



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

جامعة محمد بوضياف - المسيلة –

Université Mohamed Boudiaf –M'Sila-



معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

Institut des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
شعبة: نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

Filière Théorie et Méthodologie de l'Education Physique et Sportive

تخصص: علوم الرياضة

Option : Sciences du Sport

**Les difficultés psychopédagogiques
rencontrées par les cadres du sport, face
à l'apprentissage de la langue anglaise :
« Cas de l'ES-STS »**

Elaboré par :

Mme BOUKHARI Saliha

Encadré par :

Pr. AMRIOU Zouhir

Co-Encadreur :

Dr. GRINE Rachida

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2019/2020

DEDICACE

A

- ❖ *Ma défunte mère et mon défunt oncle Nacer.*
- ❖ *Mon père pour son soutien indéfectible.*
- ❖ *Mes trois enfants Khaled, Amine et Ryane pour leurs encouragements, leur amour sans faille et pour qui la vie n'a pas été un long fleuve tranquille.*
- ❖ *Mon frère Ali, son épouse Ozlem et mon petit neveu Amir Saad pour leur présence et leur soutien.*
- ❖ *Mr BOUDELLA. A pour ses conseils très judicieux.*
- ❖ *Ma famille et belle famille pour leur aide et leur soutien.*
- ❖ *Mes amies Ratiba, Radia, Ines, Zoubida pour leur amitié sincère et leur réconfort au moment opportun.*
- ❖ *La famille AÏT MOHAND pour leur soutien, leur amitié et leurs conseils avisés.*

REMERCIEMENTS

Je remercie Dieu le tout puissant pour la force qui m'a permis de me pencher sur ce travail.

Rédiger soi même un travail de recherche n'occulte en aucun cas la participation d'un nombre de personnes, car comme le dit si bien un sage : « Aucun travail ne s'accomplit dans la solitude ».

Il m'est agréable d'exprimer mes vifs remerciements a/ au

- *P^r AMRIOU Zouhir mon directeur de recherche pour son aide et sa patience.*
- *D^r GRINE Rachida ma co-directrice sans qui ce Doctorat n'aurait jamais vu le jour.*
- *Membres du jury pour prendre de leur temps afin d'expertiser ce modeste travail.*

Mes remerciements les plus sincères :

- *M^{lle} FATAHINE. A pour m'avoir donné la lucidité, la rigueur nécessaire ainsi que les orientations judicieuses sur le plan méthodologique.*
- *M^{lle} Nawel pour son étroite collaboration et sa disponibilité.*
- *M^{lle} Fatiha et Mme TATACHEK, N pour leur collaboration.*
- *M^{me} BOUKERDENNA Souhila pour son soutien, son encouragement et son humour.*
- *M^r KESSOURI. A pour son aide inestimable en statistiques.*
- *Mes fidèles amis M^r NAAMANE. B sans qui rien n'aurait été possible et M^r BELKADI. A pour son soutien indéfectible et tous ceux qui de près ou de loin m'ont prodiguée la force et le courage tout au long de mon parcours (ilse reconnaîtront).*
- *M^{lle} REZIG. H pour son aide et ses encouragements.*
- *M^{me} OUKACI. D dont les conseils ont été d'un grand apport.*
- *L'ensemble des responsables de l'ES-STIS pour leur entière disponibilité.*
- *La communauté estudiantine de l'ES-STIS.*

