont équilibrés ce qui montre une large chromatique des perceptions et une riche plateforme de représentations du FLE. Néanmoins nous remarquons un léger épanchement vers le premier item, qui montre clairement et avec un pourcentage de 26% une perception très classique du FLE où il est considéré comme un outil professionnel et à vocation académique. Les autres perceptions sont réparties de manière équilibrée au sein de notre échantillon, allant de 15% à 18%, sauf pour l'item attestant au FLE un pouvoir de domination culturelle qui à son tour adaptée par une minorité représentant 07% de notre échantillon.

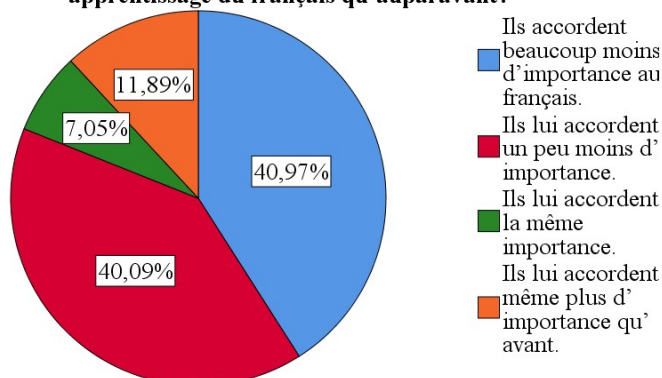
Cette répartition montre clairement que le français continue à susciter des représentations qui ne cessent de changer et d'évoluer. Il est toujours considéré comme un outil académique même si le pourcentage n'est pas très significatif ce qui nous laisse suggérer que le statut du français continu à perdre du terrain devant l'anglais choisi dorénavant pour les opportunités académiques et professionnelles qu'il procure.

Il y a comme un consensus intrinsèque (66% des répondants) autour du réel statut que devrait occuper la langue française, celui d'une langue étrangère véhiculaire d'une culture allochtone et un outil de communication avec l'autre et de vocation professionnelle ou académique.

La perception du français comme une langue difficile est exprimé par 15% des enseignants, ce qui n'est pas négligeable. Cette perception prend son origine d'une constatation sommaire et générale liée aux résultats scolaire. Cette difficulté peut être liée d'une part à la nature même de la langue (grammaire-orthographe), d'autre part à la condition scolaire (logistique, méthodologique et pédagogique).

Presque 08% des répondants exprimes une perception de connotation sociopolitique considérant le français comme un outil de domination culturelle, une perception résiduelle (de faible pourcentage) qui continue à conditionner certains attitudes d'une minorité des enseignants. Cette perception peut-être comparé avec les résultats de la question N°8 exposant que 12% de répondants trouvent le patrimoine culturel algérien francophone comme problématique.

17. Selon vous, vos apprenants accordent-ils la même importance à l'apprentissage du français qu'auparavant?

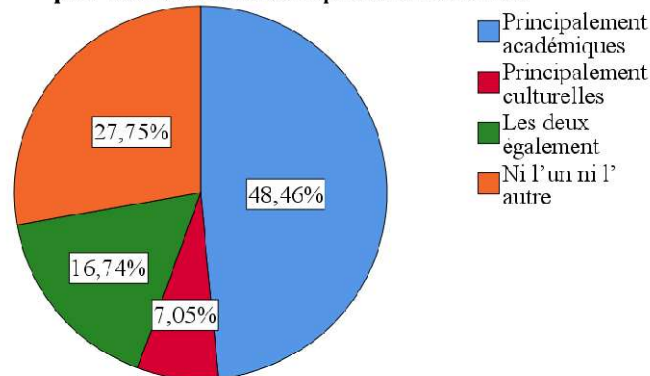


Le graphique ci-dessus montre que 81% des répondants remarquent une diminution de la motivation des apprenants, avec une légère différence du degré de leur désengagement. Seule une minorité de $\cong 20\%$ des répondants examine une stabilisation ou une augmentation de la motivation chez les élèves.

Selon les résultats, le français semble perdre et de manière significative de son charme auprès des apprenants, les enseignants semblent heurtés à une résistance à l'apprentissage. ce phénomène relevé par le quart 25% des enseignants (voire la question N°12) est très répandu et peut-être parmi les causes directe qui poussent l'enseignants à changer de ses attitude intra-classes et adapter des stratégies différentes

lors de son action enseignante, parmi lesquelles le recours à la langue maternelle ou première « *pour aplanir les difficultés du cours* » (Gacemi, 2022), mais aussi pour contourner ou adoucir certaines représentations dues aux biais de désirabilités.

18. Diriez-vous que les apprenants sont motivés à apprendre le français pour des raisons académiques ou culturelles ?

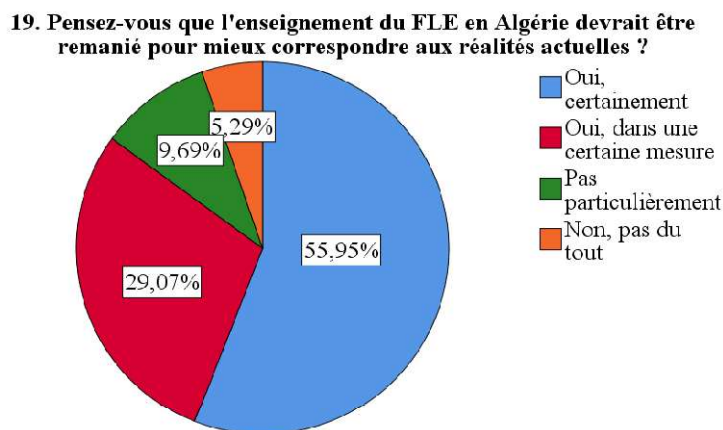


Le graphique ci-dessus présente les perceptions des enseignants sur la nature de la motivation des apprenants, nous remarquons à premier regard que la motivation académique est la plus fréquente avec un pourcentage de $\cong 49\%$, ce résultat corrobore avec le résultat de la question N°16 où les enseignants expriment une perception plutôt académique sur la langue française. Une minorité 07% perçoit le français comme un tremplin culturel ou interculturel où l'apprenant pourrait engager un dialogue interculturel avec l'autre. Cette perception est plus que naturelle, dans le cas d'une autre langue elle pourrait même présenter la majorité, dans le cas du français cette réponse faible est significative et éloquente, elle exprime la dépréciation de la dimension culturelle française.

16.74% des répondants combinent les deux dimensions académiques et culturelles, une représentation classique en Algérie où le citoyen continue à nourrir des images stéréotypées sur le français exprimant principalement de l'émerveillement.

Les répondants qui n'en citent aucune des deux dimensions de la langue française constituent $\cong 28\%$ de l'échantillon, cette réponse illustre des représentations plutôt négatives qui continuent à nourrir des attitudes acrimonieuses envers la langue française.

Ces résultats suggèrent le maintien du français comme une langue à vocation académique, bien que le rejet de la dimension culturelle du français reste très significatif.



Le graphique ci-dessus présente les opinions des répondants par rapport à un éventuel remaniement de l'enseignement du FLE en Algérie

Les résultats montrent clairement un large soutien pour une réforme de l'enseignement du FLE en général, avec un pourcentage de $\cong 85\%$. A l'opposé 15% seulement des répondants rejettent d'une manière forte ou modérée l'idée de tout remaniement de l'enseignement du FLE.

Les résultats suggèrent une large insatisfaction des enseignants vis-à-vis du système actuel, il ya comme un consensus autour de son rejet tel qu'il est, ainsi la majorité considère le réexamen des programme comme une nécessité ou comme une urgence.

Les aspirations des enseignants par rapport à un remaniement éventuel sont cueillies grâce à une question ouverte dont elle est l'objet d'une analyse de contenu infra.

IV.1.4.1. Récapitulatif

Les perceptions des enseignants par rapport à la langue française ne peuvent se soustraire de l'influence politique omniprésentes, et qui se manifeste sous forme d'un entrelacs de représentations historico-linguistico-identitaire.

La langue française suscite une large panoplie de perceptions professionnelles chez les enseignants mais elle continue à préserver son statut classique comme une langue d'émancipation académique. Cependant les enseignants perçoivent un déclin d'intérêt pour l'apprentissage du français même s'ils continuent à voir en elle une langue à escient beaucoup plus académique que culturel.

Les enseignants nourrissent des perceptions évaluatives des programmes d'enseignement du FLE, et arborent une posture critique parfois très aigüe envers la situation actuelle de l'école notamment l'enseignement du FLE. Les enseignants croient profondément dans la nécessité d'un remaniement des programmes du FLE.

IV.2. Analyse de la question ouverte

Afin de pouvoir analyser de manière plus objective et plus précise les réponses sur la question ouverte, nous avons opté pour l'exploitation du logiciel IRAMUTEQ qui est un logiciel d'analyse de corpus de texte conçu pour l'exploration l'analyse et la visualisation des données textuelles.

La question ouverte était :

20. Quels changements ou améliorations suggèreriez-vous pour l'enseignement du FLE afin de mieux répondre aux besoins culturels, académiques et professionnels des apprenants ?

Nous avons pu collecter des réponses de 151 répondants formant un corpus de 4300 mots maintenues après correction et suppression des segments non complets ou non pertinents.

L'analyse préliminaire du corpus nous a donné les résultats suivants :

Nombre de textes:	4
Nombre de segments de texte:	110
Nombre de formes :	1030
Nombre d'occurrences :	4400
Nombre de lemmes ²⁶:	834
Nombre de formes actives :	697
Nombre de formes supplémentaires :	137
Nombre de formes actives avec une fréquence	≥ 3: 186
Moyenne de formes par segment :	40.000000
Nombre de classes :	7
segments classés	98 sur 110 (89.09%)

Tableau 12: résultat d'analyse de corpus de la question ouverte "Iramuteq"

Ce tableau nous donne une information très pertinente sur notre corpus, le paramètre calculé : Nombre de formes actives avec une fréquence ≥ 3 : 185, donne le nombre de forme actives qui est de 185, ayant une fréquence supérieure ou égale à 3. Ce paramètre révèle une densité lexicale très acceptable assurant une stabilité thématique et une fiabilité des analyses factorielles, hiérarchique prévues.

Nous remarquons dans ce tableau aussi, le nombre de classe qui peut être approprié au nombre de thématiques abordées dans le texte.

IV.2.1. Analyse de contenu du corpus

IV.2.1.1. Nuage de mots

Une première analyse sous forme de nuage de mot nous a permit de visualiser les mots les plus fréquents voire les plus importants dans notre corpus. Le nuage de mots ci-dessous présente les résultats de l'analyse, appuyée par un tableau de fréquences contenant 10% des formes à fréquences élevées.

²⁶ Le lemme est la forme la plus simple ou de base d'un mot dépourvu de ses déclinaisons grammaticales ou variation syntaxiques.

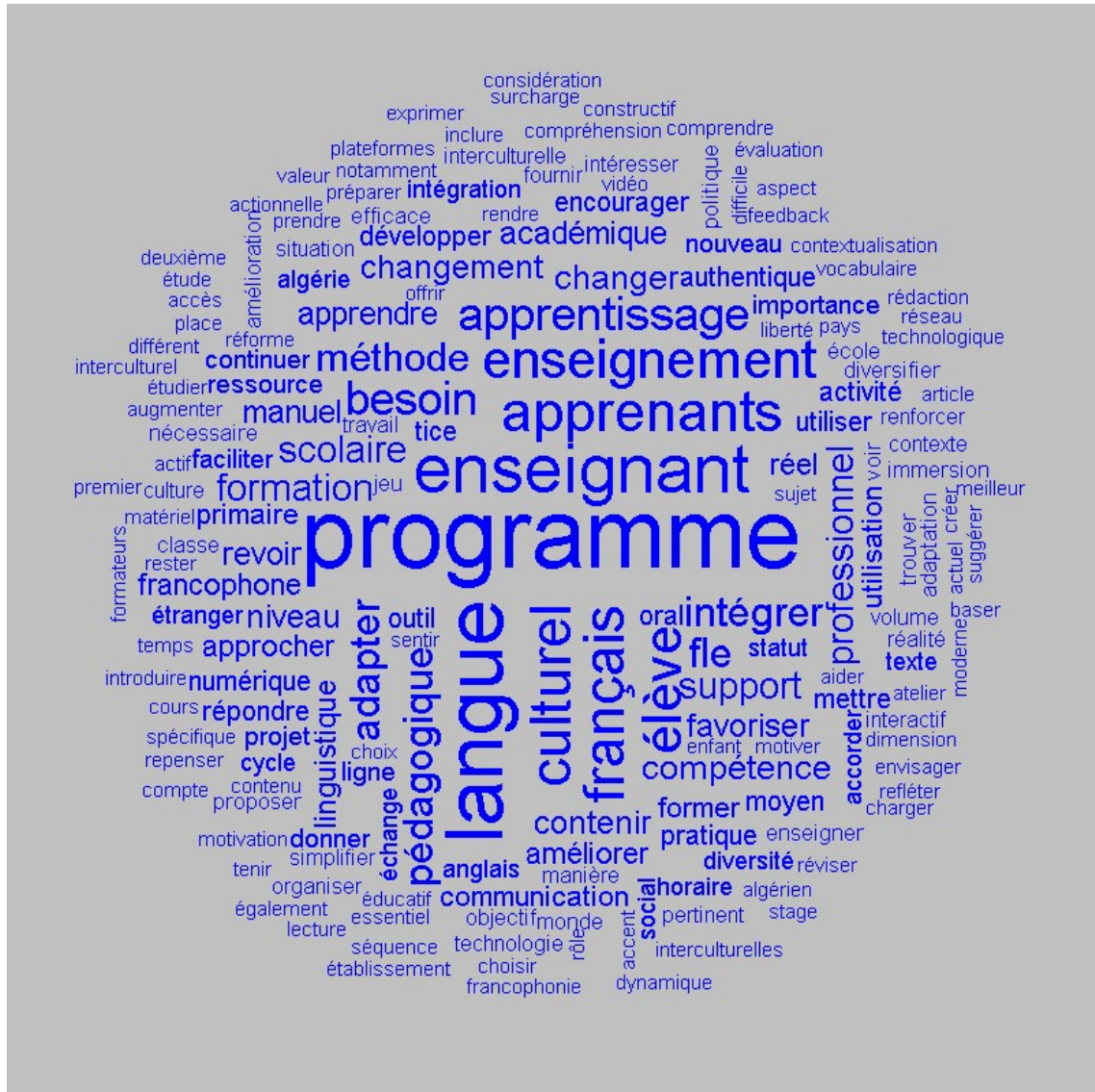


Figure 10: nuage de mot réalisé à partir de l'analyse de fréquence du corpus des réponses

Les résultats montrent les mots les plus fréquents dans notre corpus :

mots	Fréquence	Mots	Fréquence	mots	Fréquence
Programme	72	Elève	34	Pédagogique	22
Langue	56	Enseignement	34	Méthode	20
Enseignant	46	Apprentissage	28	formation	19
Français	36	Besoin	26	Professionnel	18
Culturel	36	Adapter	23	Support	18
Apprenant	35	Intégrer	22	Compétence	16

Tableau 13: tableau de fréquences de mots dans le corpus des réponses

Cette première analyse nous montre le cœur des thèmes abordés par les répondants ou ce qui leur concerne le plus. Nous remarquons que le programme est au cœur des discours émanant des enseignants, il caractérise la matière essentielle autour de laquelle se rassemblent la grande part des revendications des enseignants par rapport aux éventuelles réformes de l'enseignement du FLE.

Le mot « Langue » est le terme clés caractérisant l'objet du discours qui est le français. Le mot « Enseignant » définit toutes les instances que les enseignants expriment par rapport à leur situation socioprofessionnelle, comme la formation, et les dérogations à l'initiative que les enseignants relèvent souvent. Les mots comme « culturel, élève, besoin, adapter, intégrer » développent les stratégies didactique et pédagogiques que les enseignants proposent pour l'amélioration de l'enseignement. Enfin des mots comme « formation, compétence » renvoient au besoin de réévaluation du contexte scolaire puis à la remédiation.

Il est nécessaire de noter que la mesure des fréquences des mots pourrait donner une idée sur les thèmes récurrents dans un texte, alors que l'analyse des cooccurrences nous donne une idée sur les réseaux thématiques dans lesquelles ces mots évoluent et concordent pour créer un sens. C'est dans cette dernière optique qu'une analyse factorielle s'auto-propose infra.

IV.2.1.2. Classification hiérarchique descendante

Pour déterminer les thèmes principaux abordés par les répondants, nous avons opté pour une analyse Reinert²⁷ ou classification hiérarchique descendante (CHD) de notre corpus, pour enrichir l'analyse nous l'avons croisée à une analyse factorielle et une autre qualitative ou sémantique en amont. Le dendrogramme suivant (**fig11**) présente les résultats de l'analyse CHD.

Les résultats montrent des agglomérations de formes selon sept classes en deux grandes branches bien différenciées. La première branche contient les deux classes 3 et 6, la deuxième renferme les classes (1, 2, 4 et 5). La hiérarchisation donnée, suggère

²⁷ L'analyse Reinert, est une méthode d'analyse quantitative et qualitative de contenu de communication (entretien, questionnaire et tout support textuel) développée par Max Reinert, dans le but d'identifier les structures et les thématiques produites par l'émetteur. Elle met en objectif l'idée que les discours sont des constructions sociales reflétant la dynamique des représentations et des croyances.

une forte corrélation entre les classes (3et6) ce qui propose leur fusion en une seule classe, les classes (2 et 4) sont bien attachées avec une cooccurrence très caractérisée ce qui propose aussi leur fusion en une seule classe.

Le graphe ci-dessous (**fig12**) présente la projection factorielle des modalités de formes les plus significatives sur les deux premiers axes factoriels cumulant un total d'inertie de plus de $\cong 52\%$, ce qui montre que les deux facteurs captent une variance moyenne admissible. Le plan factoriel est symétrique ce qui indique une bonne corrélation entre les formes.

Nous remarquons une bonne corrélation entre le groupe 3 et 6 ce qui laisse suggérer leur fusion en un seul groupe, les groupe 2 et 4 présente une bonne orthogonalité sur l'axe du facteur 1, avec une faible opposition sur l'axe du facteur2, cela suggère leur fusion ce qui réduit les thèmes ou modalité du discours donné à quatre classes seulement.

En effet, l'analyse qualitative des formes de chaque catégorie croisée à une interprétation de la projection factorielle de ces classes, nous a permis de réduire leur nombre en quatre classes seulement, et cela en fusionnant les classes 3 et 6 et les classes 2 et 4 en deux classes indépendantes.

