

Innovation pédagogique et résistances au changement

"الابتكار البيداغوجي والمقاومة ضد التغيير"

* Mohamed Simerabet, doctorant, Université Mustapha Stambouli Mascara. Faculté des Lettres et des Langues. E-mail : m.simerabet@univ-mascara.dz / simerabet@yahoo.fr

** Mounia Aicha Sebane, professeur, Université Mustapha Stambouli Mascara. Faculté des Lettres et des Langues. E-mail : msebane@yahoo.fr

Date de réception : 06/05/2019

Date d'acceptation : 28/07/2019

Date de publication : 21/09/2019

* Mohamed Simerabet, doctorant

m.simerabet@univ-mascara.dz

Résumé :

Notre but dans cet article est de décrire comment les professeurs perçoivent l'évaluation dans une approche par compétences au collège et comment sont perçus les objectifs d'enseignement préconisés par cette approche. Nous nous interrogerons sur les raisons qui empêchent l'appropriation des nouvelles orientations en explorant les réponses aux questions posées aux enseignants via un questionnaire. Nous pouvons dire qu'il existe des écarts entre les représentations des professeurs sur la pratique de l'évaluation d'un côté et de l'autre, sa mise en œuvre dans le cadre de la nouvelle approche d'où la résistance au changement.

Mots-clés : évaluation – innovation – représentation – résistance

Introduction

Notre recherche a pour objet l'étude de la problématique de l'évaluation formative au niveau du collège. Notre travail est fondé essentiellement sur une investigation menée auprès des enseignants de français des collèges d'enseignement moyen de la wilaya de Tiaret à propos de leurs représentations sur le mode d'évaluation des travaux d'élèves. Notre objectif étant de décrire comment les professeurs du collège perçoivent l'évaluation puis comment ils conçoivent les objectifs d'enseignement de la langue française préconisée par la nouvelle pratique dans le cadre de l'approche par compétence (APC). Nous allons essayer de comprendre les raisons des réticences de la part des enseignants quant à la mise en œuvre du dispositif d'évaluation.

En effet, toute innovation est sujette à des résistances qui peuvent faire l'objet de causes principales de l'échec. Collerette⁽¹⁾, Dolan et Gosselin⁽²⁾, enfin Morin⁽³⁾, tous ont abordé le phénomène de résistances au changement et chacun d'eux a émis des conclusions à partir d'une recherche de terrain dans des contextes différents.

Pour les besoins de notre recherche, nous nous alignons sur les propos de Morin quand il évoque l'influence de l'expérience passée, le manque de confiance et la méconnaissance des intentions du changement. Il signale aussi la faible tolérance au changement des gens, par peur de ne pas être capables de développer les compétences et les comportements nouveaux attendus. De plus, les représentations, les pratiques pédagogiques et les pratiques d'enseignement ne peuvent être significatives sans tenir compte du contexte socioprofessionnel des enseignants de français au collège car ce sont ces derniers qui sont censés appliquer ce processus dans le cadre du dispositif de l'approche par compétences.

Notre question principale est la suivante: Quelle perception les enseignants ont-ils de l'évaluation dans une approche par compétences?

Pour vérifier notre hypothèse qui parle de rejet face à une nouveauté, nous avons dans le cadre d'une enquête, soumis un questionnaire aux enseignants afin de discerner les écarts.

L'ensemble des chercheurs, cités antérieurement, suppose que le phénomène de résistances est une réaction tout à fait naturelle toutefois en étudiant les causes de la résistance, ils évoquent l'influence de l'expérience passée, le manque de confiance et la méconnaissance des intentions du changement.

Ils signalent la faible tolérance au changement des gens, par peur de ne pas être capables de développer les compétences et les comportements nouveaux attendus. Ils relatent d'autres facteurs qui pourraient intervenir dans ce phénomène, entre autres, la peur de l'inconnu, la crainte de perdre des acquis sociaux ou la remise en cause des savoir-faire.

I – Cadre théorique et conceptuel :

1.1- Pratiques enseignantes

La notion de « pratiques enseignantes » est pour Marcel⁽⁴⁾ « l'ensemble des gestes et discours d'enseignant avec ses élèves mais aussi dans toutes les autres situations au sein de l'environnement scolaire ». Dans son ouvrage « Les pratiques enseignantes hors de la classe », il considère que le travail de l'enseignant ne peut donc plus être envisagé uniquement au travers des pratiques d'enseignement. Il doit être considéré sous l'angle des pratiques enseignantes qui désignent l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant, exercées individuellement ou avec ses pairs et mises en œuvre tant dans la classe en présence des élèves qu'à l'extérieur de la classe. Quant aux pratiques d'enseignement, Altet⁽⁵⁾ les définit comme étant "un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes, en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien. »