Sommaire		
Introduction		
1 ^{ère} partie :	Cadre Théorique	
• Chapitre 1 :	<u>Approche théorique de l'enseignement</u>	13
1.1 :	Pédagogie générale	13
1.1.1 :	Conception traditionnelle de la pédagogie	14
1.1.2 :	Conception nouvelle de la pédagogie	15
1.2 :	<u>Notion d'enseignement</u>	17
1.2.1 :	L'acte d'enseignement	18
1.2.2 :	Conceptions de l'enseignement	18
1.2.3 :	Objectifs de l'enseignement	20
1.3 :	Fonction de l'enseignant et efficacité pédagogique	24
1.3.1 :	Fonction de l'enseignant	24
1.3.2 :	Efficacité pédagogique	27
1.4 :	<u>Approche théorique de l'évaluation</u>	31
1.4.1 :	Champ conceptuel de l'évaluation:	31
1.4.1.1 :	Définition de l'évaluation	31
1.4.1.2 :	Brève rétrospective sur la docimologie	33
1.4.2 :	Objectifs de l'évaluation	34
1.4.3 :	Rôles de l'évaluation	37
1.4.3.1 :	Types d'évaluation	37
1.4.3.2 :	Fonctions de l'évaluation	38
1.4.4 :	Evaluation différenciée de la notation	40
1.4.4.1 :	Notion de notation et ses limites	40
1.4.4.2 :	Variantes de la notation, vers une évaluation formative	42
• Chapitre 2 :	<u>Apprentissage et difficultés d'apprentissage</u>	45
2.1 :	Approche théorique et grandes orientations des théories d'apprentissage	45
2.1.1 :	Apprentissage moteur	46
2.1.2 :	Théories de l'apprentissage cognitif	48
2.2 :	Notion de l'apprentissage dans une perspective psychopédagogique	50
2.3 :	Difficultés d'apprentissage	54
2.3.1 :	Difficultés d'apprentissage vs troubles d'apprentissage et handicap	54
2.3.2 :	Difficultés d'apprentissage vs échec	56
• Chapitre 3 :	<u>Apprentissage et difficultés d'apprentissage de la langue étrangère : Cas de la langue anglaise dans le monde et en Algérie</u>	59
3.1 :	Apprentissage de la langue étrangère	59
3.1.1 :	Langue étrangère vs langue maternelle et langue seconde	59
3.1.2 :	Apprentissage vs acquisition et appropriation	61
3.1.3 :	Impératif du bilinguisme	61
3.1.3.1 :	Définition du bilinguisme	67
3.1.3.2 :	Pluralisme linguistique en Algérie	71
3.1.3.3 :	Place de la langue Anglaise dans le monde et en Algérie	73
3.2 :	Difficultés d'apprentissage de la Langue anglaise	77
3.2.1 :	Paramètre d'ordre psychologique : la motivation	78
3.2.2 :	Paramètre d'ordre didactique	86
3.2.2.1 :	Moyens mis à disposition	86

3.2.2.2 : Méthodes utilisées		89
2 ^{ème} partie :	Cadre pratique : Démarche méthodologique	100
2.1 : Caractéristiques de l'échantillon: Population étudiée		100
2.2 : Moyens et méthodes de la recherche		101
2.2.1 : Analyse de contenu		102
2.2.2 : Méthode descriptive : l'enquête		102
2.3 : Déroulement de la recherche		103
2.3.1 : Champ exploratoire : Formation à l'ES-STS		103
2.3.1.1 : Plan d'étude		103
2.3.1.2 : Assiduité et évaluation		104
2.3.2 : Pré-enquête		105
2.3.2.1 : Objectif de la pré-enquête		105
2.3.2.2 : Déroulement de la pré-enquête : (Planning de passation)		105
2.3.2.3 : Bilan de la pré-enquête		106
2.3.3 : Enquête : (Planning de passation)		107
2.3.4 : Contrôle des indices		108
2.3.4.1 : Variable indépendante		108
2.3.4.2 : Variables dépendantes		108
2.3.5 : Traitement statistique		109
2.3.5.1 : Tests statistiques utilisés		109
2.3.5.2 : Application à la recherche		110
3 ^{ème} partie :	Présentation et discussion des résultats : vérification des hypothèses	111
3.1 : Présentation des résultats		111
3.1.1. Présentation des résultats de la première hypothèse		111
3.1.2. Présentation des résultats de la deuxième hypothèse		127
3.2. Discussion des résultats		139
3.2.1. Vérification de la première hypothèse		139
3.2.2. Vérification de la deuxième hypothèse		148
Conclusion / Recommandations :		166
Index Bibliographique :		175
Annexes :		