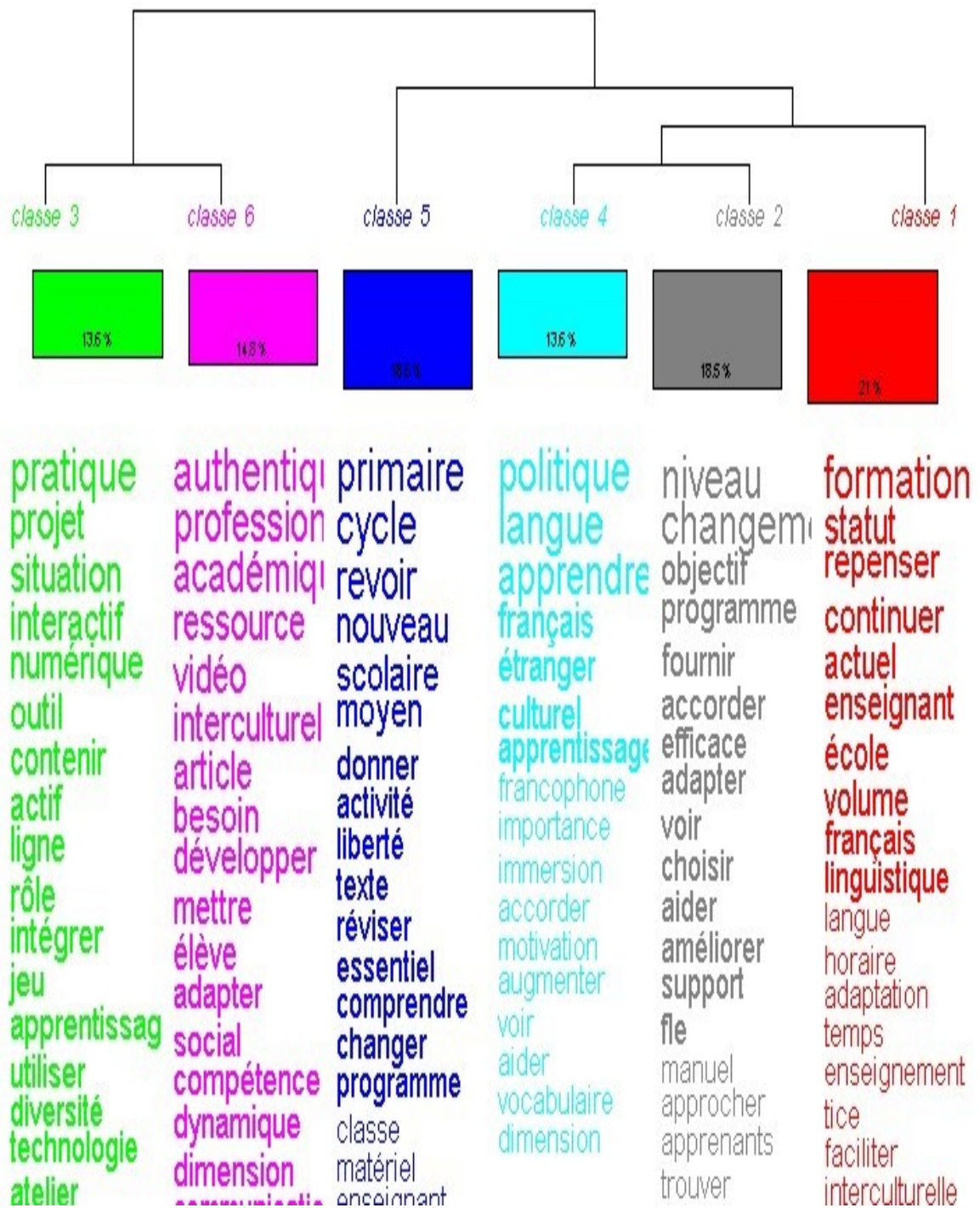


Figure 11: Dendrogramme présentant les résultats de l'analyse Reinert

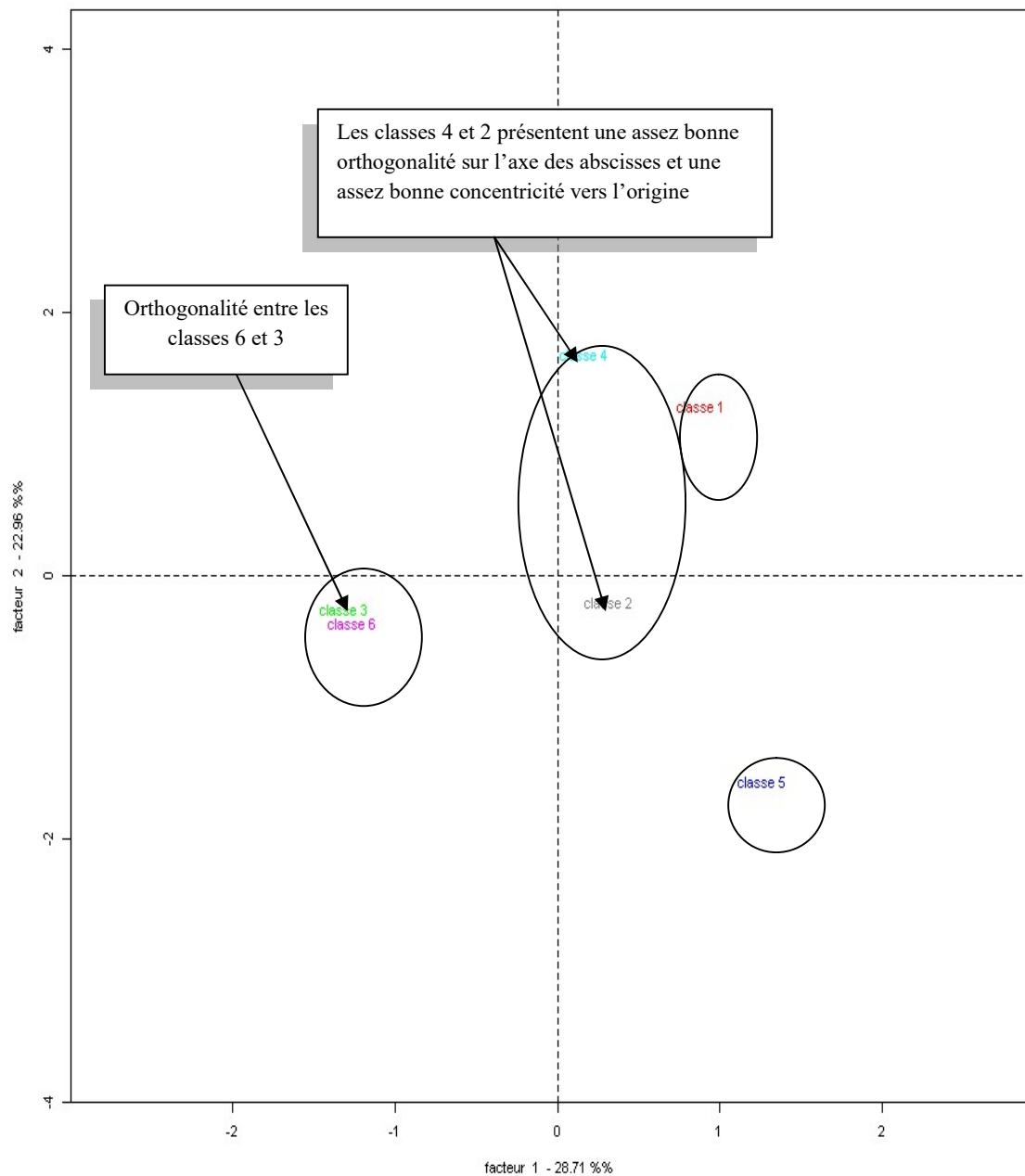


Figure 12: distribution factorielle des classes ou groupe de formes du corpus

Sur ce, nous proposons les thèmes suivants comme étant les axes les plus importants émanant du discours des répondants.

Formes contenues	Thème	Classe
Formation, statut, repenser, continue actuelles, enseignants, école, volume, français, linguistique	Formation et statut de l'enseignant.	Classe 1
Niveau, changement, objectifs, programme, fournir, accorder, adapter, améliorer, support	Politique éducative et institutionnelle	Classe 2
Politique, langue, apprendre, français, étranger, culturel, apprentissage	Réformes structurelles et logistiques	Classe 4
Primaire, cycle, revoir, nouveau, scolaire, moyen, donner, activité, liberté, texte, réviser, essentiel, comprendre, changer, programme		Classe 5
Authentique, profession, académique, ressource, vidéo, interculturel, article, besoin, développer, mettre, élève, adapter, social, compétence, dynamique, dimension	Stratégies et méthodes pédagogiques	Classe 3
Pratique, projet, situation, interactif, numérique, outil, contenir, actif, ligne, rôle, intégrer, jeu, apprentissage, utiliser, diversité, technologie, atelier		Classe 6

Tableau 14: détermination des thèmes selon les cooccurrences des formes et les corrélations factorielles

IV.2.1.3. Projection factorielle des formes du corpus

Une projection factorielle AFC appliquée à notre corpus, permet de visualiser la structuration des réponses des enseignants.

Le graphe ci-dessous (**fig13**), représente la projection des modalités les plus significatives sur les deux premiers axes factoriels cumulant une inertie de $\cong 52\%$, ce qui constitue un pourcentage très acceptable statistiquement captant ainsi plus que la moitié de la variance.

L'axe des abscisses X (28.71% d'inertie) :

Cet axe capte la plus grande part de variance et distingue principalement deux formes de visions ou de perceptions très contrastées. L'axe oppose les thèmes **Formation et statut de l'enseignant, Politique éducative et institutionnelle**, et **Réformes structurelles et logistiques** au thème **Stratégies et méthodes pédagogiques**.

Les modalités observées à droite de l'axe correspondent aux perceptions plus conservatrices centrées sur la formation, les enseignants sont enclin à voir les déficiences non pas dans les méthodologies ou les stratégies didactiques et pédagogiques, mais dans les aptitudes professionnelles des enseignants. Leurs représentations se conforment à des instances de formations et des mises à niveau structurées en accord avec les avancées technologiques actuelles. Certains enseignants formulent des représentations sur leurs niveaux de compétences, et avancent des allégations sur les lacunes dans la formation des néophytes dans l'enseignement. (**Ex1. repenser la formation continue des enseignants par les inspecteurs parce qu'il y a des enseignants novices notamment qui savent plus quoi faire. Ex2. Formation des enseignants sur les TICE face aux préoccupations actuelles**).

D'autre part, le thème lié à la **politique éducative et institutionnelles** est plus centré autour de l'origine du plan factorielle ce qui réduit sa signification mais le joint fortement au thème lié à la formation, ce qui le rend comme sous-jacent à celui-ci. Ce groupe est déterminé par des perceptions plus critiques envers la politique linguistique de la tutelle et déplorent l'écart entre les objectifs tracés et les modalités mises en œuvre pour leur réalisation. Les enseignants formulent aussi des représentations qui caractérisent l'enseignement du français comme idéologisé (**Ex3. dissocier l'histoire politique de la langue il ne faut pas politiser l'enseignement**). Certains enseignants perçoivent l'école comme une institution forcée d'évoluer au centre du champ politique (**Ex4. moins d'interférences sociopolitiques négatives, préserver le lieu d'apprentissages de tous les tiraillements politiques**), et recommandent de combattre

l'idéologisation de l'école et la professionnalisation de celui-ci (**ex5**. *il faut laïciser cette **langue** dans le sens où il faut séparer le **politique** de l'enseignement*). Ils perçoivent l'enseignement du FLE comme très orthodoxe et réclament une réforme des objectifs linguistiques en misant sur la dimension communicationnelle (**Ex6**. ***accorder** une importance réelle à la compétence communicationnelle*).

Le troisième groupe lié au thème **Réformes structurelles et logistiques**, présente un groupe d'enseignants qui expriment des perceptions sur la structure scolaire elle-même, en critiquant les articulations objectives et de contenu entre les paliers, en mettant en question l'organisation de l'école. Ce groupe d'enseignants se représente les carences dans l'école algérienne comme des défauts organisationnels et managériaux et pense que l'essentiel des réformes devraient se réaliser au niveau primaire. (**Ex7**. *les élèves trouvent qu'il y ait une rupture entre ce qu'ils étudient au **primaire** et ce qu'ils étudient en **moyen***. **Ex8**. ***Revoir** les **programmes scolaires** sur tous les paliers le passage entre **primaire** et **moyen**, puis **moyen** et **secondaire** est trop brusque*. **Ex9**. *On travaille avec un **programme** élaboré dès 2005 ces grave ni les **textes** ni les **activités** n'ont une relation avec les **nouvelles** progressions*).

Les modalités observées à gauche de l'axe des abscisses correspondent aux perceptions les plus subversives, nous remarquons une concentration très dense de formes liées aux **stratégies pédagogiques**, les **méthodologies de l'enseignement** et des termes liés à la **didactique**. L'aplatissement des modalités autour de l'axe et leur densité reflète l'agressivité des perceptions et la détermination avec lesquelles ils sont formulés.

Les enseignants comme dans un remue-méninge abordent les stratégies pédagogiques modernes et les introduisent comme la solution aux différents problèmes d'enseignement/apprentissage du FLE. Ils mettent ces méthodes modernes en avant-garde, comme la méthode actionnelles basée sur la vision pratique, les projets et les jeux de rôles afin de préparer l'apprenant à la vie professionnelle (**Ex10**. *L'accent doit être **mis** sur les **compétences professionnelles communication** rédaction pour préparer les **élèves** au marché du travail*. **Ex11**. *Jeux de **rôle** discussions ou **projets** collaboratifs **favorisant** l'engagement **actif** et la découverte culturelle*) et la méthode communicative

et interactive basée sur la pratique réelle et les jeux de rôles (**Ex12.** *favoriser des méthodes axées sur la **communication réelle***).

Ils font la promotion de la dimension de l'interculturel et réclament l'authentification des supports dans une visée d'ouvrir les perspectives de l'élève non pas sur le français mais sur la francophonie (**Ex13.** *L'enseignement du FLE doit **intégrer** des **contenus** authentiques et interculturels pour mieux refléter la **diversité francophone***). Les méthodes technologiques interactives sont au centre des préoccupations des enseignants, ils représentent les TICE comme la solution miracle de tous les problèmes de l'enseignement/apprentissage du FLE (**Ex14.** ***utilisation** de la **technologie** plateformes en **ligne utiliser** des plateformes d'**apprentissage** en **ligne** pour offrir des ressources supplémentaires et des exercices **interactifs** réseaux sociaux éducatifs*).

En effet, cet axe oppose les représentations académiques conservatrices portant sur les formes de mise en œuvre, la qualité de l'exécution et les compétences en exercices à des représentations pratiques innovantes portant sur le contenu des programmes et la méthodologie en vigueur. Vu l'écart entre les deux groupes opposés nous supposons un profond désaccord entre les adeptes des deux discours.

L'axe des ordonnées Y (22.96% d'inertie) :

Cette axe capte moins de variance mais permet d'affiner l'analyse et mettre en relief une opposition bien contrastée entre le groupe de formes liée aux thèmes **Formation et statut de l'enseignant, Politique éducative et institutionnelle** d'une part, et le groupe de formes liées au thème **Réformes structurelles et logistiques** d'autre part.

Cette opposition explique un léger désaccord entre les enseignants sur la nature de réforme nécessaire et les priorités que définissent les enseignants dans le processus de ces réformes.

En haut de l'axe, nous remarquons une concentration de formes liées à la formation et la politique éducative, qui déterminent des perceptions enseignantes plus évaluatives envers le statut de l'enseignants, le développement des compétences inhérentes à la profession (**Ex15.** *les **enseignants** débutants passent par une période d'essai un stage*

ou **formation** qu'ils soient accompagnés par les **enseignants** formateur), et celui de la langue (**Ex16**. considérer le **français** comme une **langue étrangère** ni plus ni moins).

Des représentations de l'ordre de préjugés extrêmes, émergent sur la limite de l'agglomération et détermine une attitude de désengagement professionnel (**Ex17**. à la lumière des relations Algéro-**française** il est difficile d'apporter une amélioration au **statut** de la **langue française**)

En bas de l'axe, nous trouvons le groupe de formes liées au thème Réformes **structurelles et logistiques**. les enseignants définissent une nécessité de revoir le cycle primaire comme la seule priorité aux yeux des réformes futures, et appellent à des changements radicaux en matière de programme et en matière d'objectifs. (**Ex18**. consacrer le **cycle primaire** à la consolidation des bases tout en éveillant l'intérêt des élèves pour la langue **changer** tout les manuels **scolaires** inadaptés le **programme** est surchargé les leçons parfois inutiles et insignifiantes).

Des formes projetées à l'extrémité de l'agglomération groupale déterminent des perceptions loin d'être portées au consensus formulant des réclamations radicales (**Ex19**. rénovation des **programmes scolaires** réorganisation des **cycles**).

En effet cet axe représente clairement un clivage représentationnel entre les tenants du discours jugeant la politique de l'institution et ceux critiquant les dispositions structurelles et la manière de management.

IV.2.1.4. Projection factorielle des résultats selon niveaux scolaire

La triangulation des résultats d'analyse du corpus avec le niveau scolaire dans lequel exercent les répondants, nous a donné le plan factoriel ci-dessous (**fig14**).

L'axe des abscisses X (28.71% d'inertie) :

Nous remarquons une opposition claire entre un groupe contenant les enseignants universitaires et les enseignants secondaire d'une part, et les enseignants du niveau

moyen d'autre part. Les enseignants du niveau primaire occupent une position plus centrale donc moins significative du point de vue statistique.

Ces résultats montrent clairement un clivage paradigmatique entre les enseignants universitaires et secondaire d'une part et les enseignants du moyen d'autre part.

