

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
جامعة قسنطينة  
UNIVERSITE DE CONSTANTINE  
معهد علم النفس و العلوم التربوية  
INSTITUT DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATIONS

Thème :

*Le rôle de l'évaluation  
diagnostique concernant le  
rendement de la production écrite  
des élèves de la première année  
secondaire en langue française*

## **THÈSE DE MAGISTER**



Elaborée par :

**AZREGAINOU ZAHIR**

Directeur de la recherche :

**DR. MALIM SALAH**

Année Universitaire : 2008/2009

# **DÉDICACE**

**CE TRAVAIL EST DÉDIÉ A TOUS  
CEUX QUI SONT À LA  
RECHERCHE DE LA VÉRITÉ.**

Un « bon concept » ne se substitue pas à un savoir antérieur, même s'il bouscule mes représentations : il donne forme à mon expérience, rend la réalité plus saisissable et permet d'agir sur elle. Un « bon concept » n'apparaît jamais comme une « chose en plus » qui alourdirait ma pensée et s'ajouterait à mes systèmes de représentations; au contraire, il « m'allège », me libère de l'inextricable et semble me renvoyer, quand je le découvre, à une antériorité radicale. Le complexe se substitue au compliqué et fait en moi la clarté ... dans la double acception de ce terme, qui en dit long sur la vitalité de Socrate : la rigueur et la lumière. Le maître alors n'est que celui qui éclaire ... qui éclaire ce qui existe déjà

Philippe Meirieu,  
Apprendre... oui, mais comment

# Plan

<b><u>Introduction générale</u></b>	<b>01</b>
<b><u>La problématique de la recherche</u></b>	<b>03</b>
<b><u>Première partie : Approche théorique</u></b>	<b>08</b>
<b><u>Premier chapitre : La problématique de l'institution scolaire</u></b>	<b>09</b>
<u>Introduction</u>	<b>10</b>
<u>I. Origine ontologique de l'institution scolaire</u>	<b>10</b>
<u>II. Les formes historiques de la scolarisation</u>	<b>13</b>
<u>A. La période hellénistique et romaine</u>	<b>14</b>
<u>B. Le moyen âge</u>	<b>15</b>
<u>C. La renaissance et la révolution française</u>	<b>17</b>
<u>D. Le 19<sup>ème</sup> siècle</u>	<b>17</b>
<u>E. Le 20<sup>ème</sup> siècle</u>	<b>19</b>
<u>III. Naissance de l'Ecole moderne : phénomène concomitant de l'Etat moderne</u>	<b>20</b>
<u>IV. La déscolarisation : une possibilité ou une utopie ?</u>	<b>21</b>
<u>Conclusion</u>	<b>28</b>
<b><u>Deuxième chapitre : La problématique de l'évaluation scolaire</u></b>	<b>30</b>
<u>Introduction</u>	<b>31</b>
<u>I. Nécessité de l'institution scolaire, nécessité de l'évaluation scolaire</u>	<b>31</b>
<u>II. La rupture épistémologique opérée par la docimologie</u>	<b>35</b>
<u>III. L'illusion épistémologique de l'évaluation traditionnelle</u>	<b>46</b>
<u>IV. Les nouvelles conceptions de l'évaluation et leur champ épistémologique</u>	<b>47</b>
<u>V. L'évaluation diagnostique dans une perspective systémique</u>	<b>52</b>
<u>Conclusion</u>	<b>56</b>

<b><u>Troisième chapitre : Le rendement pédagogique et les conceptions de l'apprentissage</u></b>	<b>57</b>
<u>Introduction</u>	<b>58</b>
<u>I. Le rendement pédagogique et la perspective économique</u>	<b>58</b>
<u>II. Le concept de comportement dans la psychologie béhavioriste</u>	<b>60</b>
<u>III. Le conditionnement opérant et ses applications pédagogiques</u>	<b>69</b>
<u>IV. La restructuration – solution d'une situation problématique par essais et erreurs ou par insight</u>	<b>71</b>
<u>V. Une approche systémique de l'apprentissage</u>	<b>75</b>
<u>A. La conception de Philippe Meirieu</u>	<b>75</b>
<u>B. La conception de Benjamin S. Bloom</u>	<b>85</b>
<u>C. Approche synthétique des deux conceptions</u>	<b>91</b>
<u>Conclusion</u>	<b>92</b>
<b><u>Deuxième partie : Travail pratique</u></b>	<b>93</b>
<b><u>Rappel de la problématique de la recherche</u></b>	<b>94</b>
<b><u>Premier chapitre : Méthodologie du travail</u></b>	<b>95</b>
<u>1.1. La pré-enquête</u>	<b>96</b>
<u>1.1.1. Objectif de la pré-enquête</u>	<b>96</b>
<u>1.1.2. Population de la pré-enquête</u>	<b>96</b>
<u>1.1.3. Mode de la réalisation de la pré-enquête</u>	<b>97</b>
<u>1.1.4. Raison du choix de l'entretien semi-directif</u>	<b>97</b>
<u>1.1.5. Définition de l'analyse de contenu</u>	<b>98</b>
<u>A. Problèmes méthodologiques de l'analyse de contenu</u>	<b>98</b>
<u>a. Le problème du sens</u>	<b>99</b>

<u>b. Les effets affectifs et idéologiques</u>	<b>99</b>
<u>c. Le problème du codage</u>	<b>99</b>
<u>d. Le problème de la catégorisation</u>	<b>100</b>
<u>e. Le problème de l'inférence</u>	<b>101</b>
<u>B. Méthode d'analyse de contenu adoptée</u>	<b>107</b>
<u>a. Présentation</u>	<b>102</b>
<u>b. Démarches observées dans l'analyse</u>	<b>102</b>
<u>b<sub>1</sub>. Lectures d'imprégnation</u>	<b>103</b>
<u>b<sub>2</sub>. Analyse thématique</u>	<b>103</b>
<u>c. Résultats obtenus après l'analyse de contenu</u>	<b>103</b>
<u>1.1.6. Hypothèses</u>	<b>104</b>
<u>1.1.7. Essai de synthèse</u>	<b>105</b>
<u>Conclusion</u>	<b>106</b>
<u>1.2. L'enquête</u>	<b>107</b>
<u>1.2.1. L'échantillonnage</u>	<b>107</b>
<u>1.2.2. La construction du questionnaire</u>	<b>108</b>
<u>a. Questions supprimées</u>	<b>108</b>
<u>b. Questions modifiées</u>	<b>109</b>
<u>1.2.3. Le contenu du questionnaire</u>	<b>109</b>
<u>1.2.4. La forme du questionnaire</u>	<b>111</b>
<u>En conclusion</u>	<b>112</b>
<u>1.2.5. La passation du questionnaire</u>	<b>113</b>
<u>1.2.6. L'analyse des données</u>	<b>113</b>
<u>Deuxième chapitre : Analyse des données recueillies</u>	<b>114</b>

<b><u>Troisième chapitre : Commentaire</u></b>	<b>142</b>
<b><u>3.1. Vérification des hypothèses</u></b>	<b>143</b>
<b><u>3.2. Relation entre l'évaluation diagnostique et le rendement de la production écrite</u></b>	<b>147</b>
<b><u>Conclusion</u></b>	<b>149</b>
<b><u>Conclusion générale</u></b>	<b>150</b>
<b><u>Annexes</u></b>	<b>157</b>
<b><u>Exemple d'un entretien semi-directif</u></b>	<b>158</b>
<b><u>Questionnaire de la recherche</u></b>	<b>159</b>
<b><u>Bibliographie</u></b>	<b>165</b>

# Introduction

# générale

La recherche que nous avons menée répond à un besoin de compréhension d'un phénomène qu'on a observé durant des années en tant qu'enseignant : l'échec de l'apprentissage de la langue française chez l'apprenant algérien arabophone. Nous avons eu l'occasion de faire quelques réflexions à propos de ce problème dans un travail qui s'intitule : « L'enseignement du français à la lumière de la théorie piagétienne » et que nous avons présenté comme une activité complémentaire aux épreuves du C.A.P.E.S en 2003.

Ces réflexions ont été approfondies dans cette recherche universitaire pour l'obtention d'un magister en sciences de l'éducation . Elle constitue une étape dans notre projet de recherche ; elle nous a permis de montrer l'insuffisance de l'approche méthodologique adoptée par l'institution (Ministère de l'Education Nationale ). La production écrite est l'activité par excellence qui révèle où réside l'origine de l'échec de l'apprentissage de la langue française chez l'apprenant algérien arabophone.

Nous étions contraint de mener notre enquête sur les enseignants de la première année secondaire uniquement parce que la définition de notre thème de recherche et sa mise en œuvre a coïncidé avec l'application de la nouvelle réforme : l'approche par compétences . Les manuels scolaires de ce niveau ont été conçus en fonction de cette approche . Ceux de la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> années ont été élaborés de la même manière ultérieurement .

Cette contrainte pédagogique ne diminue en aucune manière de la valeur des conclusions de notre recherche parce que le problème que pose la production écrite n'est pas lié à un niveau mais à un profil d'un apprenant .

# La problématique de la recherche

Depuis la décadence de la civilisation islamique, les pays arabo - musulmans accusent un retard civilisationnel qui s'amplifie de jour en jour. Le progrès continu des pays développés est vertigineux. Le fossé entre le monde développé et le monde en voie de développement s'élargit de plus en plus. Le retard civilisationnel, bien sûr, est vécu différemment en fonction du contexte socio - culturel de chaque pays en voie de développement. Mais le point commun entre les pays en voie de développement est la passivité et la dépendance vis-à-vis du monde développé (en l'occurrence le monde occidental), c'est-à-dire être en état de consommateur civilisationnel sans aucun apport. Souvent, cette consommation s'avère indigeste parce que les produits civilisationnels sont mal assimilés. Cette situation traduit une crise civilisationnelle qui a sévi et sévit encore dans les pays arabo - musulmans.

En dépit des tentatives de renaissance à travers les efforts de quelques réformateurs (Mohamed Abdou, Djamel El Dine El Afghani, Ibn Badis etc ...), cette crise civilisationnelle était difficile à dépasser. Certes, le colonialisme a sa part de responsabilité dans cette situation mais comme disait Malek Ben Nabi, il est une conséquence et non une cause. Le seul moyen qui restait pour ces pays était de se moderniser en fonction d'un référentiel occidental. Dans ce contexte, Roger Garaudy disait que le monde arabo - musulman a confondu modernisation et occidentalisation. Face à la crise civilisationnelle aurait-on pu faire autrement ? La remarque de Garaudy relativise la modernité occidentale. Certes, celle-ci est critiquable, mais elle est universelle dans la mesure où elle traite d'un Sujet - Universel.

Sur le plan de la théorisation universelle originale, l'apport du monde arabo - musulman est insignifiant pour ne pas dire nul. Il y a quelques chercheurs qui, la plupart du temps, mènent leurs recherches dans des milieux universitaires et des centres de recherche en occident. Même les livres universitaires qui sont publiés dans le monde arabo - musulman sont des exposés et des synthèses de théories élaborées en occident. L'originalité leur manque. Ils sont destinés à des étudiants et à des enseignants universitaires. Leur finalité principale est didactique. La pensée pédagogique et les sciences de l'éducation ne font pas exception. La simple consultation des noms des grands théoriciens modernes dans ce domaine, nous montre qu'il n'existe aucun nom arabo - musulman créateur d'une théorie ou d'une école pédagogique. D'ailleurs cette constatation s'applique presque à tous les domaines du savoir.

Face à ce vide théorique, les politiques de l'éducation scolaire dans le monde arabo - musulman ont été obligées de s'inspirer de modèles scolaires occidentaux. Même les

universités islamiques traditionnelles ( El Azhar - El Ziytouna) ont été contraintes de rénover leur fonctionnement en fonction du modèle occidental.

Après son indépendance, l'Algérie en tant que pays arabo - musulman a pratiqué un modèle scolaire similaire à celui de la France en prenant en compte le contexte socio -culturel propre à la société algérienne.

Quelques années plus tard, on mit en chantier l'école fondamentale qui a suscité tant de débats et de controverses entre partisans et détracteurs. Cette réforme de l'enseignement a donné naissance à de multiples problèmes qu'on a essayés de dépasser en apportant quelques modifications et amendements.

Une nouvelle réforme voit le jour et elle consiste en l'application de l'approche par compétences. Cette dernière a été adoptée dans toutes les matières puisque les manuels scolaires de l'année 2005-2006 ont été conçus en conformité à celle-ci. Après l'application de la pédagogie par objectifs, on expérimente cette nouvelle méthodologie. Cette dernière est fondée sur un concept-clé qui est la compétence. Celle-ci a un caractère systémique, elle englobe plusieurs capacités (ou micro - compétences) acquises durant les différents apprentissages dans le cadre du projet didactique, elle les transcende et en forme une synthèse. « La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales.

Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes. »<sup>1</sup>

Cette définition s'inspire des grands travaux en pédagogie qui traitent de cette nouvelle approche. Un des auteurs en dit ceci : « L'approche par compétences amène le personnel enseignant à travailler sur des situations - problèmes dans le cadre d'une pédagogie du projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages »<sup>2</sup>.

Cette nouvelle approche pousse loin l'application des méthodes actives : 90 % du travail scolaire est fait par l'élève; le professeur est un animateur qui dirige et oriente. En un mot elle est une radicalisation de celles-ci. On est à l'affût de la moindre trace de passivité chez l'élève.

---

<sup>1</sup> Guide des nouveaux programmes, éditée par le Ministère de l'Éducation Nationale, p.43

<sup>2</sup> Philippe Perrenoud, un article : "Des savoirs aux compétences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève", in pédagogie collégiale, 9, n°2, déc. 1995.

Par rapport à l'ancienne méthodologie (P.P.O) qui vise la réalisation d'objectifs qui pourraient n'avoir aucun rapport entre eux, l'approche par compétences vise aussi la réalisation d'objectifs mais qui entretiennent des rapports très étroits entre eux parce qu'ils concourent tous à l'installation d'une compétence donnée.

L'application de cette approche a touché tout le système scolaire. L'enseignement du français au cycle secondaire ne fait pas exception.

Le manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> année secondaire est conforme à celle-ci. Ceux de la 2<sup>ème</sup> année et de la 3<sup>ème</sup> ont été élaborés de la même manière.

En ce qui concerne la langue française, la démarche a été partiellement entamée en 1995 puisque le mot projet figurait déjà dans le fascicule « Programme de français ». (Direction de l'Enseignement secondaire générale Juin 1995 (Ministère de l'Education Nationale). Une nouvelle organisation des unités didactiques a été réalisée en fonction de cette notion.

L'institution (Ministère de l'Education Nationale) compte, en introduisant cette approche, apporter des améliorations considérables à l'enseignement de la langue française qui connaît, ces dernières années, une régression à tous les niveaux scolaires.

Voilà comment l'inspecteur M. Azerradj Lahlou explique, dans l'introduction de son rapport, la situation de l'enseignement de cette matière : « L'enseignement du français continue de souffrir de démarches universalistes centrés sur les manuels et leurs contenus. Les mêmes leçons, les mêmes objectifs, les mêmes méthodes de travail sont repris d'année en année pour tous les élèves, en dépit d'un constat unanime d'échec. Des cycles de formations (séminaires, journées pédagogiques, diffusion de documentation) ont été organisés pour apporter du changement mais en vain »<sup>3</sup>.

On croit dépasser l'échec en changeant de méthodologie. Le même inspecteur termine son rapport par la conclusion suivante : « Ce constat d'échec nous offre l'opportunité de développer de nouvelles stratégies et de nouvelles méthodes qui ont prouvé leur efficacité sous d'autres cieux.

Aussi a-t-on proposé à la réflexion et à l'application l'approche par compétences qui peut permettre d'initier une démarche socialisée d'apprentissage, une prise en compte de

---

<sup>3</sup> Rapport de Mr Azerradj Lahlou, l'Inspecteur de l'Education et de la Formation au cours d'un séminaire organisé au niveau de la wilaya de Mila.

l'apprenant, des expériences d'apprentissage et surtout des pratiques d'évaluation plus transparentes et plus objectives, que l'on peut partager avec les élèves »<sup>4</sup>.

L'activité qui rend l'échec, dont parle cet inspecteur manifeste, est la production écrite. Selon lui, l'explication de celui-ci s'articule autour de deux points :

Le premier est: « Les modèles et les formes lexicales et syntaxiques enseignés se limitent à la phrase; la majeure partie des exercices sont constitués de phrases sans aucune relation avec des contextes discursifs ou des explications sémantiques, cette réduction de la langue à des formes désincarnées a pour conséquence un échec patent des élèves en expression écrite »<sup>5</sup>.

Le deuxième est : « Les activités d'expression écrite sont rares sinon inexistantes; dans la réalité, on se contente souvent de produire un bout d'essai à la fin de chaque trimestre et c'est insuffisant pour maîtriser la compétence d'écriture ! »<sup>6</sup>.

C'est pourquoi le même inspecteur propose dans un rapport relatif aux axes de formation d'appliquer cette mesure: « L'écrit au quotidien : le cours de français doit toujours comporter une étape d'expression écrite autonome; cette démarche constitue en effet la seule arme en la possession du professeur pour installer des compétences d'écriture durables chez l'élève »<sup>7</sup>.

Cette proposition a trouvé un terrain d'application dans les nouveaux manuels scolaires qui sont en conformité avec l'approche par compétences : plusieurs sujets d'expression écrite sont proposés dans une seule séquence. On table sur la multiplication des activités d'écriture pour installer les compétences d'écriture.

Dans le cadre de cette approche, la première étape qui entame chaque projet du manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> année secondaire de la langue française (ainsi que celui de la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> année) est une évaluation diagnostique. Elle consiste à donner à l'apprenant un sujet de production écrite approprié à la nature du projet. Le professeur corrige les copies et identifie toutes les lacunes relatives à celui-ci (par exemple le récit). Il passe à la remédiation en programmant des activités d'apprentissage en fonction de celles-ci. L'objectif de cette opération est l'amélioration du rendement des productions écrites. La question à laquelle cette recherche voudrait apporter une réponse est : cette évaluation diagnostique réalise t-elle l'objectif pour lequel elle a été conçue ?

---

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> Rapport de formation de Mr Azerradj Lahlou au cours d'un autre séminaire organisé au niveau de la wilaya de Mila.

# Première partie

## *Approche théorique*

**Premier chapitre**

**LA PROBLÉMATIQUE DE  
L'INSTITUTION SCOLAIRE**

### **Introduction :**

Vouloir traiter la problématique de l'évaluation scolaire indépendamment de celle de l'institution scolaire relève de l'absurde. Ontologiquement, la deuxième précède, détermine et fonde la première. Les deux problématiques sont intimement liées et sont la cible d'une remise en cause radicale et révolutionnaire. Cette radicalisation est, parfois, utopique et irrationnelle.

Néanmoins, elle révèle une prise de conscience aiguë d'une crise épistémologique qui traverse le champ scolaire. Celle-ci se manifeste à travers les différents écrits qui traitent ce thème.

L'école n'est plus un lieu de convergence, elle ne fait plus l'unanimité. Le rêve du XIX<sup>ème</sup> siècle s'est effondré. Le positivisme n'a pas eu gain de cause. Au lieu de s'amenuiser pour disparaître complètement, les divergences doctrinales et théoriques se sont accrues. Les débats que suscite l'institution scolaire concernent ses finalités, ses méthodes et son rapport avec l'évolution du monde. Dans ce contexte, la menace qui pèse sur celle-ci est qu'elle n'est plus la seule source du savoir. Des moyens divers essayent de la concurrencer sur ce plan-là.

Cependant, cette concurrence demeure informelle; ils n'ont pas le poids institutionnelle qu'elle possède. Les chercheurs en éducation, les théoriciens en pédagogie et les pédagogues, malgré leurs critiques acerbes, ne désespèrent pas de révolutionner l'état des choses. Cet espoir est manifeste à travers l'effort théorique\* fourni pour essayer de remédier aux tares institutionnelles engendrées par toute pratique pédagogique. L'institution scolaire demeure le centre autour duquel se fait et se défait toute théorie relative à la transmission du savoir. La possibilité qu'aurait cette dernière de se faire au sein d'une nouvelle forme institutionnelle qui se différencie par son essence de celle qu'on connaît est une question problématique. Nous allons, dans ce qui suit, examiner celle-ci.

### **I. Origine ontologique de l'institution scolaire :**

Dans le livre de Guy Avanzini « Immobilisme et novation dans le système scolaire », l'auteur a traité dans un chapitre intitulé "Vers l'Elaboration de Modèles Mutationnels" du rapport entre l'Ecole et la Société, en invoquant le conflit des thèses qui divise les théoriciens à propos de la détermination de l'une par l'autre.

Remarquons que Guy Avanzini, dans des passages, identifie Etat et Société "Or, si l'Etat pèse sur l'institution scolaire et si l'initiative pédagogique est corrosive, l'un n'éponge pas l'autonomie du corps enseignant et l'autre ne triomphe pas des résistances structurelles, de

---

\* Voir Pierre Gillet, Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien, P.U.F, 1987.

sorte qu'aucun n'aboutit à ses fins »<sup>8</sup>. Cette identification montre une certaine confusion conceptuelle comme c'est le cas entre éducation et système scolaire. Pour notre part, nous penchons vers l'emploi de l'Etat. Ce choix ne signifie pas que la dimension sociologique est occultée; sa présence est indirecte et non intentionnelle. L'élève, au sein de l'institution scolaire, est porteur de valeurs qui sont le produit de la société. Nul ne peut affirmer le contraire. Cependant, le rapport entre la société et l'institution scolaire n'est pas institutionnalisé comme celui entre l'Etat et celle-ci. L'action de l'Etat sur l'institution scolaire est d'ordre politique, c'est-à-dire directe et intentionnelle. Celle de la société est d'ordre sociologique, c'est-à-dire médiata. Cette clarification est importante parce qu'elle nous servira dans le développement ultérieur de notre analyse.

Dans le chapitre dont nous venons de parler, Guy Avanzini, en traitant cette problématique, a été conduit à poser le problème de l'origine de l'école. Il faut entendre ici le mot au sens ontologique, c'est-à-dire comme un phénomène reproductible en tant qu'émergence ontologique et non en tant qu'une expérience historique qu'on a la possibilité de situer historiquement même si on est tenté de trouver une genèse historique à l'école. Guy Avanzini, lui-même, n'échappe pas à cette tendance: « Pour cela, sans doute est-ce sur son origine même qu'il convient de réfléchir car, sans le savoir, l'Ecole se sent toujours la fille ambivalente de l'esclave – pédagogue par la désignation et l'investiture de qui elle fut, notamment à Rome, progressivement introduite dans l'histoire de la civilisation. Elle demeure marqué par la précarité qui, par exemple à Athènes, affecta les premiers "établissements" ; le chef de famille d'abord, la cité ensuite, la Nation enfin ne suscitent en effet une instance propre qu'en raison de leur incapacité à assurer par eux-mêmes une fonction qu'ils estiment cependant vitale; le père la commet pour que le fils soit formé à son image mais si, pour cela, le concours d'autrui est indispensable, lui seul décide d'y recourir »<sup>9</sup>. Sans trop s'attarder sur cette question, il quitte le domaine de l'histoire pour s'installer dans celui de l'ontologie « En d'autres termes, ce qui simultanément la fonde et l'installe dans la souffrance, c'est de n'être point engendrée elle-même; elle est créée, établie dans la subordination à un Pouvoir dont elle dépend»<sup>10</sup>.

Le problème du pouvoir entre l'institution scolaire et l'Altérité représentée, selon Avanzini, tantôt par la Société, tantôt par l'Etat, est admirablement analysé et nous ne pouvons que citer des passages assez longs de cette réflexion d'inspiration hégélienne. Mais nous réitérons notre

---

<sup>8</sup> G. Avanzini, Immobilisme et novation dans le système scolaire, Privat, 1975, p.194.

<sup>9</sup> Idem, p.195.

<sup>10</sup> Ibidem, p.195

position, selon laquelle, c'est l'Etat qui incarne l'autre terme de la dialectique. Nos analyses ultérieures justifieront celle-ci. La dépendance engendre une réaction d'indépendance qui a une visée ontologique : l'institution scolaire défend son autonomie et son identité vis-à-vis du pouvoir créateur. Guy Avanzini analyse ce contre-pouvoir dans le passage suivant : « La meurtrissure de cette servitude première la persuade d'emblée de chercher obstinément indépendance et considération. Pour améliorer son statut, elle profite au maximum du besoin qu'on a d'elle et, pour convaincre ou se convaincre de la persistance de celui-ci, elle valorise, voire sublime, son rôle »<sup>11</sup>. Ce désir de libération se transforme en une instauration d'une dialectique qui ne débouche sur aucune synthèse, c'est-à-dire que le dépassement est impossible puisque le processus dialectique lui-même n'est possible que par la conservation des deux termes ( Etat-Ecole ), et aussi parce que l'existence de l'un est déterminée par celle de l'autre. Cette idée, le même auteur, la formule ainsi : « D'emblée s'établit ainsi entre commettant et commis une structure à la fois solidaire et concurrentielle, due à ce qu'ils ont, malgré eux, besoin l'un de l'autre »<sup>12</sup>. L'institutionnalisation n'est pas une affaire d'affirmation de son être, mais une exigence de l'Etat, c'est-à-dire que son existence lui-même en dépend. Nous constatons la complexité de la question et nous saisissons le sens de la réciprocité ontologique qui caractérise le rapport entre l'Etat et l'Ecole.

La conséquence qui en découle est que le conflit entre les deux termes est permanent. Il est salutaire pour les deux parce qu'il leur permet d'exister chacun indépendamment de l'autre.

Ce qui justifie la référence du même auteur à Hegel, lorsqu'il écrit: « Sans doute ne saurait-on mieux, en ce qui concerne tant le présent que le passé, expliciter et unifier la loi de ces épisodes qu'en recourant à la dialectique hégélienne du maître et de l'esclave »<sup>13</sup>. Cette citation donne tout son sens à ce qui précède parce qu'elle parle du principe ontologique (la loi) qui fonde le processus historique (de ces épisodes); la dialectique hégélienne éclaire la lanterne des analyses antérieures parce qu'elle révèle que l'essence du maître n'est possible que s'il y a l'essence de l'esclave et vice-versa. C'est une dialectique ontologique fondatrice d'une identité ontologique. Nous l'appelons ainsi pour la distinguer de la dialectique historique qui conçoit l'histoire comme un mouvement progressif.

---

<sup>11</sup> Ibidem, p.195

<sup>12</sup> Ibidem, p.195

<sup>13</sup> Ibidem, p.196

### II. les formes historiques de la scolarisation :

La scolarisation est un fait historique. Voilà ce qu'en dit Guy Avanzini dans un ouvrage qu'il a dirigé : « Nous avons, en étudiant l'histoire des institutions et des idées, constaté l'évolution du phénomène social que constitue la scolarisation et, corollairement, celle des théories qui statuent à son propos; et nous avons, simultanément, noté tant les continuités que les ruptures, non moins que les polémiques auxquelles donnent lieu les unes et les autres »<sup>14</sup>.

La forme actuelle que représente l'institution scolaire est l'aboutissement de tout un processus historique « A propos de l'école, il est incontestable que notre système scolaire actuel est un ensemble très complexe, aussi bien dans son contenu que dans son organisation, dans ses techniques que dans son esprit »<sup>15</sup>.

Pour faire une approche historique de la scolarisation, l'ouvrage d'A. Clausse constitue une référence fondamentale pour celui qui voudrait approfondir cette question. Car ce livre regorge d'informations et d'analyses qui révèlent une grande érudition. La richesse et la profondeur des vues développées dans ce travail sont un trésor pour celui qui voudrait s'aventurer dans ce domaine. Loin de nous l'idée de faire une étude exhaustive des aspects historiques du sujet que nous traitons; ce n'est pas le but de la recherche que nous menons.

L'histoire est utilisée comme référence pour révéler le caractère institutionnel permanent de la scolarisation. Nous nous contenterons, donc, de puiser quelques données dans la recherche d'A. Clausse\*. Précisons qu'elle ne s'occupe que du monde occidental et ne mentionne aucun aspect du phénomène dans d'autres histoires. ( L'histoire arabo - islamique par exemple). Cette négligence ne diminue pas de la valeur capitale de cet essai. D'ailleurs, l'auteur lui-même le reconnaît en sous-titrant son livre « Esquisse d'une histoire et d'une philosophie de l'école ».

Dans son élaboration, il n'a pas suivi une chronologie des événements, mais il a procédé en fonction de thèmes et de rubriques. C'est pourquoi, les analyses qui concernent les grandes périodes historiques sont dispersées dans toute cette étude. Nous avons opté de traiter quatre périodes que nous considérons comme représentatives de l'histoire de la scolarisation, selon la perspective de l'auteur.

---

<sup>14</sup> G.Avanzini (Sous la direction de ), La pédagogie au 20<sup>ème</sup> siècle, Privat, 1975,p.77

<sup>15</sup> A.Clausse, La relativité éducationnelle, Labor – NATHAN, 1975,p.15

\* Concernant ce point de ce chapitre, nous nous appuyons totalement sur le livre de cet auteur.

**A – La période hellénistique et romaine :**

L'idéal pédagogique en cette période est lié à l'idéal politique. On aspire à former un citoyen capable de participer à diverses activités publiques : « Ainsi, ces réalités politiques exigent une éducation qui retient dans son programme tous les aspects essentiels d'une formation générale: développement physique, développement esthétique, développement moral, développement intellectuel »<sup>16</sup>. L'aspect dont il a été question précédemment se concrétise particulièrement à Athènes « Si nous avons insisté aussi longuement sur l'éducation athénienne, c'est que l'exemple en était particulièrement bien choisi pour mettre en évidence, même dans les cas les plus favorables en apparence, l'incidence des nécessités sociales et politiques sur l'idéal pédagogique »<sup>17</sup>. Cette relation étroite entre les deux idéaux interdit à ceux qui s'occupent de l'enseignement et de l'apprentissage de pratiquer un savoir qui ne débouche pas sur la pratique et l'action. «L'intellectuel moyen est essentiellement un rhéteur capable, par toutes les ressources de la rhétorique, de faire valoir son point de vue ou de réfuter celui de l'adversaire. Il n'y a pas de place, dans les écoles grecques, pour la recherche désintéressée, pour l'étude des mille questions que posent à l'homme la nature, le travail, les choses et les êtres »<sup>18</sup>. La recherche théorique pour établir des vérités, indépendamment de leur utilité, est bannie de la formation scolaire; ce qui compte, c'est la fonction sociale du savoir; on vise essentiellement par le biais de l'éducation à former un citoyen capable d'affronter la vie sociale. « A côté des techniques élémentaires de la lecture, de l'écriture et du calcul, la littérature préparatoire à la rhétorique et base de la formation morale occupera une place de plus en plus considérable. Elle sera le grand moyen par lequel on formera des citoyens imbus des grandes vérités morales nécessaires à la vie sociale et armés de toutes les techniques et de tous les procédés de l'art oratoire. Isocrate l'emportera définitivement sur Platon »<sup>19</sup>.

A Rome, la pratique pédagogique suit le même itinéraire qu'en Grèce « C'est que l'évolution politique, sociale, intellectuelle a imposé un idéal pédagogique dans lequel la rhétorique, au sens large et littéraire, constitue le couronnement d'un système qui a la prétention de répondre à toutes les exigences de la nature humaine »<sup>20</sup>. La formation a les mêmes objectifs qui ont trait à la vie publique et sociale « Quintilien ne fait qu'exprimer une réalité et une philosophie pédagogiques dont il ne porte en rien la responsabilité. Il écrit lui-même : « Mon but est la

---

<sup>16</sup> Idem, p.36

<sup>17</sup> Ibidem, p.40

<sup>18</sup> Ibidem, p.38

<sup>19</sup> Ibidem, p.38

<sup>20</sup> Ibidem, p.107

formation du parfait orateur ».Ce qui peut induire en erreur. Mais il ajoute : « La première condition essentielle est qu'il soit un honnête homme (vir bonus); par conséquent nous exigeons de lui non seulement la possession de dons exceptionnels au point de vue éloquence, mais aussi toutes les qualités du caractère ... L'homme qui peut réellement jouer un rôle comme citoyen et qui est capable de répondre aux exigences de la vie publique aussi bien qu'à celles de ses propres affaires, l'homme qui peut guider l'Etat par ses conseils, lui donner une base solide par son esprit juridique et corriger ses défauts par des décisions qu'il prend comme le ferait un juge, voilà l'orateur tel que nous le concevons» »<sup>21</sup>. Nous constatons la similitude qui existe entre la Grèce et Rome sur le plan pédagogique. Leur aspiration est de former un citoyen qui a le sens pratique, c'est-à-dire celui qui a les capacités et les compétences de mener à bien toutes les activités qui aident la cité à bien fonctionner et à progresser sur le chemin de l'épanouissement et de la prospérité. C'est une aspiration purement pragmatique qui néglige la recherche désintéressée pour accéder aux vérités du monde.

### **B – Le moyen âge :**

Au moyen âge, la vie est dominée par l'Eglise. « Dans ce monde strictement hiérarchisé, l'Eglise occupe la première place »<sup>22</sup>. L'enseignement n'échappe pas à cette main mise «L'Eglise sera donc maîtresse de l'enseignement qui sera tout entier au main de l'ordre clérical parce qu'il sert des besoins de clergie »<sup>23</sup>. Bien sûr, la philosophie de cet enseignement est d'essence théologique que représente la religion chrétienne « Quant à la philosophie de la formation des clercs, elle traduit parfaitement les besoins d'une fonction sociale particulièrement importante. Tout est centré sur une Vérité révélée, donc absolue et immuable, se situant en dehors et au-dessus de la réalité physique et humaine. L'important, c'est de rejoindre, d'atteindre cette Vérité par la vie intérieure, par des chemins purement spirituels »<sup>24</sup>. Cependant , les choses ne demeurent pas ainsi ; la bourgeoisie entre en scène , et elle favorise l'émergence d'« écoles urbaines »<sup>25</sup> dans les villes. « Ces écoles ne sont pas religieuses, et si on y enseigne la grammaire ( y compris les lettres anciennes ) et la rhétorique, on y fait aussi une place au droit et à la médecine. Aux X<sup>ème</sup> et XI<sup>ème</sup> siècles, l'existence de telles écoles est attestée dans toutes les grandes villes »<sup>26</sup>.

---

<sup>21</sup> Ibidem, p.138

<sup>22</sup> Ibidem, p.50

<sup>23</sup> Ibidem, p.51

<sup>24</sup> Ibidem, p.51

<sup>25</sup> L'expression est d'A.Claude.

<sup>26</sup> Ibidem, p.125

Une rivalité et une concurrence s'instaure entre l'Eglise et la Bourgeoisie ; mais cette dernière l'emporte sur la première « Ce qui compte, c'est que, au moment où la vie urbaine renaît chez nous, vers le XI<sup>ème</sup> et XII<sup>ème</sup> siècles, la bourgeoisie nouvelle s'imposera tout de suite comme un facteur important et actif d'initiatives scolaires. Le développement pédagogique y est concomitant au développement économique et institutionnel des villes elles-mêmes »<sup>27</sup>. L'enseignement séculier commence à se substituer à l'enseignement religieux « Avec le développement du commerce aux XI<sup>ème</sup> et XII<sup>ème</sup> siècles, l'intérêt pour l'éducation séculière croît très rapidement »<sup>28</sup>. Peu à peu, grâce à la bourgeoisie, la laïcisation commence à s'instaurer dans le domaine scolaire « Bien que profondément religieuse de conviction, sinon de vie, la bourgeoisie est, en principe hostile au pouvoir ecclésiastique. Elle s'attaque au monopole de l'Eglise en matière d'enseignement ».<sup>29</sup>

Les nouvelles données historiques et économiques exigeaient cette laïcisation. Elle constitue une forme d'adaptation à cette évolution « On peut dire, avec H. Pirenne, que, au début du XIII<sup>ème</sup>, toute ville de quelque importance, a son école. Au début, les jeunes bourgeois vont aux écoles cléricales, les seules existantes. Ils y apprennent les rudiments de latin nécessaires à la correspondance commerciale. L'enseignement s'y donne tout entier en latin, et c'est en latin que sont rédigés les premiers documents commerciaux. Mais ni l'esprit ni l'organisation de ces écoles ne répondaient aux exigences nouvelles. Aussi, dès le milieu du XII<sup>ème</sup> siècle les villes ouvrirent-elles de petites écoles qui sont, chez nous, le point de départ de l'enseignement laïc »<sup>30</sup>. Ce mouvement de laïcisation s'accentuera de plus en plus jusqu'à l'instauration définitive de la laïcité politique et institutionnelle; la bourgeoisie aura joué un rôle déterminant dans ce domaine là « L'histoire scolaire de la bourgeoisie naissante est l'un des événements les plus importants de notre histoire pédagogique. Les vicissitudes historiques devaient faire échouer momentanément cette initiative remarquable, mais ce n'était que partie remise et nous verrons, à la Renaissance d'abord, à la Révolution française ensuite, la bourgeoisie repartir de l'avant vers de nouvelles conquêtes, avant qu'elle ne soit elle-même débordée et dépassée par les revendications populaires du XIX<sup>ème</sup> et du XX<sup>ème</sup> siècles »<sup>31</sup>.

---

<sup>27</sup> Ibidem, p.125

<sup>28</sup> Ibidem, p.126

<sup>29</sup> Ibidem, p.126

<sup>30</sup> Ibidem, p126

<sup>31</sup> Ibidem, p126

### **C. La Renaissance et la Révolution française :**

La Renaissance ne constitue pas une rupture; elle continue un mouvement qui à été déjà esquissé au moyen âge. « En réalité, la Renaissance est la suite du renouveau des XII<sup>ème</sup> et XIII<sup>ème</sup> siècles et elle se traduit essentiellement par une accélération et une intensification des changements politiques, sociaux, économiques, intellectuels et religieux qui vont dans le sens d'une sécularisation, sinon d'une laïcisation grandissante »<sup>32</sup>. Elle a provoqué des bouleversement sur plusieurs plans « Le monde est saisi d'une véritable frénésie d'originalité et d'audace »<sup>33</sup>. Le monde scolaire n'échappe pas à cette effervescence «La tradition scolaire opérera une volte-face, et les théoriciens vont naître qui lanceront des théories originales dont les audaces mêmes expriment l'inquiétude et les aspirations d'une société qui traverse une crise violente »<sup>34</sup>.

Un changement de vision s'opère : « La base en est l'esprit laïc, mais non antireligieux. La religion y est considérée comme une sorte d'exhortation à la morale. L'idéal n'est plus l'ascétisme, mais la vie civile, c'est-à-dire sociale, avec les devoirs qu'elle comporte »<sup>35</sup>. L'institution scolaire adopte aussi la même philosophie « On envisagera des plans de réformes en vue de l'avenir et notamment de réformes pédagogiques qui substituent aux écoles de clergé des écoles laïques où les enfants seront élevés dans le culte des belles-lettres; la politesse y trouvera sa place dans une éducation qui doit préparer à la vie et non plus au cloître »<sup>36</sup>. L'avènement de la révolution française a donné plus de vigueur à l'ancrage institutionnel de cette tendance exprimée par les théoriciens de la pédagogie « Tous expriment les même tendances vers un enseignement à la fois laïc, national et réaliste dont la Révolution française s'inspirera et qu'elle interprétera en fonction de ses vicissitudes »<sup>37</sup>.

### **D- Le 19<sup>ème</sup> siècle :**

Nul ne peut contester que le 19<sup>ème</sup> siècle fut une étape fondamentale dans l'histoire de l'humanité. Des grands bouleversements et même des révolutions ont eu lieu au cours de ce siècle. La philosophie du progrès régnait dans tous les domaines. Il est indéniable que l'héritage des siècles des lumières a joué un rôle déterminant dans l'éclosion de cette évolution qui a remet en cause tant d'évidences et a donné naissance à des savoirs originaux et des

---

<sup>32</sup> Ibidem, p129

<sup>33</sup> Ibidem, p140

<sup>34</sup> Ibidem, p140

<sup>35</sup> Ibidem, p136

<sup>36</sup> Ibidem, p163

<sup>37</sup> Ibidem, p.136

pratiques inédites « Alors que l'homme des sociétés antérieures vit dans la permanence, le XIX<sup>e</sup> siècle est un siècle de modification profondes et rapides dans tous les domaines : les «nouveau-tés» se multiplient, les villes naissent et se développent, des routes se tracent, de nouvelles entreprises s'installent, de nouvelles classes sociales, de nouvelles conceptions morales et juridiques s'affirment, des disciplines et des sciences nouvelles prennent leur essor ( anatomie comparée, biologie, linguistique, ethnologie, sociologie, chimie, psychologie, etc...), de nouvelles techniques s'imposent en même temps que se succèdent des conceptions esthétiques différentes »<sup>38</sup>.

Sur le plan scolaire, le 19<sup>e</sup> siècle constitue le creuset de tous les changements radicaux qui s'opéreront au XX<sup>e</sup> siècle « Pendant les luttes qui se déroulent pour l'établissement de la seconde République, un esprit démocratique intense anime les réformateurs de l'enseignement. Une campagne vigoureuse est menée dans tous les milieux révolutionnaires en faveur d'un enseignement gratuit et obligatoire jusqu'à 14 ans et en faveur de programmes réalistes tenant compte des acquisitions de la science »<sup>39</sup>.

Sur le plan de la rénovation pédagogique, les principales idées ont été conçues au cours de ce siècle « Bien avant les découvertes de la psychologie expérimentale, les grands principes de l'école nouvelle sont formulés avec netteté et une précision à laquelle notre époque n'ajoutera pas grand-chose sinon un luxe de justification d'allure scientifique »<sup>40</sup>. C'est au cours de ce siècle que la revendication d'une démocratisation et d'une généralisation de l'enseignement s'affirme de plus en plus avec acuité, et l'aspiration à l'instauration d'une école publique n'est que l'expression de cette volonté d'institutionnalisation. En fait, cette tendance n'est pas le produit d'une idée généreuse de quelques penseurs éclairés ou de militants convaincus des droits de l'homme; mais une exigence des données historiques inhérentes à la naissance de l'Etat moderne « Pour l'organisation même de l'école, on prétend que la société doit l'éducation à l'individu, à tous les individus, et l'on condamne un système qui ne recrute ses élites que dans une fraction très étroite de la population »<sup>41</sup>. Dans cette même page, A. Clausse cite un historien et un homme politique français « « Je voudrais, dit Louis Blanc, un état social où, grâce à l'éducation commune, gratuite et obligatoire, tous les citoyens seraient

---

<sup>38</sup> Ibidem, p.177

<sup>39</sup> Ibidem, p.182

<sup>40</sup> Ibidem, p.182

<sup>41</sup> Ibidem, p.184

admis à s'élever aussi haut que possible par l'intelligence et par le cœur »<sup>42</sup>. Après cette citation, le même auteur fait cette remarque capitale : « Et tous les démocrates, qu'ils soient libéraux ou socialistes, sont d'accord »<sup>43</sup>. Cette remarque révèle bien le caractère nécessaire de l'institution scolaire publique, non pas en tant que concrétisation d'un idéal démocratique, mais comme une exigence historique de l'Etat moderne parce que l'élévation dont parle Louis Blanc n'est pas seulement un bienfait pour le citoyen, elle est aussi pour l'Etat. Ce dernier n'existe qu'en fonction des fonctions assurées par les citoyens. La qualité de ces fonction dépend de cette élévation.

### **E. Le 20<sup>ème</sup> siècle**

Au XX<sup>ème</sup> siècle, l'institution scolaire a connu des transformations radicales. On peut dire que le XIX<sup>ème</sup> siècle a préparé le terrain pour la concrétisation de l'aspiration dont il a été question précédemment. Celle-ci s'est opérée progressivement pour aboutir à la forme institutionnelle actuelle et toute la production théorique relative à la pédagogie et à la didactique qui traite du phénomène scolaire. La France, dans ce domaine, est un exemple illustratif « Le ressort dynamique de cette récente évolution est l'idéologie de l'Ecole unique qui s'enracine, d'une part dans la conception jacobine de la France «Une et Indivisible», d'autre part dans la conception démocratique de l'Egalité juridique des citoyens »<sup>44</sup>.

L'idée de l'Ecole unique n'est pas restée cantonnée dans des sphères bien définies, elle commençait à s'orienter vers une institutionnalisation, c'est-à-dire elle devenait une préoccupation étatique. « Si le concept général de l'Ecole unique était clairement entrevu par les élites et largement accepté par de nombreuses catégories sociales, par contre, les réalisations concrètes commencèrent par présenter un caractère assez anarchique et nettement orienté vers un accroissement du monopole étatique »<sup>45</sup>. Cette préoccupation politique s'est transformée en une action militante « Portée par l'idéologie centralisatrice jacobine, les différents gouvernements ont tous travaillé à détruire l'enseignement de classe héritée du XIX<sup>ème</sup> siècle et à unifier le système scolaire du pays dans l'Ecole Unique »<sup>46</sup>. Bien sûr, cette égalité prônée par les défenseurs de l'Ecole Unique n'avait qu'une forme institutionnelle apparente qui cachait une inégalité d'ordre sociale « Non ! Au-dessous de l'égalité

---

<sup>42</sup> Ibidem, p.184

<sup>43</sup> Ibidem, p.184

<sup>44</sup> G. Avanzini (Sous la direction de), La pédagogie au 20<sup>ème</sup> siècle, Privat, 1975, p11.