SOMMAIRE DES TABLEAUX

		N° de page
Tableau n° 1	Récapitulatif des différentes fonctions de l'évaluation Maccario. B, (1986)	40
Tableau n° 2	Effectif des étudiants de l'ES-STS (2017-2018) et 2018-2019).	101
Tableau n° 3	Répartition des étudiants de l'ES-STS selon leur niveau.	101
Tableau n° 4	Passation du questionnaire des étudiants lors de la pré – enquête.	106
Tableau n° 5	Passation du questionnaire lors de l'enquête.	107
Tableau n° 6	Motifs des étudiants quant à leur intégration à l'ES-STS.	112
Tableau n° 7	Pourcentage d'étudiants (Bacheliers et Licenciés) ayant déjà suivi une formation en langue étrangère en dehors du cursus scolaire.	113
Tableau n° 8	Opinions des étudiants sur la langue étrangère étudiée en formation.	115
Tableau n° 9	opinions des étudiants (Bacheliers et Licenciés) quant à la nature de leur motivation pour poursuivre une formation en langue étrangère.	117
Tableau n° 10	Opinions des étudiants (Bacheliers et Licenciés) quant à la langue utilisée à la maison.	119
Tableau n° 11	Opinions des étudiants (Bacheliers et Licenciés) quant à la langue utilisée entre amis.	120
Tableau n° 12	Opinions des étudiants (Bacheliers et Licenciés) quant à la langue utilisée via les réseaux sociaux.	122
Tableau n° 13	Tendance générale selon étudiants (Bacheliers et Licenciés) sur la langue utilisée à la maison, entre amis et via les réseaux sociaux.	123

Tableau n° 14	Opinion des étudiants quant au style de musique le plus écouté.	125
Tableau n° 15	Opinions des étudiants quant au visionnage des films anglo – saxons, américains en version originale.	126
Tableau n° 16	Appréciation de l’enseignement de la langue anglaise par les étudiants de l’ES-STS.	129
Tableau n° 17	Nature des difficultés rencontrées par les étudiants face à l’apprentissage de la langue anglaise.	131
Tableau n° 18	Opinion des étudiants sur les méthodes et les moyens utilisés lors d’une séance d’enseignement de la langue anglaise.	133
Tableau n° 19	Opinion des étudiants sur le type d’anglais dispensé à l’ES-STS.	134
Tableau n° 20	Opinion des étudiants quant aux différents objectifs sollicités lors de l’élaboration des énoncés d’examen.	136
Tableau n° 21	Opinion des étudiants sur les différents critères d’évaluation.	137
Tableau n° 22	Opinion des étudiants quant aux formules d’examens adoptées par leurs enseignants de la langue anglaise pour les évaluer.	138

SOMMAIRE DES FIGURES

		N° de page
Figure n° 1	Acte d'enseignement selon Dechavane. N (1990)	18
Figure n° 2	Suivi de l'objectif selon Hoffman - Hervé. M et Aubert. M (1999)	21
Figure n° 3	Taxonomie de Bloom. B. S. (1985)	22
Figure n° 4	Le triangle pédagogique de Houssaye. J (1988)	50
Figure n° 5	Le modèle SOMA de la situation pédagogique. GERMAIN. C (1988)	52
Figure n° 6	La hiérarchie des besoins. La pyramide de Maslow. A (2003)	82
Figure n° 7	Représentation graphique sur les motifs poussant les Bacheliers et les Licenciés à intégrer l'ES-STTS.	113
Figure n° 8	Représentations graphique sur le pourcentage d'étudiants (Bacheliers et Licenciés) ayant suivi une formation en langue étrangère.	114
Figure n° 9	Représentations graphique sur la langue étrangère étudiée par les Bacheliers et Licenciés lors d'une formation en langue étrangère.	116
Figure n° 10	Représentations graphique sur la durée de la formation en langue étrangère des étudiants de l'ES-STTS.	116
Figure n° 11	Représentations graphique sur les différentes natures de motivation pour suivre une formation en langue étrangère, selon les Bacheliers et les Licenciés.	118
Figure n° 12	Représentations graphique sur la langue utilisée à la maison par les étudiants (Bacheliers et les Licenciés).	120
Figure n° 13	Représentations graphique sur la langue utilisée par les étudiants (Bacheliers et Licenciés) entre amis.	121
Figure n° 14	Représentations graphique sur la langue utilisée par les étudiants (Bacheliers et Licenciés) via les réseaux sociaux.	123