1.2-Pratiquespédagogiques

La Réforme du système éducatif entamée en Algérie depuis 2003 pose un nombre important de questions pertinentes. L'examen de ces questions est nécessaire pour mieux déterminer les insuffisances et le déficit enregistrés afin de placer sur la bonne voie l'enseignement/ apprentissage du FLE dans le pays. Parmi ces déficiences, il y a celles qui concernent le statut et la fonction de l'enseignant de FLE, ses pratiques éducatives et ses stratégies d'enseignement. Là, il y a lieu de préciser et de valoriser le rôle de l'enseignant dans un document essentiel pour la compréhension des tenants et des aboutissants ainsi que des objectifs fixés par la mise en œuvre de la réforme, à savoir l'ouvrage intitulé : Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, publié sous la direction du ministère de l'Education nationale (2006 : 23) : « ...L'autre grand volet de la réforme concerne la question fondamentale de la formation continue du corps enseignant qui, bien évidemment, constitue la pierre angulaire de tout l'édifice ». A cet effet, si la nouvelle démarche éducative attribue une place prépondérante à l'élève, il n'en reste pas moins que l'enseignant demeure le meneur de l'opération éducative, et que lui et lui seul a la lourde responsabilité de réussir et mener à bien son enseignement. Il lui faut cependant assimiler et accepter cette réalité nouvelle : cette nouvelle démarche éducative doit s'accompagner de plusieurs reconsidérations de concepts et notions d'enseignement/apprentissage entraînant ainsi un changement au niveau de son identité d'enseignant. Comment donc est appréhendé ce changement qui est marqué surtout par la rupture avec les anciennes pratiques et l'adoption des nouvelles dispositions et méthodes qui favorisent la réalisation optimale des objectifs de l'enseignement/apprentissage?

La réforme en question a introduit l'approche par compétences, a recommandé le cognitivisme comme méthode pédagogique, a établi la théorie de l'énonciation dans l'analyse du discours et a pris appui sur l'étude des discours et la lecture analytique dans la compréhension des textes, a substitué à l'unité didactique le projet didactique, plus souple et flexible dans son utilisation, a redéfini le rapport savoirs/compétences et a contextualisé les tâches scolaires.

1.2.1. La nouvelle vision de l'école pour l'éducation

Bandura⁽⁶⁾ considère que la transition historique de l'ère industrielle à celle de l'information, a de profondes conséquences sur le système éducatif. En effet, les jeunes ayant suivi une scolarité limitée trouvaient des emplois industriels bien rémunérés même lorsque ces derniers n'exigeaient que des compétences cognitives minimales. Aujourd'hui la reconnaissance passe désormais par des rôles professionnels plus complexes.

De plus, les changements sociaux et technologiques rapides imposent aux individus de nouvelles compétences ou leur adaptation pour éviter l'obsolescence. Il ajoute que :

Les établissements scolaires doivent donc enseigner aux apprenants comment s'éduquer eux-mêmes tout au long de la vie pour s'auto renouveler. Les technologies de l'information sont en train de

transformer l'entreprise éducative elle-même, une grande part de l'apprentissage aura lieu hors de l'école. Cependant, si les technologies éducatives peuvent faire beaucoup, elles ne peuvent pas tout faire. Les enfants ont besoin de professeurs pour les aider à construire leur sentiment d'efficacité, à cultiver leurs aspirations et à trouver la signification et la direction de leurs objectifs pour qu'ils s'éduquent eux-mêmes dans une diversité de domaines tout au long de la vie..(Bandura,2010,p.107)

1.2.2. Le statut de l'élève à l'ère des réformes

Les réformes de deuxième génération aspirent à une avancée du fait que les nouveaux programmes favorisent l'implication de l'élève dans l'opération éducative à travers sa participation en classe et l'acquisition d'un profil comportemental par les cours d'éducation islamique et d'éducation civique. Le profil de sortie de l'élève de la première et de la deuxième année primaire passe par l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul. A ce propos, Bandura, (2010) a mis en évidence que : « Les enfants ayant le même niveau de compétence cognitive obtiennent des performances intellectuelles différentes selon l'intensité de leur efficacité perçue et que l'efficacité personnelle perçue constitue une meilleure valeur prédictive de la performance intellectuelle que les compétences seules. On peut faciliter le développement de l'efficacité cognitive personnelle en fixant des objectifs à l'élève : un objectif à long terme qui donne l'orientation et une série de sous-objectifs proximaux qui maintiennent la motivation et permettent d'acquérir un sentiment progressif d'efficacité personnelle ». (Bandura, 2010).

1.2.3. La relation : enseignant/apprenant

Les réformes de 2e génération recadrent avec précision le domaine d'apprentissage appelé dans les programmes précédents en «unité», tout comme elles redéfinissent la formation cognitive exigée de l'élève. Ce dernier aura désormais un autre rôle en classe en participant à la recherche de solutions aux problèmes posés alors que l'enseignant continuera d'assurer la guidance scolaire par des méthodes modernes d'enseignement. A ce propos, Linard ⁽⁷⁾ dit : « L'enseignant lui de son côté découvre que ses apprenants lui échappent et que ce n'est plus lui qui, comme cela pouvait se produire dans une salle de classe traditionnelle, fournit matière à l'apprentissage. Désormais, les apprenants deviennent peu à peu des « acteurs », c'est-à-dire des agents intentionnels qui jouent un rôle actif essentiel dans les événements et les activités auxquels ils participent » (M. Linard, 2000 p. 66).