<sup>45</sup> Pierre Zind, De l'enseignement de classe à l'enseignement de degré, in Guy Avanzini (Sous la direction de), La pédagogie au 20<sup>ème</sup> siècle, Privat, 1975, p.16

<sup>46</sup> Idem, p.54

institutionnelle et juridique, l'inégalité réelle et socio-culturelle n'apparaît que plus crûment»<sup>47</sup>. Les analyses et les études de la sociologie de l'éducation ont confirmé ce fait. Au XX<sup>ème</sup> siècle, un autre aspect de la scolarisation s'est fait jour : la nécessité de l'étatisation de l'école, c'est-à-dire que le caractère facultatif de celle-ci n'est plus possible au sens où elle pourrait exister et fonctionner pour un objectif purement éducationnel, qui est au service de l'émancipation de l'individu; elle est devenue une donnée incontournable de l'Etat « En effet, parallèlement à l'accroissement démographique, se révèle un second phénomène : une scolarisation à outrance. Le peuple a pris conscience de la valeur «marchande» de l'instruction, surtout dans un régime porté à payer plutôt la possession de diplômes que l'importance du travail effectué. Dès lors, cette instruction, qui avait permis à la bourgeoisie du XIX<sup>ème</sup> siècle de cumuler l'argent, la science et la puissance, est âprement recherché par le peuple. L'instruction ne doit plus apporter une culture désintéressée, mais un poste de travail et de l'argent ! C'est dans ce nouveau contexte que fut promulguée, le 6 Janvier 1959, l'ordonnance Berthoin qui portait de 14 à 16 ans l'obligation scolaire pour les élèves nés à partir du 1<sup>er</sup> Janvier 1953»<sup>48</sup>.

### **III- Naissance de l'Ecole moderne : phénomène concomitant de l'Etat moderne**

L'ambiguïté du mot éducation révèle mal le rapport qu'entretient l'institution scolaire avec l'Etat moderne. Nous avons déjà fait allusion à la complexité de cette question dans les analyses précédentes. A notre époque, l'institution scolaire est le pivot central sur lequel repose tout l'édifice institutionnel de l'Etat. Sans elle, son existence et sa pérennité sont en jeu. Il n'est plus question d'éduquer, c'est-à-dire de transmettre des valeurs et des connaissances pour favoriser l'épanouissement d'un individu. La mission centrale de l'institution scolaire est de former un citoyen, non pas dans l'abstrait ; mais qui assure une fonction au sein de l'Etat et dont l'existence de celui-ci est tributaire. C'est ce rapport dialectique entre l'institution scolaire et l'Etat que le mot éducation n'exprime pas et que le terme formation lui donne son sens plein « Le contrôle des programmes et des diplômes est ainsi primordial. La fonction éducative peut d'ailleurs être remplie par des organes multiples, famille, Eglise, entreprise, profession, métier, écoles privées. L'Etat doit alors aider l'enseignement créé en dehors de lui, l'orienter, le contrôler. Il peut aussi constituer un service public autonome. Quelle que soit la formule adoptée, un plan d'ensemble est nécessaire pour définir les besoins, mesurer les moyens

---

<sup>47</sup> Ibidem, p.54

<sup>48</sup> Ibidem, p39.

d'action , établir les programmes , adapter l'enseignement aux possibilités ,aux réalités et aux nécessités sociales »<sup>49</sup>. Quel que soit le régime politique adopté par l'Etat, l'institution scolaire doit fonctionner sous son autorité. C'est une question vitale pour son fonctionnement, il ne peut en être autrement «Si l'enseignement est un service public pas seulement à cause de son utilité sociale ,c'est aussi parce que les contraintes de toute nature qu'il implique doivent être soumises a l'autorité démocratique .De là viennent à la fois la surveillance que les gouvernants ne peuvent manquer d'exercer sur l'enseignement privé et la structure hiérarchique de l'éducation nationale elle –même. Les pouvoirs que les maîtres tiennent de l'essence même de l'enseignement doivent être soumis aux fins du système éducatif, et pour discret que soit le contrôle,il ne laisse d'être inéluctable »<sup>50</sup>.

La prise de conscience de la nécessité de ce rapport révèle l'inconsistance de tout le mouvement de la déscolarisation. Il s'appuie sur une certaine justification rationnelle «Au terme de l'approche historique du phénomène, il semble que l'Ecole n'aurait point réussi à atteindre les objectifs par lesquels on a si volontiers justifié l'instauration, en particulier à éliminer les inégalités dues à la naissance; en dépit d'une extension qui, au premier regard, pourrait être traitée comme un critère de succès ou, au contraire, en raison même de cet essor, elle connaît une crise de plus en plus aiguë qui, au-delà de problèmes localisés, relatifs à son fonctionnement, incline certains à en récuser la fonction même »<sup>51</sup>.

#### **IV- La déscolarisation : une possibilité ou une utopie ? :**

L'espoir que suscitait l'école moderne s'est vite dissipé. Au départ, on la considérait comme un moyen du progrès. Il s'est avéré que la médaille a un revers. Une crise la traverse. Ses manifestations sont multiples. La critique acerbe que les tenants de l'éducation nouvelle adresse à l'éducation traditionnelle en est une. L'institution scolaire est incriminée : on la rend responsable de plusieurs maux. Guy Avanzini et Georges Snyders ont consacré chacun respectivement un ouvrage à cette question<sup>52</sup>. Dans celui de Snyders une synthèse théorique a été établie entre les deux approches à travers le modèle pédagogique de MaKarenKo : il consiste à trouver un rapport équilibré entre l'activité spontanée de l'élève et la contrainte du modèle. Plusieurs tentatives s'inscrivent dans cette optique. Les techniques de Freinet et le

---

<sup>49</sup> Jaques Donnedieu DE VABRES, L'Etat, P.U.F,1954, p.106

<sup>50</sup> Idem, p.108

<sup>51</sup> Guy Avanzini, De la scolarisation à la déscolarisation, in Guy Avanzini (Sous la direction de), La pédagogie au 20<sup>ème</sup> siècle, Privat, 1975, p.59

<sup>52</sup> Guy. Avanzini, Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, PRIVAT, 1975.  
Georges Snyders, Pédagogie progressiste, P.U.F, 1975.

mouvement des nouvelles écoles en Angleterre notamment l'expérience de Neil dans Summerhill, attestent de cette volonté d'introduire des modifications structurelles et organisationnelles qui révolutionnent l'essence de l'institution scolaire « En préconisant de chercher des modèles que suggère le secteur marginal et de les soumettre à l'expérimentation en vue de leur éventuelle généralisation, nous postulons que leurs auteurs souhaitent tous régénérer l'Ecole, en tant que telle, pour lui confier les tâches de formation intellectuelle comme si, avant ou après une révolution, elle était intrinsèquement perfectible et susceptible d'ajustement à une fonction qu'elle aurait seule vocation à assumer. Aussi bien, depuis que la fréquentation en est devenue obligatoire et que l'opinion s'est persuadée du bien-fondé de cette disposition, une telle conception s'est-elle imposée avec assez d'évidence pour qu'il fût superflu d'entreprendre encore, à nouveau, de la justifier »<sup>53</sup>. L'insatisfaction vis-à-vis de l'institution scolaire ne touche pas seulement les aspects dont il a été question précédemment; elle se radicalise et va plus loin « Mais, si elle semblait naguère aller de soi, elle n'est plus désormais, unanimement partagée; d'aucuns en viennent à penser que, au lieu de tenter en vain de la rénover, il faut renoncer à traiter la classe comme une instance bonne ou inéluctable, voire la proscrire»<sup>54</sup>. Cette radicalisation se manifeste à travers l'aspiration à une déscolarisation : l'obligation scolaire est remise en question « Quoi qu'avec des nuances, les uns et les autres récusent l'obligation scolaire. Goodman suggère que, en toute hypothèse, elle ne se prolonge point après 12 ans, faute de quoi, pronostiquait-il, la jeunesse connaîtrait de sérieuses perturbations psychopathologiques ou se révolterait »<sup>55</sup>.

On pousse davantage cette tendance et on aboutit au rejet de l'Ecole en tant que telle «Cependant, c'est chez Everett Reimer, Paulo Freire et Ivan Illich que la critique de l'institutionnalité même de l'Ecole acquiert toute sa systématité »<sup>56</sup>. Guy Avanzini a consacré une étude à cette question dans le livre qu'il a dirigé et qu'il a reprise et développée dans son livre « Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire ». Il a axé sa réflexion et son analyse d'une façon particulière sur les thèses d'Ivan Illich qui figurent, essentiellement, dans son ouvrage « Une société sans école ». Nous ne récusons pas le bien-fondé des critiques à l'égard de l'institution scolaire puisque celle-ci ôte tout caractère légitime au savoir qui pourrait s'acquérir en dehors de ses murs. L'institutionnalisation du savoir opérée par l'Ecole

---

<sup>53</sup> Guy Avanzini, Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, Privat, 1975, p.209

<sup>54</sup> Idem, p.209

<sup>55</sup> Ibidem, p.211

<sup>56</sup> G. Avanzini, De la scolarisation à la déscolarisation, in Guy Avanzini (Sous la direction de), La pédagogie au 20<sup>ème</sup> siècle, Privat, 1975, p.66

est une exclusion et une négation de celui qui est informel. Il ne pourrait pas accéder à la reconnaissance institutionnelle. Nous avons un exemple illustratif dans la littérature arabe moderne. Abbas Mahmoud El AKKAD\* a écrit des livres qui touchent presque à tous les genres littéraires avec un talent qui rivalise et des fois dépasse celui de TAHA Hussein\* ; mais l'institution n'a pas octroyé le titre de Docteur à EL AKKAD comme c'est le cas pour TAHA Hussein qui a suivi le processus du cheminement institutionnel. En effet, la critique d'IVAN Illich est fondamentale. Mais toutes les formes organisationnelles proposées par cet auteur pour accéder au savoir n'échappent pas à l'institutionnel. Ce paradoxe, qui caractérise la pensée d'Ivan Illich, révèle le blocage épistémologique à vouloir dépassé toute forme institutionnelle. D'ailleurs Guy Avanzini, dans le même livre, souligne le flou et l'imprécision de l'alternative proposée par ce penseur. Elle s'apparente plutôt à une utopie qu'à une solution possible « Sa représentation de l'avenir est à ce point optimiste et généreuse qu'elle s'apparente plutôt à une eschatologie »<sup>57</sup>.

De même les critiques de la sociologie de l'éducation sont fondées, notamment les travaux de Bourdieu et de Passeron et leur fameux concept de reproduction sociale « L'Ecole se révèle comme un instrument efficace de reproduction des inégalités sociales »<sup>58</sup>. Elle trahit son idéal de départ « Loin d'essayer, comme elle le prétend parfois, de combler les différences culturelles, l'Ecole va, au contraire, s'appuyer sur elles, les transformer par les notes, le classement, les examens, en inégalités naturelles »<sup>59</sup>. Néanmoins, cette critique doit être relativisée parce que la dimension dont parle la sociologie de l'éducation, si elle est importante, elle n'est pas totalement déterminante. La survalorisation de celle-ci est le produit d'une idéologisation à outrance. Cette dernière résulte de la conception philosophique marxiste dont les principes fondamentaux sont connus. Nous ne récusons pas en bloc celle-ci. Mais nous rejetons le déterminisme qui la régit ( classe - conscience; infrastructure - superstructure, etc... ). Nous ne sommes pas les seuls à le faire. Des philosophes l'ont souligné. Parmi eux un ancien marxiste : Roger Garaudy\*\*. Nous n'allons pas débattre de questions philosophiques propres à cette philosophie. Mais nous attirons l'attention sur le fait

---

\* Ecrivains égyptiens contemporains

<sup>57</sup> G. Avanzini, Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, Privat, p.226

<sup>58</sup> Serge Honoré, De la psychologie à la sociologie de l'éducation, in G. Avanzini, La pédagogie au 20<sup>ème</sup> siècle, Privat, p.127

<sup>59</sup> Idem, P 127.

\*\* Ce philosophe considère le marxisme comme une méthodologie de l'initiative historique

que la sociologie de l'éducation puise sa substance épistémologique ,sur le plan conceptuel, de celle-ci.

L'institution scolaire est accusée parce qu'elle reproduit les rapports de classes et renforce la culture dominante. Mais cette critique est- elle juste\* ? . On fait endosser à l'école toutes les tares de la société. Les classes sociales existent indépendamment d'elle. La reproduction sociale n'est pas un dessein intentionnel de l'institution scolaire. Elle se fait malgré elle.

On essaye de trouver des solutions aux difficultés d'apprentissage\*\* liées à l'origine sociale. L'école fait ce qu'elle peut. Les questions que soulève la sociologie de l'éducation dépassent de loin les compétences de celle-ci. Elles concernent toute la société et son projet politique. La critique émise se situe dans une perspective révolutionnaire qui voudrait instaurer une nouvelle société qui répondrait aux aspirations marxistes. Mais n'y a t-il pas une exagération à traiter la problématique scolaire dans une perspective purement idéologique ? La présence en son sein de cette dimension est limitée. Oui, une politique de l'éducation est indispensable et elle dépend de la nature du pouvoir qui est en place. Mais les aspects pédagogiques de l'enseignement échappent à cette politisation. Le contenu scientifique de la physique ou de l'informatique n'a aucun rapport avec l'idéologie. Qu'on soit de gauche ou de droite, on enseigne la même chose. Même le débat méthodologique relatif à ce contenu est scientifique. Certes, il a un aspect philosophique puisqu'une méthode ne peut être totalement détachée de la philosophie qui l'a engendrée. Sa dimension idéologico - politique le concerne indirectement parce qu'elle appartient au pouvoir de décision du pouvoir.

L'origine sociale, selon la sociologie de l'éducation favorise ou défavorise l'apprenant. S'il y a quelqu'un qui arrive à dépasser sa situation sociale, c'est une exception et elle confirme la règle comme on dit toujours. Mais pourquoi cette exception? Si le « sociologisme » n'est pas une réponse satisfaisante, on recourt au « psychologisme » ( Prédilection, intelligence, hérédité, facultés mentales etc ... ). On explique la réussite ou l'échec scolaire par des facteurs qui sont en dehors de la personne, c'est-à-dire qu'elle n'a aucune emprise sur ceux-ci. Au fond, c'est le déterminisme qui oriente toute explication dans ce domaine. On néglige la personne et son pouvoir de transcendance. L'erreur épistémologique fondamentale de la psychologie est l'assimilation de l'homme à l'animal. Les expériences effectuées sur ce dernier ont été transposées au premier sans fonder cette transposition. L'instinct et le conditionnement

---

\* Au double sens de juste ( Justice – Justesse )

\*\* Voir les travaux de Philippe Meirieu

répondant ou opérant ne suffisent pas à expliquer tout le comportement animal. Que dire de l'homme\* ?!

Nous pensons que la conception philosophique sartrienne répondrait mieux aux interrogations précédentes. La distinction ontologique entre le pour-soi et l'en-soi est le pilier de celle-ci et que la formule célèbre de Sartre exprime bien : « L'existence précède l'essence »\*\*. Une autre formule de l'auteur la traduit admirablement : « Dans n'importe quelle situation, l'homme peut faire quelque chose »\*\*. Ce qui veut dire que la situation n'impose rien à la personne; elle a la possibilité de l'utiliser à son avantage. Elle pourrait aussi opérer des changements qui la transformeraient. Si ce n'était pas le cas, le monde resterait le même. Toutes les révolutions proviennent de l'initiative d'une volonté. Si le désir de changement est authentique, le dépassement est possible. La situation n'est pas totalement aliénante. Ce que confirme l'ascension sociale. Etre issu d'une famille de prolétaires ne nous empêche pas d'accéder à la culture et au savoir. Certes, cette appartenance a des effets sur nous, mais ce n'est pas d'une façon fataliste. Si les conditions socio - culturelles réduisent notre pouvoir, elles ne l'annulent pas. Nous visons par cette pensée la question des moyens qui contribuent à la constitution du « Capital culturel », selon Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron\*\*\*. Toutes les inégalités scolaires, d'après ces auteurs, proviennent de cette inégalité sociale initiale. Nul ne peut récuser l'existence de cette dernière. Mais les moyens ne prennent leur valeur que par rapport à une intention, c'est-à-dire que cette dernière les oriente et les adapte en fonction de ses propres visées. Peu de moyens pourraient servir à atteindre des objectifs grandioses. En revanche, beaucoup de moyens ne sont pas une garantie suffisante pour réussir un projet. Le moyen, lui-même, pourrait être dévier de sa fonction pour exercer une autre en fonction de la dite intention. Toutes les révolutions du XX<sup>ème</sup> siècle attestent cette possibilité, en l'occurrence la révolution algérienne. Il faut remarquer aussi que le facteur intérieur joue un rôle important dans l'apprentissage. La psychologie cognitive le met en exergue\*\*\*\*. Cette science explique le processus psychologique et épistémologique de l'apprentissage, mais néglige le pouvoir de l'apprenant, c'est-à-dire sa manière d'opérer pour le rendre réalisable. Cette question est négligée parce qu'elle dépasse le cadre de la psychologie en tant que science positiviste. Cette négligence a donné naissance à une objectivation que la pratique

---

\* Nous reviendrons à cette question dans le troisième chapitre.

\*\* Voir les travaux philosophiques de Jean Paul Sartre sur l'existentialisme.

\*\*\* Voir les travaux de Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron.

\*\*\*\* Nous y reviendrons dans le troisième chapitre.

pédagogique quotidienne de la classe révèle son inconsistance. L'apprenant a une responsabilité et il doit l'assumer. Toutes les méthodes de l'éducation traditionnelle à la pédagogie institutionnelle n'aboutissent à rien du tout si cette responsabilité n'est pas assumée. Dans ce contexte, l'éthique détermine le psychologique et le pédagogique. L'appartenance socio-culturelle est un élément qu'il faut traiter, aussi, dans cette perspective. La réussite scolaire ne dépend pas absolument de l'origine sociale. Cette part d'incertitude est le fait de l'Homme - Sujet.

L'influence du marxisme sur la sociologie de l'éducation a engendré l'aspiration à un idéal égalitariste qui donnerait l'illusion que les différences qui existent entre les individus pourraient disparaître définitivement parce qu'elles sont le fruit des disparités sociales.

Et comme nous le savons, dans la perspective marxiste, l'avènement du communisme ferait abolir les classes sociales et rendre les hommes égaux, du moins sur le plan économique - social. Celui-ci constitue, selon cette vision, le socle de toutes les différences que nous constatons entre les hommes. L'illusion égalitariste découle de la conception philosophique marxiste qui considère l'essence comme un produit de l'histoire. Et comme cette dernière est régie par le principe de l'évolution, selon le schéma marxiste, on pourrait accéder à une essence qui ne soit plus un facteur de division entre les hommes. Pour un marxiste, cette conception ne relève pas de l'utopie parce que la nature humaine n'existe pas et que c'est l'histoire qui détermine tout. De nouveau, nous revenons au déterminisme, mais celui-ci est considéré dans une perspective salutaire pour l'humanité. L'aspiration au bannissement de la différence ne résout pas le problème de son existence effective. C'est son origine qui produit ce malentendu. Les mêmes conditions socio-économiques ne produisent pas forcément l'identique. Pour comprendre le problème de la différence, il faut le penser en dehors des cadres théoriques du psychologisme et du sociologisme. L'approche adéquate pour le traiter est de le placer dans une perspective existentialiste et personnaliste. Marx, un bourgeois qui a renoncé aux privilèges de sa classe\* et a écrit « Le capital » qui vise la libération de la classe prolétarienne et que celle-ci ne peut accéder à son message philosophico - économique qu'indirectement. Tous les grands lecteurs du marxisme, de Lénine à Louis Althusser\*\*, sont des intellectuels. Qui pourrait bannir la différence ?

---

\* Victor Kouziakov, Karl Marx Sa vie, son oeuvre, Editions du progrès, 1973, pour la traduction française.

\*\* Lecture structuraliste du marxisme.

C'est une donnée historique incontestable. Elle existe et elle existera. L'élite, la masse et la hiérarchie ne sont pas des concepts vides. Ils reflètent une réalité qui n'est pas historique, c'est-à-dire supprimable. Elle est existentielle, c'est-à-dire inhérente à l'existence elle-même. L'origine de la différence est dans la liberté au sens sartrien du terme.

Les analyses développées antérieurement ne signifient pas qu'il faut renoncer totalement aux thèses de la sociologie de l'éducation. Les différences existent et il faut les prendre en compte. L'école a sa part de responsabilité quant aux solutions pédagogiques qu'elle peut fournir et qui, certainement, améliore le rendement scolaire des couches défavorisées socialement. Mais son action demeure relative en l'absence d'une politique sociale adéquate qui fasse le rapprochement entre les couches sociales et les fasse bénéficier des apports considérables du progrès sur tous les plans. Celle-ci peut se faire même dans un système libéral humanisé, c'est-à-dire avec l'intervention de l'Etat pour instaurer une certaine justice sociale.

### Conclusion :

Toutes les analyses précédentes indiquent que la crise de l'institution scolaire n'annonce pas sa disparition prochaine. Au contraire, elles révèlent que toute scolarisation ne peut exister que sous une forme institutionnelle. Et nous avons relevé le paradoxe que suscite toute tentative de déscolarisation. Cependant, la crise ne peut trouver d'issue qu'à condition d'adopter une attitude désaliénée vis-à-vis de la dite institution. C'est une attitude qu'il faut adopter à l'égard de l'institution en tant que telle. Roger Garaudy a eu raison, dans une réflexion pertinente, de nous dire que c'est l'homme qui fonde les institutions, mais il en devient esclave. Cette aliénation institutionnelle est le produit de l'attitude traditionaliste. Elle diffère de celle qui découle du système de l'éducation traditionnelle parce que cette dernière constitue une possibilité pédagogique comme une autre même si elle a été la seule référence pédagogique pendant un certain temps. Une attitude désaliénée pourrait dégager des éléments positifs de celle-ci, comme l'a bien montré Georges Snyders dans son livre, quand il a traité de la pédagogie du modèle \*. Elle est une relation dialectique permanente entre le vécu scolaire et les approches pédagogiques afin que l'institution soit au service de l'apprentissage et non le contraire. C'est un processus qui doit impliquer le praticien, l'apprenant, le chercheur, le théoricien, l'administration et la tutelle. Leurs actions, pour la réussite de celui-ci, doivent s'inscrire dans une perspective systémique.

Bien que l'apprentissage soit une fin pédagogique pour l'établissement scolaire, il dépasse ce cadre-là pour devenir un moyen pour une autre finalité qui est le fonctionnement de l'Etat.

Cette vision globale de la question est occultée dans la pratique pédagogique quotidienne de la classe parce que ce qui compte pour les acteurs de la situation pédagogique c'est l'aspect purement scolaire. Dans ce contexte, la sociologie de l'éducation a un rôle très important à jouer parce que son objet d'étude est l'institution scolaire en tant que totalité avec ses multiples rapports institutionnels avec la Société et l'Etat. La psychologie n'a pas besoin d'être mentionnée parce qu'elle entretient avec la pédagogie des rapports étroits depuis longtemps. Ses recherches avancent et progressent, leur application pédagogique demeure insuffisante. Mais la pédagogie gagnerait en efficacité en prenant compte le savoir psychologique. C'est ce qu'affirme Jean Piaget lorsqu'il traite du problème de l'enseignement mathématique \*\*. Ce retard de la pédagogie par rapport à la psychologie relève de l'attitude traditionaliste dont nous

---

\* George Snyders, Pédagogie progressiste, P.U.F, 1975

\*\* Jean Piaget, Où va l'Education ?, DENOEL/ GONTHIER, 1984 et 1972.

avons parlé auparavant. La sociologie de l'éducation éclaire notre lanterne. Et combien nous avons besoin que celle-ci soit éclairée. Cependant, cette discipline doit abandonner le principe du déterminisme et ouvrir son champ épistémologique aux apports théoriques divers parce que l'Homme en tant que Sujet échappe à toutes les déterminations.

**Deuxième chapitre**

**LA PROBLEMATIQUE  
DE L'EVALUATION  
SCOLAIRE**

### **Introduction :**

Dans le premier chapitre on est arrivé à la conclusion que l'existence de L'Etat dépend ontologiquement de celle de l'institution scolaire, malgré que cette dernière est un élément qui entre dans la composition du premier. L'Etat engendre l'institution scolaire pour se perpétuer. Sans cela l'Etat en tant qu'institution est impensable et irréalisable. L'institution scolaire serait sans raison d'être si elle se contente de former un apprenant sans vérifier si cette formation a atteint ses objectifs ou non, c'est-à-dire de savoir si les compétences requises ( Toutes disciplines confondues ) ont été installées ou non chez le formé.

Auparavant, l'évaluation était axée sur l'examen parce qu'on le croyait objectif. Mais après que la docimologie a révélé l'illusion de cette objectivité, une crise s'est installée que cette science a essayé de dépasser par des procédures techniques. Elle n'a pas abandonné la notion de mesure; elle a essayé seulement de réduire ses tares. Cette prise de conscience de la menace que constitue la mesure sur l'acte pédagogique lui-même a donné naissance à un champ de recherches très vaste autour de l'évaluation et qui continue de s'agrandir en produisant une approche conceptuelle et théorique de plus en plus riche.

L'objet de l'évaluation, qui était l'examen, est devenu l'apprentissage. La grande révolution des nouvelles conceptions de l'évaluation est de ne plus se conformer à la courbe de Gauss. L'idéal serait de faire apprendre à tous les apprenants les compétences visées par les différentes disciplines. La conséquence majeure de cette nouvelle tendance est la naissance de ce qu'on a appelé la pédagogie de la maîtrise. Cette dernière est intimement liée aux nouvelles conceptions de l'évaluation. Elle ne peut en aucun cas s'effectuer sans celles-ci.

Dans ce chapitre, nous allons examiner la manière par laquelle ce changement de vision et de visée s'est opéré et les chances de réussite qu'aurait cette nouvelle approche de la pratique évaluative.

### **I- Nécessité de l'institution scolaire, nécessité de l'évaluation scolaire**

Comme l'école, l'évaluation a été l'objet, elle aussi, d'une contestation acerbe. D'une part, l'épreuve met le candidat dans une situation psychologique pénible (le stress, la peur de l'échec etc ...) qui pourrait avoir un effet négatif sur son état psychologique en tant que facteur inhibiteur. Cette inhibition découle de la situation de contrôle, elle suscite la mobilisation d'une énergie très intense puisqu'elle comporte une grande part de risque. De bons candidats ont échoué dans différents examens. Ce risque est tragique parce que la

possibilité d'échec, après des années de travail et d'effort, est une injustice inadmissible. Ce jugement irrévocable peut ruiner toute une vie.

D'autre part, l'évaluation reproduit les inégalités sociales, tant dénoncées par la sociologie de l'éducation, que l'école est incapable de supprimer. Il y a des auteurs qui poussent la contestation jusqu'au bout, affirmant dans une perspective marxiste, que l'évaluation est l'action d'une classe dominante sur une classe dominée, en l'occurrence Michel Lobrot.

Nous avons déjà fait allusion à ces réflexions quand nous avons traité de la déscolarisation dans le premier chapitre. On ne peut pas dissocier la problématique de l'institution scolaire de celle de l'évaluation scolaire, elles vont de pair. Dans une étude, dans un livre déjà cité, l'auteur de celle-ci dit en substance : « On peut ainsi comprendre le maintien des examens, de la notation et de tous les procédés de classement, malgré toutes les critiques. Ils ont pour rôle de légitimer par le mérite les inégalités sociales »<sup>60</sup>. L'étude mentionnée s'inscrit dans la perspective des travaux de Pierre Bourdieu et J.C Passeron dont nous avons parlé antérieurement qui, eux-mêmes, ont subi l'influence du marxisme. Pour enrichir ses propos, il fait appel à la pensée d'un autre auteur qui s'appelle Renaud Sainsaulieu qui dit ceci : «L'extrême valorisation de l'examen comme procédé de sélection objectif des connaissances acquises, est indispensable au système scolaire pour faire croire à la pureté de sa fonction technique : la transmission des connaissances, et mieux cacher du même coup les processus d'élimination socio-culturelle qui s'y développent »<sup>61</sup>.

Nous reconnaissons une part de vérité dans ces thèses, mais nous comptons les soumettre à un examen critique.

Tout d'abord, le risque n'est pas propre à la situation de l'examen, mais il est inhérent à la condition humaine en tant que telle. Sur le plan existentiel, personne ne peut supprimer un certain aspect tragique de notre existence, que ce soit sur le plan individuel, ou sur le plan collectif. L'existence est pleine de tragédies. Les philosophies existentialistes ont mis en exergue cette dimension de notre vie. Karl Jaspers avait parlé des situations - limites (l'échec, la mort etc...). Elles sont indépassables puisque leur dépassement nécessite une transformation ontologique de notre être. Sören Kierkegaard disait dans une formule lancinante « L'instant de la décision est une folie ». Elle nous révèle que toute action comporte une part d'imprévu et par conséquent elle est aliénée et aliénante dans la mesure où

---

<sup>60</sup> Serge Honoré, " De la psychologie à la sociologie de l'éducation " in Guy Avanzini ( Sous la direction de ), La pédagogie au 20<sup>ème</sup> siècle, Privat, 1975, p.127

<sup>61</sup> Idem , p.127

elle rend notre vie tributaire d'un moment donné à cause des effets qui découlent nécessairement de cette décision. Selon la conception de Sartre, notre existence est un fardeau car notre responsabilité est immense « L'homme porte le monde sur ses épaules ». Les effets de notre action ne sont pas délimités par un champ donné; ses conséquences sont universelles et historiques. On pourrait nous objecter que c'est une conception pessimiste qui occulte l'autre revers de la médaille. Certes l'existence humaine ne peut se réduire à son aspect tragique; mais il faut prendre garde de céder à une certaine euphorie marxiste; conséquence d'une conception utopique, qui considère que l'abolition des classes sociales et le règne du communisme constituent le salut de l'homme.

Bref, ce que nous voulons dire est que la situation de l'examen dépend d'une situation générale qui est d'ordre métaphysique. Notre intervention sur celle-ci a des limites. Ayant conscience de celles-ci, nous pourrions faire en sorte que la situation de l'examen soit moins tragique. Prendre des mesures qui améliorent d'une certaine manière les choses. Les examens blancs, dans ce contexte, constituent un allègement psychologique parce qu'ils assurent au candidat une certaine familiarité avec l'atmosphère de l'épreuve. Avec un peu d'imagination, d'autres solutions pourraient être envisagées. Dans ce domaine, la docimologie joue un rôle très important, notamment en ce qui concerne son aspect positif et constructif <sup>\*62</sup>. Donc, le risque est incontournable mais comment y faire face ? L'abolition de celui-ci s'avère impossible, des solutions d'allègement demeurent possibles.

Ensuite, tout en reconnaissant un certain bien fondé des critiques de la sociologie de l'éducation, nous pensons qu'il y a une certaine exagération dans les thèses qu'elle défend «C'est en effet, à son autonomie relative que le système d'enseignement traditionnel doit de pouvoir apporter une contribution spécifique à la reproduction de la structure des rapports de classe puisqu'il lui suffit d'obéir à ses règles propres pour obéir du même coup et par surcroît aux impératifs externes qui définissent sa fonction de légitimation de l'ordre établi, c'est-à-dire pour remplir simultanément sa fonction sociale de reproduction des rapports de classe, en assurant la transmission héréditaire du capital culturel, et sa fonction idéologique de dissimulation de cette fonction, en accréditant l'illusion de son autonomie absolue » <sup>63</sup>.

---

\* Nous y reviendrons quand nous traiterons le deuxième point de ce chapitre.

<sup>62</sup> Voir Gilbert DE LANDSHEERE, Évaluation continue et examen. Précis de Docimologie, Editions Labor, 1980.

<sup>63</sup> Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, cité par Serge Honoré, " De la psychologie à la sociologie de l'éducation ", in Guy Avanzini (Sous la direction de), La pédagogie au 20<sup>ème</sup> siècle, Privat, 1975, p.127

Il nous semble que la sociologie de l'éducation focalise trop son attention sur un certain savoir à caractère idéologique, c'est-à-dire un enseignement qu'on ne peut pas dissocier son message informatif et formatif d'une certaine portée idéologique ( L'enseignement de l'histoire, de la littérature etc ...). En contrepartie, il y a un savoir scientifique qui se caractérise par une neutralité idéologique ( Physique, mathématique etc...); non pas philosophique car toute science a un fondement philosophico-épistémologique qu'on ne peut ni occulter, ni négliger parce qu'il lui fixe une certaine orientation. Mais cette détermination de départ ne dénude pas le savoir scientifique de sa valeur objective, c'est-à-dire d'être une expression d'une certaine vérité du monde. Qu'on soit capitaliste ou prolétaire, la théorie relativiste ou quantique en physique exprime une certaine vérité scientifique qui n'a aucun rapport avec l'appartenance à la classe sociale ou au rapport de force qui régit la société (Lutte des classes sociales), c'est-à-dire que cette vérité ne prend pas de statut particulier en fonction de ces paramètres sociaux et sociologiques. Le phénomène naturel qu'elle exprime existe indépendamment de ceux-ci. Un physicien d'origine sociale bourgeoise et un autre appartenant à la classe prolétarienne s'accordent sur le fait qu'il y a une équivalence entre l'énergie et la masse exprimée par l'équation d'Einstein ( $E = mc^2$ ). Le fait scientifique établi n'est source d'aucune controverse. Il y a divergence possible quant à la lecture philosophique et épistémologique de ce fait. Et c'est tout à fait normal. En contrepartie, la fonction idéologique de l'école ne peut-être occultée. Une autre alternative est-elle envisageable?. Le refus d'une certaine idéologisation de l'école se fait au profit d'une autre idéologie « Baudelot et Establet placent leur espoir révolutionnaire dans «l'instinct prolétarien» des enseignants originaires de la classe ouvrière et dans les éléments «d'idéologie prolétarienne» qui subsistent à l'état refoulé mais prêts à se développer»<sup>64</sup>. Mais la réduire à n'être que ça est une contre-vérité qu'il faut combattre avec force. Elle a aussi une autre fonction fondamentale qui consiste à transmettre un savoir scientifique et technique. Prétendre que c'est la classe dominante qui nous impose le savoir pour une question de reproduction sociale est une exagération qui n'ôte pas à cette théorie sociologique une certaine véracité ; mais constitue une menace pour toute possibilité de transmission d'un savoir donné. Car on risque de s'enfermer dans un cercle vicieux : le savoir serait toujours récupéré par une classe donnée et utilisé comme moyen de domination.

---

<sup>64</sup> Serge Honoré, " De la psychologie à la sociologie de l'éducation ", in Guy Avanzini ( Sous la direction de ), La pédagogie au 20<sup>ème</sup> siècle, Privat, 1975, p.136

Le même traitement est réservé à la question des inégalités sociales « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités sociales constitue le thème principal de la sociologie de l'éducation jusqu'au début des années quatre-vingt. L'établissement des faits, la description des différentes modalités d'inégalités sociales en matière d'éducation occupent une place importante dans les publications; à partir de ces données vont se construire des interprétations et des modèles explicatifs des rapports entre école et classes sociales »<sup>65</sup>. On ne se contente pas de dénoncer ce rôle; on pousse loin l'analyse « Les sociologues ont révélé sa fonction réelle et dissimulée de reproduction des inégalités sociales, de leur légitimation et de l'inculcation du système de valeurs des classes dominantes. Leurs analyses ont dissipé l'illusion d'une action pédagogique neutre et apolitique »<sup>66</sup>.

L'accusation adressée à l'école a une certaine justification; mais on la responsabilise d'un mal qu'elle subit et que sa source est dans la société. Elle est une institution reproductrice mais elle est aussi productrice d'une certaine rupture grâce aux changements opérés par les modèles mutationnels<sup>67</sup>. L'égalitarisme dont rêvent les détracteurs de l'école fait partie d'une conception utopique prônée par l'idéologie communiste qui la fonde sur l'idée que tout ce qui détermine la personne se trouve en dehors d'elle : le milieu, la classe sociale, l'histoire façonnent les individus comme un moule qui façonne des objets.\*

## **II- La rupture épistémologique opérée par la docimologie**

Avant d'entamer l'analyse de cette question, nous rappelons un fait historique décisif relatif à la naissance de la docimologie en tant que science. Nous empruntons ce passage à l'étude de Jean Claude Parisot : « Dans son ouvrage : Examens et docimologie, il rapporte la naissance de ce champ scientifique : « J'entrepris avec M<sup>me</sup> PIERON et mon ami Henri Laugier, la première recherche de docimologie, s'adressant au certificat d'études primaires, à la session de Juin 1922 ». Si donc PIERON apparaît comme l'inventeur de la docimologie, et du terme même, on peut se demander si sa définition est la seule et surtout si elle correspond à l'acception admise actuellement ... »<sup>68</sup> \*\*. L'auteur de cette étude nous renvoie, ensuite, à l'ouvrage de Gilbert DE LANDSHEERE qui consacre la première partie de celui-ci aux

---

<sup>65</sup> Marleine Cacouault, Françoise OEuvrard, Sociologie de l'éducation, Casbah Edition, 1990, p.13

<sup>66</sup> Serge Honoré, " De la psychologie à la sociologie de l'éducation " in Guy Avanzini ( Sous la direction de ), La pédagogie au 20<sup>ème</sup> siècle, Privat, 1975, p.144

<sup>67</sup> Guy Avanzini , Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, Privat, 1975, Chapitre VII.

\* Nous avons longuement analysé ce point dans notre premier chapitre.

<sup>68</sup> Jean Claude Parisot, Le paradigme docimologique, un frein au recherche sur l'évaluation pédagogique?, in Charles Delorme ( Sous la direction de), L'évaluation en questions, ESF Edition, 1990, p.39

\*\* Le pronom " il " qui est dans le passage désigne Henri PIERON

définitions. Nous rappelons aussi quelques unes qui établissent certaines distinctions et nuances conceptuelles et terminologiques fondamentales. Le rappel se situe dans le cadre de notre préoccupation épistémologique. Nous n'avons pas l'intention de faire un exposé historique sur la docimologie. Plusieurs publications en parlent.

Gilbert DE LANDSHEERE reprend la définition d'Henri PIERON en ces termes : « La docimologie est une science qui a pour objet l'étude systématique des examens, en particulier des systèmes de notation, et du comportement des examinateurs et des examinés »<sup>69</sup>. Henri PIERON demeure le point de départ de cette science; comme Freud pour la psychanalyse.

La docimologie est le terme d'usage dans ce domaine, un autre mot a été inventé pour désigner un secteur particulier de l'objet d'étude de cette discipline : « La docimastique est la technique des examens »<sup>70</sup>. L'évolution des recherches docimologiques a permis l'émergence d'autres concepts « Plus récemment, encore, on a perçu l'intérêt considérable qu'offre l'étude du comportement de l'évaluateur utilisant les méthodes ou techniques proposées, et de l'élève ou plus généralement, du sujet soumis à l'évaluation, que J. Guillaumin appelle, de façon impropre, doxologie »<sup>71</sup>. Cette science vise à réaliser des buts bien précis « J. Guillaumin lui assigne, notamment, les objectifs suivants :

- Etude des effets inhibiteurs ou stimulants des différentes formes d'examens;
- Etude des réactions émotionnelles des élèves et, de là, des réactions intellectuelles aux jugements du maître;
- Etude des effets de l'opinion du maître concernant les élèves sur son enseignement et sur l'apprentissage scolaire;
- Etude des processus mis en jeu et des effets obtenus par l'automatisation, par l'internotation, par la notation d'équipe, par l'absence de notation »<sup>72</sup>.

La théorisation docimologique a produit un autre concept très intéressant « Si l'investigation docimologique dépasse le plan du constat si elle permet un perfectionnement expérimental des mécanismes en jeu et des causes de distorsion dans leur fonctionnement alors la docimologie devient en fait une docimonomie »<sup>73</sup>. Cette création conceptuelle est commentée de cette façon: « Les auteurs forgent ce néologisme par analogie avec l'ergonomie, ainsi

---

<sup>69</sup> Gilbert DE LANDSHEERE, Evaluation continue et examens. Précis de docimologie, Editions Labor, 1980, p.13

<sup>70</sup> Idem, p.13

<sup>71</sup> Ibidem, p.13

<sup>72</sup> Ibidem, p.14

<sup>73</sup> G. Noizet et J.J.BONNIOL, Pour une docimologie expérimentale, in bulletin de psychologie, 1968-1969, p.782-787. cité par G. DE LANDSHEERE, Evaluation continue et examens. Précis de docimologie, p.14

appelée parce qu'elle ne se limite pas à l'étude des systèmes hommes - machines (cas où elle serait «ergologie» ), mais recherche aussi leur perfectionnement »<sup>74</sup>. Mais tout cet effort conceptuel n'a pas eu un effet sur la pratique pédagogique courante. « On constate toutefois, que toutes ces nuances de vocabulaire restent l'apanage de petits groupes de spécialistes. Le mot docimologie a conquis droit de cité; il est pratiquement le seul à être couramment utilisé»<sup>75</sup>. En contrepartie cet usage est confus, la remarque suivante est faite par Gilbert DE LANDSHEERE en bas de la page : « On observe aussi un usage abusif du mot «docimologie». Certains ne déclarent-ils pas pratiquer la « docimologie », voire la « nouvelle docimologie », pour dire qu'ils ont adopté un nouveau système d'évaluation »<sup>76</sup>.

Cette clarification conceptuelle et terminologique n'est pas gratuite, elle nous aidera mieux à se situer dans notre perspective épistémologique. Et pour s'y introduire, nous allons d'abord faire une incursion dans l'œuvre de l'épistémologue Gaston Bachelard\*. Dans un de ses ouvrages, il fait cette réflexion: « Même dans l'évolution historique d'un problème particulier, on ne peut cacher de véritables ruptures, des mutations brusques, qui ruinent la thèse de la continuité épistémologique »<sup>77</sup>. Cette réflexion est commentée de la sorte : « Qu'il s'agisse des premières découvertes ou des plus modernes, en aucun cas il n'est possible de les tirer d'un quelconque état antérieur, comme s'y efforce la fausse philosophie des influences. A travers ses riches analyses, Bachelard a su témoigner en faveur de l'éminence d'une science dont il glorifie sans répit la nouveauté. Eclairante, elle ne peut être éclairée »<sup>78</sup>. Et pour cerner vraiment la signification de la rupture épistémologique, nous proposons une partie d'un extrait de Bachelard où il rend palpable ce concept à propos d'un domaine scientifique : « Déjà, si l'on nous permet cette formule, la bombe atomique a pulvérisé un grand secteur de l'histoire des sciences, car, dans l'esprit du physicien nucléaire, il n'y a plus trace des notions fondamentales de l'atomisme traditionnel. Il faut penser le noyau de l'atome dans une dynamique de l'énergie nucléaire et non plus dans une géométrie de l'agencement de ses constituants. Une telle science n'a pas d'analogue dans le passé »<sup>79</sup>.

---

<sup>74</sup> G. DE LANDSHEERE, *Ibidem*, p.14

<sup>75</sup> *Ibidem*, p.14

<sup>76</sup> *Ibidem*, p.14

\* Auteur du concept de « rupture épistémologique ».

<sup>77</sup> G. Bachelard, *Etude sur l'évolution d'un problème de physique, la propagation thermique dans les solides*, p.160 ,cité par François DAGOGNET, *BACHELARD*, P.U.F,1965, p.07

<sup>78</sup> François DAGOGNET, *BACHELARD*, P.U.F,1965, p.07

<sup>79</sup> G. Bachelard, *L'activité rationaliste de la physique contemporaine*, p.23, cité par François DAGOGNET, *BACHELARD*, P.U.F,1965, p.71

En paraphrasant Bachelard, la docimologie « n'a pas d'analogie dans le passé » : elle constitue une rupture épistémologique pour trois raisons essentielles.

Premièrement, elle a remis en cause la justesse et la justice des examens et des concours. L'instauration de ceux-ci avait pour objectif fondamental de combattre l'injustice qui caractérisait l'attribution des charges et des fonctions publiques. « L'institution des examens et concours fait partie en France des conquêtes post-révolutionnaires. La plupart des charges et fonctions publiques étaient, sous l'Ancien Régime, des charges héréditaires - des offices .

L'abrogation de ce système liant naissance et fonction a rendu nécessaire la mise en place d'un système de remplacement. C'est Napoléon qui, en 1808, a instauré les examens pour la délivrance des grades universitaires et les concours pour le recrutement ordinaire des fonctionnaires. D'où la préoccupation majeure, qui ne s'est pas démentie tout au long du XIX<sup>ème</sup> siècle, de voir la justice garantie aux examens et concours. Cette préoccupation peut se repérer aussi dans l'ensemble des règles formelles de sérieux traditionnel telles que l'anonymat ou encore d'autres mesures, toujours en œuvre aujourd'hui »<sup>80</sup>. Cette conscience épistémique engendrée par la docimologie s'est étendue sur tout le champ scolaire en ébranlant nos évidences et nos certitudes « Au-delà des examens, la docimologie a montré que la notation, outil habituel et prédominant d'évaluation dans notre système scolaire est peu fiable. »<sup>81</sup>. L'équivalence entre la notation et la capacité qu'elle est censée refléter est une chimère. Tout l'édifice du système scolaire traditionnel s'écroule.