Figure n° 15	Représentations graphique de la tendance générale par la population estudiantine de l'ES-STS sur la langue utilisée à la maison entre amis via les réseaux sociaux.	124
Figure n° 16	Représentations graphique sur le style de musique le plus écouté par les étudiants (Bacheliers et Licenciés).	126
Figure n° 17	Représentations graphique de l'opinion des étudiants quant à un éventuel visionnage de film anglo – saxons, américains en version originale.	127
Figure n° 18	Représentations graphique de l'appréciation des étudiants (Bacheliers et Licenciés) relatif à l'enseignement de la langue anglaise dispensée à l'ES-STS.	130
Figure n° 19	Représentations graphique de l'opinion des étudiants (Bacheliers et Licenciés) sur la nature des difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la langue anglaise.	132
Figure n° 20	Représentations graphique de l'opinion des étudiants concernant les méthodes utilisées ainsi que les moyens exploités par les enseignants de la langue anglaise de l'ES-STS.	133
Figure n° 21	Représentations graphique de l'opinion des étudiants (Bacheliers et Licenciés) sur le type d'anglais dispensé à l'ES-STS.	135
Figure n° 22	Représentations graphique sur les objectifs sollicités par les enseignants dans leurs examens.	137
Figure n° 23	Représentations graphique de l'opinion des étudiants de l'ES-STS sur les différents critères d'évaluation.	138
Figure n° 24	Représentations graphique de l'opinion des étudiants de l'ES-STS sur les différentes formules d'examens.	139



INTRODUCTION

INTRODUCTION :

« L'importance de la formation dans un monde de travail caractérisé par un progrès technologique rapide et une réorganisation profonde des systèmes économiques est évidente » selon (Levy – Leboyer. C, 1997, P 127).

Il semble tout à fait évident qu'à l'ère du changement et l'importance croissante d'une compétitivité à l'échelle mondiale, ainsi que les évolutions technologiques et bien entendu leur impact sur le terrain, les institutions se restructurent.

En effet, tout le monde s'accorde à dire que la formation universitaire en Algérie doit connaître des réformes pour faire face et s'adapter aux nouvelles exigences du développement économique et social que connaît actuellement la société internationale dans son ensemble.

Pour (Boutin. A, 1993, P 157), « le drame de la société moderne c'est de confronter l'immobilisme des structures aux changements scientifiques et technologiques toujours plus rapides ».

En Algérie, la pratique sportive a été intégrée dans le système global du développement socio-économique et politique, de plus, son évolution suit la logique de ces changements.

La formation des cadres du sport a toujours fait partie des préoccupations d'une Algérie nouvelle. L'ordonnance n° 95-09 du 25 Ramadhan 1415 correspondant au 25 Février 1995 relative à l'orientation, à l'organisation et au développement du système national de culture physique et sportive stipule que « la formation a pour objet de répondre aux besoins quantitatifs et qualitatifs recensés en matière d'encadrement du système national de culture physique et sportive » et qu'elle a pour objectif « d'assurer le recyclage et le perfectionnement des personnels d'encadrement » (titre 3, voir annexe 3).

En autres termes, le secteur du sport en général et la formation des cadres en particulier n'échappe pas à cette mouvance, voire à cette même réalité ; certes, il semble tout à fait clair de nos jours que l'idée du développement de la pratique sportive en Algérie doit passer inéluctablement par l'amélioration de la formation de ses cadres.