Quant à Bandura, (2010), il considère que l'efficacité perçue des enseignants détermine en partie la façon dont ils structurent leurs activités pédagogiques et influencent les évaluations que font les élèves de leurs propres capacités intellectuelles, ceci d'autant plus que l'élève est jeune. L'auteur ajoute que : « Les enseignants qui ont un sentiment élevé d'efficacité personnelle pensent qu'il est possible d'apprendre aux élèves en difficulté par de l'ingéniosité et un effort supplémentaire. Ils peuvent également solliciter le soutien de la famille et vaincre les influences contraires du voisinage. Les enseignants qui ont un faible sentiment d'efficacité pédagogique estiment qu'ils ne peuvent pas faire grand-chose si les élèves ne sont pas motivés et s'ils ne sont pas soutenus par leur famille et leur voisinage ». (Bandura, 2010).

Par ailleurs, Ranjard ⁽⁸⁾ considère que les enseignants savent que les notes ne sont pas fiables, qu'ils ne mettraient pas la même note à la même copie si on la leur représentait quelques semaines plus tard et que leurs collègues mettraient tous des notes différentes à cette copie. Ils savent qu'ils sont incapables de préciser, même pour eux seuls, leurs objectifs et leurs critères de notation. Il atteste que : « Les enseignants savent qu'ils ne savent pas en quoi consiste le "niveau" qui permet de "passer". Ils savent que couper à la moyenne est absurde. Ils connaissent les effets de stéréotypie et de halo. Ils savent mais ils ne veulent pas savoir qu'ils savent. Ils savent inconsciemment. Et c'est pour cela qu'ils peuvent en toute bonne foi mettre en avant leur conscience professionnelle. Elle est innocente, en effet : c'est d'inconscient qu'il s'agit ! » (Ranjard, 1984, p. 93).

1.3- L'évaluation formative :

"L'évaluation formative est entièrement intégrée à l'apprentissage, elle intervient avant, pendant et après le cursus de formation centrée sur l'apprenant, elle mesure ses résultats en fonction d'objectifs opérationnels. Elle est une aide à l'enseignement /apprentissage, en permettant à l'enseignant de

réguler le premier et à l'élève de gérer le second " Tagliante ⁽⁹⁾. Son objectif principal est donc la régulation du processus d'apprentissage. Elle est incorporée tout au long de l'apprentissage du début à la fin du cursus, elle se réalise au fur et à mesure du déroulement du cours, car elle se situe au début, en cours et à la fin de la séquence didactique, elle vise à poser un premier diagnostic. L'évaluation formative joue un rôle central dans la planification de l'enseignement. Elle se réfère le plus souvent à des critères. L'évaluation formative est une voie vers l'auto évaluation puisqu'elle permet à l'élève de s'auto-évaluer "ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas". Enfin, elle permet de mettre en place une pédagogie de la réussite, elle est une source de motivation.

1.3.1- Quelle théorie pour l'évaluation formative ?

Le but prioritaire de l'évaluation formative, dans sa conception et sa mise en pratique, c'est l'amélioration des apprentissages de chaque élève. Cette activité évaluative aide aux apprentissages lorsqu'elle produit de l'information que les enseignants et les élèves peuvent utiliser comme un feedback, comme un retour, pour se situer eux-mêmes et pour modifier les activités dans lesquelles ils sont engagés. Une telle évaluation devient formative si indices et retours sont utilisés pour rencontrer les besoins de chacun des élèves. On peut donc dire que l'évaluation est formative lorsqu'elle conduit à identifier des indices sur les processus d'apprentissage des élèves afin de prendre des décisions à propos des étapes à venir d'instruction (des enseignements et des apprentissages). Ces décisions devraient être meilleures que celles qui auraient été prises en l'absence de tels indices. L'évaluation peut viser à contrôler l'avancement des apprentissages en identifiant les élèves pour qui l'action d'enseignement a été efficace ou non. Elle peut aussi avoir une fonction diagnostique si elle produit des informations supplémentaires qui précisent la nature des difficultés des élèves. L'évaluation formative produit des suggestions sur les étapes ultérieures des apprentissages afin de les rendre plus efficaces. Un même instrument d'évaluation peut donc avoir des fonctions sommatives ou formatives.

1.3.2- L'évaluation formative comme processus d'apprentissage

Afin de pouvoir prendre des décisions sur la suite des enseignements et des apprentissages, l'évaluation formative s'appuie sur la connaissance, d'une part, des programmes et des parcours des élèves et, d'autre part, des processus d'apprentissage des élèves. Il s'agit, premièrement, d'avoir une notion claire de la progression des élèves. En sachant ce qu'ils ont appris dans les années antérieures et ce qu'ils vont faire plus tard dans le cursus, les enseignants peuvent agir plus efficacement. Le travail d'harmonisation au niveau des établissements d'un secteur est crucial. Il s'agit, deuxièmement, de connaître les conceptions initiales et les difficultés des élèves vis-à-vis des concepts et des notions qui sont abordés dans la séquence. Connaître les erreurs habituelles produites par tous les élèves dans une activité donnée permet de ne pas les imputer à un élève particulier, à son inattention ou à son manque de motivation. Les activités complexes peuvent être décomposées en étapes atteignables par les élèves de manière à ce qu'ils constatent leur progression par étapes plutôt que leur succès global qui reste aléatoire. Le feedback doit rester honnête et ne pas laisser croire qu'un travail restreint et appauvri est attendu.