Les perceptions des premiers tendent vers l'académique, le théorique, et le conceptuel, ils se versent dans une critique procédurale presque scolastique et mettent en question les compétences et les connaissances de l'enseignant et appellent à la formation continue, la mise à niveau des professionnels dans le système scolaire et la révision des politiques linguistiques. En revanchent ils ne mettent pas en question ou très peu les contenus des programmes sous l'œil d'une critique méthodologique (**ex20**. *organiser des **formations continues** aux **enseignants** du FLE concevoir des supports pédagogiques et les mettre à la disposition des **enseignants** « NS ». **ex21**. **repenser** la **formation** des **enseignants** sur les plans **linguistiques** culturels techno-pédagogiques et viser les compétences du 21ème siècle **adaptation** et allègement des programmes « NU »).*

A gauche de l'axe, se positionnent les enseignants du moyen, à l'opposé des enseignants universitaire et secondaire ils sont plus enclins à approfondir leurs critiques en se versants très activement dans la démonstration de leurs perceptions à propos des programmes assignés pour l'enseignement du FLE. Ils développent dans une visée plus pratique leurs idées sur les réformes nécessaires. Ils formulent des représentations en conflit avec les méthodes en vigueur et réclament une réforme de refonte des programmes, des supports et des méthodes d'enseignement. Contrairement à leurs confrères de l'université et du lycée, ils sont plus révolutionnaires, puisque ils proposent d'adopter les méthodes modernes plus pratiques et interactives tel que les méthodes communicatives et actionnelles et restituer à l'apprenant sa vraie place au centre du processus didactique (**ex22**. ***utiliser des ressources authentiques**, modification du curriculum, **adapter** les programmes pour répondre aux divers **besoins** des **élèves** « NM »).*

L'axe des ordonnées Y (22.96% d'inertie) :

La distribution sur ce deuxième facteur confirme les résultats précédents obtenus de l'analyse du premier axe, et ajoute une affinité tendancielle à propos des enseignants du primaire qui sont dans une vision plus structurelle, mais tendent à rejoindre les enseignants du moyen. Les enseignants du primaire développent des représentations qui formulent des carences en logistique, ils énoncent des perceptions didactiques mais sans s'enliser dans les détails contrairement aux enseignants des moyens, ils sont plus restrictifs (ex23. *améliorer des contenus pédagogiques adopter une stratégie moderne et à long terme pour améliorer l'enseignement du FLE fournir des matériaux et des supports nous suggérons une intégration active des outils informatiques « NP »*)

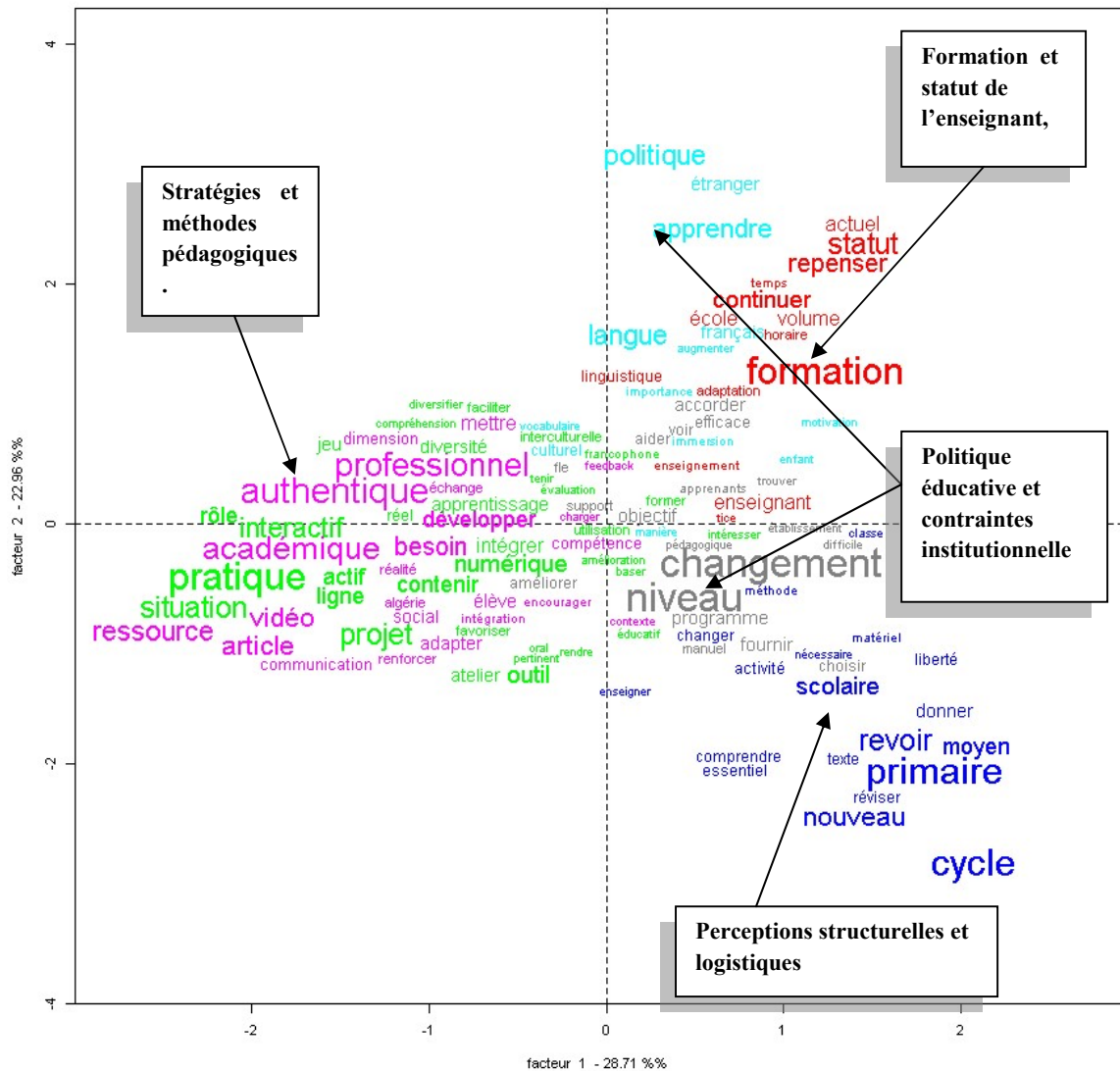


Figure 13: analyse AFC du corpus formé à partir des réponses sur la question ouverte

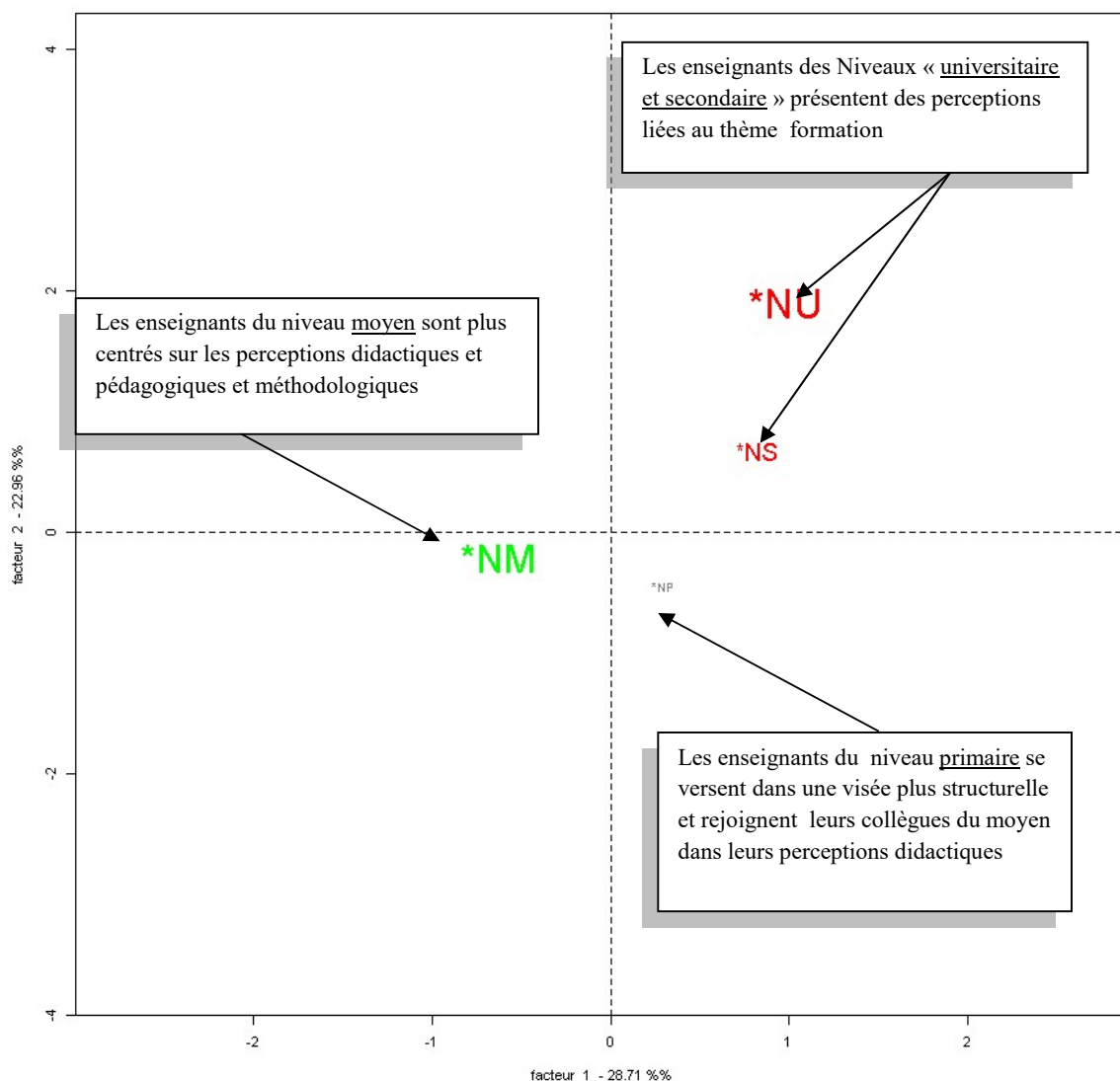


Figure 14: Projection factorielle des résultats selon les niveaux scolaires

IV.2.2. Récapitulatif

En guise de récapitulatif des résultats de l'analyse de la question ouverte nous proposons le tableau suivant renfermant une analyse des représentations croisée au niveau d'enseignement.

	Formation et statut de l'enseignant. (FS)	Politique éducative et institutionnelle (PEI)	Réformes structurelles et logistiques (RSL)	Stratégies et méthodes pédagogiques (SMP)
Groupe	NU+NS	NU+NS	NP	NM
Représentations	Représentation académique ou élitiste centrée sur la formation	Représentation critique et contestataire	Représentation pratique ou pragmatique	Représentation centré sur les programmes ou innovante
Opinions		FS (++) PEI(+) RSL(±) SMP (--)	FS (-) PEI(±) RSL (++) SMP (+)	FS (--) PEI(±) RSL(+) SMP (++)
Conflits	Désaccord sur la mise en œuvre et sur les valeurs		Désaccord sur le contenu et les ressource (moyen)	Désaccord sur le contenu, la méthode et les objectifs
Consensus	Accord sur la nécessité de réforme et son caractère d'urgence			
Opposition entre répondants	(NU+NS) vs (NP+NM)			

Opposition entre facteurs	(FS+PEI) vs (RSL+SMP)
--------------------------------------	------------------------------

Tableau 15: Récapitulatif des résultats de l'analyse de la question ouverte

Légende des codes :

- (++) Très en accord
- (+) en accord
- (±) neutre ou silencieux
- (-) en désaccord
- (--) Très en désaccord

Chapitre V : traitement, Analyse et interprétation des entretiens

V.1. Présentation de l'échantillon

Comme nous l'avions présenté dans le chapitre précédent, nous avons retenu sept (07) entretiens que nous allons traiter et analyser. Le codage des participants et le profil des participants est comme suit : (voire détails tableau suivant).

Niveau	Participant	sexe	Expérience
Primaire	AP1	Mal	05 à 10 ans
	AP2	Féminin	<5 ans
	AP3	Féminin	>10 ans
Moyen	AM1	Féminin	<5ans
	AM2	Féminin	05 à 10 ans
Secondaire	AS1	Mal	<5 ans
Universitaire	U1	Mal	<5 ans

Tableau 16: Codage et catégorisation des répondants à l'entretien

V.2. Structuration du corpus

Après la structuration du corpus, l'épluchement de celui-ci nous a permis de tracer les grandes lignes des thématiques abordées -selon notre objectif de travail préalablement tracé-, et d'identifier les tendances générales dans le discours des participants. Les résultats de cet épluchement sont synthétisés dans le tableau suivant²⁸ (voire tableau 17).

Dans ce premier tableau nous avons réorganisé les réponses des enquêtés selon les thématiques tracées. Un travail de traduction fastidieux nous a été imposé pour rapporter les passages annoncés en arabe algérien. Notre stratégie dans la structuration du corpus était de retenir les récurrences dans les discours. Cette méthode nous a permis

²⁸ L'organisation des résultats structurés dans un tableau nous permettra une lucide inférence et la réflexion organisée.

d'éliminer les redondances et les superflu²⁹, ainsi que les signes d'hésitation et les lapsus du moment que notre étude porte sur les idées et non pas sur le langage.

Une première synthèse³⁰ est réalisée dans le but de regrouper les idées de chaque intervenant, cette synthèse nous facilitera l'inférence sur les résultats de manière globalisante et comparative.

²⁹ Propos sans lien objectif avec notre étude.

³⁰ Voir la dernière ligne du tableau 2

Tableau 17: Grille d'analyse thématique des discours : rapportage des traits saillants dans le discours de chaque intervenant

	AP1	AP2	AP3	AM1	AM2	AS1	U1
Thème 1 : perceptions historique et culturelles	Statut d'obligation pour les élèves. Manque d'intérêt et de motivation pour l'apprentissage	Le français est important dans l'école. Mais affaibli par les modalités d'enseignement	Manque d'intérêt des apprenants et leurs familles du moment où leur enfant trouve son « excellence » dans l'anglais.	le français est en recule malgré les réticences institutionnelles. Les résultats le démontrent	Le français est en régression remarquable dans les résultats et les attitudes des élèves dans la classe.	En chute libre	En réel recule, nombre d'études ont prédis ceci et d'autres ont démontré ce recul.
Statut du français dans l'école. Facteurs impactant l'intérêt pour l'apprentissage du français /l'anglais	Programmes chargé. Contenu inadapté au niveau de l'élève. Trop d'activités difficiles à appliquer sans aucune formation des enseignants. L'anglais passe pour une langue facile à apprendre surtout pour la génération connectée.	Pression sociale, perception négatives de l'élève. Programme surchargé centré sur la grammaire, inadéquat au niveau de l'élève. Discontinuité des activités et thématiques entre les	L'élève est connecté avec le monde maintenant plus qu'il n'était auparavant. Il voit dans le français une langue de faible envergure et imposée alors que l'anglais pour lui est une évidence. Programme surchargé et	Le français est resté figé dans son enseignement, comme paralysé par sa charge historique. Alors que l'anglais même avec son histoire colonial n'est pas regardé avec la même façon que le français.	L'anglais est plus la langue de la modernité dans les yeux de la nouvelle génération. Le français est plus lié à une histoire lointaine et attaché à une génération en voie de disparition	Programme inadéquat. L'absence de la culture de la langue. On enseigne les techniques au lieu de la culture. Objectifs irréalistes par rapport aux moyens et ressources disponibles	L'anglais commence son ascension en tant que langue d'enseignement supérieur et comme langue de recherche scientifique.

		niveaux	dépassant le niveau cognitif de l'enfant		Textes sans intérêts pour l'apprenant, ne parlent pas à sa réalité, à ses centres d'intérêts à sa curiosité en plus pauvre en vocabulaire.		
Thème 2 : perceptions didactique et pédagogique	Très importante, mais elle n'aurait pas d'impact si elle n'est pas liée à l'environnement immédiat de l'élève.	Favorable. L'authentification pourrait atténuer certaines perceptions chez	Le manuel doit être plus flexible à la réalité de l'apprenant algérien. La contextualisation des supports	Nous avons besoin de support plus attachés à la réalité algérienne. La littérature algérienne	La culture algérienne francophone est elle-même un sujet de controverse. Elle est	Le manuel est obsolète, il doit intégrer plus de dimension culturelles mais avec la	De multitudes d'études ont suggéré cette approche, reste l'application.

Authentification Des supports		l'apprenant, comme voire le français en tant que envahissante et allochtone.	prime sur l'authentification des textes. Un enfant du sud algérien diffère d'un enfant du nord en termes du vécu, culture, et contraintes sociales. Ex. A Naama il n'ya pas de musée mais il ya le marché de cheptel.	francophone moderne ou ancienne jouerait un rôle important dans l'atténuation des perceptions négatives des apprenants.	marginalisée dans la vie sociale et même à l'école. C'est une culture élitiste. Je ne vois pas comment l'introduire dans le processus sans relever certaines questions plus incessantes (identitaires).	plume algériennes. La francophonie est un fait en Algérie. Les supports sont hors du temps de l'élève de l'ordre du fait divers au lieu de parler à eux.
	La vieille école, La lecture est très importante, le lexique et la dictée aussi. mais la Contrainte institutionnelle la longueur du programme oblige à se concentrer sur le programme et marginaliser	Méthode interactive, et communicative . Encourager et motiver les élèves à s'exprimer librement par rapport au thème de la séance. La	La rigidité de la tutelle en ce qui concerne le planning des cours et le respect des délais et l'accomplissement du programme nous prive du choix. Nous	Nous somme enclins à respecter les recommandations de la tutelle. Le manque de moyens technologiques et de support nous oblige à travailler	L'enseignant n'est pas autonome, il n'est pas maître de ses choix pédagogiques.	Parfois j'essaye d'adapter mes méthodes à la situation immédiate et favoriser la communication afin de booster le regard critique

Méthodes pédagogique et l’agir des enseignants	l’apprenant.	contrainte	utilisons ce que	plus à l’ancienne,	et la
	Trop de grammaire	institutionnelle	nous avons sous	en se basant sur	rétrospection.
	pour un enfant qui	limite la	les mains pour	la grammaire et	La surcharge
	commence une langue.	fourchette	administrer le	la dicté. Je	des
	il n'est pas possible	d’initiative et	cours.	balance le	programmes
	d'enseigner le passé	l’administratio		manque de la	nous oblige à
	composé, l’impératif, le	n du		communication	nous mettre en
	futur, le présent pour un	programme		par la production	course contre
	enfant qui commence	prône sur son		écrite et les	la montre en
	une langue, et surtout	objectivité.		activités par	dépit de
	avec la politique			tâche.	l’intérêt
	pédagogique régnante				pédagogique
	combinée à un manque				de
	flagrant en matière de				l’apprenant.
	moyens pédagogique et				
	didactique.				
	impossible d'enseigner				
	4 sons par séquence et				
	chaque son à quatre				
	écritures (script cursive,				
	minuscule, majuscule).				
	L’enfant est confronté à				
	des supplices cognitifs				
	au lieu de l’imprégner				
	dans la langue de				
	manière plus naturelle				

	et progressive.						
Thème 3 : perceptions sociopolitiques, socioprofessionnelles et perspectives Vision socio-économique et socioprofessionnelles	Le français n'est plus la langue de l'économie. Le français n'offre pas autant d'opportunité que l'anglais	Toujours utile en Algérie mais dans certains domaines seulement. Son utilité est liée à la conjoncture historique Résiduelle. Son déclin est seulement « une affaire de temps »	La réalité socio-économique de l'Algérie change, l'école doit seulement s'aligner. Le français restera mais laissera petit à petit sa place à l'anglais.	A part la possibilité de devenir un enseignant de FLE je ne vois pas d'opportunités que pourrait offrir le français. Un ingénieur maîtrisant l'anglais à plus de chance. L'enseignement à l'université commence sa migration vers l'anglais.	Le français offre des opportunités dans deux seules pays modernes la France et le Canada. L'anglais est un passeport qui ouvre les portes du monde	Autant que la langue de l'enseignement à l'université, elle restera la langue de la conjoncture jusqu'aux jours où l'anglais prendra sa place fonctionnelle.	Aujourd'hui l'anglais domine le marché international, le français reste une langue très cantonnée du point de vue échangé international.