Selon (Levy – Leboyer. C, 1997, P 127), « La formation suit (...) un modèle unique qui consiste essentiellement à enseigner aux étudiants des connaissances, des savoirs – faire, voire des conduites, liés aux objectifs de l'entreprise ». En conformité avec toutes les mutations qui s'opèrent dans la société (passage d'une économie socialiste à une

économie de marché), le secteur du sport se voit sujet à de nouveaux remaniements, à travers la mise en place de lois régissant le sport d'une manière générale et la formation d'une manière particulière, depuis l'avènement de l'ordonnance 95-09.

La formation demeure une priorité pour les pouvoirs publics car elle est la base de tout le mouvement sportif national. Lors de l'ouverture officielle de la rentrée universitaire de l'année 2013/2014 à l'ES-STIS, le Ministre de l'époque dans son allocution déclarait que « la nouvelle loi 05/13 relative à l'organisation et au développement des activités physiques et sportives en consacrant un chapitre entier avec 31 articles aux activités de formation sportive et de recherche scientifique, démontre clairement que la formation est l'un des fondements de la politique nationale sportive et est une activité d'intérêt public » ; de plus, l'Etat est convaincu que le secteur des sports est créateur d'emploi de la même manière que les autres sphères d'activités du pays, par la garantie d'une pratique sportive aussi bien au sein de l'école, de l'Université qu'au niveau du sport de performance. En d'autres termes, les cadres sportifs participant donc à la mise en œuvre de la politique sportive définie par l'Etat, en formant ou en entraînant « le public ou la masse » selon les besoins (loisirs, initiation, compétition ...), en effectuant le suivi et la préparation (physique, technique ...) de sportifs de haut niveau et en coordonnant l'activité d'une équipe ainsi que l'encadrement technique d'une discipline sportive.

En Algérie, dans le domaine des Activités Physiques et sportives, la formation des cadres a entre autre pour objectif premier de former un profil de cadres hiérarchisés selon les compétences capables de prendre en charge le sport de haut niveau, à vocation de mobilité internationale.

En effet, au Ministère de la Jeunesse et des Sports, l'on est passé d'un système de formation de cadres polyvalents, moniteurs, maîtres, professeurs et professeurs adjoints d'EPS, pour la plupart intégrés dans le secteur de l'éducation nationale, à un système de formation de cadres spécialisés de haut niveau.

Cette formation au plan pédagogique se caractérise par une spécialisation des entraîneurs, à travers un renforcement des connaissances scientifiques en relation avec les exigences du sport de performance.

Les exigences du terrain sont en évolution permanente et c'est cette évolution qui doit être la référence pour la formation.

En effet, recherche et technologie doivent être développées pour faire le lien avec le terrain, « sans ce développement il ne peut y avoir de qualité d'enseignement » (l'ordonnance n° 95-09). Ceci fut également repris et mis en évidence par Monsieur le Ministre lors de son discours en stipulant que : « la recherche scientifique en matière de sport est également l'une des tâches stratégiques pour le secteur. Il nous appartient également de combler le déficit en matière d'encadrement sportif et de jeunesse en terme quantitatifs et qualitatifs dans la perspective d'atteindre les normes contemporaines et réaliser les objectifs visés ».

« Un projet de formation - production se définit de telle sorte que les enseignements donnés permettent la fabrication des produits ou la réalisation des prestations visées. Le programme est synthétisé par ses objectifs » (Boutin. A, 1983, P 97).

Le système de formation à l'ES-STS a pour but de former un cadre capable de prendre en charge le sport de haut niveau, à savoir le développement de la pratique de performance pour la détection et formation des jeunes talents, la gestion et le contrôle de la pratique sportive. Tels sont le rôle et la responsabilité qui incombent au futur Conseiller du Sport au sein d'une Ecole Supérieure en Sciences et Technologie du Sport.

Par conséquent, la formation selon (Meziani. R, 1999) peut être définie comme étant l'acquisition d'un certain volume de connaissances aussi bien en théorie qu'en pratique, ainsi que l'acquisition de compétences nécessaires pour exercer un métier.

Le titulaire dispose d'une triple compétence scientifique, professionnelle et sportive lui permettant d'assurer la conception, le pilotage et l'expertise des programmes d'entraînement et d'optimisation de la performance sportive.