1.4-Innovation pédagogique / Réforme

La notion de curriculum est à un système éducatif ce qu'est une constitution pour un état. Les raisons du développement d'un curriculum d'enseignement en Algérie s'inspirent des travaux de Roegiers ⁽¹⁰⁾ et des hypothèses de Perrenoud ⁽¹¹⁾ pour la conception d'un curriculum selon le nouveau dispositif de l'approche par compétences. Même si les termes « réforme » et « innovation » visent tous les deux la notion de « changement », le premier est un processus national, planifié, imposé par la tutelle alors que le second est laissé à l'initiative des praticiens au niveau local ou régional. Bonami ⁽¹²⁾ définit l'innovation comme étant « le fait d'introduire de façon volontaire une pratique en vue d'une meilleure efficacité dans la réponse à un problème perçu ou en vue d'une utilisation plus efficace des ressources disponibles ». En d'autres termes, elle vise une pratique nouvelle qui est bien structurée, décidée par un ensemble d'enseignants et renvoyant à une initiative locale afin de trouver des solutions à un problème dans un contexte particulier. Innovation et réforme sont complémentaires car les propositions que suggèrent les différents groupes

pédagogiques dans différentes régions du pays font d'elles l'élément fondateur pour la réussite d'une réforme. Autrement dit, l'innovation peut un jour devenir réforme.

1.4.1- Refonte pédagogique

La refonte de la pédagogie et des programmes qui vise à améliorer la pertinence et la qualité des apprentissages, représente une nouvelle vision de l'éducation qui consiste à faire preuve d'une rupture pédagogique avec le passé. Cette nouvelle vision se définit par une approche par les compétences (APC) plaçant l'apprenant au centre de l'apprentissage et donnant une plus grande autonomie à l'enseignant. En effet, influencés par le socio-constructivisme, un certain nombre de pays ont adopté pendant les années 1990 les compétences à développer ou à acquérir par les apprenants comme principe organisateur des programmes scolaires. Dans cette perspective, l'enseignement et l'apprentissage sont désormais considérés comme des instruments pour le développement d'individus autonomes, capables de faire face à des défis, d'adopter une position critique pour s'adapter à de nouvelles situations, et de participer activement aux groupes auxquels ils appartiennent. L'accent sur le développement d'individus compétents exige une nouvelle conceptualisation de l'enseignement, qui n'est plus orientée vers la définition des connaissances à acquérir, mais tournée vers l'amélioration de la capacité de chacun à réagir à de nouvelles demandes et à s'adapter à de nouvelles situations.

1.4.2- Refonte/Curriculum

Le choix de l'approche par les compétences engendre des défis méthodologiques importants pour la conception des programmes et des manuels scolaires, ainsi que pour leur évaluation. Face à ce choix pédagogique, il convient de bien cerner les implications méthodologiques. Plus particulièrement, il convient de bien distinguer entre les différentes entrées possibles dans l'approche par les compétences et de bien cerner les implications de chaque entrée en termes de formulation des compétences de base, de définition de situations d'intégration et de modalités et critères d'évaluation des acquis des apprentissages. Quelles sont les implications d'une pédagogie de l'intégration dans le développement des curriculums? Quel est le cheminement de la déclinaison d'une compétence de sa conception à sa construction en situations d'apprentissage et à l'évaluation des acquis? Comment appréhender l'évaluation des compétences dans une pédagogie de l'intégration? Comment traduire les exigences des nouveaux programmes en critères d'élaboration et d'évaluation des manuels scolaires? Les enjeux d'une pédagogie de l'intégration des acquis dans l'enseignement sont donc nombreux, et les implications dans les processus de développement des curriculums et de l'évaluation des acquis ne sont pas toujours bien maîtrisées. L'objectif premier est de créer un foyer de réflexions et d'actions sur les nouvelles approches en matière de pédagogie et de formations pédagogiques, de proposer une fenêtre ouverte sur les expériences internationales.

1.5- Résistances au changement

L'ensemble des conclusions tirées par les recherches, suppose que le phénomène de résistances est une réaction tout à fait naturelle. Les travaux relatifs à la problématique de la résistance au changement nous apprennent qu'il est pratiquement impossible de mettre en œuvre un dispositif nouveau au cas où les sujets censés appliquer les nouvelles orientations développeraient des résistances quel que soit leur forme. Les résistances sont considérées comme causes principales de l'échec dans la réalisation des objectifs d'une innovation. La résistance au changement est donc une attitude négative à l'égard d'une innovation. Elle est définie comme le refus de la part des sujets censés mettre en œuvre ce changement. Ces derniers résistent au changement parce qu'ils sont contraints d'abandonner leurs anciennes habitudes et de s'adapter à un nouveau contexte, à de nouvelles fonctions et enfin adopter de nouvelles attitudes. Les origines du phénomène de résistance de la part des enseignants sont multiples. Nous évoquerons en particulier, le manque de moyens et la déficience d'une formation adéquate pour la mise en œuvre des nouvelles orientations. Cependant, il existe d'autres causes qui sont à l'origine de ces résistances ; elles sont d'ordre psychologique et social. Enfin, une autre cause de résistance, aussi préjudiciable que toutes celles que nous venons de citer, nous paraît importante à relever ; il s'agit de la façon de mise en œuvre du changement. L'absence de consultation et d'implication des enseignants au projet d'innovation font