Les TICE sont très marginalisés dans l'école par manque de moyens. L'intégration en masse des TICE est l'approche la plus productive dans l'enseignement/apprentissage de n'importe quelle langue. Installation des labos de langues dans toutes les écoles. Revoir les dispositifs et les programmes pour le cycle primaire. Favoriser les méthodes ludiques pour les deux premières années, chanson jeux petites récitations à apprendre par cœur.	Alléger les programmes. L'élève en primaire est appelé à seulement à s'adapter avec la langue à s'imprégner dedans formuler des expressions basiques et à comprendre les expressions les plus élémentaire. Pourquoi l'enliser dans la grammaire, les sortes de complément d'objet ? le passé composé et le futur, pourquoi pas le présent de l'indicatif a	Adapter les programmes au contexte régionaux. Pourquoi pas un manuel riche diversifié flexible qui répond à la réalité algérienne, où l'enseignant trouverait le contenu le plus adapté a sa situation régionale et spécificité culturelle. Protéger l'école des tiraillements idéologiques. Placer la Francophonie au cœur de l'apprentissage et dissocier l'histoire	L'esprit anglo-saxon est pragmatique même dans ses approches pour l'apprentissage et la diffusion de leur langue. Le français en Algérie doit arborer cet esprit et structuré sa propre stratégie dans l'enseignement du français. Les algériens ont une longue expérience dans l'enseignement du français il est temps qu'ils mettent cette expérience en application pour affronter les conjonctures	Plus de formations pour les enseignants en matière de méthodologie et pratiques de classes. Revoir l'ensemble du système et établir des liens logiques pédagogiques et didactiques entre les différents niveaux scolaires pour assurer la continuité et la progression naturelle dans l'apprentissage d'une langue. La culture francophone	Il faut tout repenser. le français n'est plus comme avant, la langue vernaculaire deuxième des algériens. Le français doit être enseigné avec une vision pragmatique, en le libérant de ses résidus historique et en le détachant de des spéculations politiques, à la fin ce n'est qu'une langue. Orienter l'enseignement du français	Faut revoir, mesurer les besoins réels des apprenants. Réviser La politique linguistique concernant l'enseignement des langues étrangères. Intégrer culturellement la langue française comme véhiculaire de plusieurs cultures francophone et pas seulement la culture de l'hexagone. Adapter les contenues selon besoins des apprenant dans chaque niveau et aligner les cours
---	--	--	---	---	---	---

	temporel.	politique de la langue.	géopolitique et économiques.	algérienne doit retrouver sa place dans l'école pour servir comme support dans l'apprentissage de la langue française.	vers la numérisation, création de plateformes qui complèment le travail de l'école.	pour offrir aux apprenant des accès pour les standards internationaux (DALF, DELF)
		Moins de théorie et plus de pratique.	Le français doit retrouver un nouveau statut plus adéquat avec les changements qui prévalent.	On doit donner plus d'autonomie aux enseignants dans l'accomplissement de leur mission. Il faut libérer le français de sa charge historique et le considérer comme une langue étrangère ni moins ni plus.	Encourager plus d'autonomie des enseignants en fixant les objectifs seulement et le manuel ne sera que guide et pas une obligation.	
			intégré concrètement la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE.		Revoir les programmes scolaires, sur tous les paliers. Le passage entre primaire/moyenne puis	
			Expliquer à l'apprenant que la francophonie ne veut pas dire toujours la France.			

							moyen /secondaire est trop brusque
Synthèse et interprétation selon répondant	1) Statut : obligatoire. en déclin en termes de motivation et intérêt des élèves.	1) Affaiblie 2) Pression sociale, Programme e surchargé et inadéquat, hiatus entre niveaux et paliers.	1) Recule par rapport à l'anglais 2) L'élève est conscient de ce qu'il veut il ne le trouve pas dans le français.	1) Statut en recule. 2) Méthodes figées, paralysées, contrairement à l'anglais plus pragmatique 3) L'authentification est un besoin.	1) en régression 2) le français lié à une génération et une période 3) le patrimoine francophone algérien riche et controversé.	1) Chute libre 2) Absence de la dimension culturelle. programmée basée sur la technicité non sur la pratique.	1) Les études montrent ce recule 2) L'anglais envahit le monde académique.
	2) Programme surchargé, inadéquat et mal adapté.					3) Manuel obsolètes.	3) L'authentification suggérée pas de nombreuses études.
	3) Authentification importante mais avec contextualisation avec la réalité de l'élève.	3) Favorable, ils peuvent agir contre les perceptions négatives	3) Contextualisation plus importante que l'authentification.	4) Manque de moyens et réticence recours à la production écrite et les tâches.	4) Manque de liberté absence d'initiative en matière de créativité en classe.	3) Les supports ne parlent pas à l'élève. La francophonie fait partie du vécu de l'algérien.	4) Eviter trop de débat théorique et favoriser les formations pratiques.
	4) Méthode traditionnelles (lecture..) entravé par le manque de temps dû à la longueur du programme.	4) Méthode interactive sauf contraintes de la tutelle.	4) Administrations des cours selon recommandation de la tutelle pas de place pour la créativité.	5) Le français n'offre que des opportunités limitées, l'anglais offre plus de chances socioéconomiques	5) Le français n'ouvre pas les portes du monde	4) Absence de créativité, contraintes du	5) Le français reste cantonné dans une géographie délimitée, l'anglais submerge le monde.
	5) Le français n'est plus la langue de l'économie.	5) Conjoncturelle	5) L'enseignement du français doit s'aligner sur les réalités				6) Redéfinir les
	6) TICE, méthode ludiques.	6) Allègement					

t des programm es, minimalis me objectif, adaptation du contenu.	6) Contextualis ation des manuels. penser dans un contexte de francophonie . s'orienter vers la pratique.	socioéconom iques.	6) l'Algérie doit se réappropri le français et tracer ses propres stratégies. Une stratégie pragmatique est la solution	comme le fait l'anglais 6) Formation continue. Penser l'enseigne ment du FLE comme un seul ensemble pour tous les paliers	5) La conjonctur e domine 6) Intégrer la numérisati on. Plus d'autonom ie à l'enseigna nt. Eloigner l'école d'idéologi e	planning d'apprenant et réviser la politique linguistique. Appréhender le français dans la francophonie. Adaptation des contenus selon apprenant. Equiper l'apprenant pour des examens internationau x
--	--	-----------------------	--	--	---	--

V.3. Analyse des représentations par rapport aux thèmes abordés

Dans cette section nous présentons notre analyse des perceptions des enseignants liées aux thèmes traités pendant les entretiens. Les tableaux qui suivent regroupent les idées clés révélées par les participants, les exemples archétypes de leurs discours, l'impact éventuel de ces perceptions. Nous mettrons aussi en évidence les points de consensus et de conflits.

V.3.1.Premier thème

	Exemples du discours	Représentations	Consensus /conflit	impact
Thème 1 : Perceptions historique et culturelles	Ex1 : Le français est en régression remarquable dans les résultats et les attitudes des élèves dans la classe.	Les enseignants perçoivent le français comme une langue en régression sur toutes les dimensions (statut, motivation, intérêt d'apprentissage)	Consensus : le recul du français est un constat avéré.	
	Ex2 : Pression sociale, perception négatives de l'élève. Programme surchargé	- Ils perçoivent le français comme un vestige du passé. - Le français est plus un enjeu historique et politique qu'une langue étrangère. - Ils perçoivent l'environnement social et scolaire dans lesquels ils évoluent comme hostile à l'épanouissement du français à cause de la pression linguistico-identitaire et les programme scolaire.	Conflit : Cependant il ya une divergence sur les causes de ce recul, ses dimensions et ses origines.	Ces perceptions ont un impact sur l'engagement même des enseignants.
	Ex3 : Le français est plus lié à une histoire lointaine			L'impact est pédagogique sur les apprenants
	Ex4 : L'anglais est plus la langue de la modernité dans les yeux de la nouvelle génération.	Les enseignants perçoivent l'anglais comme la rivale du français		

Tableau 18: Analyse des représentations par rapport au thème1

V.3.2. Deuxième thème

Thème 2 : Perceptions didactique et pédagogique	Exemples du discours	Représentations	Consensus /conflit	impact
	Ex1 : Le manuel doit être plus flexible à la réalité de l'apprenant algérien Ex2 : Le manuel est obsolète, il doit intégrer plus de dimension culturelles mais avec la plume algériennes. Ex3 : L'enseignant n'est pas autonome. Ex4 : Parfois j'essaie d'adapter mes méthodes à la situation immédiate [...] La surcharge des programmes nous oblige à nous mettre en course contre la montre en dépit de l'intérêt pédagogique de l'apprenant. Ex5 : L'authentification pourrait atténuer certaines perceptions chez l'apprenant, Ex6 : Nous sommes enlisés toujours dans le débat théorique.	- Les enseignants perçoivent le manuel comme obsolète, rigide et ne répond plus aux besoins des apprenants d'aujourd'hui ni aux besoins des enseignants en matière de support et méthodes. - Ils se perçoivent comme des exécuteurs et non pas comme des contributeurs dans le processus scolaire. - Ils perçoivent l'institution et le système de management pédagogique comme inhibiteur de toute action créative nécessaire en classe. - ils perçoivent l'authentification des supports et la contextualisation comme les indispensables absents - l'universitaire considère le débat sur la pédagogie comme un piège contre l'action de remédiation.	Consensus : sur l'inadéquation des programmes et leur inadaptabilité pour les besoins actuels des apprenants. Conflit : L'enseignant de l'université considère que le bien-fondé du problème n'est pas théorique mais pratique lié au manque de formation des intervenants du système.	Ces présentations dans l'ensemble provoquent chez les enseignants des attitudes ambivalentes envers leurs pratiques de classes.

Tableau 19: Analyse des représentations par rapport au thème2

V.3.3. Troisième thème :

	Exemples du discours	Représentations des enseignants	Consensus /conflit	Impact
Thème 3 : Perceptions sociopolitiques, socioprofessionnelles et perspectives	Ex1 : Le français n'est plus la langue de l'économie.			
	Le français n'offre pas autant d'opportunité que l'anglais	ils perçoivent le français comme une langue <u>sans issue économique</u>	Consensus : Il ya presque une unanimité sur le caractère urgent d'une éminente réforme scolaire.	L'impact de ces représentations est à la fois positif et négatif.
	Ex2 : Les TICE sont très marginalisés dans l'école par manque de moyens.	ils perçoivent les TICE comme <u>l'outil innovateur</u> de l'enseignement, et un <u>moyen d'intégration</u> des apprenants de l'époque du digital. Mais restent non-exploité à cause du défaut de la logistique	Un accord explicite sur l'importance des TICE.	
	Ex3 : Alléger les programmes			
	Ex4 : Adapter les programmes au contexte régionaux	Ils perçoivent les programmes comme lourds et un facteur de résistance à l'apprentissage qu'il faut remédier.	Une concorde implicite sur le futur incertain de la langue française à l'école algérienne.	Positif là où les enseignants gardent leur enthousiasme d'une éventuelle réforme.
	Ex5 : L'esprit anglo-saxon est pragmatique même dans ses approches	Pour les enseignants repenser les programmes et méthode veut dire leurs intégrations culturelles, régionale.		
	Ex6 : Plus de formations pour les enseignants en matière de méthodologie et pratiques de classes.	Ils perçoivent l'anglais comme pragmatique, par opposition ils perçoivent le français comme doctrinale.		Négatif dans le cas où leurs aspirations restent inaudibles.
	Ex7 : Faut revoir, mesurer les besoins réels des apprenants. Réviser La politique linguistique concernant l'enseignement des langues étrangères.	certain perçoivent toute réforme comme un projet de réinitialisation obligatoire, par la révision totale de la politique linguistique et la mise à jour du portfolio des besoins	Conflit : la volonté enseignante versus la contrainte institutionnelle	
	Intégrer			

Tableau 20: analyse des perceptions par rapport au thème 3

V.4. Analyse lexico-métrique (Nuage de mot)

Afin de donner à notre analyse thématique un point d'appui logique et objectif, nous avons vu nécessaire d'avoir une lexicométrie. Pour cela nous avons choisi d'exploiter le logiciel Iramuteq, (que je manipule personnellement), pour mesurer l'occurrence des mots les plus fréquents afin de tracer graphiquement et de manière objective les thèmes (formes) les plus saillants abordés par les intervenants dans l'entretien (voire fig. 15)

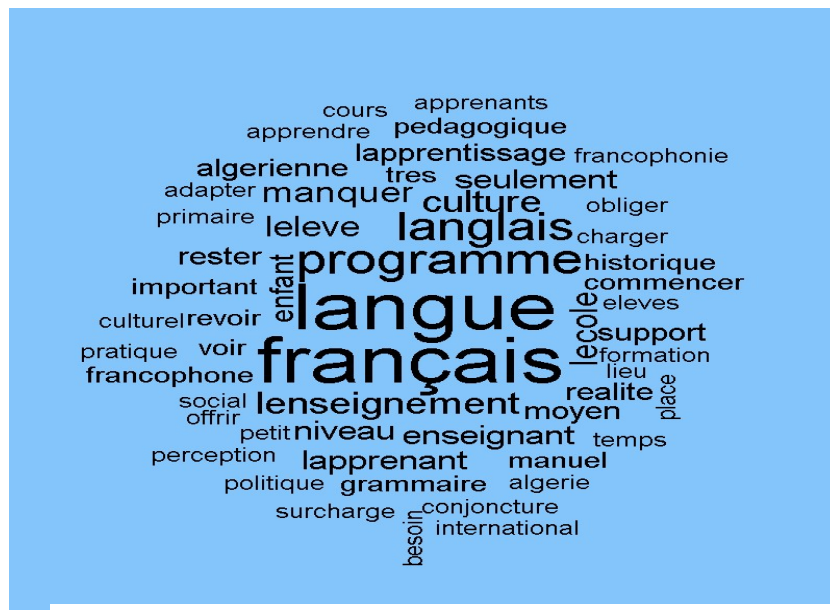


Figure 15: Nuage de mots du corpus d'entretien traité avec Iramuteq

Un simple coup d'œil sur le graphique nous constatons cette relation d'opposition entre l'anglais et le français, le programme est au cœur du discours. Ce cœur est enveloppés par une première couche de mots démontrant les différents aspects dont les enseignants envisagent pour aborder la problématique du programme (support, niveau, élève, culture, algérienne, manquer, culture, réalité, surcharge), une troisième couche où chaque groupe de mots s'amalgame autour d'un aspect de la deuxième couche, regroupant des propositions ou formes de remédiation (voir, besoin, moyen, adapter, obliger, pratique, revoir, offrir, formation, francophonie, perception). Ce nuage de mot nous donne une idée sur les schémas concentriques et connectés des thématiques

abordées, et nous oriente vers une meilleure appréhension de la structure et la dynamique du discours entretenu par les intervenants³¹.

V.5. Analyse factorielle des composante AFC du discours des intervenants

V.5.1.Présentation du graphe

Suite à l'analyse AFC appliquée sur le corpus d'entretien mené auprès des sept enseignants, nous avons obtenu les graphiques ci-dessous (voire fig. 16 et 17). La projection des modalités les plus marquantes et représentatives selon deux axes principaux montre :

L'axe des abscisses X (25.25% d'inertie) : Nous remarquons une claire opposition entre les mots (cours, apprendre, réalité, offrir) et un ensemble de forme liées à (l'enseignement manuel et Grammaire). Cet axe présente l'opposition entre une vision plus liée à l'académisme et la tradition, et une vision plus pratique envers l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous remarquons aussi une concentration remarquable des thèmes autour de la forme programme. Malgré la diversité des thématiques abordées, il ya comme une claire convergence des participants envers une critique centrée sur le (programme, manuel, enseignement).

L'axe des ordonnées Y (17.49% d'inertie) : Montre la diversité thématique de cette critique qui varie avec un léger contraste entre une approche culturelle (francophone, langue, algérienne) et une vision plus technique exprimés en mots neutres (important, lieu, temps)

L'interprétation visuelle globale nous montre une forte corrélation entre la majorité des formes traitées, ce qui démontre un fort consensus autour des thèmes de représentation abordées.

La (fig. 17) montre une projection des modalités selon leurs tenants, d'où une possibilité de les catégoriser selon les critères voulus (âge, expérience). Le graphique

³¹ Cet inférence peut-être complétée par une analyse AFC et une analyse de similitude, dans notre cas nous avons vus que seul le nuage des mots et une AFC suffisent pour déterminer objectivement la tendance générale du discours.

révèle une légère opposition de l'enseignant universitaire et un enseignant avec une longue expérience, par rapport à un ensemble d'enseignant de différents niveaux mais avec une expérience beaucoup moins longue. Ainsi la vision la plus critique envers la situation du français est tenue en majorité par les enseignants au début de carrière tout niveau confondus.