Ainsi, au sommet un Conseiller du Sport formé en cinq ans à l'ES-STS, un Licencié en Education Physique et Sportive et à la base un Educateur Sportif, en passant par un Technicien Supérieur du Sport formé dans les Instituts de Technologie du Sport (I.T.S) avec une durée de formation de trois ans (décret exécutif n° 90-183 du 16 juin 1990).

Néanmoins, il s'avère tout à fait opportun de déterminer le domaine dans lequel notre travail s'inscrit. En effet, les problèmes de l'enseignement sont multidimensionnels et sont déterminés par des facteurs d'ordre politique, économique, culturel et social.

Cependant pour situer notre contribution, nous nous limiterons à l'approche psychopédagogique car la qualité des études et la compétence des cadres sont un capital

que nous nous devons de préserver, afin de garantir le produit que nous formons dans notre secteur.

Lors du Séminaire intitulé « la Formation en Sciences et Technologie du Sport » tenu le 27-28-29 Novembre 1990 à l'ES-STTS, le directeur de l'époque Monsieur Lalaoui. B déclarait que « les pédagogues du sport sont là aujourd'hui pour dire comment l'on doit former et aussi pourquoi former. C'est ce qui doit se traduire généralement par le choix d'une véritable stratégie de la formation des cadres du sport ». Une telle stratégie doit mettre l'accent sur les matières enseignées, les méthodes pédagogiques utilisées...

C'est sur la base du constat que le progrès des sciences du sport dans le monde induit que toute politique de formation s'oriente de plus en plus vers une spécialisation de plus en plus pointue et vers une diversification des conceptions de plans de recherche scientifique et de programmes de formation. Faisons une brève rétrospective historique quant au parcours accompli par le Mouvement Sportif National (MSN) en général et la formation dans le domaine du sport en particulier. Ceci a été matérialisé dans notre pays en Septembre 1978 par la création de l'Institut des Sciences et de la Technologie du Sport (ISTS), de l'Institut d'Education Physique et Sportive (IEPS), des Instituts de Technologie du Sport (ITS), ainsi que des Instituts de Technologie de l'Education (ITE), qui avaient la charge de former des cadres destinés à l'encadrement de leurs secteurs respectifs, tâche dévolue jusqu'à cette date au seul Centre National d'Education Physique et Sportive (CNEPS), devenu en 1975 le Centre National des Sports (CNS). C'est en 1979 qu'a lieu le changement de dénomination de ce dernier, dont le décret présidentiel n° 71-127 du 28/07/1979, en Institut des Sciences et de la Technologie du Sport (ISTS) avec modification de l'organisation et du fonctionnement.

Etablissement public à caractère administratif, il est placé sous la tutelle du Ministère de la Jeunesse et des Sports. C'est une dizaine d'années plus tard, plus précisément en 1988, que l'ISTS est érigé en Institut National de Formation Supérieure en Sciences et Technologie du Sport (INFS/STS) par le décret n° 88-80 du 12 Avril 1988, s'octroyant ainsi de manière plus marquée la tutelle pédagogique du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. L'objectif premier qui lui est attribué est d'assurer des enseignements théoriques, pratiques et pédagogiques, ainsi que la soutenance d'un Mémoire.

Il est bon de signaler qu'à la seule filière qui s'était constituée, à savoir celle de la Théorie et Méthodologie du Sport, qui avait vu le jour avec l'avènement de l'ISTS et qui s'était maintenue de manière constante, est venue s'ajouter une deuxième celle du Management du Sport, selon l'arrêté interministériel du 09 Août 2001 (fixant la durée, le régime des études et les modalités de délivrance du diplôme d'études supérieures en Management et en Entraînement). A cet effet, le plan de formation doit se conformer avant tout à la politique de formation instaurée par le Ministère de la Jeunesse et des Sports, ainsi qu'à ses règles à savoir le déroulement du cursus, le contenu pédagogique et son agencement, le volume horaire, l'évaluation ... (se référer à l'article 15 de l'arrêté interministériel du 09 Août 2001).