que ces derniers adoptent, généralement, une attitude négative vis-à-vis du changement parce qu'il leur est imposé. Il a été démontré dans plusieurs études antérieures que les gens acceptent mieux le changement lorsqu'ils participent à sa conception parce qu'ils sont bien motivés.

1.5.1- Qu'est-ce que la résistance au changement?

« Qui dit changement, dit résistance au changement » voilà comment le journal des employés soulignait l'introduction récente d'un changement, comme le rapportent Bareil et Boffo⁽¹³⁾ (2003, p. 543)! Ce concept est dorénavant reconnu tant dans le langage populaire que scientifique.

La perspective traditionnelle des réactions au changement organisationnel repose presque essentiellement sur la résistance au changement, traduisant le phénomène comme un concept central et incontournable (Visinand⁽¹⁴⁾). Il est devenu la boîte noire de tous ceux qui véhiculent des idées de changement, traduisant implicitement des synonymes de craintes, de peurs, d'appréhensions, d'hostilité, d'intrigue, de polarisation, de conflits ou d'impatience, comme le dépeignent Collerette, Delisle et Perron⁽¹⁵⁾. En fait, chaque fois qu'il est question des réactions du destinataire, il est question surtout, sinon exclusivement de résistance au changement.

L'importance du phénomène de la résistance au changement se traduit par le nombre impressionnant de travaux, recherches, études et publications qui y sont consacrées. Des milliers d'articles ont été publiés au sujet de la résistance au changement.

La terminologie « résistance au changement » remonte aux auteurs Coch et French⁽¹⁶⁾, qui en 1947, publiaient un article dans la revue *Human Relations*, devenu un classique en la matière. Il s'intitulait « Overcoming resistance to change ». Deux questions étaient adressées : pourquoi les gens résistent-ils si fortement au changement et qu'est-ce qui peut être fait pour surmonter cette résistance?

Depuis, nombre d'auteurs ont traité de ces questions dont Lawrence⁽¹⁷⁾ dans un article de la prestigieuse revue *Harvard Business Review*. Dès lors, le terme « résistance au changement » était lancé, galvaudé, étudié et repris maintes et maintes fois. Les livres les plus récents en comportement organisationnel traitant d'un chapitre en changement organisationnel, ressassent obligatoirement les réactions surtout négatives des employés (et aussi des gestionnaires), sous l'égide traditionaliste de la résistance au changement. Il en est de même pour plusieurs manuels en gestion du changement qui consacrent une partie sinon l'ensemble de leur ouvrage, sur la résistance au changement, comme l'a fait Hultman⁽¹⁸⁾.

1.5.2- Quelles sont les conséquences de la résistance?

Les effets de la résistance sont multiples et peuvent être dévastateurs pour une organisation. La résistance peut faire en sorte que l'organisation se détruise sans être capable de se reconstruire (Hafsi et Demers⁽¹⁹⁾). La résistance peut provoquer le retour en arrière et l'arrêt momentané ou permanent de l'idée de changement. La résistance peut faire en sorte que le changement soit un succès ou un échec.

Outre ces dimensions liées au changement lui-même, la résistance peut diminuer la productivité et entraîner une chute d'efficacité. Le taux de roulement peut augmenter de même que l'absentéisme, le climat de travail se détériore et les relations de travail se durcissent. Les conflits s'accroissent et sont gérés sous l'angle « gagnant/perdant ».

Pour sa part, le destinataire « résistant » éprouve du stress. Il est moins satisfait et offre un rendement inférieur. Il est plus sujet à s'absenter et à des accidents de travail. Son niveau d'engagement affectif au travail diminue. Cela peut le mener vers l'épuisement ou la dépression.

En définitive, les conséquences sont désastreuses tant au point de vue humain qu'au point de vue organisationnel. Le succès du changement est aussi mis en péril à cause de la résistance au changement.

II-Cadre méthodologique

Le nombre total de notre échantillon est de 125 profs pour les collèges de la wilaya de Tiaret, choisis pour notre étude : 74 femmes et 51 hommes. Le nombre de femmes est supérieur à celui des hommes. Cette différence plus ou moins significative des deux groupes tend à confirmer l'idée que le secteur de l'enseignement est dominé par les femmes, d'une part, et que celles-ci sont plus

attirées par l'enseignement en général et l'enseignement des langues étrangères en particulier, d'autre part. Pour notre protocole d'investigation, nous avons élaboré un questionnaire (Annexe n°1) de quatre questions relatives aux représentations des enseignants par rapport à l'innovation de la pratique de l'évaluation formative. Après validation, le questionnaire a été distribué aux enseignants. La collecte des questionnaires s'est faite après deux semaines : sur 150 enseignants, seuls 125 questionnaires étaient valides pour notre analyse.