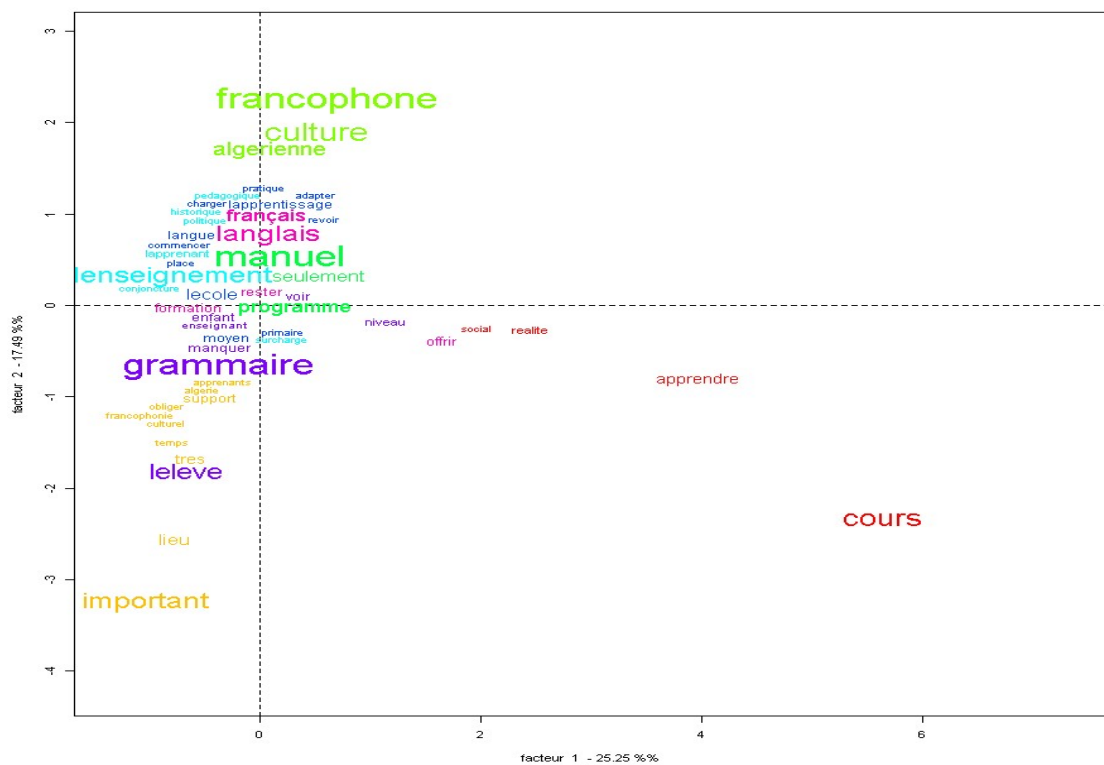


Figure 16: analyse AFC selon les formes du discours d'entretien générée sous Iramuteq

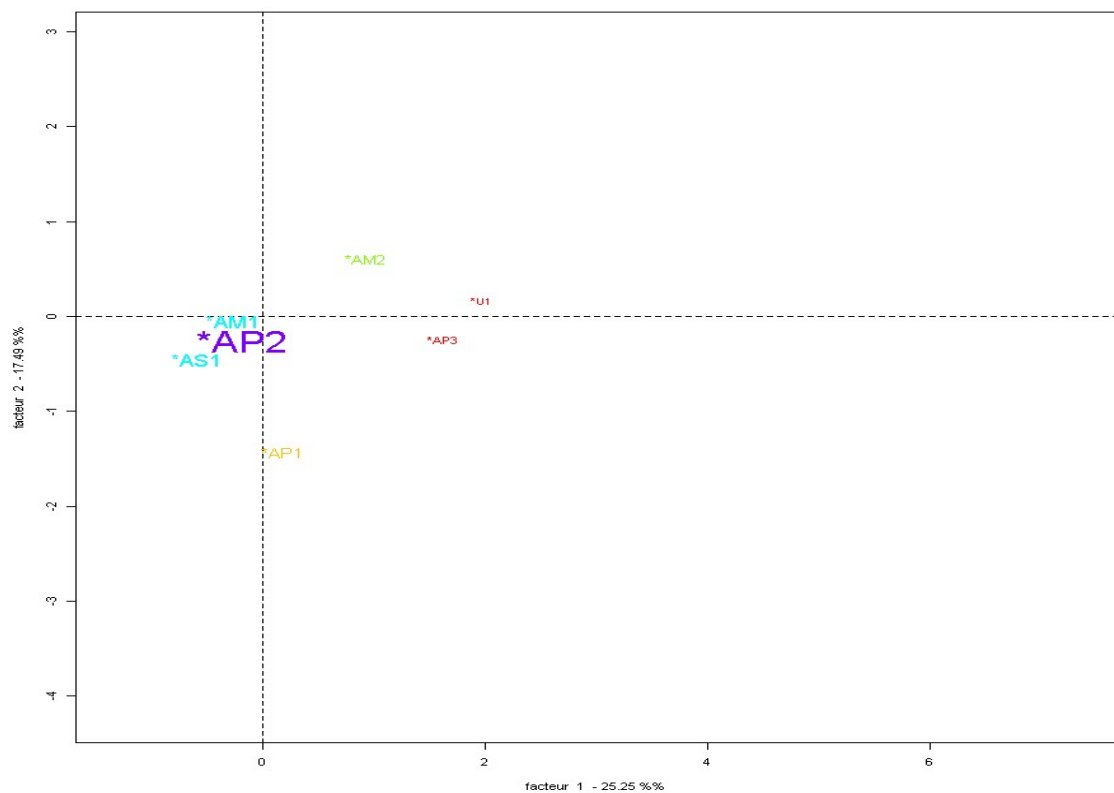


Figure 17 : Analyse AFC selon intervenant générée sous Iramuteq

V.6. Interprétation synthétique

Suite aux analyses que nous avons effectuées sur le discours tenu par les intervenants, nous avons pu tracer les tendances générales du discours et comprendre la nature des représentations les plus saillantes par rapport aux thèmes préalablement limités comme champs d'étude. Ainsi nous pouvons déduire ce qui suit :

V.6.1. Thème 1 : perceptions historique et culturelles

- Unanimité proclamant **le déclin ou le recul de la langue française** en termes de statut scolaire, motivation pour l'apprentissage et intérêt socioprofessionnel. Les divergences concernent seulement les causes et les modalités de cette régression, qu'elles soient politiques, économiques, pédagogiques.
- **Le français est surreprésenté**, sur-stéréotypé, il n'est plus la langue du colonialiste hégémonique, il est plutôt un enjeu linguistico-identitaire et politico-historique.
- **Le français est systématiquement comparé à l'anglais** perçu unanimement comme « **sa rivale transgressive** », attractif pour les apprenants, pragmatique du point de vue pédagogique c'est la langue du futur qui va détrôner le français. La divergence réside uniquement dans la réponse à l'adverbe du temps interrogatif (Quand ?).

V.6.2. Thème 2 : perceptions didactique et pédagogique

- **Le système éducatif est évalué, critiqué** de la majorité des intervenants. des critiques allant de la simple proposition mandatée et réservée (ex : *L'esprit anglo-saxon est pragmatique même dans ses approches*), jusqu'à le jugement tranché (ex : *Le manuel est obsolète*).
- Les enseignants nourrissent presque tous des **perceptions négatives** par rapport **aux manuels du français et les méthodes d'enseignements** en vigueur dans l'école :
 - La surcharge des programmes : jugés longues, rigides et non-adapté au niveau des élèves

→ L'absence de contextualisation : les participants critiquent un contenu qui est à l'écart des réalités de l'élève algérien contemporain. Et soulignent l'imposition de certains thèmes non adéquats avec la réalité régionale des élèves (ex : *Un enfant du sud algérien diffère d'un enfant du nord en termes du vécu, culture, et contraintes sociales*). Un intervenant allant même donner un exemple frappant (ex : *A Naama il n'y a pas de musée mais il y a le marché de cheptel*). Cet exemple fait allusion à une réelle contextualisation du support octroyant à l'enfant la possibilité de connecter avec son environnement dans une visée communicative.

V.6.3. Thème 3 : perceptions sociopolitiques, socioprofessionnelles et perspectives

- Par opposition à l'anglais, la majeure partie des intervenants juge que **le français n'est plus la langue des opportunités professionnelles** ouvertes.
- **Les réformes souhaitées sont au cœur de la discussion**, et les TICE jouissent d'une perception très positive de la part des enseignants (ex : *L'intégration en masse des TICE est l'approche la plus productive dans l'enseignement/apprentissage de n'importe quelle langue.*).
- **La contextualisation** des supports pédagogique et **l'authentification** des contenus sont largement discutés et jouissent d'une représentation très positive auprès des enseignants.

CHAPITRE VI : Discussion des résultats

VI.1. Éclairage sur les constats majeurs et lecture transversales des résultats

Dans cette partie, nous allons présenter les résultats majeurs de notre étude, obtenus à travers la mobilisation de différents outils et techniques méthodologique (questionnaire, entretien et analyse factorielle). L'objectif est de croiser les résultats qualitatifs et quantitatifs, dans le but de tracer les perceptions, les motivations et les attentes des enseignants de FLE afin de préparer une discussion structurée.

VI.1.1. Questionnaire

Thème 1 : perceptions historique et culturelles	Thème 2 : perceptions didactique et pédagogique	Thème 3 : perceptions sociopolitiques, socioprofessionnelles et perspectives
• La majorité des enseignants perçoit le français comme un héritage colonial à impacte historique négatif, qui ne cesse de perdre de son charme et pouvoir culturel. Il est représenté en même temps comme un atout professionnel et un obstacle à l'émancipation culturelle de l'apprenant • Une minorité considère le français d'un angle conflictuel avec les langues officielles (arabe, tamazight) et exprime des appréhensions d'ordre linguistico-identitaires portant sur la légitimité identitaire du patrimoine algérien francophone.	• la majorité perçoit l'enseignement du français tel qu'il est comme non constructif, limitant la richesse de la langue française en excluant la dimension francophone et le paramètre de la contextualisation. • Les enseignants expriment des perceptions élogieuses par rapport aux méthodes modernes, essentiellement communicatives. Ils pointent de doit la réticence du système à s'investir dans une posture plus versée vers la technologie, la numérisation et l'affranchissement de l'enseignement. (plus de liberté pour l'enseignement)	• Les représentations des enseignants sont influencées de manière directe par la politique. Elles se manifestent sous forme d'entrelacs linguistico-historico-identitaire. • Les enseignants à l'unanimité constatent un déclin d'intérêt et de motivation des apprenants pour l'apprentissage du français. • Les enseignants arborent de manière collective une attitude évaluative envers l'enseignement du FLE, les programmes, et la situation générale de l'école algérienne.

Tableau 21: principaux résultats du questionnaire

VI.1.2. Entretiens

Thème 1 : perceptions historique et culturelles	Thème 2 : perceptions didactique et pédagogique	Thème 3 : perceptions sociopolitiques, socioprofessionnelles et perspectives
• L'Unanimité proclamant le déclin ou le recul de la langue française en termes de statut scolaire • Le français est surreprésenté, sur-stéréotypé, il est à présent un enjeu linguistico-identitaire et politico-historique. • Le français est systématiquement comparé à l'anglais.	• Le système éducatif est évalué, critiqué. • Les enseignants nourrissent presque tous des perceptions négatives par rapport aux manuels du français du point de vue surcharge du contenu et les méthodes d'enseignements notamment l'absence de contextualisation.	• Les enseignants opposent systématiquement le français à l'anglais et jugent que le français n'est plus langue des opportunités professionnelles ouvertes. • Les enseignants mettent au cœur de leurs discours les réformes qu'ils souhaitent, et parlent d'une nécessité urgente à réformer l'enseignement du FLE.

Tableau 22: principaux résultats des entretiens

VI.1.3. Croisement des résultats du questionnaire et des entretiens

Thème 1 : perceptions historique et culturelles	Thème 2 : perceptions didactique et pédagogique	Thème 3 : perceptions personnelles sociopolitiques, socioprofessionnelles et perspectives
Les résultats des deux sources se complètent : la vision négative du français dans son cadre historico-culturel est confirmée par le constat d'un recul général de la motivation de l'apprenant que les enseignants voudraient l'implémenter, sauf qu'ils sont heurtés à des défis variés et variables.	Les représentations intrinsèques observée dans le questionnaire sont confirmée par les témoignages des enseignants, il ya comme une unanimité sur l'insuffisance logistique et méthodologique dans l'enseignement du FLE, ils insistent sur la contextualisation et l'authentification des contenus.	Le questionnaire met en évidence un écart entre la politique linguistique, les objectifs didactiques et la mise en œuvre sur terrain. C'est le biais commun bien expliqué dans les entretiens attachés systématiquement à la politique et la complexité du système scolaire algérien et la rigidité des règles.

Tableau 23: principaux résultats du croisement du questionnaire et des entretiens

VI.1.4. Résultats majeurs croisés aux niveaux d'enseignement

Les résultats étant le fruit d'une analyse de contenu des entretiens et de la question ouverte, croisés aux données quantitatives du questionnaire, nous ont donnés des tendances majeures dont les archétypes sont regroupés dans le tableau suivant.

	Niveau primaire	Niveau moyen	Niveau secondaire	Niveau universitaire
Motivation	Expérimenté, Circonspects et prudents	Pragmatiques et très critiques	Détachés et réaliste	Distant et académiques
Statut du français	En déclin et fragilisé par des programme inadaptés	En déclin à cause des de la rigidité du système et l'influence de la politique et les lectures biaisés de la politique linguistique	En déclin à causes des objectifs irréalistes	Le nombre des inscriptions en décroissance et les problèmes restent systématiques
Facteurs influençant l'intérêt pour le français	Pression sociales	Pressions des programmes et des contenus	L'anglais envahisse la société, c'est une fatalité	Le français en tant que langue d'enseignement à l'université est délaissé peu à peu
Authentification des supports et intégration des auteurs algériens	Elle pourrait être bénéfique mais sans un vrai impact	Besoin d'un contenu francophone algérien	Le manuel est obsolète la contextualisation est nécessaire	L'impact de l'authentification est prouvé académiquement reste l'application
Méthodes pédagogiques et défis	Les méthodes traditionnelles sont toujours promues et la contrainte institutionnelle pèse lourdement	La théorie prime sur la pratique. Le manque de l'interculturel et la dimension francophone diversifiées. Et l'enseignant manque d'autonomie créative. Le	Programme lourd, rigide. La compétence des enseignants et les programme de formation continue sont mis en questionnement	Manque de formation pédagogique.

		contenu manque de flexibilité régionale		
Opportunités professionnelles offertes par le français		Unanimité sur le recul du français face à l'élan transgressive de l'anglais acculé par la décision politique ciblant l'intégration de l'anglais dans les domaines professionnels et académiques		
Réformes et recommandations	Ils manquent de motivation pour proposer de vraie réformes seulement ils se contentent de quelques observation sur les carence logistiques et la surcharge des programmes. Ils sont par cela dans la logistique et la structuration	Ils demandent généralement la contextualisation et l'authentification des programmes et l'intégration de la dimension culturelle francophone. Il demande plus de liberté pour l'enseignant et l'orientation vers une politique pragmatique dans l'enseignement des langues en générale. Le moyen est plus centré sur la méthodologie et l'innovation.	Ils sont dans la contestation, ils s'indignent devant l'obsolescence des programmes. Ils demandent plus de formation pour les enseignants. Ils sont dans une posture plus élitiste.	Arborant une posture plus académique, ils désapprouvent la mise en œuvre des programmes en vigueurs. Ils réclament une volonté politique pour améliorer le statut de l'enseignement du français loin des tiraillements politiques

Tableau 24: Résultats majeurs croisés au niveau d'enseignement

VI.1.5. Récapitulatif et remarque supplémentaires

- Une unanimité observée sur le déclin du statut scolaire et sociale du français à cause des tiraillements politiques, la conjoncture économique et la rigidité pédagogique.
- La langue anglaise est perçue comme la rivale jurée du français, elle est plus pragmatique là où le français est plus orthodoxe, elle est plus attractive là où

le français perd son charme notamment dans le domaine professionnel et technique.

- Les programmes de FLE jugés rigides, surchargés, inadéquats aux niveaux cognitif des élèves et inadaptés aux besoins réels de l'apprenant, ils manquent aussi de contextualité et de l'interculturalité.
- Absence d'une mise en œuvre réelle et pratique des réformes précédentes et manque d'une vision novatrice et progressiste pour assurer le futur du français en tant que langue étrangère enseignée.
- L'université observe une baisse mesurable du nombre des étudiants inscrits en FLE.
- Le français est stéréotypé, jugé, à travers le système significatif de la société algérienne.

VI.2. Mise en échos avec la littérature

Sous ce titre nous allons confronter nos résultats à la théorie des représentations sociales, et essayer de les mettre en perspective avec quelques études antérieures tout en cherchant d'ancrer notre discussion dans la réalité sociolinguistique et scolaire de l'Algérie.

VI.2.1. Le déclin programmé du français

Le déclin de la langue française, observé à travers les résultats de notre étude concernant la région de Naama, ne pourrait être considéré seulement comme une simple expression d'opinion que les enseignants formulent à travers une attitude d'indignation qu'ils arborent par rapport à leur situation socioprofessionnelle, car le constat est là, omniprésent, renforcé par plusieurs études antérieures. Quoique limitées et ne concernent que des populations géographiquement et statistiquement enclavées et non représentative à l'échelle nationale, ces études confluent vers la confirmation que le français est en perte de vitesse. Cette dernière se manifeste sous plusieurs formes et multiple dimensions, et se rapporte à l'usage et à l'image du français.

Ce déclin de dynamité subtile, est constaté dans les milieux spécialisés, où le français est considéré comme la langue fonctionnelle et indispensable. Oudjedi-

damerdji et Benamar (2020) dans leur étude sur les étudiants de médecine et biologie confirment « *une baisse du niveau des étudiants en langue française* » (p. 143), notamment au niveau de la langue générale.

La perte d'attraction du français auprès de la nouvelle génération est expliquée par le rabattement de celle-ci vers l'anglais. Abid-Houcine (2007) confirme cette tendance progressive en expliquant que « *les générations montantes, qui ont su se détaché émotionnellement de la langue française, optent sans complexe pour une langue de communication internationale* » (p. 153)

La volonté politique engagée dans une démarche de substituabilité linguistique, est exprimée ouvertement par le président de la république Abdelmadjid Tebboune, dans une ordonnance dans laquelle il enjoint l'adoption de la langue anglaise à partir du cycle primaire (APS, 2022). Cette volonté à favoriser l'anglais est justifiée par son statut international par excellence, et sa vaste utilisation dans le domaine économique et scientifique.

VI.2.2. Inadaptabilité des programmes, le poids des méthodes et le manque de contextualisation

L'une des critiques les plus récurrentes que notre étude a mis en exergue, est l'immense écart entre les programmes d'enseignement du FLE et la réalité. Les enseignants dénoncent la densité des contenus et les objectifs irréalistes imposés par la tutelle, conjuguée à un manque flagrant en logistique et en moyen didactique adéquats. Cette situation qui dès lors annonce une confusion que les enseignants la traduise par un désengagement progressif non déclaré, mais les subtilités de leurs discours le trahissent. Cette confusion est bien décrit par El Mestari qui déclare que :

L'enseignant, en perte de repères, se retrouve partagé entre le désir de-bien faire-pour se conformer aux directives émanant de l'institution et l'inconfort d'une situation générée par une formation le plus souvent défaillante et par l'insuffisance de moyens matériels et didactiques qui lui permettraient de répondre efficacement aux exigences des nouveaux programmes. (El Mestari, 2013, p. 49)

La dimension méthodologique et largement débattue durant notre enquête, soulevée de manière omnipotente par les enseignants, laissant surgir d'autres pistes d'enquêtes, notamment sur la nature et l'efficacité des formations au sein du corps enseignant, et le rendement de ce dernier face aux exigences de la tutelle. El Mestari (2013) parle de cet écart entre la théorie et la pratique que les enseignants endurent comme un supplice. Confrontés aux exigences de la profession et à leurs propres carences en compétence, ils « *se sentent totalement démunis* » (p. 49).

Chachou (2013) parle d'une « *inadéquation des méthodes d'enseignement de l'arabe institutionnel et du français* » (p. 294), et émet le constat d'une école en crise à cause d'une politique éducative bureaucratique qui refuse de s'impliquer dans la réalité et les contraintes du terrain.