Deuxièmement, la docimologie a opéré une révolution épistémologique similaire à celle de la théorie relativiste : le temps est le rapport entre l'observateur et l'événement. La note est le rapport entre l'évaluateur et l'objet évalué « La note peut être objective ou subjective, mais elle est toujours relative. Attribuer la note A à un élève dont la performance se situe à tel niveau dans un étalonnage national relève de la première catégorie; marquer sa composition d'un bien relève de la seconde »<sup>82</sup>. Ce relativisme révélé par la docimologie est un principe absolu « Plus généralement, la note vraie ( ou le score vrai ) qui reflèterait de façon parfaite, indiscutable, la valeur d'une production ou de son auteur est une vue de l'esprit. Car on n'évalue jamais que par comparaison. Pour s'en convaincre, il suffit d'observer l'embarras de celui à qui l'on demande d'évaluer un seul produit sans donner la moindre information

---

<sup>80</sup> Jean Claude Parisot, Le paradigme docimologique, un frein au recherche sur l'évaluation pédagogique?, in Charles Delorme ( Sous la direction de), L'évaluation en questions, ESF Edition, 1990, p.39

<sup>81</sup> Idem, p.42

<sup>82</sup> Gilbert DE LANDSHEERE , Evaluation continue et examens. Précis de docimologie, Editions Labor, 1980,p.18

complémentaire. Toutefois, une fois attribuée, la note tend à s'affranchir du contexte qui lui a donné sa signification et à être, par conséquent, interprétée comme «vraie»<sup>83</sup>.

C'est l'institution qui conditionne cet affranchissement. Ce qui montre l'inconsistance de toutes les alternatives envisagées en dehors de celle-ci. Elle demeure une condition infranchissable. En dépit des torts et des tares qui découlent de tout fonctionnement institutionnel. Nous n'allons pas justifié notre propos par l'évocation d'une multitude d'expériences effectuées\* par des docimologistes. Elles révèlent toutes le principe relativiste.

Il n'est pas nécessaire de traiter les facteurs qui déterminent ce relativisme. Néanmoins nous citons la réflexion suivante qui, à notre avis, résume bien la problématique docimologique : «Comme le dégagent clairement Noizet et Caverni, les divergences systématiques dépendent à la fois de variables de situation (Selon les conditions dans lesquelles ils se trouvent, les évaluateurs ne traitent pas les mêmes informations ) et de variables de personnalité ( influence du style cognitif \*\* des évaluateurs) »<sup>84</sup>. En déterminant les facteurs qui produisent ce relativisme, la docimologie pourrait-elle le dépasser ?

La réponse est épistémologique et non technique : le phénomène humain, en général, transcende la mesure. L'enseignement et l'évaluation scolaire ne constituent pas une exception « La richesse de l'enseignement réside avant tout dans la qualité de la relation humaine qu'il crée et l'évaluation est un des aspects de cette relation. Si elle s'appauvrit au point de ne laisser subsister qu' une communication impersonnelle, le maître peut être avantageusement remplacé par une machine à enseigner»<sup>85</sup>.

Si l'objectivation de l'évaluation scolaire passe nécessairement par la mesure, elle ne doit pas occulter son incapacité à rendre le produit évalué mesurable avec précision comme on mesure par exemple une surface « De même que l'on n'est jamais parvenu, jusqu'à présent, à mesurer avec précision le rendement de l'enseignement, tant les points de vue à considérer à des moments différents sont nombreux, de même on ne peut rendre analytiquement compte de la valeur réelle d'une performance scolaire complexe »<sup>86</sup>. Cette incapacité ne nous donne pas le droit de renoncer totalement à l'objectivation « Cet argument ne suffit assurément pas pour

---

<sup>83</sup> Idem, p.18

\* Les ouvrages de docimologie en parlent, en l'occurrence celui de G. DE LANDSHEERE .

\*\* En bas de la même page, l'auteur lui donne la définition suivante « Le style cognitif est la résultante entre le fonctionnement intellectuel et la personnalité ».

<sup>84</sup> Ibidem, p.37

<sup>85</sup> Ibidem, p.57

<sup>86</sup> Ibidem, p.56

renoncer à objectiver une partie de la notation des élèves, mais une partie seulement. L'appréciation globale du maître, toute en finesse, sa sensibilité tant à la performance matérielle qu'à l'effort de dépassement et à la faiblesse humaine, doivent garder leur place»<sup>87</sup>. La tendance à l'objectivation est renforcée par ce qu'on a appelé la docimologie positive, c'est-à-dire le dépassement du stade de la critique (docimologie négative) vers la proposition de solutions pour rendre les examens plus objectifs. La majeure partie de l'ouvrage de Gilbert DE LANDSHEERE est consacrée à cette docimologie constructive. Plusieurs points sont traités dans celle-ci. On part de la définition de l'objet de l'examen, de ses objectifs (généraux, spéciaux et opérationnels) en s'appuyant sur la taxonomie de Bloom et le modèle de Guildford. Puis le thème de la rédaction des questions (Q. C. M, question fermée, question ouverte, etc...) est largement analysée en se référant à toutes les suggestions et réflexions émises par les différents chercheurs (Pidgeon, Yates, Bormuth, Wood, etc...). Les deux points qui terminent cette partie sont consacrés à la validité et la fidélité de l'examen. Nous n'avons pas voulu détailler les aspects techniques de cette partie parce que notre propos demeure épistémologique. Sur ce plan-là, le dépassement du relativisme et de la subjectivité est un idéal qu'on arrive pas à atteindre, en dépit des efforts louables de la docimologie pour apporter des solutions qui minimisent l'effet de ceux-ci. «S'appuyer sur une taxonomie au lieu de s'abandonner à la simple inspiration pour rédiger des questions réduit le jeu de la subjectivité. Elle est toutefois loin d'être totalement éliminée»<sup>88</sup>. Même les procédures de modération (par référence à un test, par appel à une banque d'items, la modération inter-écoles en Angleterre)<sup>89</sup> n'arrivent pas à mettre fin à ce relativisme : il y a toujours ce «par rapport» qui conforte l'idée qui considère que la vraie note est un mythe<sup>90</sup>.

Tous ces efforts fournis pour accéder à l'exactitude s'avèrent impuissants. Une certaine objectivité, seulement, semble possible à réaliser. Quel enseignement pourrions-nous tirer de cet échec relatif ? Il nous semble qu'un examen attentif du problème que pose la question ouverte nous permet plus ou moins de comprendre la signification d'une telle restriction « Une réponse formulée en toute liberté présente un autre inconvénient grave : son caractère unique se prête mal à l'évaluation par comparaison avec les réponses d'autres individus. C'est assurément une des principales sources des désaccords entre correcteurs, si souvent dénoncés

---

<sup>87</sup> Ibidem, p.57

<sup>88</sup> Ibidem, p.111

<sup>89</sup> Ibidem, p. 183-198 (4<sup>ème</sup> partie).

<sup>90</sup> Ibidem, p.36

par la docimologie»<sup>91</sup>. Tout le problème découle de cette tendance à l'objectivation qui caractérise les sciences humaines et qui voudrait, coûte que coûte, traiter l'humain en tant qu'objet. Un objet se caractérise par la finitude de ses possibilités et par sa délimitation. Une subjectivité, au contraire, ses possibilités sont inépuisables. L'acte de création en est la preuve tangible. Cette quête de l'objectivation et de la mesure, qui continue de hanter les sciences humaines, constitue une certaine entrave à une meilleure compréhension du Sujet- Homme. C'est cette part irréductible à l'objectivation et à la mesure de celui-ci que les sciences humaines devraient intégrer dans leurs démarches respectives\*.

La question ouverte offre, donc, la possibilité à cet irréductible de se manifester. Les multiples points de vue que suscite l'évaluation de ce genre de production n'est pas une tare comme semble le souligner la docimologie. C'est une révélation de la richesse des possibilités que recèle une subjectivité. Cette révélation atteint son paroxysme dans l'œuvre littéraire et artistique que la critique lui consacre une multitude de lectures et d'interprétations.

Nous terminons par cette réflexion sur la question ouverte concernant la production écrite en langue française « Ce problème mérite quelques considérations particulières, parce qu'il compte parmi les plus difficiles. S'il était résolu, la docimologie remporterait peut être sa plus belle victoire. Hélas ! ou, plutôt heureusement pour l'homme, la plus noble de ses activités, l'évaluation du beau, du vrai et du bien, échappera sans doute toujours à la quantification objective et donc automatisable »<sup>92</sup>.

Troisièmement, la docimologie a donné naissance à un paradigme qui a demeuré longtemps imperceptible et qui commence avec le temps à se manifester, selon Jean Claude Parisot<sup>93</sup>. Cet auteur a essayé de repérer les points forts de ce paradigme. Le premier élément est la confusion conceptuelle et thématique qui règne dans le domaine des recherches « Comme nous l'avons vu à propos des définitions, notamment la discussion de la définition d'une «docimologie positive » proposée par Anna Bonboir, le domaine de la recherche en évaluation est sans arrêt menacé de se reconstituer dans une unité trompeuse où cohabiteraient, sous une étiquette de «docimologie» confuse, des recherches appartenant à des logiques différentes. Cette tentation de confusion se manifeste de manière plus ou moins larvée chez différents auteurs et risque d'occulter une partie fondamentale de la réflexion sur

---

<sup>91</sup> Ibidem, p.98

\* Nous développerons plus cette analyse quand nous traiterons le quatrième point de ce chapitre.

<sup>92</sup> Ibidem, p.149.

<sup>93</sup> Jean Claude Parisot, Le paradigme docimologique. un frein au recherche sur l'évaluation pédagogique?, in Charles Delorme ( Sous la direction de), L'évaluation en questions, ESF Edition, 1990.

l'évaluation »<sup>94</sup>. L'auteur étaye sa réflexion en fournissant comme exemple l'ouvrage de Gilbert DE LANDSHEERE qui en a gardé le titre intact à la deuxième édition tout en traitant des questions d'évaluation. Ce que nous avons constaté nous aussi. Il insiste sur cette question pour une raison fondamentale : « Nous ne verrions pas d'inconvénients à ce que ce terme de docimologie (malgré l'étymologie et l'autorité du fondateur) soit maintenant admis comme « l'étude des systèmes d'évaluation en éducation », s'il n'y avait à la clé ce phénomène d'occultation d'un changement de logique. Nous prétendons que ce double sens reconnu, méconnu du terme de docimologie, est révélateur d'un clivage profond qui se masque lui-même indéfiniment »<sup>95</sup>.

Le deuxième élément sur lequel le même auteur focalise son attention est l'effet de la courbe de Gauss sur la docimologie « Nous verrons plus loin que l'un des référents clés de la docimologie est la distribution dite « normale » des notes qui attesterait de la justesse d'une notation »<sup>96</sup>. Dans ce cadre, cette science est le reflet de la psychologie différentielle « Le paradigme épistémologique fondateur de la psychologie différentielle et de la docimologie apparaît donc identique et nous en montrerons les postulats et présupposés dangereux pour l'action pédagogique »<sup>97</sup>.

L'adoption de la courbe de Gauss par la docimologie relève d'un conformisme et d'un dogmatisme qui règnent dans le domaine de l'éducation « Si le modèle gaussien a été adopté aussi facilement, c'est parce qu'il présente toutes les apparences de l'évidence : symétrie harmonieuse, calculs simples, cohérence avec, ou légitimation des idées reçues sur la distribution des aptitudes, cohérence encore, avec les impératifs de sélection sociale et de choix des « meilleurs », habitudes mentales et socioculturelles... De plus, il se vérifie expérimentalement sur des variables aléatoires et semble rendre compte d'une sorte de « loi de la nature » »<sup>98</sup>. Cette conception docimologique qui conforte le modèle gaussien est diamétralement opposée au champ épistémologique induit par la conception de l'éducabilité et les pratiques évaluatives qui en découle « Imaginons que l'on propose après apprentissage systématique à des élèves un exercice de mise en œuvre d'une règle et que tous y parviennent ... Supposons maintenant que l'on veuille noter un tel exercice ... La « logique » voudrait que chacun ait 20/20, mais, dans ce cas, la notation est statistiquement aberrante. Un correcteur

---

<sup>94</sup> Idem, p.43.

<sup>95</sup> Ibidem, p.44

<sup>96</sup> Ibidem, p.50

<sup>97</sup> Ibidem, p.50

<sup>98</sup> Ibidem, p.51

placé dans ce dilemme risque donc d'être amené à réintroduire une normalité dans sa notation, quitte à justifier a posteriori les différences de notes par des considérations et rationalisations diverses ( temps mis à répondre, soin de l'écriture, etc ...). Comment faire autrement en effet ? Pour qu'une notation soit juste selon Gauss, il faut qu'elle classe ordinalement et normalement les élèves, ce qui conduit en toute logique à proposer des travaux et exercices dont la nature permet de sélectionner, de distinguer, de classer, c'est-à-dire soit d'installer un niveau de difficulté sélectif au départ, soit noter sur des paramètres se révélant après coup discriminants »<sup>99</sup>.

Selon Jean Claude Parisot, le modèle gaussien est acceptable dans une perspective sélective, mais inadmissible quand il s'agit d'éducabilité : « Par contre, il nous paraît inadmissible épistémologiquement et déontologiquement d'admettre comme allant de soi la courbe de Gauss dans une perspective pédagogique. Il y a en effet tout lieu de penser qu'après une action pédagogique pertinente et systématique, les acquisitions des apprenants ne se ventileront pas de manière aléatoire ! La « normalité » gaussienne apparaît là plutôt comme une monstruosité, irrecevable pour le pédagogue qu'elle réduirait à l'impuissance »<sup>100</sup>. Il termine son analyse du paradigme docimologique en écrivant, notamment dans la conclusion, le passage suivant: «La docimologie s'est presque exclusivement intéressé à l'examen, c'est-à-dire aux procédures de tri et de sélection qui ont des finalités sociales et économiques. Ce faisant, elle a renforcé et légitimé « scientifiquement » une conception de l'évaluation détachée de l'acte d'éducation proprement dit. Croyant en une répartition aléatoire des dons et des aptitudes « naturelles », elle a imaginé des systèmes de mesure et de classement plus moins sophistiqués qui prenaient leur inspiration première du côté de «l'objectivité psychométrique » issue d'un modèle différentiel de la psychologie. Par effet de conséquence, la question des examens est devenue affaire d'experts spécialistes statisticiens, ou concepteurs d'épreuves standardisées. Ce paradigme tenace traverse encore bon nombre de représentations et de pratiques et constitue un frein puissant au changement »<sup>101</sup>.

Nous avons, intentionnellement, donné amplement la parole à Jean Claude Parisot qui, dans son étude, adresse une critique fondamentale à la docimologie parce qu'elle a instauré un paradigme aliénant. Contrairement à cet auteur, nous relativisons la critique et nous pensons que c'est grâce à cette science que le domaine de l'évaluation a connu cet élan, et qu'au lieu de

---

<sup>99</sup> Ibidem, p.52

<sup>100</sup> Ibidem, p.52

<sup>101</sup> Ibidem, p.54

constituer un frein, elle a engendré une libération à travers la remise en cause de l'acte d'évaluation. Certes les recherches en docimologie et celles en évaluation sont régies par deux logiques différentes, mais la primauté ontologique est donnée aux premières, c'est-à-dire que les secondes en sont tributaires et leur doivent leur existence. Il y a eu un changement de logique, comme l'affirme Jean Claude Parisot, qu'il ne faut pas occulter, mais il ne faut pas oublier que celui-ci n'a été possible que grâce à la naissance de la docimologie. Les travaux de recherche en évaluation se sont démarqués de cette science; mais elle demeure leur source d'inspiration et leur point de départ. Selon le même auteur, tout l'effort de recherche de la docimologie est centré sur l'examen et de là la confusion qui s'est installée entre examination et évaluation. Certes cette remarque est fondamentale, mais d'un point de vue institutionnel, la docimologie ne peut pas faire autrement, c'est-à-dire qu'elle est née comme science à partir d'un fait institutionnel qui l'a précédé et qu'elle n'a aucune possibilité de dépasser parce que celui-ci est concomitant de l'institution scolaire; l'existence de celle-ci est déterminante pour l'Etat comme nous l'avons analysé dans le chapitre précédent.

Pour Jean-Claude Parisot, qui partage l'avis de plusieurs auteurs<sup>\*</sup>, l'effet de la courbe de Gauss est dévastateur sur le plan pédagogique : « Comme les enseignants utilisent très largement la notation même s'ils sont en dehors de tout contexte d'examen, on peut se demander si la représentation d'une « normalité » des notes ne contribue pas à faire dégénérer chroniquement des évaluations, pédagogiques dans leur intention, en opérations contaminées de sanction et de sélection »<sup>102</sup>. Nous partageons cette préoccupation pédagogique et nous soutenons la critique épistémologique que nous ne limitons pas à la docimologie et nous la croyons valable pour toutes les sciences humaines, du moins en ce qui concerne la quantification : « A partir de ces constats probabilistes liés à des caractéristiques physiques mesurables ou à d'autres paramètres naturels aléatoires, on a inféré qu'il devait en aller de même pour des traits psychologiques ou encore des dons et des aptitudes mentales censés être distribués eux aussi ordinalement ...et normalement aléatoirement »<sup>103</sup>. Mais cet accord avec l'auteur nous nous empêche pas de faire quelques réflexions à propos de cette question.

Certainement la courbe de Gauss a un effet inconscient sur l'évaluation dans la mesure où on voudrait s'y conformer; mais qu'on le veuille ou non elle reflète une certaine réalité. Celle-ci est-elle naturelle ou historique, c'est-à-dire elle exprime une normalité conforme à la nature

---

\* Ces auteurs sont: Anna Bonboir, Gilbert DE LANDSHEERE, Gaston Mialaret

<sup>102</sup> Ibidem, p.52

<sup>103</sup> Ibidem, p.52

humaine ou c'est un produit qui résulte du processus historique ? Voilà le vrai débat. Il est éminemment philosophique. Les auteurs qui s'en prennent à la courbe de Gauss partagent une conviction profonde en ce qui concerne l'effet positif de l'action pédagogique et croient fermement à l'éducabilité, c'est-à-dire à la possibilité transformatrice de la réalité éducative. Oui, mais la réalité donne raison à la courbe de Gauss. Le génie est un exemple illustratif. Non pas parce que cette courbe reflète la nature humaine; mais parce qu'elle exprime une réalité effective. C'est l'explication de cette réalité qu'il faut changer. La tendance théorique qui règne en sciences humaines est de vouloir expliquer l'individu par des facteurs ( la nature, le hasard, le don, le milieu etc... ) qui excluent sa liberté et sa volonté comme le fait le passage suivant : « La courbe de Gauss est, soit le reflet de la loi du hasard qui préside à notre naissance, soit le résultat de l'influence d'un grand nombre de facteurs agissant de façon plus ou moins indépendante sur un individu ou un objet \* »<sup>104</sup>.

L'individu comme origine de ses possibilités pourrait constituer une réponse à une multitude d'interrogations. Le projet existentiel\*\* dont parlait Sartre dans le cadre de sa philosophie ouvre des perspectives fructueuses concernant cette question.

L'analyse précédente axée sur une reconnaissance d'une certaine représentativité de la réalité par le modèle gaussien ne doit pas faire entendre que nous récusons l'instauration d'une pédagogie de la maîtrise; mais il ne faut pas se laisser bernier par des illusions et croire que toute différence entre les individus est supprimée et supprimable « Que des apprentissages scolaires puissent être maîtrisés par le plus grand nombre des élèves, sinon par tous, ne doit cependant pas faire croire à la disparition des différences entre les individus »<sup>105</sup>. Et le même auteur émet cette remarque pertinente dans le même contexte: « En fait, les applications pratiques de méthodes génératrices de maîtrise sont encore trop rares et trop récentes pour qu'on puisse disposer de données précises sur le devenir de populations qui en auraient profiter. Il paraît raisonnable d'admettre que la moyenne générale des acquis s'élèvera, mais que chaque individu trouvant la possibilité de mieux développer tout ce qui est en lui se différenciera encore plus nettement des autres que par le passé.

---

\* Remarquons la confusion épistémologique qui identifie individu à objet.

<sup>104</sup> Gilbert DE LANDSHEERE, Evaluation continue et examens. Précis docimologie, Editions Labor, 1980, p.217.

\*\* Projet existentiel signifie qu'originellement l'individu a un projet d'être.

<sup>105</sup> Idem, p.238

Bref, à côté de la courbe en **J** correspondant aux apprentissages fondamentaux, la courbe de Gauss représentera peut-être mieux que jamais la distribution des talents individuels »<sup>106</sup>.

### **III – L'illusion épistémologique de l'évaluation traditionnelle:**

Le grand mérite de la docimologie est qu'elle a pu révéler le caractère illusoire de l'objectivisme de l'évaluation traditionnelle. L'indépendance de la notation de l'évaluateur lui confère un statut ontologique autonome qui la décontextualise du processus interactif (Evaluateur - Objet évalué) qui la fait naître. La docimologie a mis l'accent sur celui-ci même si elle a déployé des efforts louables pour le rendre plus objectif. Sur le plan épistémologique, elle a un caractère phénoménologique dans la mesure où le rapport entre les deux termes de l'évaluation ne peuvent prétendre à une existence l'un indépendamment de l'autre. Par contre, l'évaluation traditionnelle consacre l'indépendance et la séparation. Celles-ci ne concernent pas seulement l'évaluateur et l'objet évalué; elles touchent aussi l'évalué et son propre produit. Une aliénation caractérise leur relation qui s'apparente à celle analysée par Marx à propos de l'ouvrier et le fruit de son travail dans un système capitaliste. L'objet évalué une fois produit échappe définitivement à l'évalué. Il devient la possession de l'institution et qui lui échappe elle-même à cause toujours de cette illusion objectiviste. L'ampleur de celle-ci n'avait d'égal que le malaise suscité au sein de celle-là après les premières expériences docimologiques. Elle s'est perpétuée et elle a continué de se perpétuer et elle se perpétue encore malgré cette conscience docimologique. La raison de cette perpétuation est la crainte de l'effondrement de tout l'édifice institutionnel scolaire. Et par conséquent les implications de celui-ci sur l'Etat sont désastreuses. On fait semblant de ne pas savoir; ce qui rapproche cette situation de celle de la mauvaise foi que Sartre a bien analysée pour réfuter l'inconscient freudien : la conscience feint d'ignorer ses propres intentions. La révélation de la vérité fait perdre la crédibilité à toute l'opération institutionnelle.

Sur le plan institutionnel, le dépassement est-il possible ou sommes-nous condamnés à composer avec ? Guy Avanzini, qui a préfacé l'ouvrage collectif dirigé par Charles Delorme<sup>107</sup>, envisage cette question de la manière suivante : « Que dire, à cet égard, de la naïveté des estimations portées sur les livrets scolaires ou de la stupidité mathématique de «ces moyennes» obstinément calculées, dépourvues de tout sens, mais inductrices de contresens qui abusent durablement parents et administrateurs ? Encore ne doit-on pas

---

<sup>106</sup> Ibidem, p.238

<sup>107</sup> Charles Delorme ( Sous la direction de), L'évaluation en questions, ESF Editeur, 1990, p.13

méconnaître que, si nul système ne peut ni doit échapper à l'évaluation, il court néanmoins le risque de trop lui sacrifier : le fait que l'examen ait pour rôle d'évaluer la formation amène celle-ci à s'organiser en fonction de celui-là; le professeur craint de ne pas préparer à l'examen, et l'élève travaille pour celui-ci, alors que l'on doit préparer à ce quoi l'examen permet d'accéder et non d'abord à lui. L'évaluation certificative, qui donne accès à la certification scolaire, est légitime, et le corps enseignant est à bon droit évalué sur sa propre capacité à le faire obtenir; mais le moyen ne doit pas devenir la fin »<sup>108</sup>.

Cette situation paradoxale semble échapper à toute solution radicale. Elle est le fait de l'institution qui demeure l'invariant de la condition humaine. Nous l'avons souligné précédemment, en dépit de ses insuffisances. Et comme l'évaluation est intimement liée à l'institution scolaire, elle ne peut s'inscrire que dans une forme institutionnelle donnée. Dans la même préface, le même auteur souligne l'implication négative sur l'évalué lui-même qui dépasse le cadre pédagogique et relève du métaphysique: « L'élève doit savoir par rapport à quoi on l'évalue et non lire une appréciation ou une note qui attribuent sottement sa prestation à sa nature et réduisent dangereusement sa nature à sa prestation, en présentant le jugement d'un acte scolaire pour une condamnation de sa propre personne »<sup>109</sup>. Si la dimension institutionnelle de l'évaluation, en dépit de ses tares, est indispensable et indépassable; il ne faut pas que la pratique évaluative s'y cantonne. Guy Avanzini, dans la même préface, dit ceci : « Si, pour beaucoup, celle-ci demeure garantie par un langage chiffré, l'évaluation doit, au contraire, se concevoir comme solidaire d'une philosophie de l'exigence de la promotion des personnes, de l'éducabilité de tous »<sup>110</sup>. C'est cette nouvelle orientation que semble exprimer l'émergence des nouvelles conceptions de l'évaluation et leur champ d'investigation. La docimologie a contribué indirectement à cette émergence.

#### **IV- Les nouvelles conceptions de l'évaluation et leur champ épistémologique:**

Nous continuons de nous situer dans une perspective épistémologique et nous allons dans ce qui suit essayer de dégager le nouvel apport relatif à l'évaluation sur ce plan-là.

Nous commençons par attirer l'attention sur le parallélisme qui s'est produit dans l'histoire de l'éducation, d'une façon involontaire, entre les nouvelles conceptions de l'apprentissage, qui culminent dans l'approche par compétences, et celles de l'évaluation concernant l'élève, sur lequel elles axent tout le processus de leurs démarches respectives. Pour les premières, le

---

<sup>108</sup> Idem, p.13.

<sup>109</sup> Ibidem, p.13.

<sup>110</sup> Ibidem, p.13.

contenu n'a de valeur et d'existence que par rapport à l'apprenant; pour les secondes, le produit évalué change de statut et devient une source d'informations sur l'évalué afin de rentabiliser plus son apprentissage et participer plus à son émancipation. Déjà, nous prenons conscience de la préoccupation épistémologique centrale de cette nouvelle orientation de la pensée pédagogique, qui se radicalise de plus en plus: le Sujet-Apprenant. C'est un renversement de perspective qui nous fait passer d'une pédagogie de l'objet à une pédagogie du sujet. Cette tendance, qui se caractérise par le retour au sujet, s'oppose à celle scientiste qui régnait et règne encore en sciences humaines. Un changement épistémologique devrait s'opérer et il serait salutaire pour celles-ci. Il rendrait au phénomène humain sa transcendance occultée par la quantification: l'Homme n'est pas un objet parmi les objets. Cette objectivation est une contamination des sciences dites exactes, en dépit de l'apparition de la notion d'incertitude en physique; elle découle de l'esprit positiviste qui fonde leurs recherches respectives. L'expérimentation devient le leitmotiv des sciences humaines. Elle consacre le statut du sujet et celui de l'objet et de leur séparation. Elle déshumanise le rapport où il faudrait l'humaniser. Au contraire, la recherche-action, nous semble plus adéquate pour traiter toutes les problématiques relatives à l'homme puisqu'elle s'appuie sur l'interaction qui fonde un rapport de réciprocité, c'est-à-dire de sujet à sujet.

Nous avons cru bon de nous étaler sur notre position épistémologique parce qu'elle a un rapport étroit avec notre propos. Effectivement, ce que nous voulons faire concernant l'évaluation, c'est dégager le champ épistémologique qui la caractérise. Par conséquent, nous traiterons essentiellement de celui-ci et accessoirement des types et fonctions de celle-là. Il nous semble que le passage suivant exprime fort bien notre intention : « Toute la difficulté vient du fait, comme le fait justement remarquer O. Reboul, que l'on ne distingue pas l'évaluation sociale de l'évaluation pédagogique, les deux sont légitimes, mais elles ne remplissent pas la même fonction. La première vise à pourvoir à des fonctions dont personne ne pourra prétendre qu'il faut y placer les moins compétents : chacun a tout intérêt à ce que les critères de sélection des chirurgiens ou des garagistes soient suffisamment déterminants! En revanche, il existe une fonction pédagogique de l'évaluation, dont nous avons déjà parlé, et qui constitue un préalable essentiel à la différenciation : c'est elle qui permet de construire une méthode appropriée et d'intervenir opportunément dans une progression »<sup>111</sup>.

---

<sup>111</sup> Philippe Meirieu, L'école, mode d'emploi, ESF Editeur 1991, p.128

L'évaluation pédagogique est une expression unificatrice qui nous permet de traiter notre champ épistémologique sans passer par les distinctions typologiques de celle-ci, dont parlent plusieurs ouvrages. Cette analyse sera axée sur deux dimensions. Sur le plan académique, on les sépare. Réellement, elles interfèrent. Cette interférence ne signifie pas une confusion des rôles, des fonctions, et des niveaux d'intervention; elle inscrit notre approche dans une perspective systémique. Pour qu'elle soit nettement saisie, nous introduisons cette réflexion : « Dans le cadre d'une approche systémique, le processus d'évaluation est plus positif et contribue à améliorer les divers composants du système, sans que leurs interrelations réciproques soient perdues de vue. Les informations obtenues en un point quelconque du système sont analysées, évaluées et réintroduites dans les composants correspondants en vue d'orienter le système vers les objectifs qu'il se propose »<sup>112</sup>. Cette vision globale de l'évaluation est diamétralement opposée à l'approche traditionnelle de celle-ci. Cette dernière ne vise qu'un élément du système indépendamment des autres. Elle occulte une donnée fondamentale de celui-ci qui est l'interdépendance. C'est cette occultation qui engendre le dysfonctionnement. Tous les systèmes éducatifs, dans le monde, devraient adopter l'approche systémique. C'est la seule façon pour atteindre une efficacité optimale. Le fait contraire serait un contre sens.

La première dimension concerne le rapport entre le sujet - évalué et le produit - évalué. L'approche traditionnelle de l'évaluation instaure une séparation ontologique entre les deux. Cette séparation qui devient une aliénation\*, ne fait exister le sujet évalué que par rapport au produit évalué. Ce dernier focalise toute la valeur et le sens de l'activité pédagogique. Cet intérêt suprême accordé au produit est le résultat d'une conception productiviste qui occulte une donnée fondamentale de toute conception éducative : le Sujet - Apprenant. Ce productivisme découle d'une illusion épistémologique qui considère que la focalisation sur le produit engendre l'efficacité du processus. Et c'est, justement, le contraire que soutiennent les nouvelles conceptions de l'évaluation et qui constitue leur champ épistémologique. Elles instaurent un rapport dialectique entre le sujet - évalué et son produit, qui donne la primauté ontologique au premier, c'est-à-dire que le deuxième ne peut en aucune manière avoir une autonomie ontologique. Dans ce contexte, il devient un indicateur du bon ou du mauvais fonctionnement du processus, et du même coup, il constitue une libération. Il donne la

---

<sup>112</sup> Guy Berger, Etienne Brunswic, L'éducateur et l'approche systémique, UNESCO, 1987, p.135

\* Cette aliénation a été analysée dans le troisième point de ce chapitre.

possibilité à celui-ci de se réviser, de se corriger et de s'améliorer d'une façon permanente. C'est cette nouvelle orientation épistémologique fondamentale de l'évaluation que les passages suivants expriment fort bien : « On passe donc de l'évaluation du produit à l'évaluation du processus de production, ce qui modifie la fonction même de l'évaluation »<sup>113</sup>. Les mêmes auteurs poursuivent leur réflexion : « Au contraire, l'évaluation du processus de production, sauf quelques cas très particuliers, devient un moment central du processus lui-même et ouvre une démarche circulaire, ou plutôt en spirale, par laquelle on s'efforce d'améliorer en permanence le fonctionnement du système. On parle en général d'«évaluation formative »<sup>114</sup>. Il ne faut pas que l'expression « fonctionnement du système » nous induise en erreur. Elle tend à nous faire croire à un détachement qui s'instaure entre le sujet et son action. Oui, le système en tant que tel a une certaine existence autonome, mais il ne peut en aucune manière avoir une autonomie absolue. C'est pourquoi, dans cette perspective, le sujet prend toute sa valeur occultée dans l'approche traditionnelle de l'évaluation. Cet intérêt accordé au sujet-acteur n'est pas gratuit. Il a un impact positif sur le système parce qu'un feed-back s'instaure qui engendre le progrès permanent. C'est le même esprit qu'exprime le passage suivant : «Nous avons vu que l'approche systémique se préoccupait beaucoup moins de classer les élèves ou de leur attribuer une étiquette que de mettre au point une procédure qui permette d'améliorer tant qualitativement que quantitativement le fonctionnement du système, c'est-à-dire, du point de vue qui nous occupe ici d'augmenter et d'approfondir les compétences acquises »<sup>115</sup>. Il ne faut plus traiter les compétences acquises comme un épanouissement de la personnalité du sujet - acteur indépendamment de la fonction qu'il occupe au sein de l'Etat. Désormais, le développement des capacités et des compétences s'inscrit dans une optique étatique qui enlève à l'acte pédagogique et éducatif son caractère exclusivement émancipateur du sujet, c'est-à-dire comme un objectif en soi-même; il devient un but intermédiaire pour une autre finalité, qui est le fonctionnement de l'Etat\*.

Nous passons au deuxième niveau relatif à la relation entre le sujet – évaluateur et le sujet-évalué. Au départ de cette analyse, nous remarquons qu'une séparation ontologique existe aussi entre les deux, dans l'approche traditionnelle de l'évaluation. La seule médiation qui existe entre les deux est le produit à évaluer qui leur échappe une fois évalué. Son existence,

---

<sup>113</sup> *Idem*, p.136

<sup>114</sup> *Ibidem*, p.136 - 137.

<sup>115</sup> *Ibidem*, p.142

\* Cette question a été longuement traitée dans le premier chapitre. Nous y reviendrons dans le troisième chapitre.

sa valeur et sa fonction n'ont de finalité que le pur fonctionnement institutionnel. Aucun dialogue ne peut s'instaurer entre les deux, ils vivent un rapport sur le mode de l'extériorité. Chacun adopte une « stratégie de guerre » pour gagner la bataille et ça ne peut pas être autrement parce que l'institution l'exige. Le rôle institutionnel du sujet-évaluateur et de celui du sujet-évalué font en sorte qu'ils s'affrontent pour que l'opération de l'évaluation s'effectue. Et même s'ils ont conscience que cet affrontement déshumanise d'une certaine manière, ils ne peuvent pas empêcher cette déshumanisation. Parce que la condition de l'existence de l'institutionnel est la perte d'un certain rapport humain. Ce problème institutionnel constitue une entrave pour la pratique des nouvelles conceptions de l'évaluation « Le passage d'une évaluation purement cumulative ( fondée sur des jugements « finaux » ) à une évaluation «formative » (opérationnelle) pose donc des problèmes institutionnels importants »<sup>116</sup> . Oui, ce problème pratique est réel, mais peu importe. Nous pensons que le changement radical survenu, qui positive ce passage, est cette centration sur le sujet qui introduit une humanisation au sein de l'institutionnel. Remarquons que c'est la même préoccupation que partagent les nouvelles conceptions de l'apprentissage. Cette humanisation n'est pas gratuite. Elle participe à une optimisation du rendement de tout système scolaire\*.

Un rapport communicatif s'établit entre le sujet-évaluateur et le sujet-évalué; le produit évalué n'est plus une fin mais un moyen pour instaurer cette communication. Il constitue un double miroir pour les deux partenaires. Oui, dans ce contexte, il devient un moyen d'émancipation et cesse d'être un objet conflictuel. Le sujet-évaluateur n'est plus une source d'angoisse et de menace pour le sujet-évalué, et ce dernier n'est plus un objet de soupçon et de doute. Dans la nouvelle approche de l'évaluation, on quitte l'atmosphère du jugement et de la condamnation «En d'autres termes, l'objectif de l'évaluation n'est pas de rapporter une action éducative à un ensemble de valeurs plus ou moins absolues, afin de la condamner ou de l'approuver, mais d'aboutir à une description suffisamment systématique pour que l'on puisse apercevoir les liens entre les différents éléments et, en cas de besoin, agir sur l'un d'entre eux pour en modifier d'autres »<sup>117</sup>. On passe d'un jugement de valeur à un jugement de fait. Mais ce dernier ne se situe plus dans une perspective positiviste. Il transcende le donné pour indiquer une orientation possible pour tout le système « Mais, dans l'approche systémique, les valeurs auxquelles on se référera pour énoncer des jugements seront la cohérence, le plein emploi des

---

<sup>116</sup> *Ibidem*, p.144

\* Cette question sera traitée dans le troisième chapitre.

<sup>117</sup> *Ibidem*, p.137

ressources, l'économie de la stratégie ( le chemin critique le plus simple et le plus rapide ), la richesse du produit (acquisitions de connaissances, mais aussi relations humaines, plaisir, réalisation d'objectifs connexes, etc ...), c'est-à-dire, là encore, des relations fonctionnelles entre les différents éléments, et non des absolus. Si bien que l'évaluation cumulative au niveau du microsystème aura à nouveau une valeur formative dans la perspective du macrosystème»<sup>118</sup>.

Tout devient relatif dans la perspective de la nouvelle approche de l'évaluation. C'est une révolution qui s'apparente à celle de la théorie relativiste. Les absolus, dans l'ancienne approche, sont stérilisants; le relatif, dans la nouvelle, est dynamisant. Ce dynamisme rentabilise au plus haut degré le système éducatif. Néanmoins, il faut reconnaître que la pleine réussite de ce processus évaluatif exige une révolution institutionnelle que les conditions actuelles de l'institution scolaire ne favorisent pas. Il faut même penser que toute révolution ne peut engendrer un dépassement définitif puisque toute nouvelle forme institutionnelle possible est régie par des contraintes institutionnelles. Faut-il penser comme Ivan Illich et aboutir à un paradoxe ou penser à la création d'un contexte institutionnel favorable à la concrétisation des objectifs fondamentaux de cette nouvelle conception de l'évaluation ?

### **V- L'évaluation diagnostique dans une perspective systémique**

Ce sous-titre ne doit pas faire croire que nous avons dévié de notre objectif fondamental qui a guidé nos analyses précédentes : le champ épistémologique qui régit les nouvelles conceptions de l'évaluation. L'essentiel de notre objet de recherche est axé sur l'évaluation diagnostique, c'est pourquoi nous avons cru bon de traiter ce point à part. Mais ce traitement se situe par rapport au même champ et s'inscrit dans la même perspective.

Avant d'entamer cette analyse, une attention particulière doit être dirigée vers le qualificatif «diagnostique » qui nous renvoie nécessairement au domaine médical. Dans un chapitre intitulé « L'Enseignant est-il un médecin? »<sup>119</sup>, Michel Barlow a fait le parallélisme, concernant le terme «diagnostic», entre la médecine et la pédagogie. Il consiste à nous faire prendre conscience de la similitude qui existe entre le médecin et l'enseignant : tous les deux suivent la même démarche et adoptent la même stratégie. D'abord, c'est la définition de l'objectif : la guérison pour le malade; l'apprentissage pour l'élève.

---

<sup>118</sup> *Ibidem*, p.137

<sup>119</sup> Michel Barlow, *Le métier d'enseignant*, Anthropos, 1999

Ensuite, il y a le diagnostic des symptômes de la maladie pour le premier; les lacunes de l'apprentissage pour le deuxième.

Enfin, c'est le traitement au sens médical et au sens pédagogique. Les deux visent la réalisation de l'objectif défini. Nous nous contentons de ce schéma dégagé de ce chapitre parce qu'il suffit à éclairer notre propos. Il nous révèle que nous nous inscrivons toujours dans le même champ épistémologique dégagé auparavant : l'évaluation n'est qu'un moyen pour rendre rentable et efficace le processus d'enseignement – apprentissage. Elle fonde un rapport émancipateur entre le sujet- évaluateur et le sujet-évalué. Elle constitue un double miroir comme il a été dit précédemment. Le but ultime de ce diagnostic n'est pas le constat mais une action qui pourrait changer l'état des choses pour un meilleur rendement pédagogique de l'apprentissage actuel et des apprentissages ultérieurs, c'est-à-dire pour le bien du pédagogue, l'apprenant et tout le système scolaire qui, répétons-le, ne doit plus constituer une fin en soi-même, vu les nouvelles exigences de l'Etat moderne, mais son serviteur.

Dans le même cadre, et pour mieux mettre en exergue ce rôle primordial, joué par l'évaluation diagnostique, sources d'actions transformatrices du processus d'enseignement- apprentissage, nous citons ce long passage du même auteur et du même chapitre : « Cette évaluation initiale est bien une sorte d'examen clinique préliminaire : les acquis et pré requis sont autant de symptômes qu'il convient de repérer pour un traitement efficace. Ce sont eux qui permettent de déterminer ou de peaufiner les objectifs et les buts de son action. De même qu'en médecine, l'étude du " terrain " paraît indispensable : dans quel état d'esprit les élèves abordent- ils l'enseignement qu'on va leur présenter ?. Quelles représentations se font- ils à son égard ? Quelles expériences ont-ils eues dans ce domaine, etc ? Certains auteurs parlent d'évaluation diagnostique pour désigner ce repérage des compétences des élèves au départ d'une formation nouvelle. Insistons sur ce terme de diagnostic ( employé ici comme adjectif ) : il ne s'agit pas seulement de faire le constat d'un niveau, un état des lieux ("Ils ne savent même pas ... Mais qu'est-ce que mon collègue leur a donc appris, l'an dernier?!") Comme en médecine, le diagnostic consiste ici à faire une hypothèse d'action : pour obtenir le résultat escompté ( l'objectif général ), compte tenu de l'état initial qu'on a constaté, il semblerait que la façon la plus efficace de construire l'apprentissage intellectuel considéré serait de...»<sup>120</sup> .

---

<sup>120</sup> Idem, p.75

Nous avons déjà un petit peu esquissé l'analyse de «l'évaluation diagnostique» dans une approche systémique. Puisque nous avons insisté sur le diagnostic comme moyen pour une autre fin, c'est-à-dire il s'inscrit comme un élément dans un système.

Pour mener à bien cette analyse, nous nous appuyons sur une étude publiée dans l'ouvrage collectif <sup>121</sup>, déjà mentionné antérieurement. Elle s'intitule « L'évaluation diagnostique à l'école?». L'intérêt de celle-ci est qu'elle dégage le caractère systémique de ce type d'évaluation. Les deux auteurs : Geneviève MEYER et Marie Noëlle SIMONARD, qui sont membres du CEPEC <sup>\*</sup>; elles y mènent, depuis des années, des recherches dont elles donnent une synthèse dans cette étude. Elles la commencent par émettre une remarque fondamentale qui consiste en cette formule : « L'évaluation diagnostique, une procédure d'activation de l'évaluation formative » <sup>122</sup>. On met vraiment l'accent sur la signification de l'étape initiale qui ouvre la porte à toutes les actions pédagogiques possibles et instaure une dépendance totale du processus enseignement – apprentissage. Ensuite, les deux chercheuses attirent notre attention sur le fait que l'évaluation formative est limitative, c'est-à-dire qu'elle ne peut en aucune manière avoir un aspect systémique : « L'instituteur spécifie la compétence que ses élèves devront maîtriser, il recherche une série d'objectifs dont il contrôle les acquisitions par les évaluations formatives, et l'élève acquiert chacun de ces objectifs sans savoir à quoi ça peut servir et en attendant de le savoir. Les feed-back des évaluations formatives fonctionnent effectivement comme des renforcements d'apprentissages, mais de manière ponctuelle et isolée » <sup>123</sup>. C'est à travers cette limitation qu'elles nous révèlent le caractère systémique de l'évaluation diagnostique: « Le diagnostic ne porte donc pas sur une petite partie mais prend en considération l'ensemble organisé d'une situation. Aussi, l'évaluation diagnostique permettrait-elle de représenter un «état», une compétence à un moment donné, dans toute sa complexité. En ce sens, elle correspondrait à l'approche systémique que nous prônons, et n'induirait pas - ou moins - la parcellisation caricaturale qu'a rencontrée l'évaluation formative» <sup>124</sup>.

Nous pensons que l'expression «La parcellisation caricaturale» est exagérée puisque l'évaluation formative doit être partielle et parcellaire; on ne peut pas faire autrement. Elle

---

<sup>121</sup> Charles Delorme ( Sous la direction de ), L'évaluation en questions, ESF Edition, 1990.

\* Centre d'Etude Pédagogique pour l'Expérimentation et le Conseil.

<sup>122</sup> Genevieve Meyer et Marie Noëlle Simonard, L'évaluation diagnostique à l'école?, in Charles Delorme (Sous la direction de), l'évaluation en questions, ESF édition, 1990 , p.93

<sup>123</sup> Idem, p.94

<sup>124</sup> Ibidem, p.97

permet une intervention sur les éléments qui constituent une compétence. Oui, cette dernière est un système. L'intervention sur celui-ci n'est possible qu'à travers ses éléments. L'évaluation diagnostique nous permet de voir tout le système et d'identifier les lacunes qui engendrent son dysfonctionnement. C'est dans ce sens que les deux auteurs donnent cette définition : « Nous ne pouvons nier que notre représentation d'une stratégie d'enseignement fondée sur l'évaluation diagnostique puisse, par sa marginalité, paraître injustifiée, utopique, voir « visionnaire ». Néanmoins, nous avançons la définition suivante : serait diagnostique toute évaluation d'un ensemble consciemment organisé par l'apprenant de comportements à mobiliser pour un apprentissage ultérieur. Par rapport à une compétence, dont la maîtrise nécessitera une série d'apprentissages, sanctionnée par une évaluation sommative, l'évaluation diagnostique - située au début de cette série d'apprentissages - porterait elle-même sur une compétence similaire dont l'actualisation permettrait la mesure par l'élève et par le maître de connaissances déclaratives, et l'explicitation par l'élève de ses procédures ou de ses méthodologies»<sup>125</sup>. Ce que les deux auteurs considéraient comme utopique et visionnaire, est devenu une pratique stratégique dans la pédagogie de l'approche par compétences. En effet, dans le cadre du projet pédagogique, elle est une étape fondamentale pour que tout le processus puisse se réaliser. Et cette réalisation permet l'aboutissement à la compétence finale qui est l'objectif essentiel du projet.