2.1. Le questionnaire

Pour établir une connaissance des pratiques et des représentations, nous avons opté pour le questionnaire et les entretiens. Le questionnaire proprement dit est constitué par des items sous forme d'affirmations, en fonction des différents domaines relatifs à nos quatre axes d'étude des représentations. Notre premier questionnaire comportait, donc 33 questions fermées sous forme d'affirmations. Pour chaque affirmation, l'enseignant est invité à donner son point de vue au moyen d'une échelle qui comporte 4 modalités de réponse. Il s'agit en fait, d'une échelle d'attitude élaborée sur le modèle de Likert. Nous avons construit un questionnaire composé de trois questions ouvertes que nous avons soumis à un groupe restreint d'enseignants. Les données que nous avons recueillies nous ont permis de sélectionner nos axes et facettes et d'élaborer une première version du questionnaire que nous avons soumis à l'analyse de la validité de la part de deux juges indépendants. Après cette étape, nous avons rédigé une nouvelle liste d'items redressés et corrigés puis nous avons administré ce questionnaire à un deuxième échantillon plus grand que le premier pour le soumettre à un essai et ce pour mettre à l'épreuve la forme des questions et vérifier la compréhension des sujets. L'étape de l'étude de la fidélité permet d'optimiser la liste d'items pour ne conserver que ceux qui sont pertinents et clairs (20 items).

2.2- Recueil des données

Pour le traitement des variables du questionnaire, il est indispensable de vérifier la validité de l'instrument de mesure et de le redresser éventuellement, avant de le fidéliser en le soumettant à un essai. La rigueur scientifique en recherche a établi des règles de validité pour analyser les données du corpus que le chercheur a choisi. La validité et la fidélité sont deux propriétés importantes des scores qui informent sur la qualité des résultats lesquels sans ces deux facteurs manqueront de précisions. Concernant notre travail, notre démarche sera, donc, une adaptation très simplifiée de celle que nous avons parcourue dans la littérature; nous sommes conscients de la complexité des exigences à satisfaire pour construire un instrument de recueil de données; en tous les cas, d'une façon générale, nous nous inspirons des orientations décrites dans les ouvrages consultés. L'objectif essentiel est d'éviter au maximum, les sources de biais et d'attribuer une validité acceptable à notre instrument.

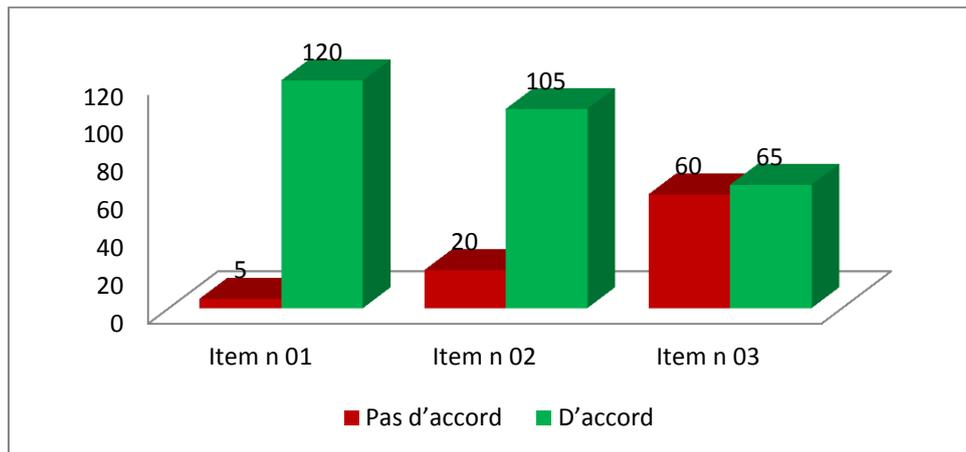
III-Résultats

Nous présentons successivement les fréquences et les pourcentages des réponses selon chacun des deux axes retenus :

Axe1 : Les moyens et les conditions de travail

Tableau n°1 : Représentations des enseignants vis à vis des moyens et des conditions de travail.

| | Item | Pas d'accord | D'accord |
|----------|---|--------------|----------|
| Item n 1 | Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages | 05 | 120 |
| Item n 2 | L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives. | 20 | 105 |
| Item n 3 | Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative. | 60 | 65 |