VI.2.3. Discussion des résultats à travers le prisme de la TRS

La TRS tel quelle a été introduite par Serge Moscovici en 1961, permet d'étudier les mécanismes et les dynamiques de construction des idées à l'intérieur d'un groupe social, et comment les individus développent leurs visions par rapport à des objets sociaux. Dans notre cas, le français comme objet social est représenté au sein du groupe d'enseignants du FLE de la wilaya de Naama de manières différentes révélant des discours antithétiques. Ces divergences ont été mises en évidence à travers une interprétation transversale des données, révélant des variations liées au niveau d'enseignement et l'expérience des enseignants. Cependant, ces variations se dévoilent toutes comme un noyau figuratif ancré dans le système significatif collectif, structuré selon des dimensions historiques, sociopolitiques, idéologiques, professionnelles et pédagogiques.

VI.2.3.1. Dimension historique, sociopolitique et idéologique

La TRS postule que les représentations soient un système contextualisé par le contexte discursif et social (Abric & al, 2016), elle suppose par cela l'indéfectible relation entre ce que l'individu affiche et prétende l'être, et ce qu'il croit en réalité. Cet écart est très marqué dans la façon dont les enseignants de différents niveau expriment leurs opinions et affichent leurs attitudes par rapport à la langue française qui est en

même temps une langue d'expression, un objet de représentation et un champ d'exercice professionnel.

Notre étude a révélé une dualité très prononcée entre les enseignants :

- Une représentation négative, un stéréotypage du français palpable dans les données épilinguistiques, à dichotomie parfois simpliste opposant l'identité algérienne au français, le colonialisme à la culture francophone. Des attitudes que notre étude ne peut s'exprimer dessus car elles relèvent d'un autre domaine d'étude.
- Une représentation plus pragmatique du français, détaché du discours idéologisé et qui y voit un outil de communication et du professionnalisme.

Même la société enseignante du FLE, ne peut se soustraire des inclinations sociétal qui nourrissent cette attitude d'animosité envers le français, parfois des subtilités épilinguistiques révèlent des extravagances attitudinales que Sebaa (2015) qualifie d'« attitudes idéologico-émotionnelles » (p. 92).

VI.2.3.2. Opposition français-anglais et pratiques pédagogiques

La TRS postule que les représentations ne sont pas définitives, elles se développent constamment. Flament (Abric & al, 2016) parle de la transformation des représentations en fonction de la pratique sociale, il souligne que celles-ci sont le facteur majeur influençant la dynamique des représentations, sous la pression --bien sûre- des circonstances externes (pp. 62-63)

Notre étude a démontré la volition des enseignants à opposer inconsidérément le modèle francophone au modèle anglo-saxon. Ils se versent dans un discours dithyrambique frôlant un stéréotypage du modèle anglo-saxon et son pragmatisme délibéré. Les enseignants ainsi joignent le courant social et décident que les problèmes didactiques et pédagogiques essuyés par le français ne pourraient être résolu qu'à travers le parcours --soit-disant- triomphal de l'anglais. Nous remarquons que les enseignants cherchent à équilibrer voire réordonner leurs représentations secouées par la circonstance, en parlant des pratiques sociales --dans leur cas pratiques enseignantes- en

étant plus attachées à l'école anglo-saxon. Ils sont dès lors dans un processus d'objectivation.

Les enseignants tracent par leurs attitudes pédagogiques l'itinéraire de la cognition sociale. Ébranlée dans le plus profonds de leurs convictions professionnelles, qui se nourrissait d'un statut inébranlable de la langue française. A présent le français n'est plus la langue du prestige, ni la langue protégée par ce halo que la société lui a conféré pendant de longue décennie, mais elle est seulement une matière scolaire et un outil de communication qui nécessite d'être pris en charge convenablement. Ainsi nous pouvons dire que l'évolution de la société algérienne vers un favoritisme au profit de l'anglais acculé par une volonté politique ferme, est la première cause poussant les professionnels en FLE à réfléchir de manière radicale et fondamentale à remédier la situation critique du FLE dans une résolution de refonte.

VI.2.3.3. Le patrimoine francophone algérien et la dimension francophone du FLE

La tour Eiffel, était depuis toujours la représentation imagée de la langue française pour un algérien lambda, pour lui le français se limite à l'hexagone. En effet l'école algérienne a œuvré d'une ou d'une autre pour atténuer l'impact de la littérature francophone algérienne dans le contenu des programmes d'enseignement du FLE. Sans trop s'enliser dans les schémas idéologiques de la problématique, notre enquête a révélé et de manière très claire le fait que les enseignants en générale regrettent l'absence de la matière francophone algérienne dans les supports pédagogiques scolaires.

En effet, la politique linguistique algérienne, à travers une marginalisation de la dimension francophone dans les processus d'enseignement du français contribue au stéréotypage culturel de cette langue, ce processus de monolithisme culturel aberrant, induit l'apprenant en erreur en lui inculquant une fausse réalité qui le pousse à nier –par méconnaissance- une partie non négligeable de son patrimoine culturel écrit en français. Par extrapolation, ce monolithisme culturel contribue aussi à l'exclusion d'une partie importante de la culture composite algérienne, notamment la dimension francophone arabe et africaine, sans trop s'étaler sur la dimension mondiale de la langue française.

La TRS met en avant l'ancrage qui est l'un des processus par lequel les représentations sont intégrées dans le système significatif d'une société donnée. Ainsi, l'absence de l'ancrage par contextualisation de la dimension francophone du français et l'incrustation de la lettre algérienne francophone dans l'imaginaire des apprenants algériens a alimenté les représentations négatives sur sa légitimité identitaire.

VI.2.3.4. L'agir professorale et la dynamique représentative

Abric (2016) souligne que « *les représentations et les pratique s'engendrent mutuellement* » (p. 279). Les résultats de notre étude montrent la coexistence de deux groupes d'enseignants affichant des attitudes professorales opposées.

- Certains perçoivent le français comme une langue de communication et un champ d'ouverture culturelle sur soit et sur l'altérité, de surcroît une surface d'enrichissement cognitif. Ce groupe se verse dans une posture professorale responsable et cherche des solutions aux difficultés à travers l'adoption d'une pédagogie plus interactive, dans le but de contourner la rigidité institutionnelle. Ce groupe exprime son enthousiasme envers des réformes qui favorisent plus la numérisation, l'utilisation des TICE et la mobilisation des méthodes communicative basée surtout sur la créativité de l'enseignant.
- D'autres, moins nombreux, se sentent plus démunis devant la montée en puissance de l'anglais et la régression de l'attractivité du français auprès des apprenants, ils intériorisent des sentiments d'impuissance et se cantonnent plus dans leurs méthodes classique où ils se sentent plus en assurance.

En effet, en adéquation avec les postulats de la TRS, les représentations des enseignants influencent leurs pratiques sociales –dans notre cas l'agir professoral- et vis-versa, les enseignants nourrissant des représentations plus ouvertes, expérimentent de nouvelles méthodes et expriment un enthousiasme professionnel reconduit pour surmonter les obstacles rencontrés. Par contre ceux qui ont des représentations plus figées, sont enclins à se conformer aux normes et s'acquitter d'une charge, même s'ils critiquent le système.

VI.2.4. Discussion des résultats selon le paradigme didactique et l’agir professoral

Sous ce titre nous allons discuter nos résultats à travers le paradigme didactique, ou le rapport triadique enseignant-savoir-apprenant. L’agir professoral sera discuté de l’angle de la contextualisation des gestes professorales.

VI.2.4.1. Rapport au savoir

Les enseignants présentent les programmes de FLE comme un savoir linguistique rigide, décontextualisé, très orthodoxe et loin d’être le reflet des besoins et des usages de la réalité des apprenants. Cette situation annonce une ankylose touchant les articulations institutionnelles responsables de la transposition didactique, l’enseignant est dès lors face à un savoir difficilement enseignable alors que l’apprenant est au front d’une crise de sens. Le français en tant que savoir est vidé de son utilité et déraciné du quotidien de l’élève.

VI.2.4.2. Rapport à l’apprenant

Les enseignants observent une large démotivation des apprenants, le déphasage entre les attentes de l’institution et les besoins réels des apprenants engendre une situation didactique artificielle et non fructueuse. Les enseignants eux-mêmes désapprouvent leurs pratiques pédagogiques axées sur le classicisme et l’évaluation normative plutôt que sur le développement des compétences communicatives.

VI.2.4.3. Rapport à l’enseignant

Le discours des enseignants, à travers leurs réponses sur la question ouverte ou les questions des entretiens, révèle un enseignant déchiré entre son sentiment de devoir en tant que fonctionnaire contraint à suivre les programmes prescrits, et son sentiment de responsabilité transgénérationnelle en tant que éducateur, l’incitant à assumer son rôle en innovant, en adaptant et en motivant. Son rôle de médiateur didactique est ébranlé par le manque de formation, et les restrictions institutionnelles diverses.

VI.2.4.4. L’agir professoral

Un agir bridé, que les enseignants dénoncent solennellement, ils se sentent cadré par la didactique de la forme et non pas par les objectifs, il dénonce une pédagogie de l’injonction et déplore un agir professoral créatif et interactif.

Cependant, les enseignants malgré les contraintes institutionnelles, ils n’épargnent aucun effort pour s’investir dans un agir professoral de stratégie, ils adaptent des supports autant que possible, ils contextualisent et simplifient les contenus, ils recourent aux TICE parfois en mobilisant leurs propres moyens. Cette image illustre une forme de volontarisme doctrinal, souvent isolé, individuel, et non valorisé.

En effet, notre étude a révélé le chevauchement de deux éléments représentatives qui relève du paradigme didactique et qui sont responsables directe de la situation du FLE en Algérie. Le premier est la prescription institutionnelle, qui empêche le FLE d’être assimiler comme un savoir linguistique de communication porteur de connaissance. Le deuxième, un agir professorale déconsidéré, contenu, voire bridé mais porteur de potentiel.

Nos résultats nous reconduisent vers l’adoption de nouvelles stratégies pour le développement de l’enseignement, des stratégies qui ne se limitent pas en une amélioration méthodologique, ou l’allègement des contenus, mais qui se versent dans une vision plus large ciblant la professionnalisation du métier enseignant, la contextualisation des gestes professorales et la dynamisation du rapport vivant entre savoir, langue et apprenant.

VI.3. Confrontation de nos hypothèses aux résultats obtenues

Sous ce titre, nous allons confronter les résultats de notre recherche à nos hypothèses initiales, dans le but d’évaluer leur validité.

VI.3.1. Hypothèse 1

Les enseignants du FLE percevraient la langue française comme un outil académique et professionnel essentiel, mais considèreraient que

son rôle dans la société algérienne serait fragilisé par des tensions identitaires et l'expansion continue et irréfutable de l'anglais.

✓ **Confirmée**

Nos résultats soutiennent cette hypothèse, en effet le français est bien perçu comme une langue académique et professionnelle, une perception nouvelle qui se conforme à la réalité actuelle. Ainsi la langue française dans l'imaginaire actuel des enseignants, n'est plus cette langue avec la notoriété historico-culturelle, qui se réjouit d'un statut officieux de deuxième langue, mais seulement une langue étrangère nécessaire dans la communication avec l'autre et qui répond à une conjoncture économique.

Les enseignants enquêtés presque dans leur majorité perçoivent le français comme une langue en déclin dans la société algérienne, son rôle comme langue véhiculaire est en régression, sa fonction comme langue professionnelle est disputée à présent par l'anglais. Seulement ce déclin n'est pas uniquement à cause de l'anglais, en réalité le facteur politique est mis de front.

La dimension identitaire, est évoquée par les enquêtés de manière explicite et implicite, parfois par le recours au silence, une manière de se cantonner sous le biais de la désirabilité sociale, et parfois par un étalage discursif très critique des politiques linguistiques et normes pédagogiques, enjolivé sous une attitude défensive ou offensive envers le patrimoine francophone algérien.

VI.3.2. Hypothèse 2

Les représentations positives envers le français encourageraient les enseignants à s'orienter vers des pratiques pédagogiques plus stimulantes et ajustées aux besoins des apprenants, tandis que les perceptions négatives pourraient restreindre leur productivité et leur engagement envers le contrat didactique et pédagogique.

✓ **Confirmée**

En effet, les résultats de cette étude ont montré que les enseignants affichent une attitude critique envers l'institution et non pas envers la langue française, ils critiquent la politique, les normes, les programmes la logistique pédagogique, ils présentent des

constats réelles, à propos de la rétrogression du français dans la société algérienne, et s'adaptent avec la réalité sans trop tombé dans les expressions clichés.

En générale, ces enseignants avec des représentations, réalistes, professionnelles et plus ouvertes à toute éventualité, expriment une volonté de changement, et beaucoup d'entre eux œuvrent à la dynamisation de l'enseignement jugé trop rigide, en adoptant autant que possible des méthodes interactives en classe malgré le manque de moyens. Ils mobilisent pour cela des moyens personnels pour palier le manque de moyens institutionnels. Ce groupe d'enseignants insistent sur la refonte des programmes, l'adaptation des contenus et des méthodes pédagogiques, ils réclament la contextualisation des programmes en la pratiquant eux même en classe³² ils réclament aussi la numérisation de l'enseignement de FLE et son implantation dans l'ère de la technologie.

En revanche, une minorité qui reste sur ses gardes, laisse entendre une résignation nuancée et exprimée selon deux angles de vues :

La première qui arbore l'étoffe académique, représentent la problématique du FLE seulement d'un angle de compétences mises en œuvre sur terrain, elle dénonce les programmes de formations non adéquats avec les objectifs tracés et les méthodes exigées, sans trop critiquer les programmes.

La deuxième qui est dans une posture de désengagement, affiche des représentations hostiles à la langue elle-même, une hostilité qui n'est que la conséquence de la fonction de réification de la langue dans un discours qui positionnent le français comme/dans un enjeu idéologique. Ce groupe affiche une renonciation devant ce qu'elle qualifie de politique et se retranche dans un conservatisme ou un désengagement amer.

VI.3.3. Hypothèse 3

Les enseignants projettent une actualisation de l'enseignement du FLE à travers la mobilisation des moyens technologiques TICE, et la contextualisation des supports didactiques et pédagogiques.

³² 60% des enseignants déclarent voir recouru régulièrement ou occasionnellement à la contextualisation des supports pédagogiques.

✓ **Largement confirmée**

Beaucoup d'enseignants, déclarent qu'ils préfèrent intégrer des moyens technologiques et des supports contextualisés dans leurs pratiques en classes, malgré le manque des moyens et les contraintes institutionnelles comme la surcharge des programmes et la rigidité du système inhibant toute créativité à l'échelle de l'enseignant. Ils expriment aussi, leurs aspirations et de manière très étalée dans une réelle réforme qui porterait l'enseignement en général vers le monde numérique.

Malgré cet enthousiasme palpable dans leurs paroles, les enseignants avouent que le réel problème est ailleurs, et déclarent que leurs implications personnelles ne changeraient en rien la situation souffreteuse du FLE en classe, s'il n'y a pas une réelle volonté politique et institutionnelle de remédiation.

VI.4. Limites, zones d'incertitudes et autocritique

Sous ce titre, nous avons vu nécessaire de revoir notre étude d'un regard interrogateur et s'étaler dans l'autocritique de notre recherche afin de relever les biais et poser des garde-fous pour les études futures de ce genre. Le but est donner à notre étude une certaine honnêteté scientifique, en se positionnant dans une impartialité épistémique.

VI.4.1. Limites

VI.4.1.1. Méthodologique

L'étude des représentations est à présent très avancée, et mobilise une palette méthodologique très diversifiée, dans notre étude nous avons opté pour l'utilisation du questionnaire et de l'entretien qui sont des outils en large utilisation dans ce genre d'étude.

Cependant la forme classique de ces outils, ne pourraient pas en venir à bout d'une étude des représentations sans laisser planer des insuffisances et des ambiguïtés de l'ordre de classification des résultats selon le paradigme rigoureux de la TRS. Néanmoins, la méthode classique et les outils d'analyse de discours mise en vigueur dans cette recherche semblent donner des résultats très satisfaisants sur le plan de

l'étude du processus d'ancrage et d'objectivation et la collecte des composantes de la représentation.

Une étude plus poussée basée sur des analyses structurales et dynamiques, et mobilise des outils spécialisés notamment l'analyse de similitude et des techniques d'identification comme les schèmes cognitifs de base, pourrait aider dans l'identification du système centrale et périphérique, cela nous aide à identifier les dynamique des représentations des enseignants, et cerner ce qui organise en profondeur leurs représentations et leurs actions au-delà d'une simple collecte d'opinion.

VI.4.1.2. Contextuelles

Les représentations recueillis et étudiées peuvent être influencées par le discours politique de l'instant, ce biais de temporalité du discours est relevé par les spécialistes notamment Abric (2016) qui parle de représentations masquées sous l'effet du contexte social et discursif de l'instant est souligne qu'il est primordiale de prendre en compte « *ces effets qui devraient permettre de découvrir les représentations masquées par la prégnance d'un contexte particulier* » (p. 20).

VI.4.1.3. Paradigmatiques

Notre étude est une exploration des représentations à travers la collecte des opinions et perceptions des enseignants, dans une dimension plus liée au paradigme didactique et l'agir professoral. Il serait plus intéressant d'élargir la discussion, en étudiant les représentations des apprenants et celles large publique à travers un ancrage sociologique, ainsi l'étude aurait une portée plus étendue dans le but de cerner la problématique dans toute ses formes, et dans le cadre d'une visée nationale et plus stratégique.

VI.4.1.4. Liées au traitement des données

Dans le but de répondre à la nature de notre étude, et ses objectifs, un passage exploratoire à travers les méthodologies d'analyse de données et de contenu, nous a mis en face à notre propre carence en matière de connaissance méthodologique. A commencer par les bases de l'analyse qualitative du discours , arrivant à l'analyse

assistée par ordinateur, nous étions obligé de rentrer dans une course contre la montre pour arriver à combler nos lacunes dans la matière. Mes connaissances personnelles en tant qu'ingénieur dans les analyses factorielles m'ont aidé à comprendre très vite quelques principes d'extrapolations sur l'analyse textuelle, l'étendue de la littérature dans la matière nous a été en même-temps bénéfique et handicapante faute de formation assistée. Cette péripétie nous pousse à proposer la complétion du curriculum universitaire par des modules portant sur l'analyse du discours, le traitement statistique, et les techniques assistées par ordinateur notamment le traitement des questionnaires.

VI.5. Chemins ouverts et implications

Notre recherche nous a permis de s'ouvrir sur une large perspective d'implication des résultats, à commencer par le domaine didactique et arrivant aux implications professionnelles et institutionnelles. Ainsi, nous nous permettons d'émettre les recommandations suivantes.