Le rapport entre l'évaluation diagnostique et la compétence finale est indirect; la première éclaire le chemin qui mène à la seconde. Sans cet éclaircissement, celui-ci ne peut mener à nulle part. La nécessité de cette étape est une certitude. Mais l'opération qu'elle suscite est-elle suffisante pour mener au résultat escompté ? Pour les deux chercheuses, la réponse est affirmative puisqu'elles dégagent, à la fin de leur étude, les effets positifs de l'évaluation diagnostique sur l'élève et l'enseignant. Pour le premier, le point de départ est une motivation authentique ( une représentation claire de l'objectif à atteindre ), qui engendre un dynamisme entre tous les éléments qui constituent ce processus de l'enseignement-apprentissage. Ce dernier donne naissance à un transfert parce que les éléments ne sont pas une fin en soi, mais un moyen pour la réalisation de la compétence « Dans cette stratégie systémique, non linéaire, l'élève approche peu à peu la réussite, mobilisant de mieux en mieux les « connaissances déclaratives » et « les connaissances procédurales » qui assurent la

---

<sup>125</sup> Ibidem, p.97-98

maîtrise de la compétence » <sup>126</sup>. Pour le second, il change de statut et de méthodologie: il devient un animateur qui observe et oriente l'élève et détecte les obstacles qui empêchent le déroulement de l'apprentissage pour les dépasser; il doit en permanence prendre en compte la réalité pédagogique parce que le processus qui conduit à la réalisation de la compétence est imprévisible, c'est-à-dire que les problèmes qui se posent à l'apprenant ne sont pas connus à l'avance.

### **Conclusion :**

Peut-on échapper à l'évaluation scolaire ?

Selon les analyses précédentes, la réponse est négative. Institutionnellement, c'est une pratique pédagogique incontournable. Le système scolaire devient absurde en l'absence de celle-ci. L'enseignement et l'apprentissage nécessitent cette activité. Dans la vie courante, on peut faire apprendre à quelqu'un quelque chose, puis on l'évalue pour voir s'il a appris ou non. En cas d'échec, on reprend l'apprentissage jusqu'à ce qu'il ait appris. Cet aspect-là est pris en charge par les nouvelles conceptions de l'évaluation. Mais l'évaluation-examen est fondée sur un jugement ( positif ou négatif ) irrévocable. Faire un examen, c'est prendre un risque pour l'examineur et l'examiné.

Pour le premier, c'est son effort pédagogique qui est en question; pour le second, c'est sa vie scolaire qui est en jeu. Le dépassement des tares de cette situation demeure problématique, et la remarque suivante l'exprime fort bien : « La docimologie nous paraît plus intéressante par ce qu'elle dénonce que par ce qu'elle propose » <sup>127</sup>. Faute d'une solution radicale, il faut essayer d'alléger et d'assouplir les examens. Il faut penser à en inventer de nouvelles formes qui instaurent un équilibre entre l'intérêt de l'examiné, en réduisant le risque au maximum, et l'intérêt de l'Etat en garantissant à l'apprenant la possession d'un apprentissage efficace qui assure le fonctionnement de ce dernier.

Cette proposition n'est pas utopique pour la simple raison que les examens qu'on pratique actuellement ont été établis à un moment donné de l'histoire de l'humanité. Cette opération est possible à condition de revoir l'organisation et le fonctionnement de tout le système scolaire actuel dans le monde entier.

---

<sup>126</sup> Ibidem, p.100

<sup>127</sup> Pierre Dominicé, La formation, enjeu de l'évaluation, PETER Lang, 1979, p.56

**Troisième chapitre**

**LE RENDEMENT  
PEDAGOGIQUE ET  
LES CONCEPTIONS  
DE L'APPRENTISSAGE**

### **Introduction:**

Le terme de rendement a pris une place centrale dans les écrits pédagogiques modernes. Peut-on faire autrement dans une époque caractérisée par le souci majeur du mesurable et du quantifiable ? La naissance de la pédagogie par objectifs ( ou les objectifs selon Daniel Hameline ) qui se fonde sur l'esprit béhavioriste, répond à cette préoccupation de la rentabilité. L'Etat moderne exige cette rentabilisation parce que son existence en dépend. Les conceptions de l'apprentissage, en dépit d'une certaine évolution en fonction des nouvelles données scientifiques des sciences humaines, pèchent par leur focalisation sur le monde scolaire en négligeant une donnée fondamentale que représentent les besoins et les attentes de l'Etat.

On pourrait s'intéresser à l'apprentissage d'un point de vue purement scientifique et pédagogique; mais, aujourd'hui, l'institution scolaire ne peut en aucune manière fonctionner indépendamment des exigences de l'Etat qui sont la conséquence des évolutions sur tous les plans, c'est-à-dire que l'intervention de l'Etat n'est plus facultative, ou répond à des considérations idéologiques, elle est nécessaire afin d'établir une cohérence et une harmonie entre les évolutions et les besoins.

Une attention particulière a été accordée à la notion du comportement parce qu'il constitue le fondement des conceptions modernes de l'apprentissage. Le béhaviorisme a joué un rôle déterminant en s'enracinant dans la pédagogie. D'ailleurs, l'approche par compétences, qui est la dernière trouvaille pédagogique, confère au comportement le rôle de traduire concrètement l'installation des compétences acquises. Néanmoins, cet enracinement suscite une certaine prudence théorique relative à sa réduction comportementaliste. La prise en compte de la dimension cognitive, dans le processus d'apprentissage, aura certainement un effet positif sur le rendement escompté.

### **I- Le rendement pédagogique et la perspective économique:**

Nous commençons l'analyse de ce point par introduire une remarque de Daniel Hameline à propos de l'envahissement du discours éducatif par le discours industriel : « Un petit indice de cette évolution est la fortune du mot « production » et du verbe « produire » qui a connu depuis quinze ans une double consécration : consécration marxisante qui permettait l'assimilation de l'œuvre intellectuelle à la matérialisation d'une force de travail (un élève, un stagiaire n'écrivent plus, ils « produisent » un texte); consécration managériale qui permettait l'assimilation de l'œuvre intellectuelle à un objet façonné dont on peut dès lors mesurer les

coûts et les rendements et proposer la standardisation. L'intelligentsia donnant la main au managers ! On aura tout vu. »<sup>128</sup>. La pertinence de cette remarque ne donne aucune emprise sur la réalité pédagogique actuelle puisque ces termes sont d'usage de plus en plus fréquent. D'ailleurs nous même, nous avons utilisé les mots « Rendement » et « Production écrite » dans le titre de notre recherche.

Le recours à ces concepts constitue-t-il une tare conceptuelle? Comme nous le savons les sciences économiques ont pris une place prépondérante dans la vie moderne et aucun domaine ne peut prétendre s'en passer. Une des conséquences de cette exigence est la naissance de l'économie de l'éducation. On parle d'investissements, de coût de formation etc... Cette opération de la rationalisation et de la rentabilisation de l'éducation n'est pas négative en soi. Au contraire, c'est une nécessité que dicte le fonctionnement de l'Etat comme nous l'avons déjà souligné dans les deux chapitres précédents.

Cependant, cette exigence de rationalité et de rentabilité ne doit pas occulter la spécificité de l'acte pédagogique (Enseignement / Apprentissage) par rapport à l'acte économique et industriel.

En premier lieu, cette particularité concerne l'objectivité du produit pédagogique qui ne peut être assimilée à celle du produit manufacturé ou artisanal. Lorsqu'on dit une femme–objet, nous exprimons une passivité extrême qui la caractérise; cette expression ne veut dire nullement qu'elle est devenue un objet sur le plan ontologique. Elle garde un certain caractère du sujet qui lui permet de refuser cette situation qu'elle accepte ou qu'on lui impose. De même le produit pédagogique, qui s'apparente par son extériorité à l'objet, conserve une certaine transcendance du sujet – producteur qui nous empêche de le considérer comme une objectivité absolue.

En second lieu, il y a un effet du produit pédagogique qui se répercute sur le sujet–producteur qui diffère par sa nature de celui qu'engendre le produit manufacturé ou artisanal sur son fabricant ( ouvrier, artisan ). Le premier, en cas de réussite, est émancipateur parce qu'il participe à l'épanouissement de toute la personnalité du sujet; le second procure essentiellement un gain financier qu'on utilise pour subvenir à ses besoins. Dans une perspective marxiste, dans un système capitaliste, il constitue une aliénation. On peut augmenter le rendement en augmentant la productivité et par conséquent augmenter le gain du

---

<sup>128</sup> Daniel Hameline, Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, ESF Editeur, 1979, p.30

travailleur (Son salaire ). Il y aura un effet positif sur sa situation sociale et non pas sur sa personnalité. Il pourrait utiliser une part de ce gain pour épanouir celle-ci; mais le rapport entre les deux termes ( gain – personnalité ) est indirect. Entre la personnalité et le produit pédagogique positif, il y a une relation direct d'émancipation et d'épanouissement. Cette dimension émancipatrice apparaît bien quand la valeur marchande d'un diplôme quelconque n'est pas exploitée sur le marché du travail. Elle concerne seulement la qualité de la perception du monde qui fait la différence fondamentale entre celui qui possède un savoir dans un domaine donné et celui qui ne le possède pas. Un économiste qui n'exerce aucune activité économique a certainement une perception plus objective et plus rationnelle sur ce plan-là que quelqu'un qui n'a aucune formation dans ce domaine même s'il a un travail. J'ai vécu, personnellement, une expérience assez instructive concernant cette question. Un chauffeur de taxi qui me conduisait de mon lieu de travail jusqu'à mon domicile m'a entretenu, au cours de ce trajet assez long, de l'histoire de la révolution française et de ses vicissitudes. J'étais tellement impressionné par la richesse de cette discussion que je lui ai demandé d'où il tenait ses informations et ce sens d'analyse; il m'a informé qu'il avait suivi une formation universitaire en histoire et qu'il lisait beaucoup de livres au sujet de cette discipline. Ce chauffeur de taxi, qui faisait un métier qui n'a aucun rapport avec sa formation initiale, avait une vision sur le monde qui différait totalement de celle des autres chauffeurs: elle lui permet de mieux comprendre les rapport de son pays ( Algérie ) avec la France et avec le monde.

Bref, nous partageons la position de Daniel Hameline parce que nous croyons que l'économique en éducation est une condition nécessaire mais non suffisante. Cependant, il faut reconnaître que la finalité de l'acte pédagogique, aujourd'hui, n'est plus comme autrefois l'émancipation de la personne; eu égard au progrès technique et industriel actuel et futur; cette finalité se subordonne au fonctionnement de l'Etat où l'économie joue un rôle capital, elle est sa colonne vertébrale.

## **II- Le concept de comportement dans la psychologie béhavioriste :**

Nous abordons l'analyse de ce point en se référant à un livre riche de synthèses et de réflexions. Dans l'introduction générale de celui-ci l'auteur commence l'analyse de sa première partie en disant : « « D'une manière générale, note Paul Osterrieth, les adultes sont conscients de ce qu'éduquer consiste à faire changer le comportement enfantin ». Explicitement ou implicitement, les parents attendent, en effet, que leurs efforts éducatifs

débouchent un jour sur un changement tangible et si possible positif du comportement de leur enfant, et c'est cette attente qui motive consciemment ou inconsciemment leur action . L'enfant ne parlait pas, et voilà qu'il prononce ses premiers mots; il était incapable d'emboîter deux cubes, et voici qu'il jongle avec un jeu de construction . » <sup>129</sup>. Dans la même page , l'auteur poursuit son analyse concernant le thème de l'éducation : «L'école, de son côté, institutionnalise cette volonté de changement du comportement, et c'est même à cet effet qu'elle fut inventée. Elle s'apparente, en ce sens et mutatis mutandis, à ce qu'on appelle les « industries de transformation » au moins au niveau de sa légitimation officielle. L'enfant ne sait pas écrire ni calculer, mais il le pourra, et ce grâce à l'école. Eduquer un enfant, c'est donc le faire passer d'un état A à un état Á » <sup>130</sup>.

Dans les deux citations précédentes, le comportement constitue le noyau de l'éducation sur les plans familial et scolaire. Si pour la première dimension ( famille ) , celui-ci est spontanément visé; pour la seconde ( école ), au contraire, toute une réflexion psychologique et pédagogique a conduit à l'intérêt qu'on lui accorde dans le domaine de l'apprentissage. La naissance de la pédagogie par objectif en est la conséquence. Daniel Hameline a consacré tout un ouvrage à la définition des objectifs, malgré qu'il récuse cette appellation : « La première chose à écrire en commençant, c'est que la pédagogie par objectifs, ça n'existe pas, et qu'il est dangereux et absurde de propager l'idée que définir des objectifs pédagogiques pourrait tenir lieu de «pédagogie » » <sup>131</sup>. Dans ce livre, un effort sublime a été déployé pour une analyse fine des objectifs pédagogiques avec une proposition d'exercices relatifs à différents sujets d'apprentissage. Le climat dans lequel s'inscrit ce travail énorme est la formule suivante du même auteur, qui introduit le septième chapitre intitulé « Les objectifs comportementaux ou voir pour croire » : « Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable » <sup>132</sup>. Cette conception comportementaliste qui règne, actuellement, sur la méthodologie scolaire repose sur une doctrine théorique pour ne pas dire philosophique qui est le béhaviorisme. Nous allons dans ce qui suit analyser les fondements théoriques de cette psychologie qui se veut scientifique. Ce débat critique est très important parce que cette conception risque de nous conduire à des impasses sur le plan pédagogique à cause d'une fécondité illusoire. Nous

---

<sup>129</sup> Michel Minder, Didactique fonctionnelle, H Dessain, 1980, p.07

<sup>130</sup> Idem, P.07

<sup>131</sup> Daniel Hameline, Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, ESF Editeur, 1979, P.27

<sup>132</sup> Idem, p.107

ne récusons pas l'étude du comportement, ni la matérialisation du rendement sur un plan pratique ( Savoir – faire / Savoir – être ); mais nous rejetons la réduction du processus de l'apprentissage au comportement qui devient, dans cette perspective, une référence absolue.

Le béhaviorisme est une négation du mentalisme parce que ce dernier ôte à la psychologie tout caractère scientifique « La psychologie ne pouvait s'établir comme «science» que par une rupture agressive avec ce qui avait fait jusque-là l'essentiel de la psychologie mondaine, littéraire, philosophique ou médicale : la connaissance de la vie mentale, la conscience de soi. C'est le tournant «béhavioriste» qui s'opère, en gros, à la jointure des deux siècles, vers 1900»<sup>133</sup>. Dans la même page, l'auteur poursuit l'analyse de la naissance de cette science : «Comment saisir des faits en psychologie ? Comment les mesurer ? En observant et en enregistrant les réponses que des organismes, animaux ou humains, fournissent aux stimulations du milieu. Voilà le célèbre schéma « Stimulus-Réponse » qui sera la « règle de fer » de la psychologie du comportement, applicable évidemment à la situation d'apprentissage »<sup>134</sup>.

Nous constatons que l'auteur utilise sans aucune distinction le terme « organisme » pour l'homme et pour l'animal. Le mot signifie fonctionnement d'un ensemble d'organes. Il vise le corps entendu au sens mécanique et automatique. D'ailleurs, les réflexes conditionnés s'inscrivent pleinement dans cette conception. Un défenseur acharné du béhaviorisme considère donc le corps comme une machine organique. C'est l'expression même de Watson, qui précise : «Par machine organique, nous voulons dire quelque chose de plusieurs millions de fois plus compliqué que tout ce que l'homme a réussi à construire » ( Behavior, p50 ). Le corps peut se livrer à des actions très variées, mais dans certaines limites et toujours en respectant les lois qui régissent les mouvements des corps. Entre l'organisme vivant et la machine industrielle la plus grossière, il n'y a jamais qu'une différence de degré et non de nature, de substance. L'organisme est plus compliqué qu'une machine construite par la main de l'homme; mais tous les processus qui la composent sont encore des mécanismes, aussi microscopiques, aussi complexes soient-ils. Aucun « esprit », aucune « conscience » autonomes ne sont nécessaires pour mieux comprendre leur fonctionnement : la chimie, la physique, la biochimie, l'atomistique suffisent. En outre, cette conception est la seule qui

---

<sup>133</sup> Ibidem, p.108

<sup>134</sup> Ibidem, p.108

permette des recherches fructueuses; c'est une définition pratique, opérative »<sup>135</sup>. Cette longue citation nous fait apparaître le parti pris métaphysico - philosophique des adeptes du béhaviorisme, malgré leur refus de reconnaître cet aspect-là. Le rejet du dualisme (Esprit-Corps) au profit du deuxième principe (corps) les a conduits à tenir sur l'homme un discours purement organique. L'auteur du livre, qu'on vient de citer, y a consacré tout un chapitre intitulé « Qu'est ce que le corps humain ? » qui le termine par la conclusion suivante : « Notre bref aperçu du corps humain était destiné à rappeler de quelle sorte de mécanisme la psychologie du comportement s'occupe. Ce n'est pas un composé d'ange et de bête. C'est un organisme apte à réagir de mille façons aux stimuli dont il dépend, selon des lois que nous commençons à peine à connaître. En examinant quelques unes des formes essentielles du comportement humain, nous allons voir qu'il n'y a rien en elles dont la structure et le fonctionnement de cette organisme ne puissent rendre compte, ou ne puissent commencer à rendre compte d'une façon satisfaisante»<sup>136</sup>.

Le lecteur qui parcourt ce chapitre ne trouve que des aspects anatomiques et physiologiques, mais l'homme en est absent. En somme, c'est une machine qui à des boutons sur lesquels on appuie (stimuli) pour qu'il y ait des réactions (réponses). Nous allons faire une approche critique de cet aspect philosophique qui est le soubassement de cette psychologie «scientifique » . Nous avons déjà, dans le premier chapitre, attirer l'attention sur la transposition injustifiée et injustifiable des résultats des expériences de laboratoires à l'homme. Dans ce contexte de confusion ontologique, nous relevons des formules insoutenables de psychologues théoriciens appartenant au courant béhavioriste. Dans un ouvrage qui traite du conditionnement opérant, Marc Richelle parle au sujet de l'homme en disant ceci : « Il n'y a donc pas lieu d'opposer, comme on l'a souvent fait, nature et culture. On pourrait dire que la nature de l'homme est d'être un animal culturel, ce qui veut dire éminemment apte à s'adapter par l'apprentissage et à transmettre ses acquis »<sup>137</sup>. Dans le même sens, Pierre Naville écrit : « Puisque le béhaviorisme s'intéresse avant tout à la façon dont l'animal humain ( et les vertébrés supérieurs ) réagit aux stimuli et aux constances qui s'expriment dans ces réactions, il lui suffira de considérer trois groupes d'organes: 1° les organes sensoriels, grâce auxquels les divers stimuli produisent leurs effets sur le corps; 2° les

---

<sup>135</sup> Pierre Naville, La psychologie du comportement, Gallimard, 1963, p.79-80

<sup>136</sup> Idem, p.112

<sup>137</sup> Marc Richelle, B.F Skinner ou le péril béhavioriste, Pierre Mardaga, Editeur, 1977, p.70

organes réactionnels, c'est-à-dire l'ensemble du système musculaire et glandulaire; 3° les organes conducteurs « nerveux » : ce sont le cerveau, la moelle épinière périphérique » <sup>138</sup> .

Nous constatons que l'auteur confirme ce que nous avons dit à propos de la mécanisation et l'automatisation de l'homme. En outre, nous relevons dans la citation de Marc Richelle et de celle de Pierre Naville deux expressions antinomiques : « animal culturel » et « animal humain ». Les deux qualificatifs employés par les deux auteurs introduisent dans la structure ontologique qualifiée une contradiction indépassable.

Pierre Naville, dans le même livre, cite le passage suivant : « « Je ne suis pas, dit Watson, un contempteur de la nature humaine. J'essaye seulement de montrer que notre façon d'agir est absolument automatique dans certaines situations » » <sup>139</sup> . Et voilà que Watson reconnaît qu'il existe une nature humaine bien que sa théorie et sa démarche expérimentale repose sur la négation de celle-ci. Toutes les contradictions sont permises parce qu'on voudrait, vaille que vaille, faire admettre une conception philosophique de l'homme qui découle de la théorie évolutionniste (Spencer , Darwin ). L'hominisation est le stade suprême de cette évolution bien que le philosophe allemand Nietzsche ait inventé le concept du surhomme pour parler d'une possible transcendance de la condition humaine. Une interprétation philosophique qui s'inscrit dans l'esprit évolutionniste et Darwiniste, même si elle a un caractère utopique. Néanmoins, elle révèle une aspiration ontologique à vouloir atteindre un point culminant de la force et de la maîtrise que la science et la technique modernes essayent de réaliser, faute de pouvoir améliorer la condition humaine elle-même. C'est dans ce contexte philosophique qu'il faut situer le béhaviorisme, non pas en tant qu'une théorie qui confère à l'homme un statut ontologique particulier, mais comme une consécration de son appartenance à une chaîne des évolutions qui établit une différence de degré entre lui et l'animal.

Le béhaviorisme a suscité beaucoup de critiques, mais celles-ci dévient du problème fondamental qui est celui de l'ontologie. Elles s'inscrivent dans la problématique du rapport entre l'organisme et le milieu . Même celles de Konrad Lorenz se situent dans ce cadre-là. Dans son ouvrage capital <sup>140</sup> , il consacre les quatre premiers chapitres à la critique de deux arguments des béhavioristes qui font dépendre totalement le comportement du milieu. Cet auteur affirme, au contraire, qu'il y a un système d'acquisitions phylogénétiques qui caractérise chaque espèce au cours de l'évolution et auquel correspond un ensemble de

---

<sup>138</sup> Pierre Naville, La psychologie du comportement, Gallimard, 1963, p.87

<sup>139</sup> Idem, p.331

<sup>140</sup> Konrad Lorenz, Evolution et modification du comportement, PAYOT, 1974.

comportements spécifiques. Comme on le constate, la thèse de Lorenz est fidèle à l'esprit évolutionniste. De cette façon, il résout le problème de l'inné et de l'acquis en instaurant une dialectique entre les deux termes. Son livre regorge d'exemples qui montrent les limites de la théorie béhavioriste. Pour expliquer les mutations et les modifications phylogénétiques, il recourt au principe darwiniste connu : la sélection naturelle. Pour lui, le Darwinisme est indiscutable : « Si nous sommes convaincus que les notions proposées par Darwin correspondent à des réalités, c'est grâce à des faits qui sont plus certains d'une année à l'autre et que les résultats rendent indiscutables»<sup>141</sup>.

Le Darwinisme prétend être une théorie scientifique, c'est-à-dire elle explique le fait d'une manière positiviste. Mais qui dit sélection dit conscience de la différence ontologique. Voilà ce qu'omet de traiter Lorenz et qui rend sa critique fondée du béhaviorisme insuffisante. Même si on admet le principe évolutionniste qui affirme l'hominisation; le problème ontologique demeure posé, puisque le béhaviorisme ne reconnaît qu'une différence de degré entre l'animal et l'homme comme on l'a déjà souligné. D'ailleurs, on utilise le même terme pour les désigner : « organisme ». Le passage du primate à l'homme suppose une transformation ontologique fondamentale. Pour un évolutionniste et un béhavioriste, ce passage n'est qu'anatomique et physiologique puisque toute spécificité est exclue. En plus, il faut reconnaître que le processus évolutionniste passe nécessairement par des étapes, ce n'est pas un mouvement continu. A chacune d'elles, correspond une structure ontologique bien définie. A celle-ci correspondent des comportements spécifiques ( modes d'être ). Ceux-ci ne peuvent en aucune manière être non conforme à cette structure. Un chat ne peut pas se comporter comme un tigre, en dépit de quelque similitudes. Cette séparation ontologique des êtres doit nous faire penser à une détermination ontologique qui fixe la phylogenèse de chaque espèce. L'idée d'évolution est fondée sur le principe qu'une structure ontologique engendre une autre plus adaptée au milieu. Comment cet engendrement s'opère-t-il ? C'est ce que nous avons proposé comme principe d'explication ( Détermination ontologique ).

Nous n'avons pas l'intention d'écrire un traité sur la question ontologique, ce n'est pas le sujet de cette recherche. Mais ce détour par l'ontologie est nécessaire; eu égard aux positions philosophiques du béhaviorisme. Cette problématique nécessite une étude philosophique à part. Nous faisons seulement une remarque à propos de l'ontologie de Sartre. Cet auteur donne une définition ontologique de l'homme qui ne le détermine pas en tant qu'homme. Cette

---

<sup>141</sup> Idem, p.19

définition est la suivante : « L'homme est d'abord, puis il est ceci ou cela » \*. Cette formule sartrienne laisse l'être de l'homme indéterminé sur le plan ontologique, c'est-à-dire qu'elle suppose la possibilité de l'existence de modes d'être ( comportements ) d'une manière indéterminée et qui pourraient ne pas être conforme à sa structure ontologique. Bien sûr, cette conception est diamétralement opposée à celle de la théologie qui soutient que l'essence précède l'existence. Sartre laisse le « est », contenu dans la formule précédente, indéterminé parce qu'il affirme que l'existence précède l'essence. La détermination ontologique du « est » est la négation de la liberté qui est l'essence de l'homme, selon l'ontologie sartrienne. Celle-ci présente des insuffisances, mais elle a le mérite de donner un statut ontologique spécifique à l'homme, qui la démarque radicalement de la perspective béhavioriste. Pierre Naville, dans l'ouvrage déjà cité, qualifie la psychologie phénoménologique de Sartre à propos de sa théorie de l'émotion de cette façon: « Tel est le sens général de l'explication gestaltiste, pour qui le leitmotiv est toujours une « réorganisation du champ de la perception », et même celle de la psychologie « phénoménologiste » - si l'on peut parler de psychologie là où il s'agit ouvertement de magie et de mystique » <sup>142</sup>. C'est une psychologie mystique parce que Sartre fonde sur la conscience son explication de l'émotion; il dit dans une formule à propos de ce sujet et que cite Pierre Naville en appendice de son ouvrage « « Une dégradation spontanée et vécue de la conscience en face du monde» » <sup>143</sup>.

Cette non reconnaissance de la spécificité de l'homme en tant qu'être par rapport à l'animal, le béhaviorisme ne l'a pas prouvé scientifiquement, c'est-à-dire expérimentalement. Toutes les expériences effectuées sur l'homme ont porté sur les nouveaux-nés et les enfants à bas âge; elles concernent l'acquisition des habitudes manuelles et les émotions à l'état primaire.

Ce sont des réactions qui sont conformes au schéma pavlovien et béhavioriste; tout est question d'apprentissage, selon le schéma précédent. La pensée elle-même n'est qu'une parole subvocale, c'est-à-dire qu'aucun processus mental ne la caractérise. Nous citons ce passage de Pierre Naville : « En somme, si la parole subvocale ( pensée ) et la parole à voix haute peuvent mener à la même conclusion, dans une situation donnée, pourquoi y aurait-il une différence essentielle dans la mécanique de leur déroulement ? A vrai dire, on n'en voit

---

\* Voir les travaux philosophiques de Sartre et particulièrement « L'existentialisme est un humanisme » ( La lecture de ce livre est facile et abordable )

<sup>142</sup> Pierre Naville, La psychologie du comportement, Gallimard, 1963, p.175

<sup>143</sup> Idem, p.355

pas»<sup>144</sup>. Remarquons que l'auteur emploie l'expression « la mécanique de leur déroulement » et donne une conclusion hâtive sur l'absence de différence entre la pensée et la parole à voix haute « A vrai dire, on n'en voit pas». Cette précipitation à conclure révèle bien l'inconsistance de la position doctrinale du béhaviorisme.

Réduire une pensée à une « mécanique »; ça pourrait concerner une habitude de penser, mais non la pensée au sens noble du terme. Nous avons dans la philosophie moderne un exemple illustratif de ce que signifie une pensée originale qui, elle-même, donne le trait fondamental qui distingue l'homme des autres êtres. Il s'agit du philosophe allemand Martin Heidegger dont nous citons un extrait, tiré de son ouvrage capital « L'Être et le temps », cité dans un livre sur cet auteur : « « L'être-là est un étant qui n'est pas simplement donné comme un étant parmi les autres. Au contraire, il se caractérise ontiquement par le fait qu'il y va en son être de cet être. Il appartient donc à la constitution d'être de l'être-là qu'il ait dans son être une relation d'être à son être. Ce qui veut dire, à son tour : l'être-là se comprend toujours en quelque manière et plus ou moins explicitement dans son être. Il est caractéristique de cet étant que, avec son être et par son être, cet être lui soit ouvert ( révélé ). La compréhension de l'être est-elle même une détermination d'être de l'être-là. Le caractère ontique propre à l'être-là tient à ce que l'être-là est ontologique.

Qu'un étant soit ontologique ne signifie pas pour autant qu'il ait élaboré une ontologie. Si donc nous réservons le titre d'ontologie à la question explicite et théorique du sens de l'étant, l'être ontologique de l'être-là, tel qu'on vient de le décrire, devra être qualifié de préontologique. Cette dernière expression n'est donc pas simplement synonyme d'être - étant mais veut dire : être un étant sur le mode de la compréhension de l'être »<sup>145</sup>.

Est-ce que cette réflexion est mécanique ? Y a-t-il un être comme l'homme qui pose le problème de l'Être ou qui a une compréhension préontologique de celui-ci, comme dit Heidegger ? Bien sûr, la réponse est négative. Tout lecteur de cette pensée a conscience ( le mot banni par le béhaviorisme) que ce que dit ce philosophe est le propre de l'Homme.

Cet examen critique du béhaviorisme se poursuit; nous dirigeons notre attention maintenant sur le schéma pavlovien (Stimulus - Réponse) qui est à la base du comportement et de l'apprentissage, selon cette théorie. Celui-ci suffit-il à expliquer l'univers humain et même animal ? Notons que ce schéma mécaniste a été rejeté par quelques théoriciens qui placent

---

<sup>144</sup> Ibidem, p.290

<sup>145</sup> Martin Heidegger, L'être et le temps, p.27, cité par Pierre TROTIGNON, Heidegger, P.U.F, 1965, p.74.

entre les deux termes de celui-ci le sujet ou l'organisme, c'est-à-dire qu'il y a un élément intermédiaire qui joue un rôle important concernant la perception et la réaction qui en découle. Nous partageons cette critique et nous préférons l'emploi du terme sujet que la philosophie oppose à objet, c'est-à-dire avoir la capacité d'agir et de faire.

Cependant, cette critique ne touche pas le fond du problème de ce schéma. Ce dernier, dans les expériences effectuées par Pavlov sur le chien et celles des behavioristes, ne dépassent pas le cadre du besoin physiologique de l'animal et les réactions primaires propres à l'homme, c'est-à-dire qu'elles touchent un aspect élémentaire de la vie. Si on se tourne vers un niveau élevé de celle-ci, en l'occurrence de la vie humaine, nous découvrirons une dimension existentielle qui transcende ces mécanismes purement physiologiques et biologiques. Nous avons en littérature beaucoup d'exemples qui illustrent fort bien celle-ci. Dans le roman «L'Etranger » d'Albert Camus, le personnage central «Meursault » se comporte d'une manière absurde. Cette dernière est le produit d'une vision philosophique sur l'existence que Camus explique d'une façon systématique dans son essai philosophique « Le Mythe de Sisyphe ». Camus a choisi ce personnage simple ( agent de bureau) pour incarner cette philosophie de l'absurde pour que celle-ci ne soit pas perçue comme une affaire de métaphysiciens. Elle est traduite dans des comportements de la vie quotidienne. Meursault en effectue une série.

Lorsqu'il reçoit un télégramme de l'asile qui lui annonce la mort de sa mère; il considère l'événement avec froideur. Pendant l'enterrement, il ne pleure pas. Quand son patron le convoque pour lui proposer une promotion, il la refuse. Lorsque Marie, la femme qu'il fréquente, vient lui proposer le mariage; il réagit avec indifférence. Il tue l'arabe sur la plage sans motif valable ( le soleil l'a dérangé : raison invoquée au juge). Bref, le schéma pavlovien et behavioriste ( stimulus- Réponse) s'applique à ces comportements dans une certaine mesure seulement.

D'abord, notons que le rapport entre ces stimuli et ces réponses n'a pas la même signification que celui entre la cloche et la salive du chien ( Réflexe conditionné ). Il s'agit, concernant Meursault, de tout un univers interpersonnel régi par un système de valeurs.

Ensuite, si on prend ces comportements séparément en fonction du schéma ( Stimulus - Réponse ), on perd la vision totale qui les régit ( philosophie de l'absurde) et qui est la raison fondamentale de ceux-ci. Chacun d'eux se suffit à lui-même et n'a aucun rapport avec les autres. Le behaviorisme réduit l'existence de l'homme à n'être que des réponses à des stimuli.

Même pour l'animal, ce schéma n'épuise pas tout son comportement. Le rapport affectif qui s'établit entre nous et les animaux domestiques est loin d'être une affaire de stimulus et de réponse. On pourrait taxer cette conception d'anthropomorphisme. Mais la réalité empirique est là, qui est riche d'enseignements. Un chien qui sauve son maître d'un danger mortel au risque de sa vie; ce comportement ne peut pas être réduit à l'explication béhavioriste. Personnellement, il m'est arrivé une expérience singulière avec un chien. Je marchais dans une rue quand j'aperçus celui-ci accroupi devant la porte d'un magasin. Je m'approchai de lui, je le caressai sur la tête, il grogna. Rapidement, je retirai ma main et m'éloigna. Une communication s'est établie entre ce chien et moi, il m'a fait comprendre à travers son grognement qu'il est mécontent et que si je continuais à le caresser, il m'attaquerait, donc il m'a lancé un avertissement. Il ne voulait pas me faire du mal parce qu'il aurait pu me mordre. Mais mes caresses le dérangent. Il n'existait aucun rapport entre nous. Ce chien permet à une personne qui le connaît de le caresser et il refuse ça de la part d'un inconnu. Cet échange communicatif échappe au schéma béhavioriste; il révèle l'existence d'une ouverture ontologique qui permet à deux êtres de deux ordres ontologiques différents d'établir un certain rapport. Mais cette possibilité d'ouverture est limitée par l'ontologie propre à chaque être. Nous pensons avoir longuement traité ce point relatif au comportement. Cette analyse poussée de celui-ci se justifie par l'importance qu'il occupe dans tout processus d'apprentissage parce qu'il en est le reflet et l'étalon de mesure du rendement.

### **III- Le conditionnement opérant est ses applications pédagogiques :**

Il se dégage de la fin de l'analyse du point précédent que l'approche comportementale est intéressante mais non comportementaliste. Le comportement comme donnée fondamentale de l'apprentissage a été la préoccupation majeure de Skinner, l'inventeur du conditionnement opérant. Lorsqu'on parle de ce dernier, on se réfère forcément au conditionnement pavlovien ou répondant. Historiquement, c'est à Pavlov que revient le mérite des premières expériences sur le conditionnement. La différence fondamentale entre les deux est que le premier (Skinner) met l'animal dans une situation active ( le rat qui appuie sur le levier pour avoir de la nourriture ), et le second le met dans une passivité totale ( le chien qui salive en entendant le son de la cloche). Sur le plan pédagogique, dans le domaine de l'apprentissage, cela a une implication très importante : le rendement de l'apprenant dépend totalement du renforcement. Cet automatisme est, bien sûr, la conséquence directe de l'application des résultats des expériences effectuées sur le rat dans la cage de Skinner.

Skinner est fidèle à l'esprit béhavioriste. Tout ce que fait le sujet est tributaire du milieu.

L'apprentissage est un rapport entre une réponse et un renforcement, c'est-à-dire un comportement objectivable et évaluable. Ce que reproche Skinner, justement, à l'école est qu'elle fait dans le mentalisme, c'est-à-dire qu'elle ne définit pas des objectifs déterminés à atteindre ( Bien sûr, les choses ont changé depuis le temps de cette critique : l'émergence d'une technologie des objectifs ). L'école traditionnelle pêche, selon toujours Skinner, par le fait de dispenser un enseignement qui ne respecte pas les différences individuelles et le rythme d'apprentissage de chaque apprenant par rapport à lui-même ( concernant les différentes matières) et par rapport aux autres.

Pour Skinner, les pédagogies non directivistes n'apportent pas des choses positives par rapport à la définition des objectifs, c'est-à-dire des comportements précis à installer chez l'apprenant. Pour dépasser ces insuffisances, Skinner a mis au point l'enseignement programmé et les machines à enseigner. Ces méthodes didactiques répondent bien aux préoccupations pédagogiques de Skinner déjà mentionnées : l'apprenant est actif et travaille à son rythme. Bien sûr, celles-ci exigent toute une restructuration institutionnelle du système scolaire pratiqué. Des auteurs modernes, dans le cadre du système actuel, essayent de faire introduire des modifications structurelles et organisationnelles qui sont conformes à l'esprit de la pédagogie prônée par Skinner ( Les classes de niveau, le travail en groupes, la pédagogie différentielle etc ...)\*. Certes ces méthodes sont bonnes en elles-mêmes et pourraient augmenter le rendement de l'apprentissage si elles sont bien menées par les praticiens qui devraient abandonner leur immobilisme pédagogique et s'ouvrir de plus en plus aux nouvelles perspectives pédagogiques qu'offrent les recherches modernes en sciences de l'éducation; mais en ce qui concerne la conception skinnerienne, qui se situe dans une perspective béhavioriste, Skinner affirme qu'elle peut tout faire apprendre, même la créativité et l'originalité, c'est-à-dire le sujet lui-même subit son destin au gré du milieu. La volonté, sa liberté sont mises entre parenthèses. Le dernier mot revient aux actions extérieures qui le façonnent, selon un modèle donné. Certes Skinner rejette le nivellement et l'enrégimentation qui caractérisent la méthode traditionnelle; mais ces méthodes proposées à cause de l'esprit béhavioriste qui les anime aboutissent à une aliénation du sujet apprenant. C'est dans le même sens que Michel Minder cite une remarque de Roger Muccheilli dans son livre : «Comme l'écrivit R. Muccheilli parlant des cours programmés et des machines à enseigner, « Ce ne sont

---

\* Pour avoir une idée claire de ces questions, consultez les travaux de Philippe Meirieu.

pas des méthodes actives au sens strict. Elles sont une nouvelle forme de conditionnement, le conditionnement opérant, utilisant l'activité du sujet, mais pas sa capacité de découverte ou d'innovation » »<sup>146</sup>.

Par rapport au conditionnement pavlovien, le conditionnement opérant de Skinner constitue un progrès relatif à la manière d'apprendre, qui pour le deuxième, donne un rôle actif et positif à l'apprenant. Mais le rendement est subordonné au facteur extérieur (renforcement), c'est-à-dire que l'effet du processus mental sur celui-ci est inexistant dans le cadre de cette approche.

#### **IV- La restructuration – solution d'une situation problématique par essais et erreurs ou par insight**<sup>\*</sup>:

Déjà le premier mot du sous-titre « restructuration » nous introduit dans une perspective systémique. Une situation est un ensemble d'éléments qui entretiennent entre eux des rapports d'interdépendance et d'influence réciproque. Cette restructuration exige aussi une structuration mentale, c'est-à-dire la reconnaissance d'une opération mentale qui s'opère d'abord puis elle se traduit dans un comportement. L'approche cognitive éclaire fort bien les deux procédures, c'est-à-dire qu'une analyse qui se contente seulement d'expliquer le comportement n'explique rien au fond; elle explique l'effet et néglige la cause qui est l'aspect cognitif. La différence qui existe entre les deux démarches (Essais et erreurs/Insight) : la structure du problème est implicite ou implicite dans les essais et erreurs; celle de l'insight est explicite ou explicitée. Cela a des implications pédagogiques très importantes. En ce qui concerne la première, c'est la méthode expérimentale que doit suivre l'apprenant pour résoudre le problème posé par la situation. Deux étapes de celle-ci sont fondamentales : l'observation et la formulation d'hypothèses. Cette démarche suppose une dialectique permanente entre le cognitif et le comportemental. La solution à laquelle on aboutit est le produit d'un processus mental qui se distingue du comportement (comme manifestation extérieure), mais celui-ci n'est pas la négation du premier; au contraire, il le révèle. Le rendement de ce dernier dépend de la qualité du premier « La solution se concrétise toujours par l'une ou l'autre forme de restructuration, et cette restructuration suppose que l'élève puisse appréhender le problème de la façon la plus globale possible au début de la recherche »<sup>147</sup>.

---

<sup>146</sup> Roger Muccheilli, Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes, ESF Edition, p.43, cité par Michel Minder, Didactique fonctionnelle, H Dessain, 1980, p.244

<sup>\*</sup> L'analyse de ce point se base sur les deux chapitres consacrés à l'essai et l'erreur et l'insight dans le livre de Michel Minder.

<sup>147</sup> Michel Minder, Didactique fonctionnelle, H Dessain, 1980, p.199

Il y a un objectif pédagogique capital que vise cette méthodologie : l'esprit scientifique. Elle ne se contente pas du conjoncturel, elle instaure des attitudes fondamentales. « La procédure expérimentale prend les formes les plus variées - des plus simples au plus complexes - en fonction du problème à résoudre, mais son principe de base est partout le même : il s'agit d'isoler les variables en cause pour en saisir le rôle et l'importance dans la dialectique des causes et des effets »<sup>148</sup>. Dans le même ordre d'idées, l'auteur fait la remarque suivante : « La solution de problèmes par expérimentation revêt une double utilité : elle permet souvent de résoudre la question (et d'atteindre l'objectif - matière ), mais elle cultive aussi l'esprit scientifique ( et valorise l'objectif -méthode)»<sup>149</sup>.

Dans le cadre de cette pédagogie des « essais et erreurs», qui selon l'expression de Michel Minder, est « calquée sur le modèle non directif »; mais la non-directivité, dans ce domaine, ne signifie pas le laisser-aller; le professeur doit adopter une attitude pédagogique prudente, c'est-à-dire qu'il doit laisser l'apprenant effectuer toutes les activités nécessaires ( en fonction de la démarche expérimentale ) pour accéder à la solution, c'est-à-dire à l'apprentissage qu'il doit acquérir sur les plans contenu et méthodologie. Son rôle consiste à fixer les objectifs à atteindre et à contrôler les activités qui y conduisent. Il ne constitue pas une entrave à l'activité de l'apprenant, mais il fixe un cadre bien défini dans lequel celle-ci doit s'exercer parce que la classe n'est pas un laboratoire; l'objectif de la première est de transmettre un savoir établi, celui du deuxième est d'en construire. La redécouverte par l'apprenant du savoir établi est l'application de la règle d'or qu'on ne cesse de marteler «Apprendre à apprendre ». Refaire le cheminement qui a conduit, par exemple, à une théorie scientifique est la seule garantie pédagogique pour que quelque chose reste gravé dans la mémoire. Il est clair qu'un chemin parcouru serait appris d'une façon efficace et durable que celui qui est seulement verbalisé. Le cours magistral a son importance dans la vie scolaire parce qu'on est contraint des fois à emprunter cette voie, mais l'acte d'apprendre est la clé de toute pédagogie qui voudrait atteindre ses objectifs qui sont axés sur l'octroi d'une formation solide pour assurer une fonction au sein de l'Etat.

Nous ne trouvons pas mieux que ce passage de Michel Minder pour conclure le premier aspect de ce point : « Le maître ne se cantonnera pas simplement au rôle de témoin. Il veillera notamment à assurer les conditions matérielles, psychologiques et pédagogiques de la

---

<sup>148</sup> Idem, p.204

<sup>149</sup> Ibidem, p.206

recherche, et à contrôler la validité des procédures expérimentales employées. Le professeur non directif n'est donc pas un membre quelconque du groupe. Il valorise l'initiative, délègue ses pouvoirs, mais il garde le contrôle de la situation psycho - sociologique »<sup>150</sup>.

En ce qui concerne l'insight, cette procédure entretient un certain rapport avec la précédente. Elle a un caractère systémique. La procédure ( essais et erreurs ) constitue une phase courte qui précède l'insight dans la solution d'une situation problématique. Il y a une condition préalable pour que celui-ci soit possible : « L'insight est relativement aisé lorsque le champ est clair, il est moins lorsque le champ est brouillé, et il est impossible si le champ est invisible »<sup>151</sup>. Certains auteurs pensent aussi que l'insight n'est pas une émergence absolue, c'est-à-dire une solution absolument originale qui ne s'appuie sur rien. Le même auteur dit ceci : « La procédure d'insight suppose cependant des pré requis, des connaissances préalables, une habitude à la situation. Si les singes de Kohler manifestent des comportements complexes d'insight, ce n'est qu'après avoir subi un entraînement intensif préalable appliqué à des tâches plus simples »<sup>152</sup>.

Il faut noter que l'insight devient possible quand il y a une perception du stimulus-signal. Celle-ci opère un changement cognitif quant aux relations qu'entretiennent les éléments de la situation problématique. C'est ce que ce passage exprime fort bien : « L'insight réalise un changement dans la structure cognitive de la situation : il regroupe autrement les stimuli de départ, pour aboutir à une structure nouvelle qui indique immédiatement la solution »<sup>153</sup>.