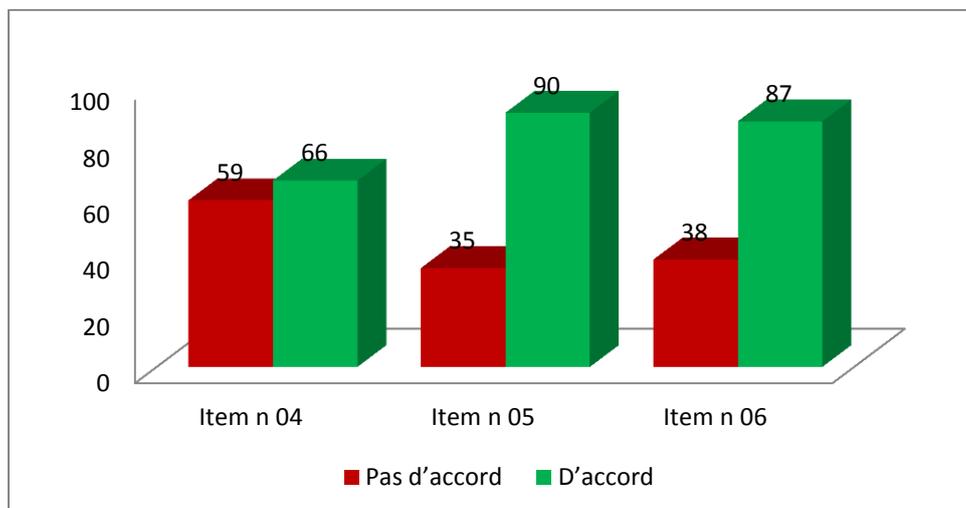


Notre échantillon, dans son ensemble, estime plutôt que cette méthode ne lui permet pas d'agir favorablement. Cela nous révèle les difficultés des enseignants face à la complexité des différents aspects de l'évaluation dans une approche par compétences. Cette situation s'explique par la déficience de la formation initiale et la formation continue des praticiens. Cette déficience apparaît clairement dans l'item 01 où 120 enseignants sur 125 ont eu le même avis. Concernant l'item 02, 105 enseignants affirment qu'il est difficile dans un groupe hétérogène d'accéder à des remédiations formatives; alors que 20 enseignants, seulement, sont en accord avec l'affirmation. Les pourcentages concernant l'item 03 laissent entrevoir moins de disparités entre deux groupes de professeurs; cela s'explique par ceux qui ont été formés à l'université pour la mise en œuvre de ce nouveau dispositif et ceux qui n'ont reçu aucune formation pour mettre en application les principes de la nouvelle méthodologie. En effet, 65 sur 125 enseignants affichent nettement leur approbation par rapport à la formation pour l'application de ce nouveau dispositif, soit un taux de 52%.

Axe2 : La motivation

Tableau n°2 : Représentations des enseignants sur l'impact de l'évaluation sur la motivation

| | Item | Pas d'accord | D'accord |
|----------|---|--------------|----------|
| Item n 4 | Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué | 59 | 66 |
| Item n 5 | Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle | 35 | 90 |
| Item n 6 | L'évaluation sommative motive les apprenants | 38 | 87 |



Les résultats concernant l'axe de l'efficacité de l'évaluation par rapport à la motivation des apprenants, indiquent une attitude plus ou moins défavorable de la part des enseignants. En effet, ils

soulignent l'incompatibilité de cette approche avec le rythme d'apprentissage de l'ensemble des apprenants parce qu'elle nécessite plus de temps et disent que l'hétérogénéité des niveaux des apprenants fait preuve d'une entrave pour pouvoir appliquer une pédagogie différenciée. Cela nous amène à penser que les représentations des enseignants sur l'approche par compétences doivent évoluer et cela grâce, en particulier, à la communication avec les enseignants, la formation continue, l'information et le travail en équipes pédagogiques. Pour l'item 4, si le facteur de l'évaluation formative représente un handicap pour les uns, il ne l'est pas pour les autres, 66 contre 59 qui favorisent toujours l'évaluation sommative. L'item 5 qui renvoie à l'évaluation traditionnelle laisse entendre de la part des enseignants leur attachement à cette méthodologie, prouvant toujours une certaine résistance de la part des anciens, soit 90 professeurs contre 35 seulement. L'item 6 évoquant le degré de motivation des apprenants suite à la mise en œuvre de la nouvelle méthodologie fournit des résultats qui indiquent une information significative puisque nous avons deux groupes qui nous suggèrent deux points de vue opposés. Sur 125 enseignants, 87 supposent que cette méthodologie n'est pas stimulante néanmoins cette nouvelle approche est considérée bénéfique pour les 38 autres enseignants. Les enseignants expérimentés, ceux qui ont vécu plusieurs approches d'enseignement, particulièrement l'approche par objectifs, pensent que la nouvelle approche n'est que la reprise des objectifs d'anciennes orientations pédagogiques ce qui justifie cette réticence ; de temps plus qu'ils sont conscients que cette approche risquerait de changer totalement leurs pratiques d'enseignement. Quant aux nouveaux professeurs, ils sont, dans leur majorité, favorables aux principes du nouveau dispositif. Les résultats qui ont précédé tendent à justifier ce que plusieurs travaux de recherche ont démontré quant à l'organisation des situations d'apprentissage dans une approche par compétences et ses implications pédagogiques.