VI.5.1. Implications didactiques

- Contextualiser les contenus, et l'action d'enseignement. Cette démarche est primordiale, surtout dans une visée de reconnecter l'apprentissage à l'environnement immédiat de l'apprenant.
- Donner de la signification concrétisée à la matière apprise « FLE » par une démarche d'authentification des contenus, notamment par la revalorisation du patrimoine algérien francophone classique et contemporain, et intégrer l'apprentissage du FLE dans sa vraie dimension francophone multiculturelle (ex. africaine, nord-américaine, outre-mer et asiatique).
- Intégrer les TICE de manière efficace non gadgetisée, et permettre aux enseignants d'exploiter des supports interactifs encourageant plus les situations de communication et d'échange.

VI.5.2. Implications professionnelle

- Encourager l'initiative et la créativité des enseignants, et développer l'enseignement vers la professionnalisation du métier, en le fondant sur une méritocratie basée sur les objectifs et non pas la forme.
- Plus le perfectionnement des compétences des enseignants en matière didactique et pédagogiques, une formation des enseignants centrée sur les représentations professionnelles leur permettant de les comprendre, les déconstruire et les reconfigurer, pourrait les aider à adapter un agir professorale efficace et motivant.
- Former les enseignants dans le domaine des représentations sociolinguistique, en leur donnant la nomenclature nécessaire et les outils procédurales pour aider les apprenants à décomposer leurs stéréotypes et comprendre comment les démystifier.

VI.5.3. Implication institutionnelles

- L'enseignement du FLE, comme toute autre langue (arabe classique, amazigh), doit refléter le profil particulier de la société algérienne, connue pour son multilinguisme.
- Eloigner l'école des tiraillements idéologiques, et dépolitiser le statut du français dans le but de permettre au processus enseignement/apprentissage de prendre son cours naturel.
- Reprendre la politique linguistique algérienne d'un angle plus révélateur sur l'identité multilingue de l'Algérie, et définir de manière nette et claire les objectifs nationaux, afin de permettre au citoyen (apprenant/enseignant) de se positionner à travers la dynamique sociolinguistique pluraliste de l'Algérie.

VI.5.4. Nouvelles Trajectoires de recherches

- Etendre la recherche des représentations du FLE à d'autre catégorie sociales (apprenant, parent d'élève, professionnelles...).
- Etudier les représentations des enseignants dans une dynamique d'évolution, et comparer les représentations des enseignants en formation et ceux en exercice.

- Une étude approfondie des représentations enseignantes en Algérie visant à définir les liens concrets entre le discours sociopolitique, le système central des représentations et les pratiques didactiques pourrait révéler beaucoup sur le métier d'enseignant de langue en Algérie. Ce genre d'étude pourrait aider même dans la planification d'éventuelles réformes et la prédiction de la réceptivité des professionnels.

CONCLUSION GENERALE

L'Algérie passe par une phase de mutation générale, économique, politique et sociale. Dans ce climat de changement et de transformation l'institution scolaire reçoit-elle aussi- son lot de ce changement et prépare son terrain pour recevoir de profondes réformes. L'avant-gout de ces réformes était l'introduction de l'anglais dans le cycle primaire en 2022 appuyée par des démarches de renforcement progressif de la formation en langue anglaise dans les universités et les écoles supérieures. Cette démarche qui ne s'affranchit que dans une volonté politique de substitution, n'est qu'une forme pratique d'une trame représentative complexe.

Dans ce contexte, le statut de la langue française en Algérie refait surface et suscite débats entre spécialistes et concernés, et propulse la conscience collective à se repositionner identitairement par rapport à une langue tant parlée, tant exploitée, tant enseignée -fort bien que mal- et ne cesse d'être l'objet d'une large activité épilinguistique dans la société.

Notre recherche a visé l'interrogation des représentations sociales des enseignants de FLE par rapport à la langue française, et l'impacte des ces représentations sur leur pratiques pédagogiques. Notre population cible était les enseignants de tous les niveaux exerçant dans la wilaya de Naama.

Nos résultats confirment que les représentations des enseignants sont structurées autour d'une vision négative du français autant qu'un legs colonial. Cette vision porteuse d'un mal socio-historique calcifié qui ne cesse de faire l'objet de machination politique, continue à alimenter la trame représentative du citoyen algérien, une trame qui alimente ses pratiques sociales, et conditionne ses attitudes par rapport à la langue française.

L'enseignant algérien considère le français, non seulement comme une matière linguistique à transférer, mais une langue en phase de fanaison, qui à travers un processus linguistico-historico-idéologique a perdu de son pouvoir culturel en tant que lien avec la francophonie. Ce constat lié essentiellement à la double action des représentations négatives, d'une part politiquement forgées et d'autre part conséquence d'un système scolaire qui contribue à son ancrage dans le système significatif public.

L'apprenant, le premier concerné par la matière qu'il apprenne, a perdu toute motivation à cause du décalage entre ses attentes et ce que fournissent les programmes scolaire sous forme de contenu et de méthodologie, les enseignants eux-mêmes dénoncent leurs pratiques pédagogiques en classe, et avouent que la méthodologie mis en œuvre basée sur un classicisme sous obligation de moyen, est la première cause de la perte de sens chez les élèves.

Les enseignants ne nient guère le rôle du français comme un atout d'ouverture sur les le monde professionnel et scientifique, mais ne cachent pas leurs scepticisme par rapport à la dimension culturelle du français et son réel influence sur les générations actuelle et futures. Ils abordent par-dessus sa fonction conservatrice et communicatrice du patrimoine algérien francophone, une fonction contestable par certains enseignants qui contestent la légitimité du dit patrimoine. Cette fonction très critiquable est considérée comme l'essor envisagé par les enseignants pour aider à une authentification réelle de l'enseignement du français en Algérie, certains enseignants parlent même d'un concept flou d'algérianisation de l'enseignement du FLE.

Les représentations didactiques et professionnelles d'enseignants de FLE, très riches et diversifiées parfois conflictuelles, se catégorisent selon les niveaux d'enseignement dans lesquels ils exercent. Les enseignants du primaire et du moyen, représentent le FLE dans une thématique plus liée à la structuration scolaire et les moyens fournis depuis la logistique jusqu'à les méthodologies en vigueur, en revanche, les enseignants du secondaire et de l'université représentent le français dans une thématique plus théorique en arborant une posture élitiste et abordant les politique institutionnelles, et le système de formation et de mise en œuvre des dits politiques.

Les enseignants du primaire et du moyen, dévoilent un système central de représentations construit autour du concept de la contextualisation et l'authentification de l'enseignement du FLE. Ils jugent de manière catégorique, que la problématique principale de l'enseignement de FLE réside dans son détachement de la réalité de l'élève. Ils évoquent par cela un programme à contenu décontextualisé et insensible aux vraies attentes de l'apprenant, dans la mesure où la langue ne constitue pas une cible d'apprentissage en elle-même, mais elle est considéré comme une plateforme expressive ou un moyen pour aborder la connaissance, d'où l'importance d'aborder l'enseignement des langues à travers une stratégie de communication et d'interaction réelle et parlante.

Les enseignants du secondaire et de l'université, affichent une posture académique et contestataire, ils critiquent la mise en œuvre des programmes et jugent le professionnalisme et le degré d'engagement des enseignants dans l'accomplissement de leur métier. Cette vision n'est pas loin de faire un diagnostic plutôt conservateur que réformateur. Dans l'exposé de leurs opinions, ils concentrent leur critique autour du discours politique qui influence de manière directe et envahissante l'espace scolaire, que l'état devrait protéger contre toutes les influences idéologiques.

Les résultats de notre recherche ont révélé aussi ce qui pourrait être classé comme un cliché dans le monde professionnel, où les professionnels les plus critiques sont ceux qui débutent dans la profession ou ceux avec une expérience de courte durée.

Les enseignants en général, ne représentent la problématique du FLE qu'à travers une opposition systématique à l'anglais. Ils définissent le classicisme implacable du FLE à travers le pragmatisme anglo-saxon, ils décrivent la baisse en élan du français dans tous les domaines par la transgression agressive de l'anglais dans les communautés de jeunes algériennes et les institutions professionnelles. Cette surreprésentation de l'anglais ou la stéréotypification de ses qualités ne peut se détacher des représentations collectives des algériens qui par une forme de substitution linguistique incarnent une résistance identitaire versée contre le français. Une résistance déterminée par un discours idéologique prééminent et des pratiques sociales enjointe par la nécessité contemporaine et la conjoncture économique.

Les enseignants nourrissent des perceptions évaluatives envers les programmes d'enseignement du FLE, et arborent une posture critique par rapport à la situation actuelle de l'école notamment l'enseignement du FLE. Les enseignants croient profondément dans la nécessité d'un remaniement des programmes du FLE.

Notre étude nous a permis de confirmer que les représentations des enseignants de FLE ne peuvent se détacher des représentations collectives de la société algérienne, et elles ne sont différentes que dans la mesure où elles sont modérées par l'effet des représentations professionnelles liées aux pratiques spécifiques de la communauté enseignante. Ces représentations sont les conséquences d'une objectivation à travers la trame normative de la profession et un discours épilinguistique et métalinguistique où les enseignants se sont trouvés encadrés. Ainsi l'apport spécifique de notre étude réside

dans le fait que les résultats sont généralisable dans une certaine mesure sur toute la population enseignante de la wilaya de Naama, eu égard aux conditions de représentativité de notre échantillon.

Chaque étude ne se distingue pas seulement par ses résultats, mais elle se présente aussi par ses limites et insuffisances, c'est ce qui rend les sciences humaines et progressistes. En effet notre étude est limitée par sa géographie, son caractère régional ne permet pas la généralisation des résultats sur le reste du pays. Nonobstant, notre étude pourrait constituer un reflet fragmenté d'une vérité déjà installée au niveau national.

La problématique du FLE en Algérie ne se limite pas à l'enseignement/apprentissage de celle-ci, elle déborde sur tous les domaines de la société, à commencer par le domaine politique et socioculturel, arrivant au domaine professionnel et socioéconomique. Cela ouvre grandement la porte de la recherche aux spécialistes pour remuer la problématique de la langue française de divers angles paradigmatiques. Parmi ces pistes, nous citons l'étude des représentations sociales dans le paradigme de la TRS dans une approche plus spécialisée, combinant les méthodes et techniques structurales et dynamiques qui ne se limitent pas à une simple collecte d'opinion.

Dans la lumière des constats exposés, plusieurs recommandations sont à formuler pour contribuer à la remédiation et l'amélioration de la situation étudiée. En effet l'analyse des représentations des enseignants à travers le prisme de la TRS projetée sur quelques concepts du paradigme didactique et certaines notions de la dynamique de l'agir professoral, nous a permis de projeter quelques lumières sur une facette d'un ensemble complexe gérant les mécanismes qui façonnent les attitudes envers le FLE. Les représentations loin d'être de simples connaissances inertes, ils influencent les pratiques enseignantes, aussi que la détermination des apprenants et les objectifs tracés par les politiques linguistiques. Un changement permanent et durable ne pourra être installé que si un travail sérieux et de longue haleine visant à faire évoluer les dites représentations est amorcé. Ce changement doit s'articuler sur des réformes structurelles, comme condition sine qua non du développement scolaire, à commencer par éloigner l'école des tiraillements idéologiques. Une politique linguistique engagée dans une approche humaniste doit être échaudée dans le but de reconduire le FLE vers son champ naturel d'enseignement et apprentissage des langues.

Dans cette perspective, une revitalisation de l'enseignement du FLE est à réexaminer, il serait judicieux de repenser les programmes sur tous les niveaux, dans le but d'adapter le contenu aux réalités sociolinguistique, en tenant compte des dissimilitudes régionales d'une part et les rapports spécifiques qu'entretienne chaque région avec le FLE d'autre part. Le patrimoine algérien d'expression française souvent mis à l'écart, doit être revalorisé dans les contenus pédagogiques, dans le but de réconcilier les apprenants avec une langue souvent stigmatisée. Il est important de revoir la formation de base des enseignants, et renforcer la formation professionnelle continue, en y intégrant la notion des représentations sociales, dans une approche de didactique interculturelle. L'usage des TICE doit se faire dans une visée plus engagée et objectivée, loin de la gadgétisation, l'outil numérique doit servir la contextualisation des pratiques pédagogiques en classe et la continuation de celle-ci en extra-classe, car la fonction cœur de la numérisation est la connectivité et la réflexivité. Enfin, une réforme réussie ne saurait s'accomplir sans une volonté politique ferme, visant à reconduire le FLE vers son statut naturel en Algérie en tant que langue étrangère largement utilisée et parlée, et abandonner par-dessus le discours d' « *étranéisation* » (Sebaa, 2015, p. 94) du français, car la contiguïté du français par rapport à la société algérienne est plus absconse qu'un discours politique soutenu.

Comme le souligne Jodelet (1989) les représentations sociales ne sont pas un ensemble d'opinions imbriquées, mais une « *forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet* » (p. 59) qui oriente et conditionnent nos rapports individuels et collectifs au monde extérieur. Comprendre celles des enseignants, des apprenants et ceux de tous les professionnels de l'enseignement, c'est sans doute tracer les contours de l'école de demain

INDEX

AUTEURS

Abric, 3, 24, 37, 152, 158, 169
Blin, 48
Bourdieu, 23, 43
Castellotti, 45, 46, 171
Durkheim, 40
Flament, 150, 172
Groult, 55, 172
Huberman, 13, 53, 55, 172
Jodelet, 26, 31, 167, 169, 172
Legardez, 45, 173
Moliner, 44, 173
Moore, 27, 33, 34, 45, 46, 59, 170, 171, 173, 174
Moscovici, 5, 7, 23, 24, 25, 37, 43, 53, 149, 172, 173, 174
Rateau, 31, 173, 174
Rouquette, 172, 174
Taleb-Ibrahimi, 56, 175
Valence, 23, 31, 175

CONCEPTS

Action enseignante, 61
Agir professoral, 9, 11, 13, 20, 52, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 69, 152, 153, 154, 158, 166, 170, 171
Analyse de contenu, 8, 36, 37, 82, 104, 145, 174
Ancrage, 5, 8, 25, 26, 40, 152, 158, 163
Apprenants, 3, 8, 9, 16, 17, 18, 19, 44, 45, 46, 48, 55, 57, 59, 60, 67, 68, 75, 87, 88, 90, 96, 99, 102, 103, 105, 125, 126, 130, 134, 135, 136, 140, 143, 152, 153, 155, 158, 160, 166, 167, 170
Apprentissage, 3, 8, 16, 17, 22, 28, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 52, 55, 57, 58, 59, 60, 65, 66, 67, 75, 92, 96, 98, 99, 102, 105, 112, 114, 115, 125, 130,

134, 136, 138, 140, 141, 143, 159, 160, 164, 166, 171, 172, 174
Approche par tâche, 95
Approche communicative, 95
Attitudes, 8, 13, 16, 20, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 40, 42, 43, 46, 49, 50, 58, 99, 102, 103, 125, 134, 135, 149, 150, 151, 152, 163, 166, 174
Authentification, 5, 75, 89, 115, 126, 132, 135, 141, 144, 145, 146, 159, 164
Contextualisation, 5, 11, 19, 53, 57, 89, 96, 98, 99, 126, 132, 135, 141, 143, 144, 145, 146, 148, 152, 153, 154, 156, 164, 167
Croyances, 17, 23, 24, 26, 27, 29, 49, 63, 64, 66, 67, 95, 108, 170, 172, 175
Didactique, 10, 11, 16, 17, 18, 20, 23, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 58, 61, 73, 75, 108, 114, 117, 126, 127, 135, 140, 143, 144, 148, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 166, 167, 170, 172, 173, 174
Enseignants, 3, 4, 5, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 44, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 125, 126, 127, 130, 134, 135, 136, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 172, 173, 175, 177
Enseignement, 3, 5, 9, 10, 11, 14, 17, 18, 19, 40, 42, 43, 44, 48, 50, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 67, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 81, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 108, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 125, 129, 130, 132, 136, 138, 141,

143, 144, 145, 146, 148, 149, 151,
 154, 156, 157, 159, 160, 164, 165,
 166, 167, 169, 170, 171, 173, 174
 Évaluations, 32, 53, 65, 68
 Extra-classe, 61, 62, 167

Français, 5, 11, 16, 17, 18, 19, 36, 42,
 56, 57, 58, 74, 75, 87, 90, 91, 94, 95,
 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105,
 108, 112, 113, 115, 125, 126, 129,
 130, 132, 134, 136, 137, 138, 140,
 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148,
 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156,
 160, 163, 164, 165, 167, 169, 170,
 171, 172, 173, 174
 Grammaire-traduction, 92, 94, 95
 Idéologie, 8, 13, 26, 30, 31, 39, 132
 Insécurité linguistique, 59
 Intra-classe, 61, 62, 67
 Méthodologies, 8, 36
 Opinions, 20, 24, 26, 29, 33, 36, 37, 38,
 42, 43, 48, 49, 74, 88, 91, 104, 149,
 158, 165, 167
 Pédagogique, 5, 10, 13, 17, 18, 42, 43,
 48, 50, 54, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 67,
 71, 73, 75, 95, 102, 126, 127, 134,
 135, 140, 141, 143, 144, 145, 146,
 155

Perceptions, 10, 11, 14, 17, 18, 19, 20,
 24, 33, 50, 57, 60, 64, 65, 67, 73, 74,
 75, 87, 89, 91, 96, 98, 100, 101, 103,
 104, 105, 113, 114, 115, 116, 117,
 118, 125, 126, 129, 132, 134, 135,
 136, 140, 141, 143, 144, 155, 158,
 165
 Pratiques enseignantes, 9, 17, 47, 67,
 150, 166
 Préjugés, 8, 26, 34, 36, 40, 116
 Représentations professionnelles, 9, 48,
 49, 50, 51, 160, 165, 173
 Représentations sociales, 5, 8, 14, 16,
 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31,
 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46,
 47, 51, 52, 53, 55, 59, 63, 67, 71, 84,
 97, 147, 163, 166, 167, 169, 170,
 171, 172, 173, 174, 175
 Ressources cognitives, 48
 Scolaire, 5, 8, 10, 16, 17, 20, 41, 42, 43,
 44, 45, 46, 52, 62, 67, 68, 72, 75, 76,
 77, 85, 93, 100, 102, 108, 112, 114,
 116, 117, 134, 135, 136, 140, 144,
 146, 147, 151, 163, 164, 165, 166,
 172
 Stéréotypes, 8, 14, 20, 26, 32, 33, 34,
 35, 36, 37, 50, 64, 160, 172
 TICE, 19, 94, 95, 99, 113, 115, 130,
 132, 136, 141, 152, 154, 156, 159,
 167

Bibliographie

- Abid-Houcine, S. (2007). enseignement et éducation en langue étrangère en Algérie: la compétition entre le français et l'anglais. *Droit et cultures* (54), pp. 143-156.
- Abric, J.-C. (1994). *Les pratiques sociales et les représentations*. Paris: PUF.
- Abric, J.-C. (1989). l'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir), *les représentation sociales* (pp. 205-223). paris: PUF.
- Abric, J.-C., & al. (2016). *Pratique sociales et représentations* (éd. 2e édition). (Quadrige, Éd.) Paris: PUF.
- APS. (2023, Septembre 19). *Naâma, une wilaya modèle en matière d'indices positifs du secteur de l'éducation*. Consulté le Mars 14, 2025, sur Algérie Presse Service : <https://www.aps.dz/regions/160256-naama-une-wilaya-modele-en-matiere-d-indices-positifs-du-secteur-de-l-education>
- APS. (2022, Juin 19). *Président Tebboune: adopter la langue anglaise à partir du cycle primaire*. Consulté le Avril 02, 2025, sur Algérie Presse Service: <https://www.aps.dz/algerie/141444-president-tebboune-adopter-la-langue-anglaise-a-partir-du-cycle-primaire>
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Multilingual Matters.
- Bedjaoui, N. (2015). Etude des représentations du français chez les apprenants des écoles privées de langues étrangères en Algérie par le biais d'une analyse multivariée. *Revue des Sciences Humaines* (41), 59-74.
- Benrabah, M. (1999). *Langue et pouvoir en Algérie*. Paris: Séguier.
- Bergamaschi, A. (2011). Attitudes et représentations sociales. *Revue européenne des sciences sociales* , 49 (2), pp. 93-122.
- Berkani, D. (2018, octobre). *Multilinguales*. Consulté le Avril 05, 2024, sur [journals.openedition.org](http://journals.openedition.org/multilinguales/3776): URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/3776> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3776>
- Bernoussi, M., & Florin, A. (1995). *La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la*. Consulté le Avril 05, 2024, sur Persee: https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1995_num_48_1_2115
- Blum, C.(Dir). (2004). *Le Nouveau Littré : Une édition augmentée du Petit Littré*. Paris: Garnier.
- Bonardi, C., & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales, Les Topos*. Paris: Dunod .