Dans le cadre de cette procédure, le professeur joue un rôle très important par rapport à la précédente. Il ne se contente pas de contrôler, mais il intervient pour faciliter la situation problématique afin d'orienter l'apprenant vers la solution. En classe, la structure de la situation-problème doit être explicitée par le professeur parce que des objectifs pédagogiques bien définis orientent toute action au sein de l'institution scolaire. Dans la vie quotidienne, on peut rencontrer des situations problématiques brutes, qui exigent une solution insight; mais dans ce cas, il n'y a aucune intention pédagogique. Cette explicitation, le même auteur l'explique de cette manière : « Expliciter une structure problématique, ce n'est évidemment pas proposer, ni même suggérer, sa solution toute faite, c'est simplement en faciliter la compréhension en fournissant tous les éléments nécessaires, en assurant la configuration

---

<sup>150</sup> Ibidem, p.209-210

<sup>151</sup> Ibidem, p.212

<sup>152</sup> Ibidem, p.213-214

<sup>153</sup> Ibidem, p.213

significative de l'ensemble, et en rendant le stimulus-signal plus aisément repérable »<sup>154</sup>. Le rôle du professeur ne se limite pas à cette opération, il consiste aussi à intervenir constamment pour améliorer les conditions de l'émergence de la solution-insight. Cette intervention constante, Michel Minder la précise dans le passage suivant : « L'apprentissage ne s'opère pas ipso facto dès que les élèves se trouvent exposés à des stimuli efficaces. La tâche du maître ne s'arrête pas avec la préparation de la classe. Tout au long du travail qui mènera à la découverte de la solution, le maître devra fournir un contexte constamment réajusté de stimulations discriminatives. Cette action s'articulera selon deux axes principaux : l'injection d'indices supplémentaires, et l'utilisation des procédures d'amorce du comportement »<sup>155</sup>.

Entre le professeur et la situation d'apprentissage s'instaure une dialectique permanente que l'auteur du même ouvrage qualifie de cette façon : « D'une façon générale, la dialectique de l'insight s'apparente à un modèle d'intervention que l'on pourrait qualifier de semi-directif »<sup>156</sup>.

L'auteur termine le chapitre qu'il consacre aux deux procédures par dégager leur point de rencontre et celui de leur différence. En ce qui concerne le premier, il dit ceci : « Dans les deux cas, les élèves devront disposer d'une latitude suffisante dans leurs démarches, puisqu'il s'agira de rechercher personnellement, ou de découvrir personnellement, les réponses - solutions »<sup>157</sup>. En ce qui concerne leur différence, nous citons ce passage : « Les deux procédures se différencieront plus profondément au niveau du matériel mis à la disposition des élèves (informel et « brut » dans un cas, élaboré et structuré dans l'autre) et au niveau des exigences de travail imposées aux élèves : débrouiller une situation non structurée, d'une part, et saisir une configuration déjà esquissée, de l'autre »<sup>158</sup>. Il y a une différence qui a été négligée par l'auteur : elle concerne la situation qui exige l'utilisation de l'une ou de l'autre, mais dans une partie infime de l'apprentissage. En somme, chaque situation impose l'usage, globalement, de l'une des deux procédures. Donc, elles peuvent collaborer, mais chacune d'elles a une fonction par rapport aux exigences des données de chaque situation.

Et pour conclure, nous citons toujours le même auteur : « Un troisième pôle de préoccupation constante se situe au niveau du post-apprentissage : il faudra veiller à l'intégration de la

---

<sup>154</sup> Ibidem, p.224

<sup>155</sup> Ibidem, p.227

<sup>156</sup> Ibidem, p.231

<sup>157</sup> Ibidem, p.231

<sup>158</sup> Ibidem, p.231

solution dans le contexte déjà structuré des comportements antérieurs »<sup>159</sup>. L'augmentation du rendement est conditionnée par cette intégration du savoir accumulé et de comportements acquis dans la structure cognitive de l'apprenant.

#### **V- Une approche systémique de l'apprentissage :**

Dans notre recherche, nous avons opté pour l'approche systémique parce que nous croyons qu'elle répond à notre préoccupation scientifique et pédagogique concernant le thème traité dans celle-ci. Nous avons déjà, concernant le point précédent, esquissé cette approche. Par rapport au point que nous allons traiter, cette dernière apparaît nettement dans les conceptions de l'apprentissage de deux auteurs.

#### **A- La conception de Philippe Meirieu :**

Nous nous basons sur deux ouvrages de Philippe Meirieu pour essayer de dégager cette conception. Le premier qui s'intitule « L'école, mode d'emploi » avec comme sous-titre « Des méthodes actives à la pédagogie différenciée »; le deuxième a pour titre « Apprendre, oui .... mais comment ». C'est le premier qui contient les éléments fondamentaux de cette conception; le second est riche d'analyses détaillées qui la concernent. Nous allons axer notre analyse sur le premier parce que l'essentiel s'y trouve et aussi parce que la recherche que nous menons parle de l'apprentissage en tant qu'un élément du thème que nous traitons; il ne faut pas que nous donnions plus d'intérêt à celui-ci au détriment des autres. Nous recourons au deuxième livre pour étayer la conception de l'auteur parce qu'il y a des réflexions qui la consolident. La première partie de celui-ci nous nous intéresse pas beaucoup parce que l'auteur fait une visite chez plusieurs théoriciens ( Freinet, Piaget, Freud, Rogers etc...) à travers un personnage-élève imaginaire qu'il a appelé « Gianni »; ça nous rappelle l'Emile de Jean Jaques Rousseau avec une différence nette: Philippe Meirieu expose les théories des autres et essaye de les critiquer; par contre, Rousseau parle de sa propre conception pédagogique. La deuxième partie de cet ouvrage contient ce qui nous intéresse dans cette recherche. Elle s'intitule « Vers une école plurielle ou différencier la pédagogie ».

Partant de l'idée que la diversité culturelle est une donnée incontournable, l'aspiration à l'homogénéité est une illusion qui a été cultivée par le modèle occidental. Le refus de reconnaître les autres cultures ne met pas fin à leur existence. Leurs présences ne se limitent pas à la pratique de la vie quotidienne; elles ont un prolongement au sein de l'institution scolaire. Cette dernière n'échappe pas au principe de la diversité : elle n'est plus homogène.

---

<sup>159</sup> Ibidem, p.232

Ce nouvel aspect de l'école est mis en exergue par Philippe Meirieu : « Or l'Ecole peut relever le défi; nous pensons même qu'elle en a les moyens, dès aujourd'hui, et avec une dépense d'énergie bien moindre que l'on ne pourrait le craindre. La crise qui la traverse se manifeste en effet, essentiellement, par la prise de conscience de l'hétérogénéité. Écoutons les enseignants : l'on ne peut plus, disent ils, faire la classe à des élèves dont les référents culturels sont aussi différents, dont les motivations sont aussi diverses, dont les niveaux sont aussi inégaux »<sup>160</sup>.

L'auteur, dans un autre passage, nous met en garde de croire à une diversité qui remettrait en cause la fonction fondamentale de l'institution scolaire « Et les plus lucides commencent à se demander si le temps n'est pas venu de transformer l'hétérogénéité de contrainte en ressource : pourquoi ne pas prendre acte de la pluralité, non pour dissoudre l'institution dans une multiplicité de réseaux parallèles qui s'ignorerait, mais pour s'appuyer sur cette diversité, en faire l'outil essentiel d'une différenciation de la pédagogie qui ne renoncerait pas à faire acquérir, à tous, les codes intellectuels et sociaux grâce auxquels construire un nouveau consensus ? »<sup>161</sup>. Remarquons, au passage, la présence d'une ambiguïté dans le discours de Philippe Meirieu qui n'est pas, d'ailleurs, propre à cet auteur; elle traverse les écrits pédagogiques de divers horizons. Il y a une confusion entre la fonction idéologico-sociologique de l'école et sa fonction scientifique. L'hétérogénéité dont parle Philippe Meirieu appartient à la première sphère. Abolir celle-ci n'est pas la fonction fondamentale de l'école. Oui, l'institution scolaire véhicule des valeurs. Mais cette activité se fait en parallèle de celle qui est scientifique, c'est-à-dire la transmission d'un savoir systématisé. Un africain qui ne comprend pas la théorie relativiste, ce n'est pas à cause de sa culture au sens sociologique, mais parce qu'il y a des lacunes relatives à son niveau scolaire et disciplinaire (au sens de spécialité). De même, dans une société donnée, l'appartenance à une couche sociale n'est pas la garantie ou l'obstacle pour assimiler un savoir donné. L'incapacité relève, essentiellement, de la sphère pédagogique et institutionnelle. Philippe Meirieu nous parle d' « un nouveau consensus ». Lequel ? Idéologico-sociologique, est-ce le rôle de l'école ? Scientifique, il y a partout dans le monde un accord sur l'enseignement de la physique de Newton et on la complète à l'université par enseigner la physique relativiste et quantique. Même dans le domaine des sciences humaines où les divergences sont accentuées, on enseigne la sociologie

---

<sup>160</sup> Philippe Meirieu, L'école. mode d'emploi, ESF Editeur, 1991 (6<sup>ème</sup> édition), p.104

<sup>161</sup> Idem, p.104

de Durkheim et celle de George Gurvitch ou d'Alain Touraine, comme on enseigne la psychanalyse de Freud et celle de Lacan.

Nous partageons pleinement la première partie de la remise en cause de la pratique scolaire, mais nous nous interrogeons sur la pertinence de la deuxième partie relative à la nature de la société qu'on aspire édifier. «Cela exige, on le voit, que l'on retrouve la démarche habituelle où la diversité des personnes est transformée en hiérarchie des performances, pour mettre en place des méthodes respectueuses des différences inter-individuelles mais qui parviennent à les doter toutes d'outils intellectuels communs. Cela exige que les élèves soient progressivement partie prenante de ce processus et qu'ainsi, au sortir de la classe, ils soient en mesure de participer à la construction d'une société plurielle où le respect de la spécificité de chacun n'exclura pas la définition d'objectifs communs permettant l'organisation de la vie sociale »<sup>162</sup>. On passe, ici, d'un objectif pédagogique à un objectif politique. Ce passage est injustifié. On assigne à l'institution scolaire un rôle qu'elle est incapable d'assumer parce qu'on la considère comme un prolongement d'un parti politique. N'est-ce pas l'influence de la pédagogie institutionnelle qui voudrait révolutionner la société à partir de l'école ? Celle-ci peut participer au changement sociale; mais en transmettant un savoir toujours renouvelé et en adoptant une méthodologie pédagogique adaptée aux différents besoins des apprenants. Lorsqu'on confère à l'école un rôle contestataire, on se trompe de moyen. Et à propos de méthodologie, Philippe Meirieu dénonce l'attitude méfiante à l'égard des méthodes et affirme dans une formule incisive : « Or, pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait méthode »<sup>163</sup>. Puis dans le même passage, l'auteur radicalise sa position théorique : « Plus fondamentalement encore, dès que se trouvent réunis un formateur, un apprenant et un savoir il y a une méthode, même si celle-ci n'est pas explicitement reconnue comme telle, même si l'habitude la rend difficilement détachable du savoir à transmettre et la fait parfois percevoir comme l'une de ses dimensions. La méthode pour expliquer le théorème de THALES n'appartient pas au théorème de THALES, pas plus que la méthode pour étudier un poème de Baudelaire : le fait que l'Ecole utilise plutôt, pour le premier, l'explication magistrale au tableau et, pour le second, le questionnaire dialogué, ne doit pas nous faire oublier qu'il s'agit là de choix à caractère stratégique, et non d'une nécessité interne des savoirs »<sup>164</sup>.

---

<sup>162</sup> Ibidem, p.105

<sup>163</sup> Ibidem, p.105

<sup>164</sup> Ibidem, p.105

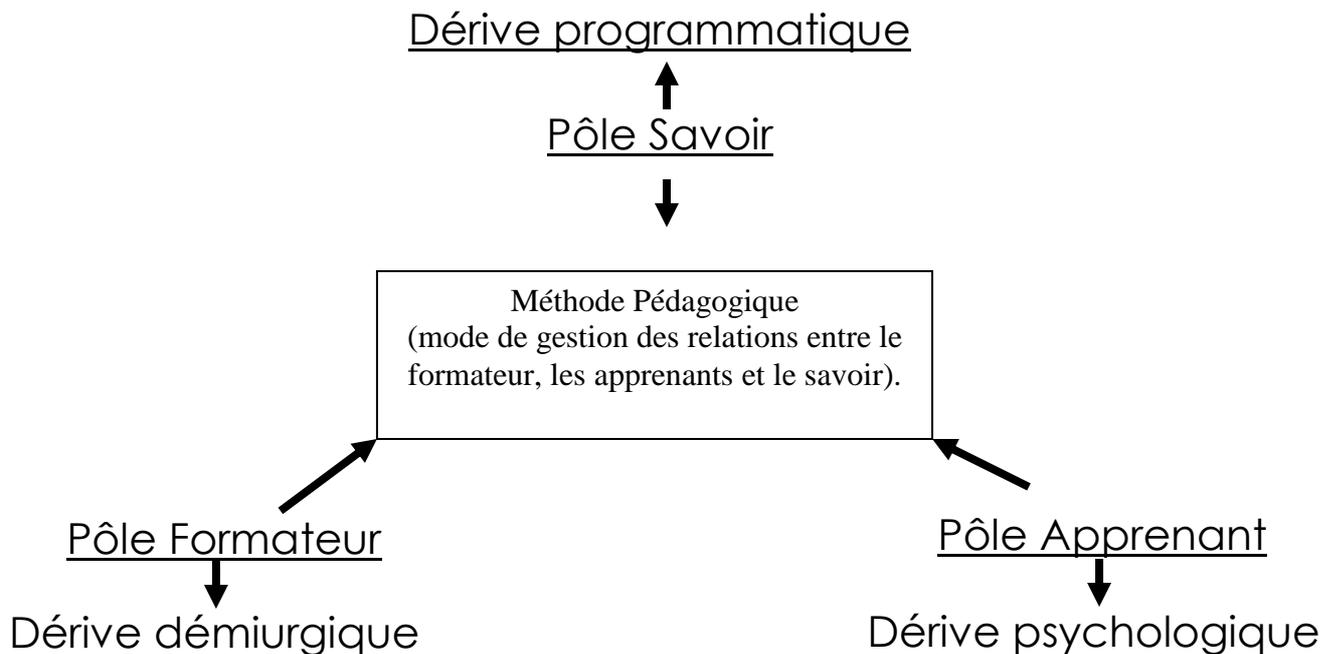
Après cette remarque pertinente, à propos de la stratégie pédagogique, l'auteur passe à la définition de la méthode pédagogique : « Définissons donc une méthode pédagogique - et sans doute devrions - nous plutôt dire, si le mot n'avait pas quelques connotations étroitement technicistes, didactique - comme le mode de gestion, dans un cadre donné, des relations entre le formateur, les apprenants et le savoir. Car la méthode est précisément ce qui noue ces trois éléments, de nature très différente et structure à un moment donné, leurs relations » <sup>165</sup>.

Cette définition ne nous fait pas découvrir une nouvelle réalité pédagogique; elle explicite notre pratique habituelle. Mais ce qu'elle apporte de nouveau, se situe sur un autre plan : il concerne la valeur accordée aux trois dimensions. Philippe Meirieu l'explique de cette façon : «Que l'on oublie l'un de ces trois éléments ou qu'on se laisse aspirer par l'un d'entre eux, et pointent alors à l'horizon les dérives que nous avons déjà repérées : une centration exclusive sur le formateur amène bien vite à la tentation démiurgique; le maître croit à la puissance absolue de sa parole, à la transparence et la malléabilité complètes de l'esprit des élèves; son unique préoccupation est donc la qualité tout à fait formelle d'une prestation dont le savoir n'est que le prétexte et les auditeurs de simples récepteurs manipulés ou magnétisés. Mais, par ailleurs, nous savons bien qu'une centration exclusive sur l'apprenant peut prendre la forme d'une écoute passive de ses aspirations ou d'une étude attentive de ses processus d'apprentissage, qui finissent par oublier ce qu'il convient d'apprendre; dans une telle démarche le formateur doit, avant tout, pratiquer l'abstention éducative et s'interdire d'imposer un savoir qui est toujours perçu comme manquant de respect à l'enfant. Enfin, nous connaissons bien la dérive qui consiste à réduire l'enseignement à l'énoncé de programmes de connaissances qui, malgré leur précision, ne peuvent jamais se passer ni du travail du formateur, ni de l'activité de l'apprenant » <sup>166</sup>. Dans la même page de la deuxième partie, l'auteur schématise les trois dimensions. Nous reproduisons ce schéma tel quel .

---

<sup>165</sup> Ibidem, p.106

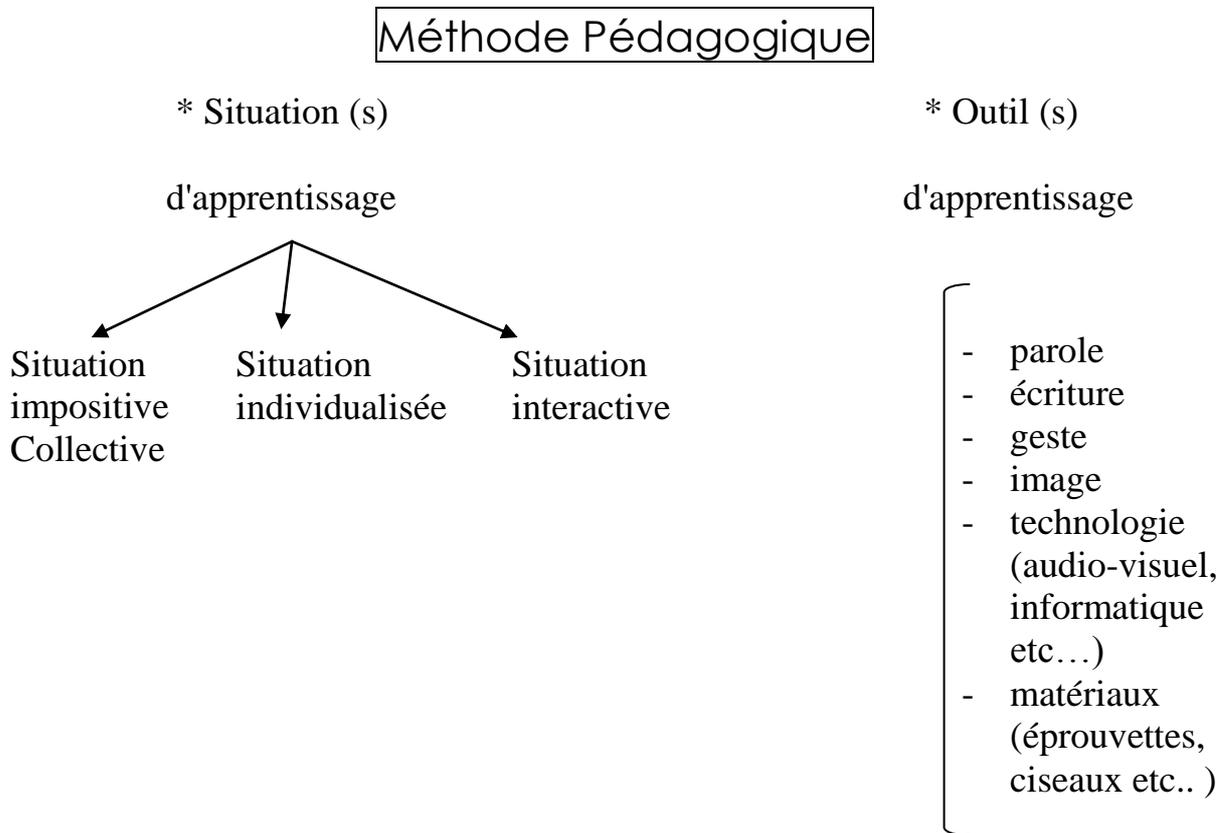
<sup>166</sup> Ibidem, P.106



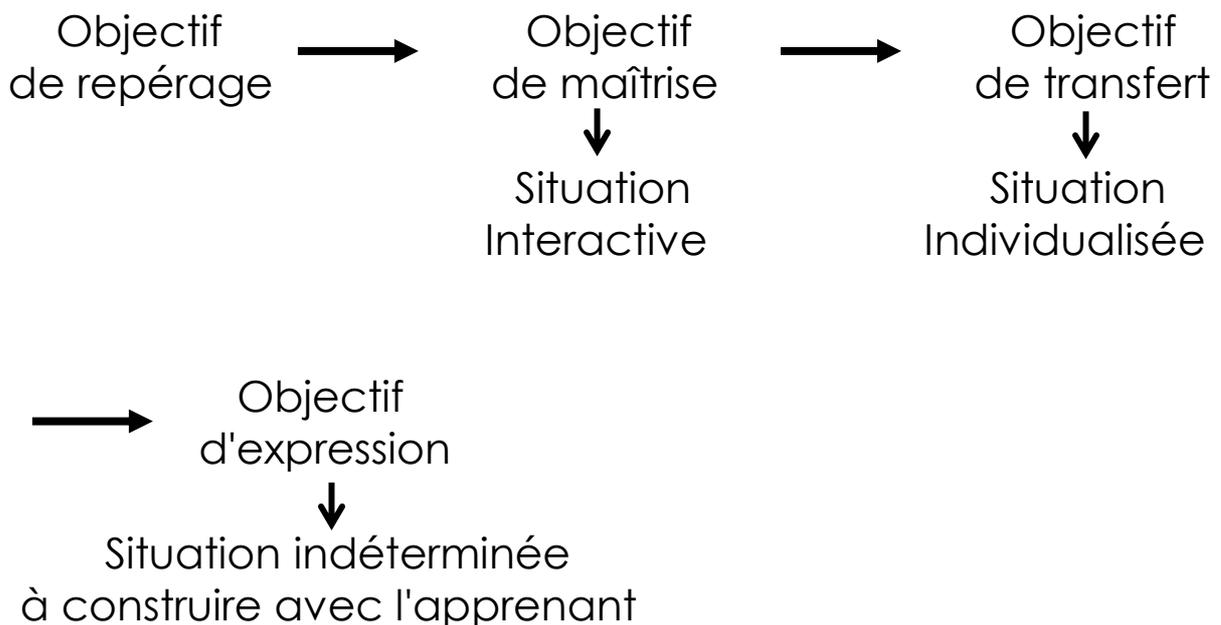
Pour qu'il y ait un équilibre entre les trois pôles, c'est-à-dire un rapport dynamique entre eux qui est le fonctionnement de la méthode, l'auteur exige de prendre en considération l'ensemble des trois éléments en évitant les dérives de chacun d'eux. « Il faut donc éviter, à la fois, la dérive démiurgique, la dérive psychologique et la dérive programmatique, pour prendre en compte les trois dimensions de l'acte pédagogique - le formateur, l'apprenant et le savoir - et construire ainsi de véritables méthodes pédagogiques »<sup>167</sup>. A partir de ce schéma fondamental, l'auteur dégage les composantes de la méthode pédagogique et les schématise de cette façon :

---

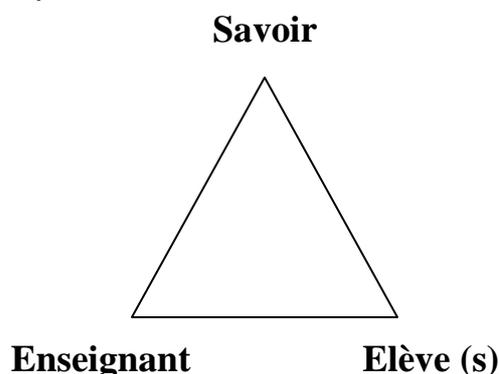
<sup>167</sup> Ibidem, p.107



L'auteur ne se contente pas de décomposer la méthode en ses éléments fondamentaux, il définit aussi l'objectif propre à chaque situation. Trois objectifs sont empruntés à Daniel Hameline, le quatrième (objectif de repérage) a été inventé par l'auteur. Il les classe en une série selon la progression du processus d'apprentissage et ses exigences.



Ensuite, l'auteur émet une remarque importante à propos de cette série : « Toutefois, il ne faut pas rigidifier ce schéma; celui-ci indique seulement des variables à prendre en compte et ne doit pas faire obstacle à la considération des exigences propres aux apprenants »<sup>168</sup>. Il justifie cette remarque en disant ceci : « Tous les élèves, avons-nous dit, n'apprennent pas de la même manière, et, ce qui complique les choses, interviennent pour chacun d'eux, des facteurs d'ordres très divers, cognitifs, sociologiques et affectifs »<sup>169</sup>. Puis, il analyse l'aspect cognitif qui nous intéresse et que nous considérons très déterminant dans le processus de l'apprentissage en général, et en particulier par rapport au thème de notre recherche: « Sur le plan cognitif lui-même, l'on doit distinguer d'une part ce qu'A de la GARANDERIE nomme « Les profils pédagogiques » qui déterminent le degré de sensibilité aux outils utilisés, d'autre part le besoin de «guidage » et sa nature qui déterminent les situations les plus efficaces et, enfin, le rythme d'apprentissage qui doit amener à moduler le temps d'une séquence donnée»<sup>170</sup>. Il faut remarquer, au passage, que le schéma des trois pôles s'inspire du triangle pédagogique de Jean Houssaye.



Philippe Meirieu parle de cette source d'inspiration qui a donné naissance au schéma proposé par lui dans une perspective de compréhension du dynamisme qui caractérise les rapports des trois éléments : « C'est pourquoi il nous faut maintenant tenter de comprendre plus précisément comment se structure le «triangle pédagogique» : apprenant - savoir - formateur afin d'apprendre à mettre en place des situations d'apprentissage et à en réguler le déroulement à la considération de leurs effets »<sup>171</sup>.

Puis, dans la même page, l'auteur rappelle les mises en garde qu'il a émises à propos de ce triangle et qui constituent son apport fondamental à la théorie de l'apprentissage: « J'ai déjà eu

---

<sup>168</sup> Ibidem, p.114

<sup>169</sup> Ibidem, p.114

<sup>170</sup> Ibidem, p.114-115

<sup>171</sup> Philippe Meirieu, Apprendre ...oui, mais comment, ESF Editeur, 1994 (12<sup>ème</sup> édition), p.80

l'occasion de souligner à quel point il pouvait être dangereux, dans la réflexion et l'élaboration pédagogiques, de se laisser capter par l'un des trois pôles du triangle, réduisant ainsi l'apprentissage à la simple attention bienveillante à une intériorité qui s'épanouit, ou alors à la fascination sans bornes pour l'énoncé de programmes dont la seule diffusion garantirait l'appropriation, ou bien, enfin, à la supposition d'une telle puissance du formateur que l'exhortation suffirait à pallier les insuffisances de la séduction »<sup>172</sup>. Ce renvoi à la source d'inspiration n'est pas gratuit parce qu'il nous révèle la perspective adoptée par l'auteur qui est systémique et cognitive. L'aspect systémique de l'apprentissage, l'auteur l'explique ainsi : « Tout le problème, on le voit, est bien de réinjecter dans la relation pédagogique la tierce réalité, la connaissance identifiée, reconnue comme telle, transférée et donc détachée des conditions de son acquisition. Il n'est pas question ici de suspendre la relation mais de la médiatiser suffisamment, afin qu'elle ne se prenne pas elle-même pour objet et que les phénomènes de fascination - répulsion ne totalisent pas la situation pédagogique; il s'agit de restaurer sans cesse le triangle pour ne pas se laisser absorber par des relations duelles de captation, mais permettre un accès, qui sera sans doute lent et chaotique, à une véritable autonomie»<sup>173</sup>.

L'aspect cognitif et mental est mis en exergue par l'auteur en dénonçant, comme il l'appelle lui-même, la « dérive techniciste » qui consiste à réduire l'apprentissage en une poursuite d'objectifs qui occulte le processus mental qui leur donne une signification globale qui concerne l'apprenant en tant que totalité. L'auteur nous invite à mettre à l'abri l'approche par objectifs pour la protéger de la menace des « réductions béhavioristes ». Il reconnaît l'importance de la définition des objectifs, mais en attirant notre attention sur le danger qu'elle comporte : « Sans doute, reste-t-il utile de traduire les finalités en termes de buts et d'objectifs généraux, mais sans doute vaut-il mieux, pour générer des pratiques fécondes, arrêter la décomposition au moment où celle-ci permet de décrire des activités mentales que l'on peut traiter en termes de dispositif pédagogique, c'est-à-dire quand on peut proposer à l'apprenant une situation - problème qu'il pourra négocier avec sa propre stratégie. C'est ainsi, et ainsi seulement, que l'on pourra restaurer le triangle pédagogique en écartant le couple objectif / évaluation - ou mieux, objectif / indicateur comportemental – et en intégrant l'acteur mental

---

<sup>172</sup> Idem, p.80

<sup>173</sup> Ibidem, p.81-82

qu'est l'apprenant pour créer un espace ouvert à l'initiative pédagogique »<sup>174</sup>. La prise en compte de l'apprenant ne s'opère pas dans l'abstrait, elle vise les différences individuelles concrètes « Quoique finalement assez récente, la recherche sur les stratégies individuelles d'apprentissage, les profils pédagogiques, les styles cognitifs, semble aujourd'hui se développer vigoureusement et bénéficier d'une large audience. Il faut, bien sûr, s'en réjouir car elle complète, d'une manière tout à fait opportune, des travaux plus anciens qui cherchaient plutôt à mettre en évidence les invariants de l'apprentissage, et en ne présentant qu'un sujet formel, abstraction faite des spécificités individuelles, proposaient des théories séduisantes mais peu saisissables par le praticien »<sup>175</sup>.

Ensuite, dans la même page et la suivante, l'auteur nous explique la raison de l'abandon du sujet formel au profit de sujets concrets qui, faute d'être pris en charge par le formateur, risquent la marginalisation et l'échec : « Car, ce que le praticien a en face de lui, ce sont des sujets particuliers disposant d'une intelligence dont la structure finale est peut-être la même, mais dont les modalités de mise en œuvre sont différentes. Certes, l'on reconnaissait depuis longtemps l'existence de différences, mais on avait tendance à les traiter en termes linéaires et exclusivement quantitatifs, comme s'il s'agissait seulement de positionner chacun sur une échelle graduée. Or, nous savons aujourd'hui que, à un même stade de développement cognitif, et donc à des capacités structurelles identiques, peuvent correspondre des stratégies d'apprentissage fort hétérogènes; de même nous comprenons qu'un retard dans ce développement cognitif peut s'expliquer par un déphasage entre la stratégie utilisée préférentiellement par le sujet et les stratégies d'enseignement mises en œuvre dans son environnement... »<sup>176</sup>. Cette réalité pédagogique hétérogène exige de nous un enseignement différencié « Un enseignement qui ferait abstraction de cette réalité aurait toute chance de n'être efficace que de manière tout à fait fortuite; et c'est pourquoi la pédagogie différenciée n'est pas un nouveau système pédagogique dont la mode pourrait n'être que tout à fait passagère : toute pédagogie qui a réussi a été différenciée, c'est-à-dire adaptée aux individus à qui elle était proposée»<sup>177</sup>. Cependant, l'auteur nous met en garde contre une différenciation qui aliène : « Mais la différenciation n'est pas sans danger : à trop respecter les stratégies individuelles, ne risque-t-on pas l'enfermement, l'appauvrissement méthodologique de

---

<sup>174</sup> Ibidem, p.83

<sup>175</sup> Ibidem, p.83

<sup>176</sup> Ibidem, p.83-84

<sup>177</sup> Ibidem, P.84

l'individu, une intolérance inquiétante à toute proposition légèrement décollée et qui pourrait être systématiquement rejetée ? C'est pourquoi la prise en compte des stratégies d'apprentissage ne doit pas être effectuée de manière mécanique, mais en tentant toujours à la fois de les respecter et de permettre leur dépassement »<sup>178</sup>. C'est justement la possibilité de ce dépassement qui donne son plein sens à l'acte d'enseigner parce que, au fond, ce dernier a toujours un sens révolutionnaire puisqu'il opère des bouleversements chez l'apprenant qui aboutissent, implicitement, à la transformation de la totalité de son être « Tâche difficile qui suppose la reconnaissance de l'écart entre les itinéraires et les résultats, écart que le formateur pourra alors exploiter en s'appuyant sur les seconds pour permettre l'exploration systématique de nouvelles stratégies... »<sup>179</sup>. Pour l'auteur, la réussite de tout processus d'apprentissage, est tributaire d'une dialectique permanente entre les trois pôles, c'est-à-dire un fonctionnement systémique : « Une nouvelle fois, c'est bien en restaurant le triangle pédagogique, c'est-à-dire en introduisant ici le pôle formateur, et son souci de promouvoir le développement le plus complet de la personne, que l'on dégager un espace pour l'action, que l'on s'engage vers l'élaboration de véritables situations d'apprentissages »<sup>180</sup>.

Le caractère systémique que présente la conception de l'apprentissage de Philippe Meirieu lui confère une valeur pédagogique incontestable; cependant, elle néglige un élément déterminant, du moins à notre époque, qui est les besoins et les attentes de l'Etat. Nous avons, déjà, souligné dans le premier chapitre que la finalité de l'éducation, aujourd'hui, est le fonctionnement de l'Etat. Il n'est plus admis d'éduquer pour éduquer la personnalité; on forme un apprenant qui occupera ultérieurement une fonction au sein de l'Etat. L'Ecole est une institution de l'Etat qui le fait subsister. D'ailleurs, Philippe Meirieu utilise dans son schéma l'expression « Pôle Formateur » et toute formation vise un objectif institutionnel propre à l'Etat. Formateur à la place d'éducateur change totalement la visée du processus scolaire. Il n'est plus possible, actuellement, d'éduquer pour éduquer. Le schéma de Philippe Meirieu instaure un monde pédagogique clos. Son ouverture est conditionnée par la prise de conscience du formateur et de l'apprenant que ce qui régit leur rapport n'est pas d'ordre purement pédagogique, il est nécessairement aussi étatique. Cette prise de conscience ferait disparaître tout conflit de pouvoir entre les deux acteurs de l'apprentissage que Philippe Meirieu a traduit par les deux expressions suivantes : « fais comme tu veux » et « fais comme

---

<sup>178</sup> Ibidem, P.84

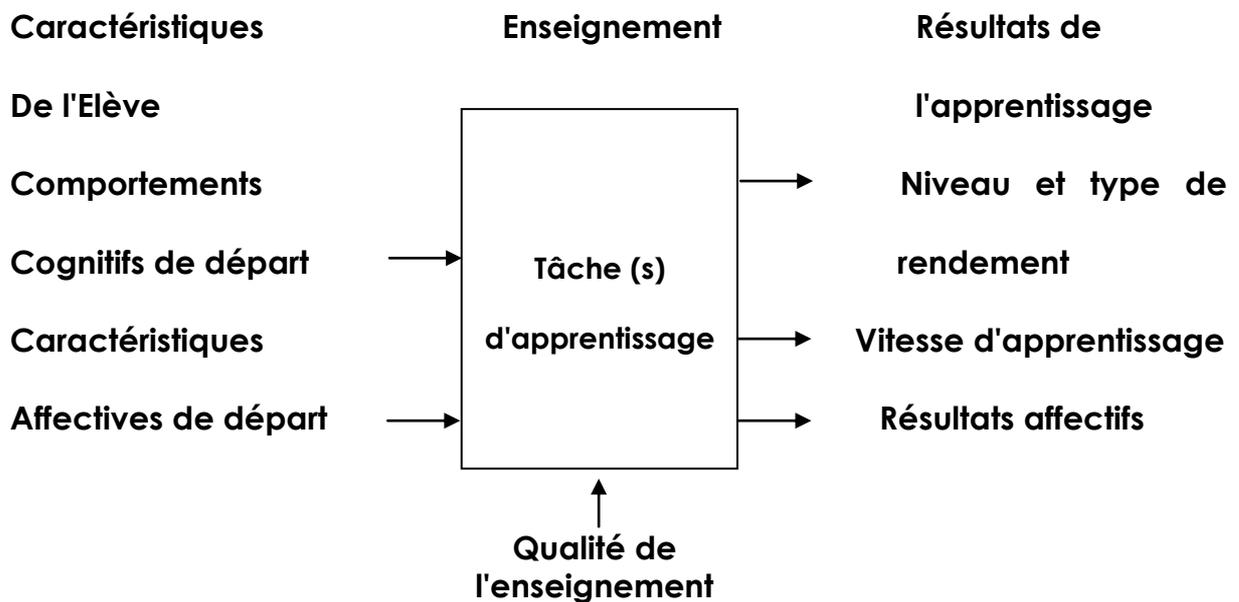
<sup>179</sup> Ibidem, p.84

<sup>180</sup> Ibidem, p.84

je veux »; le « tu » renvoie à l'apprenant et le « je » renvoie au formateur. Cette dichotomie disparaîtrait une fois que les deux partenaires ont pris conscience qu'ils sont des serviteurs de l'Etat.

### **B- La conception de Benjamin S. Bloom :**

Cette conception ne présente pas le processus formatif sous forme de triangle; elle met en interaction deux éléments qui produisent un troisième. L'auteur la schématise dans le premier chapitre de son livre <sup>181</sup> qu'il consacre à la présentation global de celle-ci.



Une place capitale est conférée au rendement, il constitue un indicateur de la nature de l'interaction entre les caractéristiques de l'élève et la qualité de l'enseignement « Comme nous l'avons déjà indiqué, notre thèse est que des variations dans les comportements cognitifs de départ, les caractéristiques affectives de départ et la qualité de l'enseignement déterminent la nature des résultats d'apprentissage. Ces résultats sont le niveau et le type de rendement, la vitesse d'apprentissage et les caractéristiques affectives de l'élève en relation avec la tâche et le moi. Si les caractéristiques de départ de l'élève et la qualité de l'enseignement sont favorables, tous les résultats de l'apprentissage seront positifs, élevés, et l'on observera peu de variation dans les mesures de résultats. Par contre, s'il existe une variation considérable parmi

---

<sup>181</sup> BENJAMIN S. Bloom, Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, FERNAND NATHAN, Editions LABOR, 1979, P.22

les caractéristiques de départ des élèves et si la qualité de l'enseignement n'est pas optimale pour chacun, on observera une grande variation dans les résultats de l'apprentissage. La mesure dans laquelle une ou plusieurs de ces variations s'écarte(nt) de l'optimum déterminera le niveau et le type de rendement, les difficultés rencontrées, le temps et l'effort requis, et la réaction affective de l'élève vis-à-vis de l'apprentissage particulier, du processus d'apprentissage en général et la perception de soi »<sup>182</sup>. Fidèle à l'esprit béhavioriste, l'auteur pense que tout comportement est acquis; notre intervention sur le processus d'apprentissage et d'enseignement pourrait produire des changements considérables et réduirait les échecs du système scolaire à presque rien « L'idée à notre sens la plus importante de ce livre est cependant ailleurs : c'est que la nature humaine n'est pas une barrière au développement éducationnel et culturel, contrairement à ce que beaucoup de philosophes, de politiciens, de spécialistes en sciences sociales et d'éducateurs ont fréquemment prétendu. Nous considérons que les caractéristiques des élèves et de l'enseignement étudiées dans ce livre sont modifiables et que, s'il en est ainsi, des changements dans l'environnement scolaire peuvent, dans un délai relativement court ( en une seule décennie), produire de grands changements dans l'apprentissage des élèves. Par contre, si l'on essaie de modifier l'environnement familial et l'environnement social plus large ( qui sont, croyons-nous, liés à l'éducation et à l'apprentissage), il s'écoulera sans doute plusieurs dizaines d'années avant que des effets importants ne se fassent sentir dans les écoles »<sup>183</sup>. Contrairement à Philippe Meirieu, Bloom a analysé son schéma fondamental dans le même ouvrage; il a consacré un chapitre à chaque élément de celui-ci. Nous allons essayer dans ce qui suit de fournir quelques réflexions de l'auteur à propos de chacun d'eux. Nous croyons que ces citations apportent un certain éclaircissement au fonctionnement du schéma. L'auteur donne la priorité au premier élément ( caractéristiques de l'élève ) parce qu'il est le point de référence du processus d'apprentissage. « Toute l'histoire de la recherche sur la prédiction du rendement scolaire démontre que des tests particuliers de rendement et / ou d'aptitudes, administrés avant une tâche d'apprentissage ou un ensemble de tâches, permettent de prédire, dans une certaine mesure, la vitesse et le résultat du nouvel apprentissage. Bien qu'elles soient loin d'être parfaites, ces prédictions montrent clairement que des caractéristiques antérieures de l'élève influencent fortement la façon dont il apprendra ultérieurement et le temps ou l'aide dont il aura besoin pour surmonter

---

<sup>182</sup> Idem, P.22-23

<sup>183</sup> Ibidem, p.27

les difficultés nouvelles »<sup>184</sup>. L'auteur continue de se référer aux recherches scientifiques effectuées pour établir un rapport causal entre les pré requis de l'élève dans une matière donnée et le rendement dans celle-ci. «Les recherches longitudinales portant sur plusieurs années montrent qu'il existe une corrélation positive entre les mesures de rendement, à la fin d'une année, et le rendement de l'élève, plusieurs années plus tard, dans la même matière, par exemple, en lecture, en arithmétique, en seconde langue»<sup>185</sup>. En ce qui concerne l'effet des pré requis sur l'apprentissage, l'auteur est catégorique : « S'il leur manquait à tous les pré requis nécessaires, les élèves seraient théoriquement dans l'impossibilité de réaliser adéquatement une tâche d'apprentissage ( en satisfaisant à un critère donné). En d'autres mots, si l'on a défini les pré requis de façon correcte et si ces pré requis font défaut, quels que soient les efforts, les récompenses ou la qualité de l'enseignement, les élèves n'apprendront pas. Les pré requis ou comportements cognitifs de départ ( pour les tâches d'apprentissage cognitif ) leur sont donc nécessaires et s'ils ne les possèdent pas, ils doivent d'abord les acquérir »<sup>186</sup>.

Ils faut attirer l'attention sur le fait que l'auteur distingue entre les pré requis particuliers qui sont nécessaires pour une tâche donnée ou une matière et les pré requis communs à tous les cycles d'enseignement, c'est-à-dire qu'ils constituent la base de toute la vie scolaire du primaire jusqu'à l'université : « Il est probable qu'un grand nombre de comportements de départ sont communs aux cours donnés à l'école primaire. En d'autres termes, il existe sans doute des ensembles de comportements cognitifs de départ généralisés qui interviennent de façon répétée dans les tâche d'apprentissage scolaires »<sup>187</sup>. L'auteur compte sur la recherche scientifique pour établir définitivement ces comportements cognitifs de départ généralisés «On pourrait faire l'hypothèse d'autres comportements cognitifs de départ généralisés, comme les processus de raisonnement logique, le développement du langage, le fait de savoir rédiger. Bien des études sont encore nécessaires pour découvrir et mesurer ces comportements. Lorsque ceux-ci auront été définitivement reconnus, il faudra s'assurer que les élèves quittent l'école primaire en les possédant au moins au niveau minimal requis pour les apprentissages ultérieurs»<sup>188</sup>. Pour saisir l'importance accordée aux comportements cognitifs de départ nous citons le passage suivant qui résume la pensée de l'auteur vis-à-vis de cette question : « Les comportements cognitifs de départ influencent le rendement et le rendement détermine, à son

---

<sup>184</sup> Ibidem, p.42

<sup>185</sup> Ibidem, p.43

<sup>186</sup> Ibidem, p.43

<sup>187</sup> Ibidem, P.57

<sup>188</sup> Ibidem, p.59

tour, les comportements cognitifs de départ du cours ou de la tâche d'apprentissage suivants. En d'autres mots, il existe un cycle permanent : comportement cognitif de départ - tâche d'apprentissage – rendement, qui détermine, à long terme, beaucoup d'apprentissages scolaires; ce cycle peut toutefois être brisé par une intervention, qui modifie les comportements cognitifs de départ à des moments stratégiques de l'apprentissage »<sup>189</sup>.

L'aspect affectif est le deuxième volet des caractéristiques propres à l'élève. Même s'il y a une histoire scolaire commune, les attitudes affectives diffèrent « Non seulement nous faisons l'hypothèse que chaque élève a eu une histoire différente avant d'aborder une tâche d'apprentissage, mais nous supposons aussi que chaque élève a perçu son histoire et ses expériences antérieures d'une manière différente et en a donc été affecté différemment. S'il est théoriquement possible que deux individus aient une histoire d'apprentissage strictement commune. De plus, la perception initiale d'une même tâche d'apprentissage peut varier selon les individus et en fonction de leur histoire et de leurs expériences »<sup>190</sup>. L'effet de l'expérience affective antérieure sur l'apprentissage est considérable. La réussite ou l'échec de celui-ci en dépend. Bien sûr, il ne faut pas être déterministe et il faut laisser le champ ouvert au pouvoir de transcendance dont on a déjà parlé dans le premier chapitre à propos de la sociologie de l'éducation. Mais ce facteur affectif a de l'effet positif ou négatif sur le cognitif « Nous croyons qu'un individu tend à aimer les activités dans lesquelles il croit pouvoir réussir ou a déjà réussi. La perception de facteurs de son succès est déterminée par l'expérience accumulée antérieurement dans des tâches qu'il croit similaires ou liées et par les réactions de personnes qui sont en relation, d'une certaine manière, avec la tâche ou des tâches similaires (professeurs, parents, pairs ). S'il croit qu'il a réussi des tâches qui ont un lien avec celle qu'on lui propose, l'élève abordera probablement cette dernière avec un certain degré d'affect positif. Dans le cas contraire, son affect sera négatif »<sup>191</sup>. L'auteur partage notre position vis-à-vis du déterminisme « Cependant, nous ne croyons pas qu'une même proportion de succès ou d'échec déterminera les mêmes caractéristiques affectives particulières chez tous les individus, car leur perception de leurs expériences variera »<sup>192</sup>. C'est ce que nous avons souligné à propos de la situation dans laquelle se trouve une personne; cette dernière pourrait la dépasser en luttant contre son aliénation. Cependant, l'auteur insiste sur le rôle de l'école

---

<sup>189</sup> *Ibidem*, p.76

<sup>190</sup> *Ibidem*, p.83

<sup>191</sup> *Ibidem*, p.85

<sup>192</sup> *Ibidem*, p.110

primaire parce qu'elle conditionne les attitudes cognitives et affectives ultérieures de l'apprenant « L'histoire de l'élève, comme nous l'avons vu, est surtout l'histoire de son apprentissage à l'école. L'élève ne naît pas avec un intérêt particulier pour la lecture, les sciences ou les mathématiques. Il l'acquiert au cours de ses expériences scolaires. Si l'école, spécialement l'école primaire, peut lui assurer une histoire d'expériences réussies, l'élève aura probablement une histoire scolaire ultérieure positive, que l'on considère les résultats d'apprentissage cognitif, les caractéristiques affectives ou les résultats affectifs. Nous croyons que l'école porte de grandes responsabilités à cet égard »<sup>193</sup>.