L'année 2010 quant à elle voit la transformation de l'INFS/STS de Dély-Brahim en Ecole Supérieure en Sciences et Technologie du Sport (ES-STS) régie par les dispositions du décret exécutif n° 05-500 de 2008, adopté par le gouvernement le 29 Novembre 2009, fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'Ecole, devenant ainsi un établissement public à caractère scientifique, technologique. L'établissement ainsi institué se dote alors de nouvelles missions dont la principale est articulée autour de la formation supérieure, la recherche scientifique et le développement technologique dans les domaines des Activités Physiques et Sportives.

Outre les organes et les fonctions classiques des départements, l'établissement contribue donc au développement de la recherche scientifique et technique et ainsi, met en place des laboratoires de recherche scientifique (au nombre de trois) : le Laboratoire des Technologies de l'Entraînement Sportif, le Laboratoire des Sciences Sociales Appliquées au Sport, et le Laboratoire des Sciences Biologiques Appliquées au Sport.

Il doit également entreprendre toutes les actions de formation continue de recyclage dans son domaine d'activité et assurer la publication des études et résultats de recherche.

De 1981 à 2019, l'ES-STS de Dély Brahim a formé 3197 Conseillers du Sport.

Cette formation a entre autre pour objectif principal d'assurer les enseignements le préparant à l'obtention d'un Diplôme d'Etude Supérieure en Sciences et Technologie du Sport. En effet, étalé sur cinq ans (relatif à cette population estudiantine constituée

d'Athlètes d'élite, justifiant du niveau scolaire de 3^{ème} AS, venant se greffer sur une population majoritaire de Bacheliers, ayant eu néanmoins un vécu sportif) et sur deux ans pour ce qui est des Licenciés en EPS, admis à l'ES- STS en passant un concours en Gestion, en Culture Générale et en Langues Etrangères, où l'étudiant est libre d'examiner soit en langue Française soit en langue Anglaise. Le cursus d'étude se compose d'enseignements pratiques et théoriques (se référer à l'article 2 de l'arrêté interministériel du 09 Août 2001).

Quant à l'organisation de l'encadrement pédagogique prenant en charge cette population estudiantine, elle relève également d'un caractère spécifique. Celle-ci est composée d'une part d'enseignants spécialistes issus de notre secteur pour l'encadrement des matières pratiques et d'autre part aussi bien d'enseignants spécialistes que d'enseignants issus d'autres universités pour l'encadrement des matières théoriques.

A cet effet, et par souci d'efficience, l'étudiant se destine dès lors à une formation universitaire édifiée au sein du Ministère de Tutelle.

Cette formation au plan pédagogique, devant répondre aux exigences du terrain doit être définie comme étant l'acquisition d'un certain volume de connaissances aussi bien pratiques que théoriques (sciences appliquées au sport tel que la biochimie, la psychologie, l'anglais ...) se référer à l'article 2 de l'arrêté interministériel du 09 Août 2001. Ces dernières permettent de fournir à l'étudiant des éléments nécessaires à une préparation planifiée et adaptée, lors de son action sur le terrain.

Par conséquent, une fois encore penser à développer la pratique sportive en Algérie sous entend de manière indubitable à améliorer la formation de ses cadres.

Une telle stratégie doit mettre l'accent sur les matières enseignées, les méthodes pédagogiques ainsi que les moyens utilisés ... Non son omettre le fait également, qu'une articulation est nécessaire entre la théorie et la pratique, comme le souligne Laumonier. R « la théorie et la pratique sont deux sœurs jumelles, dont l'absence de l'une attriste le sort de l'autre ». En effet, selon (Leveque. M, 1990, p 66) « l'appel pour la formation des cadres sportifs à des savoirs scientifiques est néanmoins indispensable ». Cette interpellation montre que les savoir-faire professionnels découlent d'un échange réciproque entre les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience. L'auteur dénonce le morcellement de la formation : « Le descriptif des

sciences appelées pour étayer une formation doit céder le pas au fonctionnel au vivant de l'action humaine engagée sur le terrain, au système complexe que sont les pratiques physiques. (...). Dans cette attente se profile le risque d'un cloisonnement des savoirs appliqués à ... Physiologie, Psychologie, Biomécanique ... ». Inhérente aux matières théoriques, la langue anglaise, à l'image de tous les pays, occupe ou du moins devrait occuper une place prépondérante et demeure même une préoccupation de l'Etat, la qualifiant de langue vivante figurant dans le socle commun des connaissances et des compétences.