- Boyer, H. (2017). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: Dunod.
- Buvry, J. (2021, Juillet 15). *Agir professoral : la mobilisation des croyances d'un enseignant de FLE dans le contexte d'un lycée dans la région de Murcie*. Consulté le Mars 11, 2025, sur DUMAS: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03287846v1>
- Byram, m. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cadet, L. (2006, Décembre 06). *Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique*. (L. c. l'Acedle, Éd.) Consulté le Mars 10, 2025, sur Open Edition Journal: <http://journals.openedition.org/rdlc/4813> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4813>
- Cadet, L., Leclerc, M., & Tellier, M. (2017). De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral. Dans J. Aguilar, L. Cadet, C. Muller, & V. Rivière, *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions* (pp. 213-232). Paris: Riveneuve.
- Castelloti, V., & Moore, D. (1999, Octobre). Schémas en coupe du plurilinguisme. *Bulletin de la VALS/ASLA* (70), pp. 27-49.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cauche, P., Duperez, J. M., Fereol, G., Gaderey, N., & Simon, M. (2012). *Dictionnaire de la sociologie*. Paris: armand colin.
- Chachou, I. (2013). *La situation sociolinguistique de l'Algérie: Pratiques plurilingues et variétés à l'oeuvre*. paris: L'Harmattan.
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves* (8), pp. 19-33.
- Djeghar, A. (2009). Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Synergies* (5), pp. 191-198.
- Djeghar, A. (2009). Les représentations linguistiques et culturelles des l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Synergies Algérie* (5), pp. 191-198.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. Dans W. Doise, & A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Doise, W. (1988). *L'explication en psychologie sociale*. Grenoble: PUG.

- Dourari, A. (2021). La politique linguistique de l'Algérie ou l'arbre linguistique qui cache la forêt idéologique. *CirCula: langues et idéologies au Maghreb* (13-14), pp. 83-118.
- Dubois, N. (2007). Approches sociocognitives. Dans A. Trognon, & M. Bromberg, *Représentation sociales et analyses de données* (pp. 33-62). Paris: Presses Universitaires de France.
- El Mestari, H. (2013). L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ? *Synergies Algérie* (18), pp. 39-51.
- ELIMAM, A. (2013). *Le Français langue seconde d'enseignement: repères théoriques et didactiques pour la formation de formateurs*. Alger: INAS édition.
- Fath, S. (2000). BERGER (Peter L.), ed., *The Desecularization of the World, Resurgent Religion and World Politics: Grand Rapids, Eerdmans, 1999, 135 p*. Consulté le 05 28, 2024, sur Archives de sciences sociales des religions: <https://doi.org/10.4000/assr.20264>
- Fiske, S. T. (1993). Social cognition and social perception. *Annual reviews of psychology* , 44, pp. 155-194.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social Cognition* (éd. 2e édition). New-York: McGraw-Hill.
- Flament, C., & Rouquette, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Gacemi, M. (2021). Attitudes et discours négatifs comme cause de la résistance à l'apprentissage du français en Algérie. *Revue TDFLE* (78). https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1702.
- Gacemi, M. (2022, Décembre 31). Résistance à l'apprentissage du français en milieu rural. *Passerelle* , 11 (01), pp. 218-229.
- Gilly, M. (1989). les représentations sociales dans le champs éducatif. Dans D. Jodelet(dir), *les représentations sociales* (pp. 396-420). Paris: PUF.
- Gombert, A. (2003). *les méthodes en psychologie*. Paris: PUF.
- Groult, N. (2017). Les représentations sociales : éléments théoriques et applications possibles à la didactique des langues et cultures. *Etudes en didactique des langues, Représentations & stéréotypes* , 28, pp. 8-27.hal-04035300.
- Habermas, J. (2008). Qu'est-ce qu'une société « post-séculière » ? traduit par Pierre Rusch. *Le débat* , 5 (152), pp. 4-15.DOI : 10.3917/deba.152.0004.
- Hanieche, S. (2022). résistance à l'apprentissage de la langue française en milieu scolaire à Alger, manifestations et remédiation. *revue el Bahith* , 14 (03), pp. 570-587.

- Huberman, M., & al, e. (1991). La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession. *Revue française de pédagogie* , 95, pp. 146-148.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici, *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1989). représentation sociales: un domaine en expansion. Dans D. Jodelet(dir), *les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris: PUF.
- Jorro, A. (2006, Février). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Consulté le Mars 08, 2025, sur HAL open science: <https://shs.hal.science/halshs-00195900/document>
- Jovchelovitch, S. (2006). Repenser la diversité de la connaissance: polysémie cognitive, croyances et représentations. (V. Haas, Éd.) *Les savoirs du quotidien* .
- Kalampalikis, N. (. (2019). *Serge Moscovici: Psychologie des représentations sociales*. Paris: édition des archives contemporaines.
- Le petit Larousse illustré* . (1995). paris: larousse.
- Lefevre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal International sur les Représentations Sociales* , 2 (1), pp. 77-88.
- Legardez, A. (2004). *L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique L'exemple de questions économiques*. Consulté le 04 11, 2024, sur HAL.open science: <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01488974>
- Legardez, A. (2004). l'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspectives didactique: L'exemple de questions économique. *revue des sciences de l'éducation* , 30 (3), pp. 647-665.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *The Canadian Modern Language Review* , 59 (4), pp. 589-607.
- Matthey, M., & Moore, D. (1997). Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. *Tranel* (27), pp. 63-82.
- Michel, A., Becker, C., Berthier, P., Bury, M., & Millet, D. (1993). *Littérature française du XIX siècle*. Presses Universitaires de France.
- ministere de l'éducation nationale*. (2018). Consulté le mars 11, 2024, sur <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Guide-exploitation-5AP.pdf>

- Moerman, C. (2011). Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de l'Institut français d'Amérique latine : entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles. *Synergies Mexique* (1), pp. 71-80.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales : De la théorie des représentations à l'étude des images*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. (1993). ISA: L'induction par scénario ambigu, une méthode pour l'étude des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale* , 6, pp. 7-20.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble, PUG.
- Moliner, P., & Guimelli, C. (2019). *Les représentations sociales*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble. PUG.
- Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). *les représentations sociales. pratiques des études de terrain*. Presse universitaire de Rennes .
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage:références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Narcy-Combes, M.-F., & Huver, E. (2006, septembre 25). *Recherche en didactique des langues et des cultures*. (ACEDLE, Éd.) Consulté le Avril 03, 2023, sur OpenEdition Journals: <http://journals.openedition.org/rdlc/806>
- Negura, L. (s.d.). *L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales*. Récupéré sur SociologieS: <http://journals.openedition.org/sociologies/993> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>
- Negura, L. (2006, Octobre 22). *L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales*. Consulté le Mars 15, 2024, sur sociologieS: <http://journals.openedition.org/sociologies/993> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>
- Oudjedi-Damerdj, A., & Benamar, R. (2020). Du français courant au français de spécialité en Algérie.Etat des lieux. *Synergies Algérie* (28), pp. 135-147.
- Outaleb-Pelle, A. (2014). L'impcte des attitudes et représentations des langues sur l'enseignement:Le cas du français en Algérie. *SHS Web of Conférences* , 8, pp. 1719-1729.
- Pina osorio, J. M., & Cuevas Cajica, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. 26 (105-106).

Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Languages* , 2 (154), pp. 6-19.

Rateau, P. (2000).

« Idéologie, représentation sociale et attitude : étude expérimentale de leur hiérarchie. *Revue Internationale de Psychologie Sociale* , 1 (13), pp. 29-57.

Rateau, p., & Lo Monaco, G. (2013, janvier-Juin). La théorie des représentations sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicologia* , 6 (1), pp. 1-21.

Rouquette, M. L. (2009). *la pensée sociale: Perspective fondamentale et recherche appliqué*. Toulouse: érès.

Rouquette, M. L., & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Paris: PUG.

Sebaa, R. (2015). *L'Algérie t la langue française ou l'altérité en partage*. Tizi-Ouzou: Editions Frantz Fanon.

Taleb-Ibrahimi, K. (1995). *les Algériens et leur(s) langue(s) Element pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger: les éditions El Hikma.

Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. Bruxelles: De boeck.

Vause, A. (2009, Avril). *Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse*. Consulté le Mars 11, 2025, sur HAL SHS. sciences humaines et sociales: <https://shs.hal.science/halshs-00561620v1>

Wagner, W., & Elejabarrieta., F. (1996). Representaciones sociales. (J. F. Morales, Éd.) *Psicología social* (814-842).

Wittig, A. F. (1980). *Introduction à la Psychologie: Theorie et problèmes*. (R. Auger, Trad.) Paris: McGraw-Hill.

ANNEXE

Carte utilisée pour rapprocher les enseignants enquêtés et model du questionnaire distribué avec réponse.



Centre Universitaire Salhi Ahmed Naama.

Participez à une étude académique sur ***les perceptions des enseignants de FLE dans la wilaya de Naama.*** Votre contribution, anonyme, aidera à mieux comprendre l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Temps de réponse estimé : 8 minutes.


 **SCAN ME**

LA LANGUE FRANÇAISE ET SES REPRÉSENTATIONS DANS LE MILIEU SCOLAIRE

FORMULAIRE DE QUESTIONS DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DE FLE



Dans le cadre de la réalisation de mon mémoire de Master académique en langue française, je mène une étude intitulée : "Les Représentations Sociales des Enseignants de FLE en Algérie : Perceptions et Attitudes face à l'Enseignement et l'Apprentissage du Français Langue Etrangère". Cette recherche se concentre spécifiquement sur les enseignants de FLE dans la wilaya de Naama.

Le présent questionnaire est destiné aux enseignants de FLE intervenant à différents niveaux scolaires. Votre contribution est essentielle pour mieux comprendre vos perceptions et attitudes face à l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

Je vous invite cordialement à répondre à ce questionnaire avec sincérité et précision. Toutes les informations recueillies seront traitées de manière strictement confidentielle et utilisées uniquement à des fins de recherche académique.

Merci pour le temps et l'attention que vous accorderez à cette démarche. Le temps estimé pour compléter l'ensemble des questions est d'environ 08 minutes."

Avec toute ma gratitude,

(MABATA ABDELKRIM) karimbabata@gmail.com

TEL : 0664 707074

PARTIE 1 : Contexte général

1. Êtes-vous ?

- ☐ Homme
- ☒ Femme

2. Quel est le niveau de scolarité dans lequel vous enseignez principalement ?

- ☐ Niveau primaire
- ☒ Niveau moyen
- ☐ Niveau secondaire
- ☐ Universitaire
- ☐ Autre (précisez) : _____

3. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du FLE ?

- ☐ Moins de 5 ans
- ☐ 5 à 10 ans
- ☒ Plus de 10 ans

LA LANGUE FRANÇAISE ET SES REPRÉSENTATIONS DANS LE MILIEU SCOLAIRE

FORMULAIRE DE QUESTIONS DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DE FLE



13. Comment intégrez-vous des références culturelles francophones algériennes dans vos supports pédagogiques de FLE ?

- ☐ Régulièrement, malgré le manque de ressources.
- ☒ Occasionnellement, si les contenus le permettent.
- ☐ Rarement, à cause des contraintes institutionnelles.
- ☐ Pas du tout, car les programmes ne le favorisent pas.
- ☐ Pas du tout, par manque de temps ou de moyens

14. Selon vous, dans quelle mesure est-il important de contextualiser les contenus pédagogiques pour améliorer l'apprentissage du FLE ?

- ☐ Très important
- ☒ Assez important
- ☐ Peu important
- ☐ Pas du tout important

PARTIE 4 : Perspectives personnelles et socioprofessionnelles

15. Dans quelle mesure pensez-vous que le contexte sociopolitique influence la perception du français en Algérie ?

- ☐ Très fortement
- ☐ Plutôt fortement
- ☒ Peu
- ☐ Pas du tout

16. Comment percevez-vous la langue française du point de vue professionnel ? (cochez toutes les réponses nécessaires)

- ☒ Comme une langue d'opportunités professionnelles et académiques
- ☐ Comme une langue de culture et de patrimoine
- ☐ Comme une langue véhiculaire pour la communication internationale
- ☐ Comme un outil de domination culturelle
- ☒ Comme une langue difficile à enseigner/apprendre
- ☐ Comme une langue secondaire par rapport à d'autres langues locales



PARTIE 2 : Représentations historique et culturelles de la langue française.

FORMULAIRE DE QUESTIONS DESTINE AUX ENSEIGNANTS DE FLE

4. Comment percevez-vous l'impact historique de la langue française en Algérie ?
- ☐ Positif
 - ☒ Neutre
 - ☐ Négatif
 - ☐ Partagé
5. Pensez-vous que l'enseignement du français en Algérie contribue à maintenir un lien culturel avec la francophonie ?
- ☐ Oui, de manière significative
 - ☒ Oui, mais de façon limitée
 - ☐ Non, pas vraiment
 - ☐ Non, pas du tout
6. Quelle est, selon vous, la perception des apprenants envers la langue française en tant que matière scolaire ?
- ☐ Très positive
 - ☐ Plutôt positive
 - ☐ Neutre
 - ☒ Plutôt négative
 - ☐ Très négative
7. Comment percevez-vous la langue française dans le contexte social de vos apprenants : comme un atout ou comme un obstacle culturel ?
- ☐ Principalement comme un atout
 - ☒ Principalement comme une barrière
 - ☐ Un mélange des deux
 - ☐ Ni l'un ni l'autre
8. Selon vous, la langue française peut-elle jouer un rôle dans la préservation du patrimoine algérien francophone ?
- ☐ Oui, certainement
 - ☒ Oui, mais de manière limitée
 - ☐ Non, pas vraiment
 - ☐ Non, pas du tout
 - ☐ Le patrimoine algérien francophone lui-même constitue une composante problématique



PARTIE 3 : Perceptions didactiques et pédagogiques de l'enseignement du FLE.

FORMULAIRE DE QUESTIONS DESTINE AUX ENSEIGNANTS DE FLE

9. À quel point pensez-vous que l'enseignement du FLE contribue au développement des compétences sociales globales (communication, pensée critique, etc.) des apprenants ?
- ☐ Très fortement
 - ☐ Plutôt fortement
 - ☒ Peu
 - ☐ Pas du tout
10. Avez-vous une idée sur les méthodologies constituées préconisées pour l'enseignement/apprentissage ?
- ☐ Approche communicative
 - ☒ Oui ☐ Non
 - ☐ Approche actionnelle (par tâches et projets)
 - ☒ Oui ☐ Non
 - ☐ Méthode de grammaire-traduction
 - ☐ Oui ☒ Non
11. Parmi les stratégies suivantes, lesquelles privilégiez-vous pour enseigner le FLE ? (Cochez toutes les réponses nécessaires)
- ☒ Approche communicative
 - ☒ Approche par tâches et projets
 - ☐ Méthode de grammaire-traduction
 - ☐ Immersion totale en français
 - ☒ Utilisation des moyens technologiques et informatiques (TICE)
 - ☐ Autre (précisez) : _____
12. Quels défis rencontrez-vous dans l'adaptation des contenus pédagogiques au contexte de vos apprenants ?
- ☒ Manque de supports adaptés
 - ☐ Manque de formation sur la contextualisation
 - ☒ Résistance des apprenants
 - ☐ Contraintes institutionnelles



FORMULAIRE DE QUESTIONS DESTINÉ
AUX ENSEIGNANTS DE FLE

17. Selon vous, vos apprenants accordent-ils la même importance à l'apprentissage du français qu'auparavant?

- ☐ ils accordent beaucoup moins d'importance au français.
- ☐ ils lui accordent un peu moins d'importance.
- ☐ ils lui accordent la même importance.
- ☒ ils lui accordent même plus d'importance qu'avant.

18. Dites-vous que les apprenants sont motivés à apprendre le français pour des raisons académiques ou culturelles ?

- ☒ Principalement académiques
- ☐ Principalement culturelles
- ☐ Les deux également
- ☐ Ni l'un ni l'autre
- ☐ Autre (précisez) :

19. Pensez-vous que l'enseignement du FLE en Algérie devrait être remanié pour mieux correspondre aux réalités actuelles ?

- ☒ Oui, certainement
- ☐ Oui, dans une certaine mesure
- ☐ Pas particulièrement
- ☐ Non, pas du tout

20. Quels changements ou améliorations suggéreriez-vous pour l'enseignement du FLE afin de mieux répondre aux besoins culturels, académiques et professionnels des apprenants ?

Je pense que le filast des apprenants trouve que la langue française constitue un obstacle pour eux, donc il faut utiliser beaucoup plus des supports audio-visuels et iconiques pour attirer l'attention des apprenants.