L'auteur consacre le 5<sup>ème</sup> chapitre au deuxième élément de sa conception qui est la qualité de l'enseignement. Puisqu'il donne plus d'importance à l'aspect cognitif (selon lui, il explique environ 50 % de la variance du rendement), Bloom attire notre attention sur une chose très importante : « L'acquisition des pré requis nécessaires ou la redéfinition, la restructuration de la tâche d'apprentissage, ou une combinaison de ces deux démarches permettraient donc de surmonter le manque initial de comportements cognitifs de départ »<sup>194</sup>.

Le facteur affectif n'est pas négligé, mais il vient en second place comme obstacle à l'apprentissage; une qualité de l'enseignement, selon l'auteur, pourrait le dépasser totalement « Outre les comportements cognitifs de départ initiaux - définis comme la connaissance de la matière et comme les autres pré requis cognitifs nécessaires pour aborder la nouvelle tâche - il faut considérer les caractéristiques affectives de départ, (voir chapitre IV), c'est-à-dire les intérêts, les attitudes et les motivations de l'individu pour cette même tâche. Contrairement à ce qui se passe dans le domaine cognitif, nous sommes convaincus qu'ici une bonne qualité de l'enseignement pallierait des caractéristiques affectives de départ négatives de manière que l'élève serait capable de réussir le nouvel apprentissage. Cette amélioration est toutefois beaucoup plus aisée si l'individu n'a connu antérieurement que peu d'expériences négatives ou de frustrations lors d'apprentissages scolaires similaires, que lorsqu'il a derrière lui une longue histoire d'expériences négatives et de rares succès »<sup>195</sup>. Cependant, l'auteur fait confiance à la qualité de l'enseignement pour surmonter les deux obstacles : cognitif et affectif « Mais quel que soit l'effet déterminant des premiers comportements cognitifs de départ, nous sommes cependant de plus en plus convaincus que la qualité de l'enseignement a des effets importants

---

<sup>193</sup> Ibidem, p.111

<sup>194</sup> Ibidem, p.116

<sup>195</sup> Ibidem, p.116

sur l'apprentissage »<sup>196</sup>. Selon l'auteur, une relation positive entre le professeur et les élèves est une condition nécessaire, mais elle n'est pas suffisante : « Jusqu'à présent, nous n'avons guère parlé que de la relation entre un professeur et un groupe d'élèves; cependant, la qualité de l'enseignement dépend aussi du matériel didactique, de l'organisation du contenu et des objectifs de l'enseignement, ainsi que du temps et des ressources disponibles »<sup>197</sup>.

L'auteur pense que l'incapacité d'apprendre a des conséquences désastreuses sur le rapport de l'apprenant avec l'institution scolaire : « Les attitudes et opinions négatives à l'égard de l'école et de l'apprentissage scolaire sont beaucoup plus généralisées que les attitudes et les intérêts négatifs à l'égard d'une matière ou d'un type particulier de tâches d'apprentissage. L'affect d'une matière est spécifique et ne se généralise qu'à une classe de tâches d'apprentissage, tandis que l'attitude à l'égard de l'école se généralise à toute l'institution scolaire, à la plupart des branches, au personnel enseignant et même aux autres élèves qui fréquentent l'école. En éprouvant, de façon répétée, un sentiment d'incapacité, l'élève finit par considérer toute l'institution comme responsable de son inadéquation; il l'évitera donc ou trouvera le moyen de moins s'y investir. Il se retire, devient agressif ou minimise à ses yeux l'importance des études. De telles attitudes négatives, si elles sont développées, peuvent avoir des conséquences sur tous les apprentissages ultérieurs »<sup>198</sup>.

Nous concluons cet exposé de la conception de Bloom par cette synthèse de l'auteur : « Notre théorie implique notamment qu'en éducation, on peut rechercher l'égalité des résultats d'apprentissage plutôt que l'égalité des chances. Pour atteindre ce but, les professeurs doivent trouver des moyens permettant de donner à chaque enfant l'aide et l'encouragement dont il a besoin, au moment où il en a besoin, plutôt que de traiter tous les enfants de la même manière. L'inégalité de traitement peut être nécessaire à certaines étapes du processus d'apprentissage, si l'on veut que les enfants obtiennent des résultats d'apprentissage identiques. Cela signifie que les professeurs, les documents utilisés et les méthodes d'enseignement doivent permettre à chacun de maîtriser l'apprentissage et ne peuvent pas se contenter de "traiter" chaque élève de manière équitable et égale »<sup>199</sup>. Nous adressons la même critique à la conception de Bloom; en dépit de son caractère systémique, elle néglige aussi l'Etat comme finalité de toute action de formation et ses exigences ( Besoins – Attentes ) qui détermine le contenu et la nature de

---

<sup>196</sup> Ibidem, P.116

<sup>197</sup> Ibidem, P.121

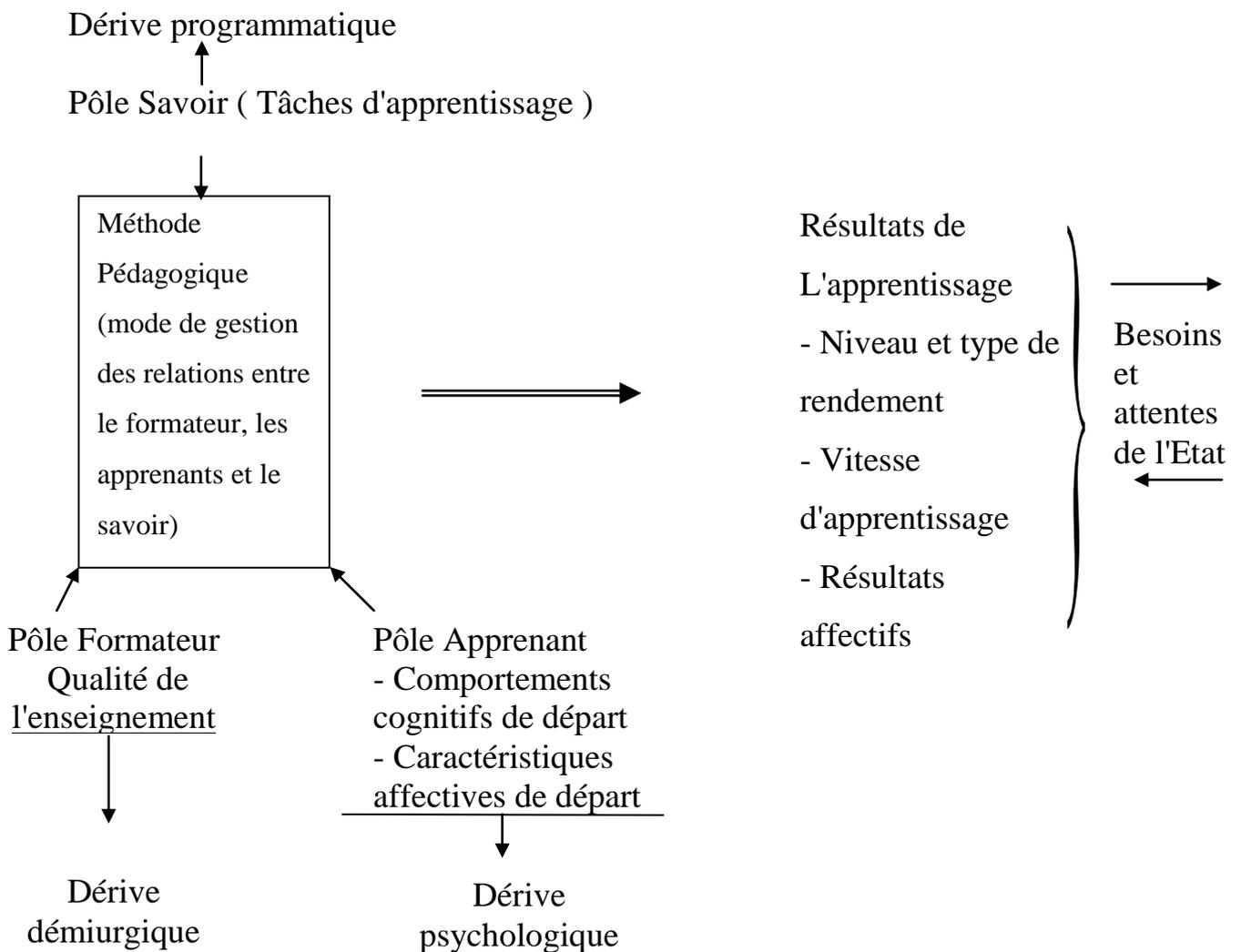
<sup>198</sup> Ibidem, p.154

<sup>199</sup> Ibidem, p.210

celle-ci. Nous nous étalons pas sur cette question parce que nous l'avons suffisamment analysée à propos de la conception de Philippe Meirieu.

**C- Approche synthétique des deux conceptions :**

En examinant attentivement les deux schémas, une synthèse entre eux engendre une conception complète de l'apprentissage; elle englobe tous les éléments indispensables à une réalisation idéale de celui-ci. Cette synthèse s'opère en intégrant la conception de Bloom dans celle de Philippe Meirieu, puisque cette dernière comporte les éléments fondamentaux du processus d'apprentissage. En plus, il faut ajouter comme finalité de celui-ci les besoins et les attentes de l'Etat qui entretient avec lui un rapport dialectique, un va et vient permanent. Nous proposons comme synthèse, le schéma suivant :



L'entité ontologique de chaque pôle ne dépend pas de la nature des besoins et des attentes de l'Etat; c'est le rapport entre les trois pôles qui s'opère en fonction de celle-ci. Au fur et à mesure que l'Etat se développe et progresse, ce rapport a besoin d'être revu et modifié.

### **Conclusion :**

En dépit de l'importance que constitue le rendement dans le domaine scolaire, eu égard aux investissements de capitaux colossaux que l'Etat consacre à la formation, il n'en demeure pas moins que l'acte pédagogique échappe à une quantification réductrice de son essence.

Qui pourrait mesurer l'influence d'un professeur comme le philosophe Alain sur des générations entières ? Un grand psychologue du XX<sup>ème</sup> siècle a été son élève : Jean Château. Ce dernier, combien de générations a-t-il influencées ? L'effet- Alain se propage dans le temps.

Platon, Aristote, Newton et Einstein et tant d'autres philosophes et savants ne sont-ils pas des éducateurs qui ont influencé des générations ? Malgré qu'on n'a pas mesuré le rendement de leur acte pédagogique. Le modèle éducatif transcende la quantification. Oui, aujourd'hui, l'action formative doit être quantifiée et mesurée en raison des exigences de l'Etat moderne; mais il ne faut pas omettre cette transcendance.

Nous ne récusons pas l'intérêt accordé par le béhaviorisme au comportement, mais nous rejetons son réductionnisme. Son assimilation du comportement humain à celui de l'animal est infondée. Les considérations théoriques sur l'homme et même l'animal sont loin d'exprimer leur vérité ontologique. L'approche cognitiviste est incomplète si elle demeure cantonnée dans l'univers mental; nous reconnaissons la primauté du cognitif sur le comportemental, c'est-à-dire que le premier fonde le deuxième. Mais ce dernier l'incarne. Comme un personnage d'un film qui a besoin d'un acteur pour le jouer. Sans ce jeu, le personnage est presque inexistant. C'est cette dialectique entre les deux termes que nous qualifions par l'expression « Approche cognitivo - comportementale ». Elle rejette le débordement des deux approches et instaure un équilibre semblable à celui de la phénoménologie entre la conscience et le monde .

# Deuxième Partie

## *Travail pratique*

### **Rappel de la problématique de la recherche**

L'Algérie en tant que pays arabo - musulman et en voie de développement traverse une crise civilisationnelle, c'est à dire une dépendance quasiment totale vis-à-vis du modèle occidental universel sur tous les plans. Le domaine de l'enseignement et de l'éducation en est un exemple illustratif : il n'y a pas de modèle algérien sur les plans méthodologique et organisationnel, même si on prétend le contraire dans les discours politico - idéologiques.

Après l'indépendance, l'Algérie a continué de pratiquer le modèle pédagogique français jusqu'aux années quatre vingts ; à partir de cette date, il y a eu l'application de l'école fondamentale. Cette expérience a donné naissance à de multiples problèmes qu'on a essayés de résoudre en y administrant des mesures ponctuelles. On a aussi introduit la pédagogie par objectifs ou par les objectifs, selon Daniel Hameline : chaque leçon a un objectif à atteindre qu'il soit cognitif ou comportemental. Cette pédagogie se caractérise par une dispersion d'objectifs qui ne permet pas à l'apprenant de maîtriser une compétence qui les synthétise en une totalité cohérente.

La nouvelle méthodologie ( l'approche par compétences ) que l'institution ( Ministère de l'Education Nationale ) expérimente, actuellement, répond à cette exigence pédagogique. Cette méthodologie est fondée, essentiellement, sur le concept de compétence qui comporte un ensemble d'éléments qui entretiennent des relations réciproques, c'est-à-dire que la compétence a un caractère systémique. Les éléments qui composent celle-ci se décomposent dans un projet didactique; cette opération permet une intervention ponctuelle sur chaque élément défaillant. Les lacunes constatées sont révélées grâce à une évaluation diagnostique; c'est une activité qui entame le projet didactique, elle a un caractère systémique, c'est-à-dire qu'elle est analogue à la compétence finale que le projet vise à réaliser. La production écrite est l'activité par excellence qui révèle le degré de maîtrise de cette compétence. Le rôle de l'évaluation diagnostique, selon les promoteurs de l'approche par compétences en Algérie, est d'opérer une amélioration du rendement de la production écrite de l'apprenant. L'objectif de cette recherche est de vérifier si cette activité ( l'évaluation diagnostique ) joue réellement le rôle qu'elle est censée jouer.

**Premier chapitre**

**MÉTHODOLOGIE DU**  
**TRAVAIL**

Notre travail pratique se divise en deux parties distinctes :

- La pré-enquête effectuée à l'aide d'entretiens semi- directifs.
- L'enquête proprement dite réalisée par l'intermédiaire d'un questionnaire.

### **1.1. La pré- enquête**

#### **1.1.1 Objectifs de la pré- enquête**

L'objectif de la pré-enquête est double:

a/D'une part, elle permet la formulation d'hypothèses relatives à la pratique pédagogique de la production écrite avant et après la réforme. Celle- ci consiste en l'application de l'approche par compétences.

b/D'autre part, elle permet la construction d'un questionnaire approprié en fonction des points saillants des données obtenues, puis analysées au cours du dépouillement de cette pré-enquête.

#### **1.1.2 Population de la pré - enquête**

La pré - enquête a été effectuée auprès de six (6) professeurs titulaires de la langue française qui enseignent à des classes de la première année secondaire ( Tronc commun en sciences expérimentales et tronc commun en lettres ). Ils ont exercé plus de cinq ans dans l'enseignement. Pourquoi ce nombre ?

D'abord, ce sont les seuls enseignants qui ont fini par consentir, après quelques réticences et tergiversations, à nous accorder des entretiens. La raison avancée pour expliquer celles-ci est : le manque de temps à cause des occupations professionnelles et sociales.

En outre, l'enquêteur lui-même est un praticien: le problème du temps se posait aussi à lui. Il était obligé de rencontrer ses collègues, pour effectuer ces entretiens, en dehors des heures du travail.

Enfin, les entretiens effectués de la pré - enquête sont suffisants parce que le nombre total des professeurs de la langue française du cycle secondaire dans la wilaya de Mila est 140, information fournie par la direction des ressources humaines de celle-ci. Le nombre de la population de référence, c'est-à-dire les enseignants de la première année secondaire, est 70 (Dans ce qui suit ce nombre sera justifié ).

### **1.1.3 Mode de réalisation de la pré - enquête :**

Le fait que l'enquêteur soit un praticien, lui a facilité un petit peu la tâche, sauf les résistances déjà évoquées avant l'opération. Le recueil des données s'est effectué par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs à l'intérieur des établissements scolaires. La durée de l'entretien est de 30 mn à 45 mn; vu les contraintes du temps, dont nous avons déjà fait mention.

### **1.1.4 Raisons du choix de l'entretien semi- directif**

D'habitude, on préconise l'entretien non-directif pour effectuer une pré- enquête.

Dans notre cas, nous l'avons, au départ, expérimenté; mais nous avons constaté un certain blocage relatif au développement du discours des enseignants. Le fait de leur demander de parler du thème de la recherche ne favorisait pas leur expression. Ils étaient un petit peu désarmés; ils donnaient des réponses brèves et courtes; l'enquêteur les a trouvées insuffisantes pour l'informer sur l'objet de son enquête. C'est pour quoi, il a opté pour un entretien semi- directif qui a produit un déblocage des enseignants. Notre démarche s'inscrit dans la perspective de la recherche scientifique. Roger Muccheilli dit ceci à propos de celle-ci: « L'entretien semi-directif regroupe ici un ensemble de méthodes ayant ceci de commun qu'une question est posée par l'interviewer ou le praticien, question large, tirée soit d'une liste pré-établie de questions ouvertes, soit du discours même du « Client » pour élucider le sens - lui d'un concept ou d'une situation.

Dans beaucoup de méthodes d'enquête ou de pré-enquête ( dans des buts divers, tels l'enquête de motivation, l'entretien d'évaluation, l'entretien exploratoire, les entretiens dits « semi-directifs » sur « guide d'interview » ou le « client » parle spontanément sur des points successifs prévus à priori, etc ...) »<sup>200</sup>.

Les cinq points sur les quels a été axé l'entretien sont :

- 1 - Les causes des difficultés d'écriture en langue française.
- 2 - L'attitude à l'égard de la nouvelle réforme conduite par le Ministère de l'Education Nationale (Application de l'approche par compétences).
- 3 - L'effet des activités de remédiation sur la production écrite.
- 4 - La multiplication des activités d'écriture conduit ou non à une amélioration de la qualité des écrits des élèves.
- 5 - L'aspiration à une autre approche pédagogique concernant la production écrite.

---

<sup>200</sup> Roger Muccheilli, L'analyse de contenu, Les Editions ESF, 1984, p.51

### **1.1.5. Définition de l'analyse de contenu :**

Les livres qui traitent de l'analyse de contenu, soit comme thème central, soit comme un élément faisant partie d'un autre sujet, sont très nombreux. Roger Muccheilli <sup>201</sup> dresse une liste bibliographique qui contient plus de cent ouvrages. Dans ce qui suit, nous nous référons à celui de cet auteur parce qu'il constitue une synthèse critique sur la question. Il permet à l'enquêteur, en l'occurrence le débutant, d'utiliser cette méthode à bon escient. Il en donne la définition suivante : « Analyser le contenu ( d'un document ou d'une communication), c'est, par des méthodes sûres dont nous aurons à faire l'inventaire, rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document ou cette communication » <sup>202</sup>.

Puis, dans la même page, il énumère les conditions préconisées par les théoriciens pour épurer l'analyse de contenu de toute subjectivité : « C'est peut-être par rapport aux risques de subjectivité, de filtrage et d'interprétations personnelles que les premiers théoriciens ont exigé que l'analyse de contenu soit :

- objective, c'est-à-dire considérant les données informationnelles comme des objets susceptibles d'être étudiés scientifiquement, décrits, analysés, « autopsiés », décomposés ou découpés de toutes les manières utiles;
- exhaustive, c'est-à-dire n'oubliant rien de son objet après l'avoir défini;
- méthodique, c'est-à-dire soumise à des règles strictes, que l'on peut apprendre et transmettre;
- quantitative, c'est-à-dire aboutissant à des calculs et à des mesures, à des évaluations aussi précises que possible » <sup>203</sup>.

### **A/ Problèmes méthodologiques de l'analyse de contenu**

Il est, aujourd'hui, admis par tous les chercheurs qu'il y a trois grands ensembles de méthodes concernant l'analyse de contenu:

- 1 - Les méthodes logico - sémantiques.
- 2 - Les méthodes logico - esthétiques et formelles.
- 3 - Les méthodes d'analyse sémantique et structurale.

En se basant sur l'ouvrage de Roger Muccheilli, nous allons essayer de donner les grands problèmes que pose toute analyse de contenu.

---

<sup>201</sup> Idem, pp 116 -122

<sup>202</sup> Ibidem, p.17

<sup>203</sup> Ibidem, p.17

### **a/ Le problème du sens :**

La compréhension du sens pose nécessairement la maîtrise de la langue du discours à analyser et tout le vocabulaire spécifique au domaine relatif à celui-ci. Les rapports sémantiques qui s'y développent transcendent les formulations purement linguistiques « Au-delà des mots, mais en s'appuyant sur eux et sur la connaissance du langage, c'est bel et bien l'idée qu'il faut retrouver. Inversement, la différenciation des opinions, attitudes ou idée à partir des nuances du langage exige jugement et discernement »<sup>204</sup>.

### **b/ Les effets affectifs et idéologiques :**

On ne peut pas dissocier totalement l'analyse de l'analyste. Dans ce contexte, une objectivité absolue est irréalisable. Les facteurs affectif et idéologique ont toujours une présence qui se masque dans un habit « scientifique ». « L'opérateur en analyse de contenu doit se garder de vouloir prouver ses hypothèses explicites ou implicites, et il doit savoir que, même armé d'une méthodologie impeccable, il est malgré lui orienté par ses tendances, actives même dans sa façon d'« interroger les textes » »<sup>205</sup>. Roger Muccheilli a donné un exemple qui illustre l'influence de l'aspect affectif : « En faisant faire le dépouillement- codage d'un même échantillon du corpus par 3 codeurs, on constate que :

- le codeur A trouve 0,76 % de mots répondant à la définition ( disons de mots « affectifs »,
- le codeur B en trouve 2,32 %.
- le codeur C : 3,17 % »<sup>206</sup>.

### **c/ Le problème du codage :**

Le découpage en unités de sens du matériel à analyser est le problème majeur du codage. L'absence de critères objectifs qui permettent de distinguer celles-ci, fait dépendre l'analyse du contenu de l'analyste et de ses choix en fonction des objectifs de celui-ci. Le travail de l'analyste diffère totalement de celui du linguiste, dans la mesure où ce dernier opère sur des structures linguistiques qui sont objectivables; par contre le premier est à la recherche du sens qui utilise la langue pour se manifester, mais qui ne coïncide pas avec elle : l'écriture littéraire est un exemple illustratif par excellence. Le sens transcende toujours la langue-outil «L'élément de sens, même au niveau le plus élémentaire, forme un tout, un ensemble. Il comprend :

---

<sup>204</sup> Ibidem, p.29

<sup>205</sup> Ibidem, p.31

<sup>206</sup> Ibidem, p.30

a / une fonction cardinale ou « noyau de sens » ( selon l'expression de R. Barthes ) avec un ou plusieurs fonctions - supports, plus ou moins parasites qui sont des redondances, des effets de style ou de références à des informations pures ( « informants » au sens de R. Barthes ) ,

b / une fonction indicielle, par laquelle l'élément de sens devient indicatif, plus ou moins allusivement, d'une attitude générale, d'une atmosphère, d'une idéologie » <sup>207</sup>.

Si le sens échappe à toute objectivation, le travail de l'analyste ne peut être soumis à une codification automatique. Le même auteur synthétise son analyse à propos du codage en disant ceci : « Trois conclusions s'imposent sur le problème du choix des unités : d'une part le choix de l'unité varie selon les buts que se propose l'analyste; d'autre part, quoi que proclament les chercheurs dans leur méthodologie, l'unité de codage est une unité de signification, noyau et indice, dans le cadre d'une unité de contexte. Il est inutile de discuter pour savoir si l'on prend pour unité l'assertion, l'énoncé, la proposition, la phase ou le mot, puisqu'il s'agit dans chaque cas particulier, de décider quel est le niveau de l'opération d'analyse et, dans ce niveau, quelles sont les plus petites unités de sens. Enfin le problème des unités débouche sur celui de l'intégration de ces unités dans des catégories ou des thèmes, dont elles attendent un nouveau sens et qui sont d'un niveau logique supérieur » <sup>208</sup>.

**d / Le problème de la catégorisation:**

Ce problème est lié au précédent parce que les unités de sens doivent être rassemblées dans des catégories bien définies; en l'absence de critères scientifiques pour les établir, valables à tous les thèmes de recherches, la décision en revient à l'analyste « L'opérateur doit décider du niveau de généralité de ses catégories, de façon à ce qu'elles soient « intéressantes » pour ses objectifs (BERELSON)» <sup>209</sup>. Cependant, le même auteur donne les quatre qualités classiques qu'exige la constitution des catégories :

- « - exhaustives ( toutes les unités de sens sont distribuées dans les catégories. La liste de celles-ci épuise les caractéristiques de ces unités ),
- exclusives ( les catégories sont distinctes; un même élément ne peut appartenir à 2 catégories à la fois et sous le même rapport ),
- objectives ( intelligibles à plusieurs codeurs ).

---

<sup>207</sup> Ibidem, p.33

<sup>208</sup> Ibidem, p.34

<sup>209</sup> Ibidem, p35

- pertinents ( en rapport avec d'une part les objectifs de l'analyse, d'autre part le contenu à analyser »<sup>210</sup>.

**e/ Le problème de l'inférence :**

Ce problème prend tout son ampleur par rapport à la subjectivité, c'est-à-dire le risque de faire des analyses qui s'écartent du principe de l'analyse de contenu qui est de se limiter à la signification qui se dégage du corpus à analyser « J'ai noté ci-dessus le souci majeur, chez les théoriciens, d'éviter la subjectivité. Le même souci réapparaît lorsqu'il s'agit de définir «jusqu'où on peut aller» dans l'analyse. Il me paraît évident que la psychanalyse a servi de contre - modèle aux premiers méthodologistes parce que hors des garde-fous du texte et du «contenu manifeste » la voie leur paraissait ouverte (et dangereuse) vers des suppositions gratuites ou seulement garanties par l'intuition, même géniale, de leur auteur »<sup>211</sup>. C'est pourquoi, pendant longtemps, l'objet de l'analyse de contenu n'était que le « contenu manifeste » «A.J.GREIMAS réaffirme, vingt ans après, que le seul contenu manifeste doit être l'objet de l'analyse, qu'il appelle « description sémantique » »<sup>212</sup>.

Dans ce contexte, Roger Muccheilli établit une comparaison très instructive entre le travail de l'analyste et celui du chimiste : « Le contenu, pour le praticien de l'analyse de contenu est comme le liquide à analyser pour le chimiste. Tout est là et il n'y a rien de « latent ». Les composants chimiques du liquide sont dedans et présents par définition. Il n'y a qu'à analyser ce dont on dispose, sans aller supposer des « dessous » cachés influents »<sup>213</sup>. Néanmoins, après un certain temps, l'analyse de contenu a pris une autre direction : ces théoriciens ont pris conscience de la nécessité d'aller au-delà de ce qui est manifeste « La nécessité d'inférer au-delà du contenu manifeste s'imposa pourtant à beaucoup de théoriciens. Inférer ( ou faire des inférences ) c'est dépasser les données, c'est donc prendre les données pour un chemin vers autre chose qui n'est pas dans les données. Le «contenu manifeste» de BERELSON perd ainsi sa valeur d'absolu »<sup>214</sup>. Cette nouvelle orientation de l'analyse de contenu a posé le problème de l'interférence entre celle-ci et l'interprétation qui l'apparente à une herméneutique. Mais, ce risque de glissement n'a aucune possibilité de se produire dans la mesure où comme le dit Roger Muccheilli dans le passage suivant : « Mais justement l'analyse de contenu est un ensemble de méthodes d'évitement de l'interprétation au sens où ce mot implique

---

<sup>210</sup> Ibidem, p.36

<sup>211</sup> Ibidem, p.20-21

<sup>212</sup> Ibidem, p. 21

<sup>213</sup> Ibidem, p.21

<sup>214</sup> Ibidem, p. 21

l'intervention d'un système a priori de traduction, ou d'une table de décodage qui n'est pas tirée du contenu particulier étudié »<sup>215</sup>.

**B / Méthode d'analyse de contenu adoptée:**

**a . Présentation :**

Nous avons déjà, dans la définition, parlé de l'existence de trois ensembles de méthodes relatives à l'analyse de contenu. Celles qui sont appropriées à ce travail de recherche sont les méthodes logico - sémantiques. La caractéristique de ces dernières réside dans le fait qu'elles ne traitent pas l'aspect formel du discours, ni son sens caché, elles se limitent au sens manifeste « Elles s'en tiennent au contenu manifeste directement, et, pour ainsi dire, simplement; elles ne considèrent que le signifié immédiatement accessible »<sup>216</sup>. Leur champ d'application est vaste « Elles s'appliquent aux analyses de textes divers depuis l'index des divers concepts utilisés ( leur énumération simple et leur dénombrement ) et la classification des éléments d'information ( regroupement par catégories) ... jusqu'à la recherche des attitudes et des manières de présenter l'information, à l'analyse des «tendances», à la comparaison ou à l'évolution de ces tendances et attitudes »<sup>217</sup>.

Toutes ces méthodes procèdent de la même manière « Elles procèdent par inventaire, dénombrement, caractérisation- codification, recherche éventuelle des relations et corrélations»<sup>218</sup>. Toutes ces procédures, fait remarquer Roger Muccheilli, se font sur la base «de la compréhension du sens »<sup>219</sup>. Ceci montre la place privilégiée qu'occupe la dimension sémantique dans ces méthodes. Nous croyons que celle-ci doit être la préoccupation fondamentale du chercheur dans les domaines de la psychologie et des sciences de l'éducation parce qu'en premier lieu et en dernier lieu, le comportement humain renvoie toujours à un sens et comme disait Maurice - Merleau-Ponty : « Nous sommes condamnés au sens ».

---

<sup>215</sup> Ibidem, p.22

<sup>216</sup> Ibidem, p.40

<sup>217</sup> Ibidem, p.40

<sup>218</sup> Ibidem, p. 40

<sup>219</sup> Ibidem, p.40

**b. Démarches observées dans l'analyse :****b<sub>1</sub>/ Lectures d'imprégnation :**

Nul ne peut nier la nécessité de cette démarche, qui n'est pas propre à l'analyse de contenu des entretiens que nous avons effectués en tant que discours d'un producteur donné, elle concerne tout discours quel que soit sa nature : elle nous permet de déblayer le terrain sémantique pour accéder à une compréhension profonde de celui-ci. Nous connaissons, tous, la portée pédagogique d'une telle démarche, quand il s'agit de l'analyse d'un texte. Cette dernière s'opère facilement et profondément grâce à la préparation qui résulte de la première. Donc, c'est comme dans une séance de compréhension de l'écrit, nous avons répété plusieurs fois la lecture d'imprégnation des contenus d'entretiens réalisés.

**b<sub>2</sub>/ Analyse thématique :**

Le but principal de celle-ci est de mettre en exergue tous les thèmes qui ont fait l'objet du discours. Cette analyse transversale est la base des comparaisons opérées entre les différents contenus des entretiens grâce à la construction de catégories.

**c. Résultats obtenus après l'analyse de contenu****c<sub>1</sub>. Les causes des difficultés d'écriture en langue française résultent :**

- de la non maîtrise des structures linguistiques de base de la langue française. —————→ 6
- du milieu socio- culturel défavorable. —————→ 2

**c<sub>2</sub>. L'attitude à l'égard de la réforme conduite par le Ministère de l'Education Nationale ( Application de l'approche par compétences ) :**

- la réforme est partiellement positive. —————→ 6

**c<sub>3</sub>. L'effet des activités de remédiation sur la production écrite:**

- un effet passable. —————→ 5
- un effet positif. —————→ 1

**c<sub>4</sub>. La multiplication des activités d'écriture conduit :**

- à une amélioration de la qualité des écrits des élèves sur le plan linguistique. —————→ 2
- à aucune amélioration. —————→ 4

**c<sub>5</sub>.Aspiration à une autre approche pédagogique concernant la production écrite :**

- une autre approche pédagogique est nécessaire. —————→ 5
- la prise en charge de l'écrit par le professeur et l'apprenant est suffisante. —————→ 1

Présentés sous cette forme, les résultats nous servent beaucoup plus à établir des hypothèses, qu'à rendre compte des différents aspects relatifs aux entretiens. Aussi, dans un premier temps, nous présentons les hypothèses qui s'en dégagent. Et dans un deuxième temps, faire une petite synthèse de ce qui ressort le plus des entretiens.

### **1.1.6 Hypothèses :**

- La première hypothèse a trait aux difficultés linguistiques que rencontrent les élèves quand ils rédigent une production écrite :

Les professeurs constatent en corrigeant les productions écrites de leurs élèves que ces derniers éprouvent beaucoup de difficultés à rédiger en français. Celles-ci sont dues à une incapacité linguistique qui est la conséquence d'un dysfonctionnement au niveau de la structure sémantico - cognitive des apprenants concernant la langue française. En outre, il y a le facteur du milieu socio - culturel qui est défavorable.

- La deuxième hypothèse a trait à la nouvelle réforme introduite par le Ministère de l'Education Nationale qui consiste en l'application de l'approche par compétences :

Les professeurs arrivent à appliquer l'approche par compétences plus ou moins bien. Ils ne rejettent pas la réforme par principe. Mais, ils constatent qu'elle apporte un changement relatif concernant leur pratique pédagogique en langue française, notamment en ce qui concerne la production écrite.

- La troisième hypothèse se rapporte au rôle joué par l'évaluation diagnostique concernant le rendement de la production écrite :

Les professeurs constatent que l'évaluation diagnostique, qui ouvre chaque projet et dont le rôle est de révéler les lacunes qui s'y rapportent afin de leur apporter une remédiation, a un effet passable sur le rendement de la production écrite. Une amélioration notable de celle-ci demeure problématique.

- La quatrième hypothèse concerne l'effet du changement méthodologique et la multiplication des activités d'écriture sur l'apprentissage de l'écriture:

La majorité des professeurs considèrent que la multiplication des activités d'écriture et le changement de méthodologie ne font pas apprendre à l'élève à écrire correctement en langue française par rapport à la structure sémantique de cette dernière. En revanche, ils aspirent tous à une nouvelle approche pédagogique concernant la production écrite.

### **1.1.7 Essai de synthèse :**

Au départ, il faut noter que les entretiens se sont déroulés dans une atmosphère où le besoin de s'exprimer a vite pris la place d'un certain blocage éprouvé au début; on voulait exprimer son vécu pédagogique et transmettre ses préoccupations professionnelles, parce que l'occasion s'y prêtait. L'échantillon de la pré-enquête ( six professeurs titulaires ) a exprimé son malaise pédagogique concernant l'enseignement de la langue française, en l'occurrence la production écrite, qui reflète essentiellement tous les blocages linguistiques relatifs à la langue française chez les élèves. Concernant le premier point relatif aux difficultés d'écriture éprouvés par les élèves en langue française, les professeurs les expliquent par la non maîtrise des structures linguistiques de base propres à celle-ci. Pour eux, les élèves souffrent d'un déficit linguistique qui remonte aux premières années de leur apprentissage de cette langue. Néanmoins, il y a deux professeurs qui font intervenir un autre facteur relatif au milieu socio - culturel qui ne favorise pas l'apprentissage du français. Une langue qui ne se pratique qu'à l'intérieur de l'école pendant deux ou trois heures, et qu'aucune pratique sociale ne renforce, ne peut en aucune manière être apprise.

En ce qui concerne le 2<sup>ème</sup> point relatif à la nouvelle réforme, l'échantillon de la pré-enquête n'a pas de préjugés au sujet de celle-ci, c'est-à-dire les professeurs ne la rejettent pas par principe; ils affirment qu'elle est partiellement positive, surtout en ce qui concerne l'autonomie de l'apprenant; mais ils émettent des doutes et des réserves quant à sa réussite en langue française. Les deux points suivants relatifs respectivement aux activités de remédiation des lacunes révélées par l'évaluation diagnostique et la multiplication des activités d'écriture dans le cadre de la nouvelle approche pédagogique confirment cette attitude nuancée à l'égard de la réforme conduite par le Ministère de l'Education Nationale.

Les résultats obtenus attestent de l'effet faible de la nouvelle pratique pédagogique, en l'occurrence les remédiations opérées en fonction de l'évaluation diagnostique sur le rendement de la productions écrite. L'amélioration de l'écrit qui est l'objectif escompté de la nouvelle démarche n'a pas été atteint. Deux professeurs de l'échantillon de la pré-enquête croient que l'écrit de l'élève s'améliore en fonction de la multiplication des activités d'écriture. Leur attitude est conforme aux aspirations et aux attentes de l'institution qui table sur la réforme méthodologique pour aboutir à un apprentissage qualitatif de la langue française et particulièrement la production écrite.

En ce qui concerne le dernier point qui traite de l'aspiration à une nouvelle approche pédagogique concernant la production écrite, nous avons constaté un consensus de l'échantillon de la pré-enquête sur cette question. Ce qui nous conforte dans notre analyse précédente; les deux professeurs, qui ont adopté l'attitude dont il a été question précédemment, ont subi l'effet de l'institution qui croit fermement en l'effet positif du changement méthodologique. Cette attitude ambiguë révèle aussi le malaise des professeurs vis-à-vis de cette question. Ils ont pris conscience de la nécessité d'une nouvelle approche concernant ce sujet. Mais laquelle ? Ils n'ont pas de réponses à cette question. Dans certains entretiens, on parle de recherches scientifiques dont l'objectif est de résoudre ce genre de problèmes.

### **Conclusion :**

Les données recueillies à la pré-enquête nous donnent une idée claire sur les points que doit contenir notre questionnaire à travers l'élaboration de questions qui les traduisent. Celui-ci sera diffusé aux enseignants de la langue française des classes de la première année secondaire au niveau de la wilaya de Mila. Ce questionnaire ne comporte pas de questions relatives aux renseignements concernant le sexe, l'âge, l'expérience professionnelle etc ..., parce que l'objectif de notre recherche n'est pas l'étude des représentations des professeurs, mais celle de leurs constatations à propos de la production écrite des élèves de la première année secondaire. La durée de la pratique dans l'enseignement (10 ans ou 15 ans ) n'établit aucune différence quant à celles-ci. L'évaluation de la copie d'un élève par l'enquête (professeur) n'a aucun lien avec les années passées dans l'enseignement parce qu'elle ne dépend pas de son état mental (Représentation) ; elle concerne un donné objectif qui est la production écrite de cet élève, c'est-à-dire que les problèmes relatifs à celle-ci ne dépendent pas du professeur mais de l'apprenant en tant que sujet producteur. Un professeur pourrait avoir des élèves qui écrivent bien au début de sa carrière et aucun à la fin de celle-ci. Bien sûr, la condition requise est que le professeur sache distinguer le français correct du non correct. Cette condition est remplie parce que l'une des deux épreuves du C.A.P.E.S est le redressement de l'écrit d'un élève.

Le sexe aussi n'a aucun impact sur l'évaluation de la production écrite : qu'on soit professeur homme ou femme, on évalue par rapport au français correct et non par rapport à sa masculinité ou sa féminité. La seule différence qui puisse exister entre les professeurs est celle

liée au problème docimologique de l'évaluation. Même celui-ci commence à être réduit grâce aux grilles d'évaluation qui établissent une certaine objectivité entre les différents évaluateurs ainsi qu'une certaine fiabilité de l'acte d'évaluation.

Toutes les questions posées dans le questionnaire servent à vérifier les hypothèses de travail, et c'est en fonction de celles-ci qu'elles ont été élaborées. La vérification de chaque hypothèse s'effectue par l'intermédiaire de plusieurs questions

## **1.2 L'enquête :**

### **1.2.1 L'échantillonnage :**

La population de référence de l'enquête est la même que celle de la pré-enquête. Pour connaître le nombre des professeurs du cycle secondaire au niveau de la wilaya de Mila, nous avons contacté la direction des Ressources Humaines de cette wilaya, en l'occurrence le service de la programmation et de l'organisation qui nous a fourni les renseignements suivants:

- Il y a 140 enseignants de la langue française (cycle secondaire.
- Il y a 224 divisions de la première année secondaire ( 139 en sciences expérimentales; 85 en philosophie - lettres et langues ).
- Il y a 35 lycées.

Dans chaque établissement du secondaire, il y a quatre professeurs qui enseignent le français; deux d'entre eux enseignent aux classes de première année secondaire: scientifiques et littéraires. Pour avoir le nombre de la population de référence qui est les enseignants de la première année secondaire en langue française, il faut multiplier le nombre 2 par celui des lycées qui est 35, nous obtenons le nombre 70. Le choix de l'échantillon s'opère en prenant 10 % de la population de référence. Dans le cas de notre recherche, après les opérations de calcul, nous obtenons le nombre 7.

D'un point de vue statistique, cet échantillon ne constitue aucune garantie statistique. « En ce qui concerne le calcul de la taille optimale de l'échantillon par rapport à la sécurité de l'interprétation statistique ultérieure, il faut savoir que pour réduire de moitié la marge d'erreur ( donc pour doubler la sécurité ) il faut multiplier la taille de l'échantillon par 4 ... pour tripler la sécurité, il faut multiplier la taille de l'échantillon par 9, etc... »<sup>220</sup>. C'est pourquoi nous avons considéré la population de référence comme un échantillon, c'est-à-dire les 70 enseignants de la langue française des classes de la première année secondaire. Néanmoins,

---

<sup>220</sup> Roger Muccheilli, Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale, ESF Edition, 1985, p.20

nous avons écarté de cet échantillon les quatre enseignants du lycée Chihani Bachir à Teleghma sur lesquels nous avons effectué le pré-test ainsi que six professeurs qui ont débuté dans l'enseignement après les réformes puisque notre questionnaire est basé sur la comparaison entre l'avant – réforme et l'après -réforme. Après le retranchement du nombre 10, il reste 60. L'échantillon de l'enquête se compose, donc, de 60 enseignants titulaires.

### **1.2.2 La construction du questionnaire :**

Avant la construction définitive du questionnaire, un pré - questionnaire a été élaboré et distribué à 4 professeurs titulaires : deux ont déjà enseigné aux classes de la première année secondaire le programme de la réforme; les deux autres enseignent à ces classes le même programme ( Lycée Chihani Bachir ). Comme il a été déjà mentionné, nous les avons écartés de l'échantillon de l'enquête. Le but de cette opération est d'effectuer les corrections relatives aux défauts de formulation afin d'apporter les améliorations nécessaires.

#### **a/ Questions supprimées :**

- La question qui a trait à l'handicap qui occupe la première place concernant les handicaps de l'écriture chez l'apprenant.
- La question relative à l'origine des activités de remédiation : les enseignants qui les donnent ou elles sont puisées dans le manuel scolaire. Les raisons de ces deux suppressions sont les suivantes :
  - Concernant la première, cette question vient juste après la 7<sup>ème</sup> qui propose trois types d'handicaps aux enseignants questionnés. Ces derniers cochent deux réponses et n'ont pas de préférence pour l'une ou l'autre. C'est pourquoi, nous avons gardé celle-ci et nous avons supprimé la suivante.
  - Concernant la deuxième, cette question n'a pas suscité d'intérêt de la part des enseignants parce que d'une part, elle comporte un choix embarrassant; d'autre part, les activités contenus dans le manuel scolaire ne couvrent pas toutes les lacunes possibles qu'on peut repérer dans les copies des apprenants.

**b/ Questions modifiées :**

La question N° 17 qui a trait aux types d'évaluation que pratique l'enseignant. La première formulation était la suivante : Les évaluations diagnostique, formative et certificative sont-elles pratiquées ?

Totalement       Partiellement       Pas du tout

Les réponses proposées ne permettent pas de préciser quel type d'évaluation est pratiqué par l'enseignant, les répondants n'ont coché aucune réponse.

La question a été transformée de cette façon :

Quel type d'évaluation pratiquez- vous ?

Diagnostique       Formative       Certificative

La question N° 21 relative aux activités de remédiation effectuées par l'enseignant. La première formulation était la suivante : La remédiation pourrait-elle donner lieu à un enseignement consistant sur divers aspects de la langue française ?

Oui       Souvent       Quelquefois       Non

La question posée ainsi ne précise pas la nature de cet enseignement et fait penser à des cours donnés aux élèves. C'est pourquoi, les réponses données sont négatives. La question a été reformulée de cette manière (Question ouverte) :

Quel type d'activités de remédiation des lacunes constatées pratiquez-vous ?

**1.2.3 Le contenu du questionnaire :**

Le contenu du questionnaire a été fixé à partir des thèmes abordés dans la pré - enquête.

Les questions :

N° 1 (Nombre de productions écrites réalisées dans l'ancienne démarche ).

N° 2 (Le type de production écrite pratiqué par l'enseignant ).

N° 3 ( La pratique de la préparation à l'écrit avant chaque production écrite ).

N° 4 (L'effet de la préparation à l'écrit sur la production écrite).

N° 5 ( Les difficultés qu'éprouvent les élèves à rédiger en français ).

N° 6 ( Les causes de ces difficultés ).

N° 7 ( Les types de problèmes constatés au cours de la correction des copies ).