Conclusion

Les résultats de la recherche montrent que la résistance aux changements par les enseignants a diverses raisons dont les plus importantes se résument dans le manque d'information et de formation, les contraintes sociales et surtout l'absence de moyens. Selon les propos des enseignants interrogés, le besoin de formation (la formation initiale et la formation continue), constitue la principale revendication de ces derniers. Ils considèrent cet élément comme le plus important quant au succès de l'implantation de la nouvelle approche. En résumé, nous constatons que l'enseignant est l'acteur dont dépend la réussite de tout projet éducatif ou pédagogique. La résistance au changement considérée comme un facteur légitime par les théoriciens est une attitude négative à l'égard de toute innovation. Elle est définie comme le refus de la part des sujets censés mettre en œuvre ce changement. Ces derniers résistent au changement parce qu'ils sont contraints d'abandonner leurs anciennes habitudes et de s'adapter à un nouveau contexte, à de nouvelles fonctions et enfin adopter de nouvelles attitudes. Avant l'implantation de la réforme, l'institution scolaire n'a pas procédé à un accompagnement suffisant des enseignants par rapport aux nouvelles pratiques. Elle s'est limitée à fournir de nouveaux documents aux enseignants sans qu'il y ait un travail sur la signification des orientations véhiculées par le nouveau dispositif. La recherche confirme l'importance des caractéristiques personnelles et des représentations des enseignants censés appliquer les principes qui fondent cette réforme dans le processus d'innovation. Les enseignants devraient être convaincus de la légitimité de toute nouvelle approche. Cependant il fallait au préalable, faire évoluer les représentations des enseignants sur l'apprentissage dans une approche par compétences afin que celle-ci soit appropriée et utilisée par l'ensemble des enseignants dans leurs pratiques de classe quotidiennes.

Références bibliographiques :

- 1- Collerette, P. (1997). *Le changement organisationnel. Théorie et pratique*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p.94.
- 2- Dolan, S.L. et É. Gosselin (1996). *Psychologie du travail et des organisations*, Montréal, Gaëtan

- 3- Morin, E. M. (1996) *Psychologies au travail*, Montréal, Gaëtan Morin, 1996, 535 p.
- 4- Marcel, J-F(2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : le Harmattan. n° 1996, 500 p.
- 5- Altet, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante ». *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp 85-93
- 6- Bandura, A.(2010). Auto-efficacité. « *Le sentiment d'efficacité personnelle* », L'orientation scolaire et professionnelle, 107 p.
- 7- Linard, M. (2000). — Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies. — Paris : Éditions Universitaires, 1990. — 240 p.
- 8- Ranjard, L. (2008). La dynamique de la structure de la communauté bactérienne du sol en réponse à des traitements répétés du cuivre dans l'agriculture. *Recherche en microbiologie*. 159: 251-254
- 9- Tagliante C., (2001), *L'évaluation*, coll. Technique de classe, CLE international.
- 10- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck
- 11- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan
- 12- Bonami M.(1996) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*. Bruxelles, De Boeck, 1996
- 13- Bareil, C. et Boffo, C. « *Qui dit changement, dit préoccupation et non plus résistance* », dans G. Karnas, C. Vandenberghe, et N. Delobbe (Dir.), *Bien-être au travail et transformation des organisations: Actes du 12e congrès de psychologie du travail et des organisations*, tome 3, Belgique, Presses universitaires de Louvain, 2003, p. 541-551.
- 14- Visinand, M.(2003) Le rôle attendu des professionnels RH lors d'un changement organisationnel, Mémoire de maîtrise, Montréal : HEC Montréal, 2003, 147 p.
- 15- Delisle, G. et Perron, R.(1997) Le changement organisationnel : théorie et pratique, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, 173 p.
- 16- Coch, L. et French, J. R. «Vaincre la résistance au changement», *Human Relations*, 1, 1947-1948, p. 512-532.
- 17- Lawrence, P.R. (1969) Comment gérer la résistance au changement, *Harvard Business Review*, 47, 1, 1969, p. 4-12.
- 18- Hultman, K.(1998) *Rendre le changement irrésistible: vaincre la résistance au changement dans votre organisation*, Davies-Black Publishing, 1998, 196 p.
- 19- Hafsi, T. et Demers, C. (1997) Comprendre et mesurer la capacité de changement des organisations, Montréal, Éditions Transcontinental, 1997, 322 p.

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord -TA : totalement d' accord

II – Questions

| | Questions | TD | D | A | TA |
|----|---|----|---|---|----|
| 1 | L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie. | | | | |
| 2 | L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage. | | | | |
| 3 | Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès. | | | | |
| 4 | Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage. | | | | |
| 5 | Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée. | | | | |
| 6 | L'évaluation sommative motive les apprenants. | | | | |
| 7 | Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué. | | | | |
| 8 | Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées. | | | | |
| 9 | Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages. | | | | |
| 10 | Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant. | | | | |
| 11 | Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité. | | | | |
| 12 | L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives. | | | | |
| 13 | Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation. | | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 14 | L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales. | | | | |
| 15 | Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages. | | | | |
| 16 | Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens. | | | | |
| 17 | Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle. | | | | |
| 18 | Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation. | | | | |
| 19 | Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière. | | | | |
| 20 | Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative. | | | | |