N° 8 ( Les causes qui déterminent le rendement de la production écrite ).

servent à vérifier la 1<sup>ère</sup> hypothèse.

Les questions :

N° 9 ( Description par l'enseignant de sa pratique pédagogique quotidienne).

N° 10 ( La nécessité ou l'inutilité des réformes menées par le Ministère de l'Education Nationale ).

N° 11 ( Les réformes du Ministère de l'Education Nationale répondent ou non aux préoccupations pédagogiques des enseignants ).

N° 12 ( L'apport pédagogique de la nouvelle méthodologie « L'approche par compétences » ).

N° 13 ( La connaissance théorique de cette approche ).

N° 14 ( La consultation des documents relatifs à cette approche édités par le Ministère de l'Education Nationale).

N° 15 ( Le niveau de connaissance de l'approche par compétences par l'enseignant).

N° 16 ( L'apport de la nouvelle pratique évaluative ).

permettent de vérifier la 2<sup>ème</sup> hypothèse.

Les questions :

N° 17 ( Type d'évaluation pratiqué).

N° 18 ( Rôle de l'évaluation diagnostique).

N° 19 ( Le professeur fait on non les sujets proposés dans le manuel scolaire concernant l'évaluation diagnostique ).

N° 20 ( La proposition de sujets élaborés relatifs à cette activité par le professeur ).

N° 21 ( Les types d'activités de remédiation des lacunes constatées au cours de l'évaluation diagnostique).

N° 22 ( Réalisation des productions écrites en fonction des séquences ).

N° 23 ( L'effet des activités de remédiation sur le rendement de la production écrite ).

permettent de vérifier la 3<sup>ème</sup> hypothèse.

Les questions :

N° 24 ( La multiplication des activités d'écriture et l'apprentissage de l'écriture ).

N° 25 ( L'existence d'une différence concernant le rendement de la production écrite entre la pratique antérieure et actuelle ).

N° 26 ( Le changement de la méthodologie et l'apprentissage de l'écriture ).

N° 27 ( L'aspiration à une nouvelle approche pédagogique de la production écrite ).

servent à vérifier la 4<sup>ème</sup> hypothèse.

### 1.2.4. La forme du questionnaire :

Le questionnaire présente les 3 formes de questions :

- Des questions fermées.
- Des questions cafeteria.
- Des questions ouvertes.

1°/ Des questions fermées qui permettent d'obtenir des réponses précises. On les classe dans des catégories définies à l'avance et par conséquent n'exige aucun effort d'analyse « Un ensemble de questions « fermées » constitue ce qu'on appelle un questionnaire « pré – codé » par opposition au questionnaire « post-codé » qui est un ensemble de questions «ouvertes»»<sup>221</sup>.

Nous avons utilisé ce genre de questions quand nous avons traité des thèmes définis qui suscitent des réponses définies.

2°/ Des questions cafeteria qui ont l'avantage de fixer les réponses possibles à l'avance et donne la possibilité à l'enquêté d'exprimer une réponse éventuelle. Elles constituent une sorte de compromis entre les questions fermées et les questions ouvertes « Pour éviter les inconvénients du dépouillement des réponses libres, on a pensé à prévoir toutes les catégories des réponses possibles à une question du genre « ouvert » On aboutit alors à la question dite « cafeteria », bien mal nommée d'ailleurs, dont le nom suppose que le client y trouvera ce qu'il désire parmi l' « éventail » des réponses proposées »<sup>222</sup>.

3°/ Des questions ouvertes qui ont l'avantage de laisser libre cours à l'enquêté d'exprimer son avis à propos du thème abordé « A l'inverse de la précédente, la question dite « ouverte » ne prévoit pas les réponses et laisse à l'individu la liberté complète de s'exprimer comme il veut, de formuler à sa guise son opinion en réponse à la question posée »<sup>223</sup>. Les inconvénients que présentent ce genre de questions sont :

« 1. Elles sont très délicates à formuler.

2. Elles sont pénibles à dépouiller car les réponses obtenues exigent une véritable analyse de contenu »<sup>224</sup>.

---

<sup>221</sup> Idem, p.23

<sup>222</sup> Ibidem, p.25

<sup>223</sup> Ibidem, p.24

<sup>224</sup> Ibidem, p.24

### **En conclusion :**

Nous pouvons dire que le questionnaire sera composé de deux parties :

- La première a trait à la pratique de la production écrite dans la démarche antérieure à la réforme, c'est-à-dire dans le cadre de l'unité didactique. A la fin de cette dernière, on donne un sujet d'expression écrite relatif à la nature du thème qu'elle traite. Par exemple, le récit de fiction . Avant de la réaliser, on fait une activité qu'on appelle la préparation à l'écrit qui est axée sur des exercices de production écrite qui sont relatifs au même thème. Cette activité est censée avoir un impact positif sur le rendement de la production écrite.

La seconde partie est réservée à la même pratique dans le cadre de la nouvelle réforme qui consiste en l'application de l' « approche par compétences » , c'est-à-dire le projet didactique.

La première étape qui entame ce dernier est une évaluation diagnostique qui consiste à donner un sujet de production écrite relatif à la nature de ce projet. Par exemple, le fait historique. Des activités de remédiation sont effectuées pour combler les lacunes constatées dans les copies des apprenants. Elles sont censées avoir un effet positif sur le rendement de la production écrite : l'apprenant est censé réinvestir les apprentissages acquis dans cette activité de synthèse.

L'évaluation diagnostique a un caractère systémique, c'est-à-dire elle comporte tous les éléments du projet en une synthèse opérationnelle qui nous révèle ceux qui sont défaillants, et par conséquent, nécessitent un remède pédagogique. Le déroulement du projet décompose ces éléments; on fait une déconstruction au sens derridien ( Jacques Derrida ) afin de dépasser tous les blocages pédagogiques. Le projet, en principe, a un objectif fondamental qui est une compétence finale où tous les éléments de celui-ci se retrouvent synthétisés.

Le parallélisme que nous venons d'établir entre l'avant et l'après réforme n'est pas fortuit parce que l'unité didactique vise aussi bien que le projet l'installation d'une compétence finale. C'est la démarche qui diffère seulement. La préparation à l'écrit joue un petit peu le même rôle que celui de l'évaluation diagnostique. La différence qui existe entre les deux activités concerne cette dernière : elle renferme tous les éléments qui concernent la compétence finale.

Ce que nous visons par le biais de ce questionnaire est d'évaluer l'apport pédagogique du changement méthodologique concernant le rendement de la production écrite parce que l'institution table sur cet aspect-là. La constatation de l'échec de la méthodologie en tant que

remède au problème que pose l'écrit de l'élève nous conduirait éventuellement à mettre en valeur un aspect négligé par l'institution et qui relève du domaine cognitif.

#### **1.2.5. La passation du questionnaire :**

Pour pouvoir passer les questionnaires dans les établissements scolaires, il fallait avoir l'autorisation du Divisionnaire de la Direction des Ressources Humaines de la wilaya de Mila. Celui-ci a exigé de nous une autorisation du Directeur de l'Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education, lequel a exigé de nous une demande où il y a l'accord de l'Encadreur. Nous avons contacté ce dernier et nous l'avons mis au courant du problème. Après avoir eu connaissance du questionnaire de la recherche, une demande a été rédigée où il nous autorise à le faire passer. Cette demande avec un exemplaire de celui-ci ont été remis au Directeur de l'Institut qui nous a donné son autorisation. Celle-ci a été remise au Divisionnaire qui nous a donné la sienne. La durée de la passation du questionnaire est ouverte : elle commence à partir du mois de février 2008 jusqu'à l'achèvement de notre enquête. Nous avons passé des questionnaires dans quelques établissements ( Teleghma, Oued El- Athmania, Chelghoum El-Aid). Puis nous avons profité d'une occasion qui s'est offerte à nous: l'organisation d'un séminaire régional le 04 et le 05 Mars 2008 par l'Inspecteur de la matière dans un établissement scolaire du secondaire dans la wilaya de Mila ( Lycée Ramdane Maghlaoua ) pour passer des questionnaires. La passation s'est bien déroulée sauf une certaine lenteur quant à la récupération des questionnaires à cause des examens et la fin des travaux du 2<sup>ème</sup> trimestre.

#### **1.2.6 Analyse des données :**

L'analyse des données a été opérée de manière suivante : toutes les réponses obtenues au niveau de chaque question sont regroupées dans des tableaux individuels. Chaque tableau comporte l'effectif ou une fréquence absolue, une fréquence relative et un pourcentage. Une analyse fait suite à chaque tableau dans laquelle on dégage les significations des données recueillies.

**Deuxième chapitre**

**ANALYSE DES**

**DONNÉES**

**RECUEILLIES**

**La question n°1 : Nombre de productions écrites effectuées en fonction des unités didactiques :**

	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
Réponses	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Toujours	<b>50</b>	<b>0,83</b>	<b>83</b>
Souvent	<b>10</b>	<b>0,17</b>	<b>17</b>
Jamais	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Tableau n° 1

Dans l'ancienne démarche pédagogique ( Unité didactique), la production écrite est une activité qui achève chaque unité didactique, elle constitue une synthèse où s'opère l'exploitation de tous les éléments étudiés au cours de chacune. Cette démarche ne diffère que partiellement de celle que pratiquent les enseignants, actuellement, dans le cadre de l'approche par compétences. Toutes les deux visent la réalisation d'une compétence finale. Selon les données recueillies, 83 % des enseignants ont fait cette activité à la fin de chaque unité didactique et 17% l'ont faite souvent, ce qui signifie que celle-ci a été pratiquée conformément aux exigences de l'institution (Ministère de l'Education Nationale) qui met l'accent sur cette activité en tant qu'indicateur de la réussite ou de l'échec de l'apprentissage effectué.

**La question n° 2 : Le type de production écrite pratiqué le plus souvent par l'enseignant en classe.**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
L'essai	<b>55</b>	<b>0,92</b>	<b>92</b>
Le résumé	<b>05</b>	<b>0,08</b>	<b>08</b>
La synthèse de documents	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Tableau n° 2

Les enseignants privilégient l'essai comme activité de production écrite (92 %). Ce choix n'est pas gratuit parce que celui-ci exige des capacités linguistiques qui traduisent d'une part, le niveau de maîtrise de la langue française chez l'apprenant et d'autre part, le niveau de maîtrise des connaissances acquises au cours de l'apprentissage. Cette activité consiste en un sujet d'expression écrite conforme à la nature de l'unité didactique. La pratique du résumé vient en second lieu puisque cette technique a des règles à observer; cependant, elle exige partiellement les capacités linguistiques que nécessite l'essai.

Dans le cadre du résumé, l'élève est censé exprimer l'essentiel de l'écrit d'un auteur en utilisant sa propre langue et son propre style. Par contre, l'essai est une construction d'idées de l'élève lui-même à propos d'un thème donné. Cette analyse est en étroite relation avec celle du tableau n°1 parce qu'elle montre encore la conformité de la pratique pédagogique de l'enseignant avec les attentes de l'institution (Ministère de l'Education Nationale). La rédaction est l'activité qui doit refléter tout le processus d'apprentissage au cours de l'unité didactique.

**La question n°3 : La pratique de la préparation à l'écrit avant de faire une production écrite.**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Toujours	<b>40</b>	<b>0,67</b>	<b>67</b>
Souvent	<b>20</b>	<b>0,33</b>	<b>33</b>
Jamais	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Tableau n° 3**

Dans l'ancienne démarche, la préparation à l'écrit précède la production écrite. L'objectif de cette activité, selon l'institution ( Ministère de l'Education Nationale), est de repérer les lacunes des élèves à propos du modèle discursif ( L'écrit expositif par exemple) et d'habituer ceux-ci à rédiger correctement leurs écrits. Nous constatons que 67% des enseignants la pratiquent avant chaque production écrite parce qu'ils pensent qu'elle aide vraiment l'élève. Ceux qui la pratiquent souvent attribuent une importance à celle-ci, en dépit d'une pratique moindre. Il faut souligner aussi que les enseignants continuent de traduire dans leur pratique les exigences et les attentes de l'institution, c'est-à-dire qu'il y a une application des directives et instructions institutionnelles presque à la lettre.

**La question n°4 : L'effet de la préparation à l'écrit sur la production écrite**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Très positif	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Positif	<b>25</b>	<b>0,42</b>	<b>42</b>
Passablement positif	<b>35</b>	<b>0,58</b>	<b>58</b>
Nul	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Tableau n° 4**

Nous constatons que la réponse des enseignants se situe entre le « passablement positif » et le « positif » : 58 % des enseignants ont donné la première réponse; 42 % ont donné la seconde. La différence qui existe entre les deux réponses est de 16 %, ce qui ne représente pas vraiment un écart important, donc, il y a un effet de la préparation à l'écrit sur la production écrite mais son importance est relative. L'objectif de cette activité, selon l'institution ( Ministère de l'Education Nationale ), est l'amélioration de l'écrit de l'élève: la préparation à l'écrit est censée le conduire à rédiger correctement.

**La question n°5 : Les élèves éprouvent des difficultés à rédiger en français.**

	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
Réponses	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Oui	<b>60</b>	<b>1</b>	<b>100</b>
Non	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Tableau n° 5**

Le résultat obtenu est sans commentaire. Il montre que tous les enseignants sont unanimes que les élèves éprouvent des difficultés à rédiger en français (100%). Ce pourcentage va à l'encontre des attentes de l'institution et remet en cause l'approche de celle-ci à propos de la production écrite. Contrairement à l'objectif visé qui est l'obtention d'un écrit qualitatif, on constate que les élèves éprouvent des difficultés à rédiger en français. Ce résultat se démarque du précédent (Le tableau n°4) et montre que la production écrite n'est pas une affaire de préparation à l'écrit plus ou moins réussie.

**La question n°6 : Les causes des difficultés à rédiger en français chez les élèves.**

	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
Réponses	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
L'indifférence	<b>14</b>	<b>0,19</b>	<b>19</b>
L'incapacité linguistique	<b>60</b>	<b>0,81</b>	<b>81</b>
La difficulté des sujets proposés	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Tableau n° 6**

Le résultat de ce tableau confirme l'analyse précédente (tableau n°5) : 81 % des enseignants expliquent les difficultés d'écriture des élèves par l'incapacité linguistique; 19 % des enseignants restants - c'est un pourcentage faible - l'expliquent par l'indifférence. Cette dernière découle probablement de la première explication. Dans ce cadre, l'indifférence n'est pas gratuite, elle est signe d'une incapacité et non d'une décision délibérée. Les élèves ne peuvent pas rédiger et non ils ne veulent pas le faire. Cette distinction est très importante parce qu'elle met le doigt sur le vrai problème que néglige de traiter l'institution ( Ministère de l'Education Nationale) en s'obstinant à inscrire sa démarche pédagogique dans une perspective purement méthodologique.

**La question n°7 : Les types de problèmes constatés au cours de la correction**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
L'ignorance des règles de la langue française	<b>30</b>	<b>0,28</b>	<b>28</b>
La connaissance insuffisante des règles de la langue française	<b>25</b>	<b>0,24</b>	<b>24</b>
Le dysfonctionnement relatif à la structure sémantique de la langue française	<b>50</b>	<b>0,48</b>	<b>48</b>

**Tableau n° 7**

Ce tableau est en étroite relation avec le précédent (Tableau n°6) puisque les résultats obtenus concernent les causes de cette incapacité linguistique sur lesquelles les enseignants sont unanimes. Ces derniers accordent une grande importance au problème lié au dysfonctionnement relatif à la structure sémantique de la langue française. Le problème de la connaissance des règles de cette langue n'est pas aussi important que le premier ( 28% et 24%). C'est la dimension sémantique qui semble être l'origine des véritables difficultés d'écriture qu'éprouvent les élèves. Ce résultat remet en cause la démarche pédagogique de l'institution ( Ministère de l'Education Nationale ) qui néglige cette dimension et se contente d'une approche pédagogique fondée sur l'apprentissage de techniques d'écriture; elle ne soupçonne même pas l'existence d'un problème de non maîtrise de la structure sémantique de la langue française chez l'élève. Pour elle, le problème du sens ne se pose pas, c'est pourquoi les apprentissages sont axés sur les règles de cohérence, le modèle discursif et des aspects techniques de la langue.

**La question n°8 : Les facteurs qui ont un impact sur le rendement de la production écrite :**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Une didactique adéquate	<b>30</b>	<b>0,26</b>	<b>26</b>
Le milieu socioculturel	<b>40</b>	<b>0,34</b>	<b>34</b>
La structure cognitive de l'apprenant	<b>45</b>	<b>0,40</b>	<b>40</b>

**Tableau n° 8**

Le rendement de la production écrite, selon les réponses des enseignants, dépend en premier lieu de la structure cognitive de l'apprenant (40%), en second lieu du milieu socio - culturel (34%) et en dernier lieu d'une didactique adéquate (26%). Nous constatons une certaine logique dans les réponses données par les enseignants puisque ce facteur ( La structure cognitive de l'apprenant) est en étroite relation avec le dysfonctionnement relatif à la structure sémantique de la langue française. La relation étroite entre les deux dimensions est complètement ignorée par l'institution ( Ministère de l'Education Nationale ), parce qu'elle suppose -dans ce qu'elle exige de l'élève comme activités d'écriture- que sa maîtrise de la structure sémantique de la langue française cadre bien avec ses exigences, ce qui n'est pas le cas du tout.

Si on calcule la différence entre les pourcentages des trois réponses, nous constatons un faible écart entre eux, malgré que les enseignants donnent plus d'importance à la structure cognitive de l'apprenant. Cet écart faible montre que les enseignants prennent en compte les trois facteurs et leur accordent une importance presque égale. Concernant le rendement, ces trois facteurs doivent être pris en considération parce que chacun d'eux, pris séparément, a un effet sur celui-ci et c'est en les prenant en compte en tant que facteurs associés qu'on arrive à une certaine efficacité pédagogique.

**La question n°9 : L'appréciation par le professeur de sa pratique pédagogique quotidienne.**

	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
Réponses	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Difficile	<b>22</b>	<b>0,37</b>	<b>37</b>
Motivante	<b>06</b>	<b>0,1</b>	<b>10</b>
Aucune réponse	<b>32</b>	<b>0,53</b>	<b>53</b>

**Tableau n° 9**

53 % des enseignants n'ont donné aucune réponse; 10% seulement considèrent que leur pratique est motivante; 22% la qualifie de difficile. Ce silence des enseignants, on peut l'expliquer de deux façons. Soit, ils considèrent que le fait de donner un jugement négatif sur leur pratique pédagogique quotidienne est une atteinte à leur personnalité puisqu'ils ne distinguent pas entre enseigner une matière et être cette matière. Ils considèrent leur échec pédagogique comme l'échec de leur propre personnalité. Soit, ce silence exprime un malaise pédagogique. Ils ont choisi cette manière pour l'exprimer. C'est un silence très significatif. La différence qui existe entre la réponse qui parle de difficulté et celle qui est un silence, est de 16 %. Cet écart faible nous autorise à considérer que 90% (37% + 53%) des enseignants trouvent que leur pratique pédagogique quotidienne est préoccupante. Les enseignants qui expriment le contraire ne représentent que 10%, c'est un pourcentage faible. Cela s'explique par le fait qu'il y a des classes, en dépit de leur incapacité linguistique, désirent apprendre la langue française et font un effort pour essayer de dépasser cet handicap. En outre, il y a chez certains enseignants une intention de faire quelque chose même si le constat est amer.

**La question n°10 : La nécessité ou l'inutilité des réformes de l'enseignement**

	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
Réponses	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Nécessaires	<b>60</b>	<b>1</b>	<b>100</b>
Inutiles	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Tableau n° 10**

Ce tableau est aussi sans commentaire comme le tableau n°5. Tous les enseignants questionnés sont pour les réformes de l'enseignement. Ils ne les rejettent pas par principe. C'est l'objectif que vise la question posée. La suite du questionnaire en dépend. Le rejet par principe des réformes a un impact négatif sur toutes les réponses suivantes. C'est un facteur psychologique déterminant quant à l'objectivité de celles-ci. Ce pourcentage (100%) est rassurant pour la suite de nos analyses.

**La question n°11 : La manière par laquelle les réformes introduites par le Ministère de l'Education Nationale répondent aux préoccupations pédagogiques des enseignants.**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Oui, totalement	<b>05</b>	<b>0,08</b>	<b>8</b>
Oui, partiellement	<b>45</b>	<b>0,75</b>	<b>75</b>
Non, totalement	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Non, partiellement	<b>10</b>	<b>0,17</b>	<b>17</b>

**Tableau n° 11**

Ce tableau est la confirmation de l'analyse précédente (tableau n°10). Les enseignants donnent une réponse affirmative partielle (75%). La réponse des réformes aux préoccupations pédagogiques des enseignants est relative. Celle qui est totale a un pourcentage très faible (8%). La réponse négative partielle (17%) constitue avec la réponse affirmative partielle un avis favorable mais partiel aux réformes : il y a une certaine satisfaction mais des choses restent encore à faire pour répondre aux ambitions pédagogiques des enseignants.

La réponse négative totale (0%) montre bien que les enseignants sont favorables aux réformes et souhaitent la poursuite de celles-ci. Cependant, l'institution ( Ministère de l'Education Nationale ) devrait prendre en charge les préoccupations pédagogiques des enseignants d'une manière plus scientifique en faisant des recherches sur le vécu pédagogique réel.

**La question n°12 : L'apport du nouveau de la nouvelle méthodologie « L'approche par compétences » dans la pratique pédagogique de l'enseignant.**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Oui, totalement	<b>05</b>	<b>0,08</b>	<b>8</b>
Oui, partiellement	<b>48</b>	<b>0,80</b>	<b>80</b>
Non, totalement	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Non, partiellement	<b>07</b>	<b>0,12</b>	<b>12</b>

**Tableau n° 12**

Nous avons obtenu dans ce tableau un résultat presque identique à celui du précédent (tableau n°11). La majorité des enseignants (80%) affirment que l'approche par compétences a introduit un changement partiel relatif à leur pratique pédagogique. 12 % d'eux donnent une réponse négative partielle. Donc, ils s'alignent négativement sur la position des premiers. La réponse négative totale a obtenu (0%). Ce résultat corrobore l'analyse précédente ( tableau n°11); il renforce l'avis favorable aux réformes mais révèlent les insatisfactions pédagogiques des enseignants vis-à-vis de l'application de la nouvelle méthodologie. C'est une manière de dire que nous voulons plus de réformes qui puissent apporter une solution aux difficultés de notre pratique pédagogique.

**La question n°13 : L'existence ou non chez les enseignants d'un aperçu théorique sur l'approche par compétences.**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Oui	<b>56</b>	<b>0,93</b>	<b>93</b>
Non	<b>04</b>	<b>0,07</b>	<b>07</b>

**Tableau n° 13**

En général, les enseignants ont un aperçu théorique sur l'approche par compétences (93%). Le pourcentage qui reste (7%) est négligeable. Les enseignants ont une certaine idée sur ce qu'ils font et c'est un point positif sur le plan pédagogique. Cette connaissance relative a besoin d'être enrichie par l'institution ( Ministère de l'Education Nationale ) mais elle leur permet d'exercer sans problèmes dans le cadre de la nouvelle méthodologie.

**La question n°14 : La consultation par les enseignants des documents relatifs à l'approche par compétences édités par le Ministère de l'Education Nationale.**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Oui	<b>58</b>	<b>0,97</b>	<b>97</b>
Non	<b>02</b>	<b>0,03</b>	<b>3</b>

**Tableau n° 14**

Les pourcentages de ce tableau ne diffèrent pas beaucoup de ceux précédents (Tableau n°13). 97 % des enseignants ont consulté les documents relatifs à l'approche par compétences édités par le Ministère de l'Education Nationale. Le pourcentage (3%) peut être expliqué par la négligence ou l'indifférence qu'affichent quelques enseignants vis-à-vis de la formation pédagogique. Ce tableau montre bien aussi que nous pouvons dire qu'une certaine connaissance théorique de la nouvelle méthodologie lui assure une application adéquate de la part des enseignants.

**La question n°15 : L'appréciation par les enseignants de leur connaissance de l'approche par compétences.**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Très bonne	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Bonne	<b>25</b>	<b>0,42</b>	<b>42</b>
Moyenne	<b>30</b>	<b>0,50</b>	<b>50</b>
Faible	<b>05</b>	<b>0,08</b>	<b>08</b>
Nulle	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Tableau n° 15**

Ce tableau fait suite aux deux précédents ( Les tableaux n°13 et n°14) et confirme l'idée que les enseignants ont une connaissance relative de l'approche par compétences parce que la grande partie des réponses se situe entre «Bonne» (42%) et «Moyenne» (50%). Celle qui est faible (8%) est négligeable. Les deux extrêmes «Très bonne» et «Nulle» ont obtenu un pourcentage nul (0%).

**La question n°16 : Un bénéfice résulte ou non de la nouvelle pratique évaluative, dans le cadre de l'approche par compétences.**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Totalement	<b>08</b>	<b>0,14</b>	<b>14</b>
Partiellement	<b>50</b>	<b>0,83</b>	<b>83</b>
Aucun intérêt	<b>02</b>	<b>0,03</b>	<b>03</b>

**Tableau n° 16**

La nouvelle pratique évaluative fait partie de la réforme qui est l'application de l'approche par compétences. Par conséquent, une relation doit être établie entre ce tableau (n°16) et les deux autres : le premier (n°11) et surtout le deuxième (n°12). Nous avons dans le tableau (n°16), 83% qui sont partiellement favorables à la nouvelle pratique évaluative et dans le tableau (n°12), 80 % considèrent l'apport de l'approche par compétences comme relatif. Il y a une concordance entre les deux réponses. Ce qui signifie que les enseignants donnent des réponses objectives par rapport à leur pratique pédagogique.

**La question n°17 : Le type d'évaluation pratiqué par l'enseignant.**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>re</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Diagnostique	<b>58</b>	<b>0,46</b>	<b>46</b>
Formative	<b>54</b>	<b>0,42</b>	<b>42</b>
Certificative	<b>15</b>	<b>0,12</b>	<b>12</b>

**Tableau n° 17**

Nous constatons que les évaluations diagnostique et formative sont très pratiquées par les enseignants (46% pour la première et 42% pour la deuxième). L'évaluation certificative n'a obtenu que 12%, c'est un pourcentage négligeable. Cette évaluation est négligée parce que sa portée pédagogique est très limitée. Par contre, les deux autres s'inscrivent pleinement dans l'enseignement, la première en révélant les lacunes qui empêchent l'apprentissage; la seconde en renforçant celui-ci. Cette pratique courante des deux types d'évaluation révèle une conscience assez développée de leur portée pédagogique chez les enseignants.

**La question n°18 : La fonction de l'évaluation diagnostique**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
L'évaluation diagnostique sert à déterminer les lacunes des élèves relatives à la nature du projet didactique	<b>60</b>	<b>0,5</b>	<b>50</b>
L'objectif de cette évaluation est la remédiation des lacunes constatées	<b>60</b>	<b>0,5</b>	<b>50</b>

**Tableau n° 18**

Nous constatons que tous les enseignants ont une idée exacte de la fonction et de l'objectif de l'évaluation diagnostique. Lorsque nous associons les deux pourcentages obtenus (50% et 50%) nous obtenons 100 %. L'objectif assigné par l'institution à cette activité est concrétisé dans la pratique pédagogique des enseignants. Le caractère systémique du projet didactique est, effectivement, pris en compte.

**La question n°19 : L'enseignant fait ou non les sujets de l'évaluation diagnostique proposés dans le manuel scolaire.**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Oui	<b>60</b>	<b>1</b>	<b>100</b>
Non	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Tableau n° 19**

Tous les enseignants font les sujets proposés dans le manuel scolaire. Cela s'explique par une forte dépendance vis-à-vis de celui-ci. L'autonomie pédagogique que vise la nouvelle méthodologie, que ce soit de l'enseignant ou de l'élève, n'a pas encore fait son chemin au sein du système scolaire algérien. L'enseignant est toujours tributaire du manuel scolaire et ne s'en démarque que rarement. On peut aussi dire que les sujets proposés sont intéressants et nécessitent un certain travail de la part des enseignants pour les adapter au niveau des élèves.

**La question n°20 : Il arrive que l'enseignant propose ses propres sujets concernant l'évaluation diagnostique**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>re</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Oui	<b>56</b>	<b>0,93</b>	<b>93</b>
Non	<b>04</b>	<b>0,07</b>	<b>07</b>

**Tableau n° 20**

Ce tableau montre que la dépendance vis-à-vis du manuel scolaire n'est pas totale. Il y a 93 % des enseignants qui proposent leurs propres sujets quand ils trouvent que ceux du livre scolaire sont difficiles ou inintéressants. Ceci indique que les enseignants ne se contentent pas d'appliquer à la lettre le contenu du manuel scolaire mais ils font un certain effort pédagogique pour s'adapter au niveau de leurs élèves. Le reste des enseignants (7 %) manquent totalement d'initiative pédagogique; leur travail scolaire est purement stéréotypé.

**La question n°21 : Les types d'activités de remédiation que pratique L'enseignant**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Des exercices d'écriture	<b>35</b>	<b>0,37</b>	<b>37</b>
Des exercices de langue	<b>60</b>	<b>0,63</b>	<b>63</b>

**Tableau n° 21**

Nous constatons que 63 % des enseignants axent les activités de remédiation sur les exercices de langue. Les exercices d'écriture prennent une place moins importante que les précédents (37%). Cela s'explique par le fait que les exercices de langue sont faciles à préparer et à faire en classe et n'exigent pas beaucoup d'effort par rapport aux exercices d'écriture qui sont difficiles à concevoir et à réaliser. Ce résultat révèle que les enseignants ont pris conscience que la maîtrise de l'écriture ne s'opère pas à travers des apprentissages automatisés : le sens est un rapport entre les mots d'une phrase qui transcende le fait de les connaître ou de les utiliser. La dimension sémantique propre à une langue échappe à l'automatisation.

**La question n°22 : Les productions écrites réalisées en fonction des séquences.**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Toujours	<b>08</b>	<b>0,13</b>	<b>13</b>
Souvent	<b>40</b>	<b>0,67</b>	<b>67</b>
Quelquefois	<b>12</b>	<b>0,20</b>	<b>20</b>
Jamais	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Tableau n° 22**

La pratique de la production écrite se fait d'une façon régulière par la plupart des enseignants (67%). Ceux qui la font tout le temps et ceux qui la font rarement représentent deux pourcentages faibles par rapport au précédent (13% et 20 % respectivement ). Cette pratique régulière montre que les enseignants ont la volonté d'appliquer les directives de l'institution (Ministère de l'Education Nationale ) puisque selon les nouveaux programmes, dans le cadre de l'application de l'approche par compétences, il y a pour chaque séquence plusieurs productions écrites à faire. Le projet didactique se compose de deux à trois séquences. Il faut imaginer l'effort que doit fournir l'enseignant pour faire tout ce travail puisqu'il doit donner le sujet de la production écrite, en faire le plan et laisser les élèves rédiger. Ensuite, il doit corriger les copies, établir une grille d'évaluation et faire une correction collective d'une copie d'un élève en classe. La tâche est très ardue; les contraintes du temps et du programme l'empêchent à la mener bien. En dépit de ces difficultés, les enseignants affichent une intention d'être à la mesure des ambitions institutionnelles.

**La question n°23 : L'effet des activités de remédiation sur le rendement de la production écrite.**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Très positif	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Positif	<b>24</b>	<b>0,40</b>	<b>40</b>
Passablement positif	<b>36</b>	<b>0,60</b>	<b>60</b>
Nul	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Tableau n° 23**

Les enseignants questionnés situent l'effet des activités de remédiation sur le rendement de la production écrite entre le « passablement positif » et le « positif » (60 % et 40 % respectivement). Nous remarquons que le résultat obtenu est presque le même que celui concernant l'effet de la préparation à l'écrit sur la production écrite (58% et 42 % respectivement). Ce parallélisme montre qu'aucun changement n'a eu lieu concernant l'écrit. L'objectif escompté de la nouvelle méthodologie « L'approche par compétences » est d'améliorer le rendement de la production écrite (Le projet comporte une multitude de sujets d'expression écrite). En plus, nous avons vu dans l'analyse relative au tableau n°21 que les enseignants axent les activités de remédiation sur les aspects techniques de la langue française. La dimension sémantique échappe à l'apprentissage automatisé ( La même analyse). Nous avons vu aussi dans l'analyse du tableau n°7 que les difficultés éprouvées par les élèves concernent cette dimension sémantique. Donc, l'amélioration du rendement de la production écrite ne peut se réaliser faute de pouvoir opérer sur celle-ci. Les aspects techniques peuvent facilement être appris en assimilant les règles qui régissent le fonctionnement de la langue.

**La question n°24 : La multiplication des activités d'écriture apprend ou non à l'élève à écrire correctement en français.**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Oui	<b>37</b>	<b>0,62</b>	<b>62</b>
Non	<b>23</b>	<b>0,38</b>	<b>38</b>

**Tableau n° 24**

Le résultat obtenu (62%) montre que les enseignants sont favorables à la mesure prise par l'institution et qui consiste à faire écrire l'élève d'une façon régulière pour accéder à une amélioration du rendement de la production écrite, cela veut dire qu'ils adoptent le proverbe qui dit qu'en forgeant, on devient forgeron. Théoriquement, ces enseignants comme l'institution ( Ministère de l'Education Nationale ) sont dans la perspective béhavioriste. En s'exerçant à écrire, la structure sémantique devient accessible. Il y a 38% des enseignants qui ont donné une réponse négative. On pourrait qualifier celle-ci d'une prise de conscience de la stérilité de cette démarche pédagogique de la part de ceux-ci. ( Prise de conscience, l'expression bannie du Béhaviorisme) .

**La question n°25 : L'existence d'une différence entre ce que faisait l'enseignant avant et ce qu'il fait actuellement concernant le rendement de la production écrite.**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Oui	<b>10</b>	<b>0,17</b>	<b>17</b>
Non	<b>50</b>	<b>0,83</b>	<b>83</b>

**Tableau n° 25**

Le résultat obtenu dans ce tableau confirme l'analyse du tableau n°23 ainsi que le parallélisme établi entre les activités de remédiation élaborées en fonction de l'évaluation diagnostique et celles de la préparation à l'écrit. 83 % des enseignants ne trouvent aucune différence relative au rendement entre pratique antérieure de la production écrite et celle dans le cadre de la nouvelle méthodologie. Les autres (17%) affirment le contraire et nous oblige à fournir une explications à leur réponse affirmative. On pourrait dire que ces enseignants visent une certaine amélioration sur le plan technique concernant le rendement, c'est-à-dire au sujet de la maîtrise des règles de la langue puisque nous avons déjà souligné, dans l'analyse du tableau n°21, que les enseignants font plus des exercices de langue quand ils pratiquent les activités de remédiation. La dimension sémantique pose toujours problème, en dépit de l'application de la nouvelle méthodologie.

**La question n°26 : Le changement de la méthodologie permet ou non à l'élève d'écrire correctement en langue française.**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Oui	<b>15</b>	<b>0,25</b>	<b>25</b>
Non	<b>45</b>	<b>0,75</b>	<b>75</b>

**Tableau n° 26**

Ce résultat conforte l'analyse du tableau précédent (n°25). 75 % des enseignants ont compris que la méthodologie n'a aucun effet sur la dimension sémantique de la production écrite de l'élève. Le problème que pose celle-ci dépasse le cadre méthodologique.

Nous constatons que ce résultat cadre bien avec les analyses faites à propos des tableaux (n°6,7,8). Les autres (25%) tablent sur la méthodologie pour apprendre à l'élève à bien écrire en français parce qu'il faut reconnaître que l'enseignement du français a été toujours une question de méthodologie.

**La question n°27 : L'aspiration ou non à une autre approche pédagogique concernant la production écrite.**

Réponses	Enseignants de la 1 <sup>ère</sup> année secondaire		
	Fréquence absolue	Fréquence relative	%
Oui	<b>58</b>	<b>0,97</b>	<b>97</b>
Non	<b>02</b>	<b>0,03</b>	<b>03</b>

**Tableau n° 27**

Le résultat obtenu dans ce tableau révèle bien que la production écrite pose encore problème aux enseignants puisque 97% de ces derniers aspirent à une autre approche pédagogique concernant cette activité. Le pourcentage qui reste est insignifiant (3%). En dépit, donc, de l'application de la nouvelle méthodologie « L'approche par compétences », qui, selon l'institution (Ministère de l'Education Nationale ) viserait à améliorer l'écrit de l'élève, aucun changement significatif, n'a été souligné par les praticiens - questionnés. Nous remarquons que ceux-ci se démarquent totalement de l'institution, malgré une certaine coïncidence des positions entre eux et celle-ci, en ce qui concerne le tableau n°23 et surtout le n°24. La démarche pédagogique prônée par l'institution et qui est axée sur la multiplication de la production écrite (plusieurs sujets dans une seule séquence), s'avère selon les praticiens vaine, parce qu'ils affrontent toujours les mêmes difficultés relatives à la structure sémantique concernant cette activité.

Bref, ils aspirent à une autre approche pédagogique concernant l'écrit de l'élève, c'est-à-dire à une approche qui ne se limite pas à un aspect méthodologique, car le problème que pose la structure sémantique dépasse de loin cet aspect-là.

# **Troisième chapitre**

## **COMMENTAIRE**

### **3.1. Vérification des hypothèses :**

Avant la vérification de chaque hypothèse, il serait utile de les rappeler tout d'abord.

#### **Première hypothèse :**

Les professeurs constatent en corrigeant les productions écrites de leurs élèves que ces derniers éprouvent beaucoup de difficultés à rédiger en français. Celles-ci sont dues à une incapacité linguistique qui est la conséquence d'un dysfonctionnement au niveau de la structure sémantico –cognitive des apprenants concernant la langue française. En outre, il y a le facteur du milieu socio - culturel qui est défavorable.

#### **Vérification:**

Nous constatons que l'hypothèse a été confirmée puisque le nombre total des enseignants questionnés (100%) affirment que les élèves éprouvent des difficultés à rédiger en français; 81% estiment qu'elles sont dues à une incapacité linguistique, ils l'expliquent par un dysfonctionnement relatif à la structure sémantique en relation avec la structure cognitive de l'apprenant, en premier lieu (48%, 40% respectivement); par l'ignorance des règles de la langue française, en deuxième lieu (28%); par la connaissance insuffisante de ces mêmes règles, en troisième lieu (24%). Ils ne négligent pas le facteur du milieu socio - culturel qui représente un taux de 34%. Pour les enseignants, le facteur le moins important est une didactique adéquate (26%). Ils considèrent que même en ayant la maîtrise de ce facteur, le problème de la production écrite ne se réglerait pas. Ce n'est qu'un facteur aidant et non déterminant, comme c'est le cas pour les autres facteurs, notamment le premier.

Il faut souligner que l'effet de la préparation à l'écrit - cette activité est censée avoir un impact positif sur la production écrite selon l'institution (Ministère de l'Education Nationale ) - en dépit de la réponse des enseignants enquêtés qui se situe entre le « passablement positif » et le « positif » (58%, 42% respectivement ) est presque nul puisqu'ils affirment l'existence d'une incapacité linguistique (81%) à rédiger en français qui s'explique, surtout, par un dysfonctionnement sémantico - cognitive (48% et 40% respectivement). Cette contradiction apparente, s'explique par le fait qu'au cours de l'activité de la préparation à l'écrit qui se fait en classe, l'enseignant aide les apprenants à rédiger les exercices d'écriture et corrige leurs erreurs de langue. Une fois les élèves seuls pour rédiger leurs productions écrites, ils sont incapables d'écrire en un français correct à cause du dysfonctionnement relatif à la structure sémantique de la langue française.

Il faut souligner aussi l'existence d'une concordance concernant ce point entre les résultats obtenus au cours de la pré-enquête et ceux de l'enquête du point de vue de leur signification.

### **Deuxième hypothèse:**

Les professeurs arrivent à appliquer l'approche par compétences plus ou moins bien. Ils ne rejettent pas la réforme par principe. Mais, ils constatent qu'elle n'apporte aucun changement notable quant à leur pratique pédagogique en langue française, notamment en ce qui concerne la production écrite.

### **Vérification:**

Nous constatons que l'hypothèse a été confirmée car 100% des enseignants considèrent que les réformes de l'enseignement sont nécessaires. La raison de cette nécessité, les enseignants l'ont exprimée en ne donnant aucune réponse concernant l'appréciation de leur pratique pédagogique (53%). Ce silence révèle l'existence de difficultés énormes sur le plan professionnel. Mais il faut relativiser cette approbation puisque la réforme ainsi que la nouvelle méthodologie «L'approche par compétences » ne répondent que partiellement à leurs préoccupations pédagogiques (75%, 17%) et n'apportent que partiellement du nouveau (80%,12%). Cette relativisation n'est pas la conséquence d'une ignorance théorique de cette méthodologie puisque (93% et 97%) des enseignants affirment avoir un aperçu théorique sur celle-ci et ils situent leur connaissance de cette nouvelle approche entre la réponse moyenne (50%) et la réponse bonne (42%). Donc, les enseignants sont à la recherche d'une réforme et d'une méthodologie qui apportent une solution radicale aux problèmes qu'ils rencontrent au cours de leur pratique pédagogique. D'un point de vue signification, ces résultats sont en conformité avec ceux de la pré-enquête.

### **Troisième hypothèse:**

Les professeurs sont convaincus que l'évaluation diagnostique, qui ouvre chaque projet et dont le rôle est de révéler les lacunes qui s'y rapportent afin de leur apporter une remédiation, a un effet passable sur le rendement de la production écrite. Un changement notable concernant celle-ci demeure problématique.

### **Vérification :**

Nous constatons que l'hypothèse a été plus ou moins confirmée puisque l'attitude des enseignants se situe entre le « passablement positif » et le « positif » avec une primauté pour la première réponse (60% et 40% respectivement). Remarquons, au passage, que la réponse « positif » (40%) concernerait l'aspect technique de la langue comme il a été souligné dans l'analyse des tableaux n°21 et n°23.

L'autre réponse « Passablement positif » (60%) concernerait l'aspect sémantique. La non maîtrise de la structure sémantique propre à la langue française constitue l'échec fondamental de l'écrit. Il faut écarter tous les autres facteurs qui pourraient conduire à cet échec.

Le premier concerne les deux évaluations : diagnostique et formative. Elles sont très pratiquées (46% et 42% respectivement) par rapport à la troisième: certificative (12%). Tous les enseignants connaissent parfaitement la fonction que doit remplir l'évaluation diagnostique (50% + 50%) et pratiquent l'évaluation formative qui sert à revoir le processus des apprentissages en cas de non assimilation. Le deuxième a trait aux sujets de l'évaluation diagnostique qui figurent dans le manuel scolaire ou sont proposés par l'enseignant. Ils ont un caractère systémique, c'est-à-dire ils touchent tous les éléments du projet. A travers cette activité les éléments défaillants seraient identifiés pour leur administrer une remédiation (100% ,93%). Le troisième a pour objet la production écrite qui constitue une compétence finale ou une résultante où on retrouve tous les éléments du projet, en principe, bien assimilés et bien maîtrisés: elle a aussi un caractère systémique. Cette activité est pratiquée souvent par les enseignants (67%). La réponse « Jamais » a obtenu 0%.

Bref, la conclusion à laquelle nous aboutissons est la suivante : la production écrite pose toujours un problème en dépit de toutes les méthodologie expérimentées : il concerne la structure sémantique de la langue française.

### **Quatrième hypothèse :**

Une grande partie des enseignants considèrent que la multiplication des activités d'écriture et le changement de méthodologie ne font pas apprendre à l'élève à écrire correctement en langue française sur le plan structuralo - sémantique. En revanche, ils aspirent tous à une nouvelle approche pédagogique concernant la production écrite.

### Vérification :

L'hypothèse a été infirmée partiellement en ce qui concerne le point relatif à la multiplication des activités d'écriture qui conduirait à l'amélioration de l'écrit puisque la réponse affirmative (oui) a obtenu 62 %. La réponse négative a obtenu 38% qui ne s'écarte pas beaucoup de la moitié du premier pourcentage (7% de différence). Ce résultat montre que beaucoup d'enseignants adhèrent à une conception de l'apprentissage de la langue qui ne s'écarte pas beaucoup de celle qu'on adopte concernant l'apprentissage des métiers sur le tas. (En forgeant, on devient forgeron ).

C'est cette approche que préconise l'institution (Ministère de l'Education Nationale ) puisque dans la nouvelle méthodologie « L'approche par compétences » et dans le cadre du projet, il y a une multiplication de l'activité d'écriture. Nous avons, largement, traité cette question dans l'analyse du tableau n° 24. Quelques enseignants considèrent que cette approche n'apporte aucune solution à ce problème. Ils ont compris qu'il faut emprunter d'autres chemins pour le traiter. L'hypothèse a été partiellement confirmée parce que les enseignants donnent majoritairement une réponse négative à propos de l'existence d'une différence entre ce qu'ils faisaient avant et ce qu'ils font actuellement au sujet de la production écrite (83%), ce qui veut dire que la nouvelle méthodologie n'a eu aucun effet sur cette activité et ils affirment aussi que le changement méthodologique ne permet pas à l'élève d'apprendre à écrire correctement en français (75%), c'est-à-dire que la méthodologie est incapable à elle seule de régler le problème de l'écrit. C'est pourquoi, les enseignants à 97% aspirent à une nouvelle approche pédagogique concernant la production écrite : ce résultat montre bien que cette activité est source de frustration chez les praticiens en raison de l'échec à pouvoir faire apprendre à l'élève à écrire correctement en français.

Ce résultat conforte l'analyse que nous avons faite à propos de l'effet des activités de remédiation sur la production écrite. Un effet plus au moins positif qui concerne l'aspect technique de la langue française et non sémantique. Presque tous les enseignants (97%) ont exprimé leur insatisfaction par le biais de cette aspiration à une nouvelle approche pédagogique. Nous avons intentionnellement utilisé l'expression «Approche pédagogique » qui signifie méthodologie mais ne s'y cantonne pas. Cette expression incarne une vision globale de l'enseignement de la langue française (qui est, actuellement, une langue étrangère pour les algériens). Elle englobe toutes les dimensions sociales, culturelles et linguistiques

propres à un apprenant arabophone. Nous attirons l'attention du lecteur que ce résultat est en conformité avec celui de la pré-enquête.

### **3.2. Relation entre l'évaluation diagnostique et le rendement de la production écrite :**

L'échec de l'apprentissage de la langue française préoccupe, actuellement, l'institution et en l'occurrence les praticiens, parce qu'ils sont confrontés quotidiennement à un tas de difficultés pédagogiques. Certes, les théories pédagogiques ont une autorité scientifique, mais il y a des spécificités culturelles et linguistiques qui échappent au caractère générale de celles-ci. C'est le cas de notre pays, qui comme les autres pays arabo - musulmans et en voie de développement, accuse un retard civilisationnel qui lui fait adopter une attitude passive à l'égard de l'évolution de la théorisation pédagogique universelle. Certes la nouvelle approche méthodologique «L'approche par compétences» a un caractère systémique qui écarte toute parcellisation et par conséquent lui confère une certaine efficacité pédagogique. Mais l'efficacité de la théorie en tant que telle n'empêche pas l'existence de difficultés pratiques qui remet en cause son applicabilité, notamment en ce qui concerne ses présupposés. Ceux-ci concernent trois points :

**a/** autonomie pédagogique.

**b/** rapport avec le savoir.

**c/** la dimension cognitivo - linguistique.

Concernant le premier point, la société algérienne n'a pas encore rendu ses individus autonomes. C'est la mentalité du groupe qui y règne encore. En dépit de toutes les apparences de modernisation, elle est une société traditionnelle. L'autonomie pédagogique résulte nécessairement de l'autonomie sociologique. Un individu assisté ne peut accéder à cette autonomie pédagogique qui est une valeur fondamentale de cette nouvelle méthodologie. Si l'élève ne compte plus sur son enseignant pour acquérir le savoir, il compte sur l'Internet pour l'obtenir sans le moindre effort pour l'assimiler au sens piagétien . C'est une consommation superficielle pour des raisons purement institutionnelles.

Quant au deuxième point, notons que le rapport de la société algérienne avec le savoir est négatif parce que ce n'est pas un but mais un tremplin : la seule finalité est l'obtention d'un diplôme pour accéder au marché du travail. Ce qui motive l'élève, c'est seulement la note. On utilise n'importe quel moyen pour être admis. Si l'admission est acquise, le savoir ne compte plus. La recherche scientifique, en Algérie, est un exemple illustratif de notre pauvreté

intellectuelle, excepté quelques cas isolés. Tous les grands chercheurs algériens sont à l'étranger. Faute d'environnement scientifique favorable, ils ont quitté ou quittent le pays.

On a beau avoir le génie d'Einstein, ce qui compte, c'est avoir un bel appartement ou une belle maison, une belle voiture et un salaire consistant. Le savoir est réduit à sa valeur marchande. En dépit des efforts de l'Etat, qui sont louables, la recherche scientifique demeure balbutiante. Certes, c'est une affaire politique, mais les blocages et les entraves sont aussi d'ordre sociologique. Notre société algérienne n'a de considération pour le savoir que comme une promotion sociale. La nouvelle méthodologie « L'approche par compétences » est fondée sur un rapport positif avec le savoir parce que c'est l'apprenant qui doit reconstruire les cheminements qui conduisent aux acquisitions des connaissances. Le savoir établi n'est pas donné mais redécouvert par l'apprenant. Le triptyque ( savoir, savoir faire, savoir être), qui est le leitmotiv de la nouvelle méthodologie, est valorisé en lui-même, indépendamment du contexte institutionnel dans lequel il se concrétise, puisque celui-ci est nécessaire à sa concrétisation mais ne réduit pas son essence. Certes la compétence finale doit être manifeste dans un comportement donné, mais le processus qui y conduit est fondamental, et l'évaluation, dans ce contexte, n'est qu'un moyen pour vérifier l'installation ou non de cette compétence.

Le savoir n'est pas évalué dans un but purement institutionnel. On évalue pour que le savoir soit maîtrisé. Bien sûr, cette compétence une fois maîtrisée a des effets pratiques sur l'apprenant et son environnement immédiatement et ultérieurement ( Le processus de sa formation). Mais la compétence en tant que telle est visée pour elle-même en dehors de toute considération utilitaire. C'est ce qu'on a appelé la pédagogie de la maîtrise. Par rapport à cette finalité envisagée par les promoteurs de cette nouvelle démarche, la société algérienne est, sociologiquement, diamétralement opposée à celle-ci. Ses problèmes sociologiques fondamentaux n'ont pas été véritablement dépassés parce qu'une modernisation de façade s'opère au sein d'une tradition séculaire qui dure et perdure. La tradition ne fait que changer de forme: elle s'habille de modernité. Malek Chebel disait dans un article intitulé « Les stratégies matrimoniales en Algérie » publié dans un des numéros de la revue inexistante actuellement « Parcours Maghrébin » : «L'université, le bureau, l'usine fonctionnent comme des pourvoyeurs de maris ». Je me rappelle qu'en lisant cette phrase, j'ai souligné le verbe « fonctionnent ».

Bref, le problème ne concerne pas seulement l'Algérie, il touche tout le monde arabe.

Celui-ci est régi par la même culture au sens sociologique. Dans le journal El Watan du jeudi 08 Mai 2008, dans la chronique de Ameziane Ferhani figure cette information dans la

réflexion du journaliste : « D'après vous, combien faut-il de temps pour lire cette chronique ? ». La question vaut son pesant de science depuis que l'on sait que la moyenne de lecture dans le monde arabe est de 6 minutes par an, selon de récentes statistiques de l'Unesco et de l'Alesco, rapportées fin avril à Alger par le représentant de l'Union du Maghreb Arabe.

Bref, le livre en nos contrées se porte aussi bien que la dite union, pourtant tant espérée » .

Le troisième point concerne directement notre recherche, il doit être au centre des préoccupations des chercheurs en éducation, des responsables politiques et des praticiens.

L'institution ( Ministère de l'Éducation Nationale ) oublie de prendre en compte que l'apprenant algérien vit dans un milieu linguistiquement et culturellement différent de celui du pays de Molière. Même quand l'enseignement était dispensé en français, cette donnée existait puisqu'on ne pouvait pas se détacher totalement de la société dans laquelle on vit. L'enseignement, actuellement, est dispensé en arabe, sauf quelques disciplines au niveau de l'université. Cette nouvelle donnée exige une reconsidération de l'enseignement de la langue française en Algérie. Celle-ci doit se faire sur les plans didactique et pédagogique. Mais nous constatons une résistance de la part de l'institution à reconsidérer cette question en fonction de la dite donnée. On s'entête à vouloir enseigner le français comme on l'enseignait auparavant. Cet entêtement découle d'une idéologisation d'une donnée linguistique. La réalité linguistique actuelle et ultérieure nous incite à abandonner cette résistance injustifiée et traiter la question dans une perspective purement scientifique. Cette dernière nous révèle la non maîtrise de la structure sémantique de la langue française qui empêche le passage linguistique de la structure propre à la langue arabe à celle de la langue française. Ce blocage engendre tous les problèmes relatifs au dysfonctionnement sémantique dont nous avons analysé les différents aspects en analysant les données recueillies.

### **Conclusion :**

Les décideurs, les chercheurs et les praticiens n'ont aucune emprise sur les deux premiers points qui concernent la sociologie de la société algérienne. C'est une question qui ne relève ni d'une décision politique, ni d'une recherche scientifique, ni d'une pratique pédagogique : un coup d'état sociologique est une chimère. Mais une intervention sur le troisième point est possible et souhaitable parce qu'elle pourrait changer l'état de l'enseignement de la langue française en opérant un déblocage linguistique qui profite à l'apprenant en premier lieu, au praticien au second lieu et au système scolaire en dernier lieu, c'est-à-dire à l'État.

# Conclusion

## générale

Ce travail de recherche tire à sa fin, nous nous sommes efforcé dans un premier temps de clarifier théoriquement quelques concepts clés qui constituent les fondements de notre enquête.

En premier lieu, nous avons traité de la question de l'institution scolaire parce qu'elle constitue la condition première pour que tous les autres thèmes relatifs à la vie scolaire soient possibles et puissent exister (L'évaluation scolaire, le rendement, la production écrite). Toutes ces activités se déroulent au sein d'une institution qui est l'école. En dépit de toutes les critiques qu'on peut adresser à celle-ci, sa suppression serait une pure utopie. Certains penseurs qui croient en cela sont incapables de nous proposer une forme institutionnelle (En l'occurrence Ivan Illich). La scolarisation n'est pas seulement un phénomène historique, elle est inhérente à l'existence humaine. Quelle que soit la forme institutionnelle qu'elle prend et prendra, elle est et restera une donnée fondamentale de l'Etat parce qu'elle assure sa pérennité. Les modifications et les transformations d'ordre institutionnel qu'on pourrait introduire au sein de l'institution scolaire sont une exigence de l'évolution historique sur les plans scientifique, pédagogique et technologique. La sociologie de l'éducation peut jouer un rôle important dans ce cadre- là en révélant les problèmes que masque l'école unifiée. Mais cette dernière n'est pas l'origine de ces phénomènes sociaux, c'est la société qui les produit. Toute révolution doit d'abord passer par les structures de celle-ci pour atteindre l'école scolaire. La rupture de la reproduction sociale doit s'opérer d'abord au sein de la société. Le processus inverse n'est qu'une illusion.

En second lieu, nous avons examiné la question de l'évaluation scolaire dans une perspective épistémologique qui confère à la docimologie un rôle capital dans l'élaboration des nouvelles conceptions relatives à ce sujet. Nous avons dégagé le champ épistémologique qui caractérise celles-ci. Le sujet - évalué devient la préoccupation centrale des pratiques évaluatives. L'objet - évalué n'est plus une fin en soi-même, il ne prend plus un statut ontologique autonome par rapport au sujet - évalué et constitue une aliénation pour ce dernier dont profite le sujet - évaluateur pour exercer son pouvoir institutionnel. Au contraire, dans cette nouvelle perspective, il devient le médiateur qui permet un dialogue permanent entre le sujet-évaluateur et le sujet- évalué au profit de ce dernier et tout le processus de formation dont la finalité est la pérennité de l'Etat qui, dialectiquement, assure à l'apprenant la possibilité d'apprendre et d'occuper ultérieurement une fonction en son sein.

Cependant, il faut reconnaître que l'objectivation qui résulte de l'évaluation - mesure demeure incontournable à cause des contraintes institutionnelles. La note - sanction demeure une nécessité du fonctionnement institutionnel.

En troisième lieu, nous avons traité du rendement dans une perspective pédagogique en rapport avec les différentes conceptions de l'apprentissage. Nous avons opté pour le terme «conception » parce qu'il a le sens d'une vision totale qui englobe plusieurs dimensions: philosophique, psychologique, sociologique etc ... Tout en reconnaissant la nécessité de la mesure du rendement d'un point de vue économique pour le fonctionnement de l'Etat, nous avons insisté sur le caractère spécifique de l'acte formatif parce qu'il met en relation deux sujets: un enseignant et un apprenant. L'effet qui résulte échappe à toute mesure et à toute objectivation.

L'examen des conceptions de l'apprentissage ne peut se faire qu'à travers l'étude de la notion du comportement qui est le socle du béhaviorisme. Nous avons critiqué les fondements philosophico - métaphysiques de cette conception qui sont occultés à travers le caractère apparemment scientifique que lui confère l'expérimentation. Nous avons montré que même chez l'animal l'explication mécaniste du béhaviorisme est insuffisante. Il y a des comportements chez les animaux qui dépassent de loin le schéma pavlovien. L'extériorité ne peut à elle seule constituer une explication de l'existence humaine; l'intériorité constitue son fondement et sa signification. Tout le discours béhavioriste est fondé sur la négation de celle-ci. Faute de pouvoir l'objectiver et la mesurer, on fait sa négation. Le réductionnisme béhavioriste semble être une réponse scientifique au dualisme. Ce n'est qu'une supercherie théorique. Le personnage narrateur du roman «L'Etranger » de Camus illustre à merveille la spécificité de l'existence humaine. Si on réduit la vie de Meursault à une série de comportements qui n'ont aucun lien, la signification qui les fonde nous échappera : l'absurdité de l'existence humaine. Cette signification n'est pas une réponse à un stimulus parce qu'elle est une position métaphysique qui échappe à toute mécanisation induite par le schéma «Stimulus - Réponse».

Le conditionnement opérant de Skinner se démarque un petit peu du béhaviorisme en conférant un rôle actif à l'apprenant dans la mesure où c'est lui qui agit et non réagit comme c'est le cas concernant le conditionnement pavlovien. Mais, il demeure toujours tributaire de l'extérieur puisque c'est le renforcement qui garantit l'apprentissage. Cette mécanisation ôte à ce dernier une certaine transcendance qui le libère de l'automatisme. Apprendre la critique littéraire est une condition nécessaire mais non suffisante pour pouvoir exercer cette activité d'une manière satisfaisante. Elle dépasse ce schéma mécaniste puisque c'est une relation entre un sujet connaissant et un objet connu qui échappe à toute détermination épistémologique préalable. Dans le cadre de ces deux conceptions, le seul indicateur de la qualité du rendement

est le comportement. Pour agir sur le premier, il faut agir sur le deuxième. En agissant sur ce dernier, on est capable de réaliser tous les objectifs pédagogiques qu'on s'est fixés.

Deux autres conceptions se démarquent totalement des deux précédentes parce qu'elles ne se limitent pas au comportement pour expliquer l'apprentissage, elles font introduire le facteur mental: apprendre par essais et erreurs ou par insight. Une dialectique s'instaure entre les deux: le comportemental stimule et développe le mental; celui-ci l'éclaire et l'oriente. Elles se distinguent aussi par le fait que la situation dans laquelle s'opère l'apprentissage a un caractère systémique. Nous inscrivons notre position théorique dans la perspective de l'approche systémique, c'est pourquoi nous avons traité de deux conceptions de l'apprentissage qui s'inscrivent dans celle-ci. La première est de Philippe Meirieu qui se fonde sur le triangle pédagogique de Jean Houssaye. Elle instaure un rapport dialectique entre les trois pôles (Savoir- Formateur- Apprenant) en un équilibre entre eux pour qu'il n'y ait pas de dérives de plusieurs ordres: programmatique, démiurgique et psychologique. La deuxième de Bloom établit aussi le même rapport entre les trois dimensions du processus d'apprentissage: caractéristiques de l'élève ( cognitives et affectives), enseignement et résultats ( rendements cognitif et affectif). Après examen des deux conceptions, nous avons synthétisé les deux en intégrant celle de Bloom dans celle de Philippe Meirieu. Nous avons considéré que cette synthèse reflète l'essence du processus d'apprentissage. Néanmoins, nous avons émis une remarque qui est, pour nous, pertinente: les deux conceptions considèrent ce processus comme un monde clos, c'est-à-dire elles négligent les attentes et les besoins de l'Etat. En faisant la synthèse, nous avons comblé ce manque, en soulignant le fait que le rapport entre les éléments du processus d'apprentissage se modifie en fonction du développement des besoins et des attentes de l'Etat.

Nous avons défini notre position théorique concernant l'apprentissage en se démarquant de l'approche béhavioriste qui est réductrice ( c'est le comportement qui détermine tout ) sans pour autant céder à la tentation cognitiviste (c'est le cognitif qui détermine tout). Notre position théorique instaure un équilibre entre le cognitif et le comportementale : elle est cognitivo - comportementale, c'est-à-dire elle dialectise le processus d'apprentissage. Elle s'inscrit dans l'approche piagétienne qui est d'un grand apport en ce qui concerne le thème de notre recherche. Nous l'avons défini dans la problématique de notre recherche en analysant la position de l'institution concernant l'échec constaté à propos de l'apprentissage de la langue française, qui se manifeste totalement dans la production écrite. Les solutions que propose l'institution pour le dépasser sont purement méthodologiques. C'est pourquoi dans le cadre de la nouvelle réforme que mène le Ministère de l'Education Nationale qui consiste en

l'application de «L'approche par compétences», on entame le projet didactique en langue française par une évaluation diagnostique en conformité avec sa nature. Celle-ci a un caractère systémique qui touche tous ses éléments. L'objectif de cette activité est de révéler les lacunes qui s'y rapportent pour leur apporter une remédiation. Cette dernière est censée avoir un effet positif sur le rendement de la production écrite. Le but de notre enquête était de vérifier si cette activité joue vraiment un rôle concernant l'amélioration de l'écrit de l'élève.

Le premier chapitre de la partie pratique a été consacré à la pré-enquête qui a consisté à mener des entretiens semi- directifs avec 6 professeurs titulaires autour de cinq points.

a/- Les causes des difficultés d'écriture éprouvés par les élèves en langue française .

b/- L'attitude des enseignants à l'égard de la nouvelle réforme: l'application de « L'approche par compétences ».

c/- L'effet des activités de remédiation des lacunes révélées par l'évaluation diagnostique sur la production écrite.

d/- La multiplication des activités d'écriture apprend à l'élève à écrire correctement en français.

e/- L'aspiration à une autre approche pédagogique concernant la production écrite.

L'entretien semi-directif nous a permis d'obtenir des informations riches concernant ceux-ci. L'entretien non- directif a été abandonné à cause des blocages d'expression éprouvés par les enseignants. L'analyse de contenu des données obtenues à la pré-enquête nous a permis de formuler quatre hypothèses qui ont servi à l'élaboration d'un questionnaire dont la première partie est consacrée à la pratique de la production écrite avant la réforme; la deuxième a pour objet la même pratique après l'application de l'approche par compétences. Ce parallélisme se justifie par le fait que la comparaison des deux périodes nous permet de voir si un changement a eu lieu concernant le rendement de la production écrite. La passation du questionnaire a connu quelques difficultés mais qui ont été finalement surmontées. Néanmoins, elles ont causé une certaine perte du temps.

Le questionnaire final comporte 27 questions. Chaque hypothèse couvre un ensemble de celles-ci.

L'analyse des données recueillies occupe le deuxième chapitre. En plus des tableaux qui contiennent les fréquences absolues, les fréquences relatives et les pourcentages, il y a leur analyse. Il ressort de celle-ci, qu'en dépit des efforts des enseignants à appliquer presque à la lettre les instructions méthodologiques de l'institution, le problème de l'écrit de l'élève demeure posé: il n'est pas d'ordre technique, il est d'ordre sémantique. Le parallélisme établi entre l'avant et l'après réforme a révélé l'existence d'un dysfonctionnement sémantique relatif

à la structure sémantique de la langue française en relation avec la structure cognitive de l'apprenant. L'aspiration à une nouvelle approche pédagogique concernant la production écrite montre bien l'inconsistance de toute réforme qui néglige cette question. Les résultats de l'enquête ont confirmé ceux de la pré-enquête.

Le troisième chapitre a pour objet la vérification des hypothèses. Les trois premières ont toutes été vérifiées, la quatrième a été partiellement infirmée et partiellement confirmée.

Cette contradiction s'explique par le fait que les enseignants ont subi l'influence de l'approche méthodologique de l'institution qui s'inscrit dans la perspective béhavioriste. On agit sur le comportement pour améliorer le rendement de l'écrit de l'élève (Multiplication des activités d'écriture). Cependant, ils affirment que la réforme n'introduit aucune différence entre ce qu'ils faisaient avant et ce qu'il font actuellement concernant cette activité. Les enseignants semblent ignorer que c'est l'installation de la structure sémantique propre à la langue française dans la structure cognitive de l'apprenant qui assure un produit rédactionnel qui a un sens par rapport à cette structure sémantique et non le contraire.

La réflexion théorique est d'une grande richesse parce qu'elle traite de situations pédagogiques universelles, mais les réalités éducatives ont leur mot à dire. Ce qui pose problème à l'application de la nouvelle méthodologie « L'approche par compétences » en l'occurrence en langue française, c'est qu'elle n'est pas appropriée à la réalité sociologique et linguistique de l'Algérie. L'intervention sur le premier aspect exige toute une révolution des structures mentales, l'application de la nouvelle méthodologie suppose l'existence de deux valeurs fondamentales : l'autonomie pédagogique et le rapport positif avec le savoir. Elles sont quasiment absentes en Algérie. La rupture sociologique tant souhaitée n'est pas pour demain. C'est une finalité qui exige beaucoup de temps et énormément d'effort dont la réalisation pourrait s'étaler sur des générations.

Nous avons la possibilité d'intervenir sur le deuxième aspect à condition de s'écarter de toute idéologisation de la question. Nous avons vu que l'approche méthodologique est vaine et inefficace, la poursuite des actions pédagogiques dans cette voie n'aboutirait qu'à des échecs. Cet entêtement à vouloir reproduire l'échec découle d'une conception de l'apprentissage qui s'inscrit dans la perspective béhavioriste. Le salut de l'enseignement de la langue française est conditionné par un changement de perspective: il faut inscrire toute action pédagogique dans une perspective cognitivo- comportementale.

Nous comptons dans une recherche doctorale traiter la question de la structure cognitivo-linguistique et son effet sur l'apprentissage de la langue française. Nous souhaitons pouvoir avoir suffisamment de temps et d'énergie pour la mener à bien. Des mesures pédagogiques

concrètes seraient proposées afin d'améliorer l'enseignement de la langue française dans le cadre de la nouvelle réalité linguistique en Algérie (L'arabisation de l'enseignement).

# Annexes

## **Exemple d'un entretien semi-directif**

Rappel des cinq points sur lesquels a porté cet entretien :

- 1 - Les causes des difficultés d'écriture en langue française.
- 2 - L'attitude à l'égard de la nouvelle réforme conduite par le Ministère de l'Education Nationale (Application de l'approche par compétences).
- 3 - L'effet des activités de remédiation sur la production écrite.
- 4 - La multiplication des activités d'écriture conduit ou non à une amélioration de la qualité des écrits des élèves.
- 5 - L'aspiration à une autre approche pédagogique concernant la production écrite.

## **Réponses d'un enseignant**

- 1 - Mes élèves éprouvent des difficultés à rédiger en français car le milieu sociolinguistique, dans lequel ils baignent, est défavorable (Réflexion), voire hostile à l'apprentissage de la langue française.
- 2 - La nouvelle réforme conduite par le Ministère de l'Education Nationale a ses avantages et ses inconvénients (Réflexion): elle prépare l'élève à conduire son apprentissage, de se prendre en charge, mais elle néglige l'aspect linguistique de la langue française.
- 3 - Les activités de remédiation ont un effet sur le rendement de la production écrite mais pas complètement (Réflexion), car elles ne prennent pas en charge toutes les lacunes de l'élève.
- 4 - Le fait de faire écrire souvent les élèves améliore la qualité de leurs écrits sur le plan de la maîtrise de la structure linguistique propre à la langue française.
- 5 - Une nouvelle approche pédagogique concernant la production écrite est nécessaire. Mais, elle ne serait bénéfique qu'à condition de redéfinir les finalités de l'enseignement de la langue française en Algérie (Réflexion). Il faut effectuer sur le terrain des investigations sous forme d'enquêtes, de recherches etc...

**Institut de Psychologie  
et des Sciences de l'Éducation**

# Questionnaire en vue d'un magister de fin de post-graduation (sciences de l'éducation)

**Thème : Le rôle de l'évaluation  
diagnostique concernant  
le rendement de la production  
écrite des élèves de la première  
année secondaire en langue française**

Le questionnaire ci-joint fait partie d'une thèse de magister dont le sujet a été défini ci-dessus.

La passation est anonyme. Les réponses que vous fournirez ne vous engagent en rien.

Il est constitué de deux parties : l'une a pour objet la pratique de la production écrite avant la nouvelle réforme; l'autre est consacrée à la même pratique dans le cadre de l'approche par compétences à travers le rôle de l'évaluation diagnostique concernant le rendement des écrits des élèves de la première année secondaire.

Lisez attentivement les propositions une à une, puis cochez la réponse choisie en ayant l'amabilité de répondre à toutes les questions.

Je me permets de vous donner un exemple afin que la consigne soit bien comprise.

Exemple: cochez la réponse choisie.

Quel type de production écrite pratiquez-vous le plus avec vos élèves?

L'essai  le résumé

La synthèse de documents

Autres, précisez ...

Je compte sur votre collaboration et vous remercie à l'avance de votre participation

1 - Dans l'ancienne démarche pédagogique , faites –vous des productions écrites en fonction des unités didactiques ?

Toujours

Souvent

Jamais

2 - Quel type de production écrite pratiquez – vous le plus avec vos élèves?

L'essai

Le résumé

La synthèse de documents

Autres , précisez ...

3- Pratiquez–vous la préparation à l'écrit avant de faire chaque production écrite?

oui

non

4 - L'effet de cette activité sur la production écrite est–il ?

Très positif

Positif

Passablement positif

Nul

5 - Vos élèves éprouvent–ils des difficultés à rédiger en français?

Oui

Non

6 - Quel en est la cause?

L'indifférence

L'incapacité linguistique

La difficulté des sujets proposés

7- En corrigeant leurs copies, vous constatez des problèmes relatifs :

\* à l'ignorance des règles de la langue française

\* à la connaissance insuffisante de ces règles

\* au dysfonctionnement relatif à la structure sémantique de la langue française

Autres, précisez ...

8 - Le rendement de la production écrite dépend :

\* d'une didactique adéquate

\* du milieu socio-culturel

\* de la structure cognitive de l'apprenant

Autres , précisez ...

9 - Comment qualifieriez-vous votre pratique pédagogique quotidienne?

10 - Les réformes de l'enseignement sont-elles ?

Nécessaires

Inutiles

11- Les réformes introduites par le Ministère de l'Education Nationale répondent-elles à vos préoccupations pédagogiques?

Oui , totalement

Oui , partiellement

Non, totalement

Non, partiellement

12 - La nouvelle méthodologie " l'approche par compétences " apporte-t-elle du nouveau dans votre pratique pédagogique?

Oui , totalement

Oui , partiellement

Non, totalement

Non, partiellement

13 - Avez-vous un aperçu théorique sur cette approche?

Oui

Non

14 - Avez-vous consulté les documents relatifs à la nouvelle approche édités par le Ministère de l'Education Nationale

Oui

Non

15 - Comment qualifieriez-vous votre connaissance de l'approche par compétences ?

Très bonne

Bonne

Moyenne

Faible

Nulle

16 - Dans le cadre de l'application de cette approche, la nouvelle pratique évaluative est-elle bénéfique ?

Totalement

Partiellement

Aucun intérêt

17 - Quel type d'évaluation pratiquez-vous ?

Diagnostique

Formative

Certificative

18 - Une évaluation diagnostique ouvre chaque projet . A quoi sert-elle ?

19 - Faites-vous les sujets de cette activité proposés dans le manuel scolaire ?

Oui

Non

20 - Vous arrive-t-il de proposer vos propres sujets?

Oui

Non

21 - Quels types d'activités de remédiation des lacunes constatées pratiquez-vous ?

22 - Dans chaque projet, faites vous des productions écrites en fonction des séquences ?

Toujours

Souvent

Quelquefois

Jamais

23 - Quel effet ont les activités de remédiation sur le rendement de la production écrite ?

Très positif

Positif

Passablement positif

Nul

24 - La multiplication des activités d'écriture apprend-elle à l'élève à écrire correctement en langue française ?

Oui

Non

25 - En ce qui concerne la production écrite, constatez – vous une différence relative au rendement entre ce que vous faisiez avant et ce que vous faites actuellement ?

Oui

Non

26 - Le changement de la méthodologie permet-il à l'élève d'apprendre à écrire correctement en langue française ?

Oui

Non

27 - Aspirez-vous à une autre approche pédagogique concernant la production écrite ?

Oui

Non

**MERCI**

## **BIBLIOGRAPHIE**

- ◆ Avanzini Guy, Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, PRIVAT, Toulouse, 1975, 318 p.
- ◆ Avanzini Guy ( Sous la direction de ), La pédagogie au 20<sup>e</sup> siècle, PRIVAT, Toulouse, 1975, 399 p.
- ◆ Azouzi Blel, L'outil statistique en expérimentation, O.P.U, Alger, 2006, 163 p.
- ◆ Barlow Michel, Le métier d'enseignant. Essai de définition, Anthropos, Paris, 1999, 162 p.
- ◆ Beau Michel, L'art de la thèse, Casbah éditions, Alger, 2005, 172 p.
- ◆ Bloom BenJamin S, Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Fernand Nathand, Editions Labor, Paris, Bruxelles, 1979, 268 p.
- ◆ Clause Arnould, La relativité éducationnelle, Editions Labor, Fernand Nathan, Bruxelles, Paris, 1975, 262 p.
- ◆ Cacouault Marlaine, Oeuvrard Française, Sociologie de l'éducation, Casbah édition, Alger, 1998, 121 p.
- ◆ Dagognet François, Gaston Bachelard, P.U.F, Paris, 1965, 116 p.
- ◆ De Landsheere Gilbert, Evaluation continue et examens. Précis de docimologie, Edition Labor, Bruxelles, 1980, 294 p.
- ◆ Delorme Charles (Sous la direction de), L'évaluation en questions, E S F Edition, Paris, 1990 (3<sup>ème</sup> édition), 215 p.
- ◆ Dominicé Pierre, La formation, enjeu de l'évaluation, Peter Lang, Berne, 1979, 202 p.
- ◆ Donnedieu De Vabres Jacques, L'Etat, P.U.F, Paris, 1954, 123 p.
- ◆ Gillet Pierre, Pour une pédagogie ou l'enseignant – praticien, P.U.F, Paris, 1985, 300 p.
- ◆ Hameline Daniel, Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, ESF Edition, Paris, 1979, 200 p.
- ◆ Kouziakov Victor, Karl Marx, Editions du progrès, Moscou, 1968, 728 p.
- ◆ Lorenz Konrad, Evolution et modification du comportement. L'inné et l'acquis, Payot, Paris 1974, 149 p.
- ◆ Meirieu Philippe, L'école, mode d'emploi, ESF Editeur, Paris, 1991 (6<sup>ème</sup> édition), 187p.

- ◆ Meirieu Philippe, Apprendre ... oui mais comment, ESF Editeur, Paris, 1994 (12<sup>ème</sup> édition), 192 p.
- ◆ Minder Michel, Didactique fonctionnelle, H Dessain, Liège, 1980, 302 p.
- ◆ Muccheilli Roger, Le questionnaire dans l'enquête psycho - sociale, Les éditions ESF-Entreprise moderne d'édition librairies techniques, Paris, 1985, 87 p.
- ◆ Muccheilli Roger, L'analyse de contenu, Les éditions ESF - Entreprise moderne d'édition - Librairies techniques, Paris, 1984, 122 p.
- ◆ Naville Pierre, La psychologie du comportement, Gallimard, Paris, 1963, 379 p.
- ◆ Piaget Jean, Où va l'éducation, Denoël / Gonthier, Paris, 1948 et 1972, 133 p.
- ◆ Richelle Marc, B.F.Skinner ou le péril behavioriste, Pierre Mardaga Edition, Bruxelles, 1977, 262 p.

جامعة منتوري قسنطينة

UNIVERSITE DE CONSTANTINE

معهد علم النفس والعلوم التربوية

INSTITUT DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

*Thème :*

**LE RÔLE DE L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE  
CONCERNANT LE RENDEMENT DE LA PRODUCTION  
ÉCRITE DES ÉLÈVES DE LA PREMIÈRE ANNÉE SECONDAIRE  
EN LANGUE FRANÇAISE  
THÈSE DE MAGISTER**

Elaborée par :

AZREGAINOU Zahir

Directeur de la recherche :

Dr. MALIM Salah

**RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE**

Dans l'introduction générale, nous avons parlé de notre constatation de l'échec de l'apprentissage de la langue française chez l'apprenant arabophone durant des années de notre pratique en tant qu'enseignant. Cet échec apparaît nettement dans la production écrite de l'apprenant.

Après, nous avons abordé la problématique de la recherche où nous avons parlé des multiples expériences pédagogiques réalisées en Algérie en tant que pays arabo-musulman et en voie de développement ; nous y avons insisté sur la dépendance de notre pays vis-à-vis de l'occident sur le plan du modèle pédagogique. Le récent modèle pédagogique que nous expérimentons est l'approche par compétences. Le projet, dans le cadre de cette méthodologie, commence par une évaluation diagnostique ; elle est censée révéler les lacunes de l'apprenant afin de les remédier en fonction des activités d'apprentissage.

L'objectif de cette opération est l'amélioration de l'apprentissage du français et en l'occurrence l'expression écrite. Notre recherche vise à savoir si cette évaluation diagnostique joue le rôle qu'elle est censée jouer.

La partie théorique se compose de trois chapitres. Le premier traite de l'institution scolaire. Nous y avons parlé de l'origine ontologique de l'école

(Rapport dialectique entre l'Etat-Société et l'institution scolaire); nous y avons aussi montré le caractère historique de l'école et que la scolarisation est devenue une nécessité étatique à l'époque moderne, c'est-à-dire que l'existence de l'état dépend de celle de l'institution scolaire. D'où le caractère utopique de toutes les tentatives de déscolarisation.

La sociologie de l'éducation a des apports positifs mais elle doit abandonner le principe du déterminisme.

Le deuxième analyse le thème de l'évaluation. Nous y avons parlé de la rupture épistémologique, au sens Bachelardien, opérée par la docimologie.

Ensuite, nous y avons montré qu'elle a participé à l'émergence du nouveau champ épistémologique des nouvelles conceptions de l'évaluation : l'objet de l'évaluation devient un médiateur entre le sujet-évaluateur et le sujet-évalué; il n'est plus une finalité. La finalité, dans ce cadre, devient le sujet évalué et à travers lui le rendement du système scolaire, c'est -à-dire l'Etat.

Dans le troisième, nous avons analysé le rapport entre le rendement pédagogique et les conceptions de l'apprentissage. Parmi celles-ci, le behaviorisme occupe une place importante; nous avons émis quelques critiques concernant les fondements philosophiques de cette doctrine qui réduit le sujet à son comportement. Selon cette conception, il suffit d'intervenir sur ce dernier pour qu'il y ait une amélioration du rendement.

Après examen d'autres conceptions plus généreuses sur le plan de la considération du sujet, nous avons analysé deux conceptions systémiques : celle de Philippe Meirieu et celle de Bloom. A la fin du chapitre, nous avons synthétisé ces deux conceptions en introduisant un élément fondamental qui est l'Etat.

La partie pratique comporte aussi trois chapitres. Le premier traite de la pré-enquête et tout ce qui concerne les aspects méthodologiques qui s'y rapportent (Entretien - Echantillonnage - Analyse de contenu etc...).

Après effectuation de celle-ci, nous avons analysé les résultats obtenus en fonction des méthodes logico-sémantiques.

A partir de cette analyse, nous avons établi des hypothèses de travail et nous avons élaboré un questionnaire. Pour des raisons de représentativité statistique, nous avons considéré la population référence comme un échantillon.

Après passation du questionnaire nous avons obtenu des données que nous avons analysées dans un deuxième chapitre. Il ressort de cette analyse (tableaux statistiques avec analyses) trois axes fondamentaux:

a / Les apprenants souffrent d'une incapacité linguistique à rédiger correctement en français. Elle est surtout liée à la structure cognitivo-sémantique.

b / Les enseignants de la langue française ne rejettent pas par principe la nouvelle réforme, mais en ce qui concerne l'évaluation diagnostique, leurs réponses indiquent un effet faible de celle-ci sur la production écrite.

c / Les enseignants à 97 % aspirent à une approche pédagogique différente concernant la production écrite.

Le troisième a été consacré à la vérification des hypothèses (Les trois premières ont été confirmées, la quatrième a été partiellement infirmée et partiellement confirmée).

La relation entre l'évaluation diagnostique et le rendement de la production écrite est problématique parce que la réalité linguistique et sociologique de l'apprenant algérien empêche qu'il y ait une relation positive.

Dans la conclusion générale, nous avons synthétisé nos analyses théoriques et pratiques tout en parlant des perspectives de nos recherches ultérieures concernant l'aspect cognitif de l'apprentissage de la langue française.

جامعة قسنطينة  
معهد علم النفس والعلوم التربوية

الموضوع :

## دور التقييم التشخيصي فيما يخص مردود الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي في اللغة الفرنسية

إعداد :

أزرق عينو زهير

إشراف الدكتور :

معالم صالح

ملخص البحث:

في المقدمة العامة، تتطرق الطالب الباحث إلى الملاحظة المستمرة للفشل المتعلق بتعلم اللغة الفرنسية عند المتعلم المعرب وذلك من خلال سنوات ممارستنا لمهنة التعليم. يظهر جليا هذا الفشل في الإنتاج الكتابي للمتعلم. بعد ذلك ، تناولنا إشكالية البحث حيث تم الحديث عن مختلف التجارب البيداغوجية التي عرفت الجزائر باعتبارها بلد عربي إسلامي وفي طريق النمو؛ لقد تم التأكيد على التبعية التي تطبع بلدنا اتجاه الغرب فيما يخص النموذج البيداغوجي. إن النموذج الحالي الذي نحن بصدد تجربته المتمثل في المقاربة بالكفاءات يعتمد على المشروع الذي يبدأ بنشاط التقييم التشخيصي الذي يهدف إلى الكشف عن ثغرات التلاميذ التعليمية فيما يخص هذا المشروع ، ومن ثم محاولة تجاوز هذه النقائص عن طريق نشاطات تعليمية. الهدف من هذه العملية تحسين تعلم اللغة الفرنسية وبالخصوص التعبير الكتابي.

هذا البحث يهدف إلى معرفة هل التقييم التشخيصي يلعب حقيقة الدور المناط به ؟

ينقسم الجزء النظري إلى ثلاثة فصول. يتناول الأول المؤسسة المدرسية حيث تطرقنا إلى الأصل الأنطولوجي للمدرسة ( العلاقة الجدلية بين الدولة – المجتمع والمؤسسة المدرسية ) وفي نفس الفصل تحدثنا أيضا عن الطابع التاريخي للمدرسة وأن التمدد أصبح ضرورة دولية في العصر الراهن ، أي أن وجود الدولة يرتبط بوجود المدرسة. ومن هنا يبرز الطابع الطوباوي للمحاولات المختلفة للقضاء على المدرسة وإزالة التمدد. إن علم الاجتماع التربوي له إسهامات إيجابية، لكنه يجب أن يتخلى عن مبدأ الحتمية. في الفصل الثاني، خللنا موضوع التقييم، حيث أكدنا أن علم التباري ( Docimologie ) أحدث قطيعة إبستمولوجية بالمعنى البشاردي. ثم أكدنا أن علم التباري ساهم في ظهور الحقل الإبستمولوجي الجديد للتصورات الجديدة للتقييم : موضوع التقييم أصبح واسطة بين الذات المقيمة والذات المقيمة، لم يعد غاية في حد ذاته. أصبحت الغاية، في هذا الإطار، هي الذات المقيمة، ومن خلالها مردود النظام المدرسي، أي بمعنى الدولة. في الفصل الثالث، حللنا العلاقة بين المردود البيداغوجي وتصورات التعليم ومن بينها المدرسة السلوكية التي احتلت مكانة هامة في تحليلنا؛ وجهنا لها بعض الانتقادات فيما يخص أسسها الفلسفية التي تختزل الذات في السلوك. حسب هذا التصور، يكفي تعديل هذا الأخير حتى يكون هناك تحسين في المردود. وبعد دراسة تصورات أخرى أكثر ثراء على مستوى اعتبار الذات، قمنا بتحليل تصورين نسقيين : الأول لفيليب ميريو (Philippe Meirieu) والثاني لبوم (Bloom). وفي آخر الفصل قمنا بتركيب التصورين في تصور واحد مع إدخال تعديل يتمثل في إضافة عنصر أساسي هو الدولة.

يتكون الجزء التطبيقي أيضا من ثلاثة فصول. تعرضنا في الأول إلى البحث الاستطلاعي وكل ما يتعلق بالجوانب المنهجية ( المقابلة – اختيار العينة – تحليل المضمون - ...). وبعد إجراء هذا البحث الميداني ، قمنا بتحليل النتائج المتحصل عليها وفق الطرق المنطقية – الدلالية. انطلاقا من هذا التحليل، وضعنا الفرضيات وحررنا استمارة البحث. وقد اعتبرنا المجتمع الأصلي عينة البحث، لأسباب نعود إلى دقة التمثيل الإحصائي.

وبعد توزيع الاستمارة تحصلنا على معطيات حللناها في الفصل الثاني. ويبرز من هذا التحليل (الجدول الإحصائية وتحليلها) ، المحاور الثلاثة التالية :

أ - يعاني المتعلمون من عجز لغوي للكتابة مرتبط أساسا بالبنية المعرفية-الدلالية.

ب - إن أساتذة اللغة الفرنسية لا يرفضون مبدئيا الإصلاح الجديد ( المقاربة بالكفاءات) ، ولكنهم ابدوا في أجوبتهم الأثر الضعيف للتقييم التشخيصي على مردود الإنتاج الكتابي.

ت - إن الأساتذة بنسبة 97 بالمائة يتوقون إلى مقارنة بيداغوجية مختلفة فيما يخص الإنتاج الكتابي. في الفصل الثالث تم الحديث عن تحقق الفرضيات. ( الثلاثة الأولى تحققت، أما الرابعة فتحققت جزئيا ولم تتحقق جزئيا ).

إن العلاقة بين التقييم التشخيصي ومردود الإنتاج الكتابي تطرح إشكالية، لأن الواقع اللغوي والسوسبيولوجي للمتعلم الجزائري يمنع من وجود علاقة إيجابية بينهما.

في الخلاصة العامة، قمنا بتركيب التحاليل النظرية والتطبيقية مع الحديث عن الآفاق البحثية فيما يخص البعد المعرفي لتعلم اللغة الفرنسية.

جامعة قسنطينة

UNIVERSITY OF CONSTANTINE

معهد علم النفس والعلوم التربوية

INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND EDUCATIONAL SCIENCES

Theme:

**THE ROLE OF THE DIAGNOSTIC EVALUATION ON THE  
PERFORMANCE OF PRODUCTION WRITTEN FOR STUDENTS IN  
THE FIRST YEAR OF SECONDARY EDUCATION IN FRENCH**

*Magister thesis*

Developed by:

AZREGAINOU Zahir

Director of Research:

Dr. MALIM Salah

**SUMMARY OF RESEARCH**

In the general introduction, we discussed our finding of failure to learn the French language in learning Arabic during the years of our practice in any teacher. This failure is evident in the writing of the learner. After we have addressed the issue of research where we talked about the many educational experiments carried out in Algeria as an Arab-Muslim countries and developing countries, where we emphasized the dependence of our country over the West in terms of the pedagogical model. The recent pedagogical model that we experience is the skills approach. The project, under this methodology, begins with a diagnostic evaluation and is expected to reveal the shortcomings of the learner in order to remedy based learning activities. The objective of this operation is to improve the learning of French and in this case writing. Our research seeks to determine whether this diagnostic assessment is the role it is supposed to play.

The theoretical part consists of three chapters. The first deals with the educational institution. We talked about the ontological origin of the school (Report dialectic between state and society and the educational institution), we have also shown the historical character of the school and the school became a state need in modern times, ie that the existence of the state depends on that of the school. Hence the utopian character of all attempts to deschooling. Sociology of education at the positive but it has abandoned the principle of

determinism.

The second analyzes the theme of the evaluation. We talked about the epistemological break, in the sense Bachelard, operated by the docimologie. Then, we have shown that it participated in the emergence of new epistemological field of new concepts for the evaluation: The purpose of the evaluation becomes a mediator between the subject-matter is the assessor-assessed it's purpose. The purpose, in this context, becomes the subject and evaluated through the performance of its school system, in the State. In the third, we analyzed the relationship between performance and pedagogical conceptions of learning. Among these, the behaviourism has an important place and we made some criticism of the philosophical foundations of this doctrine which reduces the subject's behavior. According to this view, simply to speak on the latter to have improved performance.

After consideration of other approaches are more generous in terms of consideration of the subject, we analyzed two systemic concepts: that of Philippe Meirieu and Bloom. At the end of the chapter, we synthesized these two approaches by introducing an element which is the State. The practical part includes three chapters. The first deals with the pre-survey and all about the methodological aspects related to it (Interview-Sampling - Content analysis etc ...).

After doing this, we analyzed the results in terms of logico-semantic methods.

From this analysis, we developed hypotheses and we developed a questionnaire. For reasons of statistical significance, we considered the population as a reference sample.

After the questionnaire we obtained the data we analyzed in a second chapter. This analysis (statistical analysis) three fundamental axes:

a / learners suffer from an inability to write language correctly in French. It is mainly due to the cognitive-semantic structure.

b / teachers of French do not reject in principle the new reform, but with regard to diagnostic evaluation, their responses indicate a weak effect thereof on written production.

c / Teachers to 97% aspire to a different pedagogical approach on writing. The third was devoted to verification of hypotheses (The first three have been confirmed, the fourth was partially upheld and partially overturned). The relationship between the diagnostic evaluation and performance of the writing is problematic because the linguistic and sociological Algerian prevents the learner that there is a positive relationship.

In conclusion, we have summarized our theoretical analysis and practical while speaking of our prospects for future research on the cognitive aspect of learning the French language.