Dans le contexte de la mondialisation et d'une immigration/ émigration diversifiée, l'enseignement des langues étrangères s'impose partout ; en effet, il ne se limite pas uniquement à l'aspect linguistique de la langue enseignée mais est également le moyen d'entrer en contact avec les autres. Ce que souligne (Widdowson. H, 1996, p 11) : «(...) connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisés à des fins de communication ».

A l'heure d'une économie globalisée, l'apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence la langue anglaise, est l'assurance de favoriser un outil de communication internationale, qui sera aussi un atout pour la formation et lui permettra de renforcer sa compétitivité et son développement mondial.

Cette mondialisation a créé un changement radical dans la recherche scientifique, la langue anglaise est devenue un moyen de communication internationale : elle est utilisée dans un double objectif, dans un premier temps, comme un outil d'accès à un savoir et dans un second temps comme un moyen d'ouverture sur l'occident.

A cet effet, la langue anglaise n'est plus maintenant considérée comme étant un simple vecteur de culture, mais la langue internationale de l'industrie, du commerce, de la science et du sport. Cette nouvelle donne a peu à peu entraîné un bouleversement des contenus des enseignements de cette langue étrangère dans un grand nombre de pays, tant il devient évident que la connaissance de cette dernière et sa maîtrise dans des contextes et usages professionnels devenaient désormais indispensables à qui voulait trouver sa place dans ce monde nouveau.

En outre, l'anglais de spécialité a connu dans le monde un développement de grande ampleur à partir de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, en raison de la place

prééminente prise par les Etats-Unis au lendemain de la guerre et, par voie de conséquence, de leur langue, en particulier dans les domaines politique, économique et culturel. Le sport mérite un intérêt tout particulier dans le cadre de l'étude des langues de spécialité par la multiplicité des activités qu'il propose et par la diversité des intervenants (pratiquants et spectateurs).

Vu l'importance du sport et son influence sur le développement des peuples, l'on a créé des Laboratoires de recherche, publié des ouvrages, déclenché des Colloques, où la langue anglaise s'avère être prédominante. Un handicap de taille pour nos cadres qui ont marginalisé cette langue par le passé et qui présentent maintenant un lourd déficit linguistique perçu lors d'échanges d'information ou de communication durant des compétitions internationales ou manifestations scientifiques.

Pourtant, comme nous avons eu à le mentionner au préalable, en Algérie un programme de formation de futurs Conseillers du Sport a été établi par le Ministère de la Jeunesse et des Sports en collaboration avec le Ministère de l'Enseignement Supérieur dans lequel l'apprentissage de la langue anglaise, inhérente aux matières théoriques, est obligatoire. De plus, les apprenants ont au préalable étudié la langue anglaise et ce, à partir du C. E. M : si nous calculons le nombre d'années consacré à l'apprentissage de la langue anglaise pour un apprenant ayant suivi un cursus "normal ", c'est-à-dire sans aucune anicroche, il se révélera être de sept années. En outre, si nous nous penchons maintenant sur une autre catégorie d'apprenants (Licenciés en E. P. S) venant à l'ES-STS pour l'observation du grade de Conseiller du Sport (avec poste budgétaire) une durée de deux ans, ceux là, en plus de leur sept années d'apprentissage de la langue anglaise (au C.E.M et au Lycée) ont encore bénéficié de trois années quant à l'apprentissage de cette langue vivante, au sein de l'Université ; ce qui fait un total d'une dizaine d'années.

Malgré tout cela, l'offre pédagogique ne semble pas répondre aux objectifs du programme. Les résultats d'évaluation des étudiants dès la première année d'apprentissage au sein de l'ES-STS montrent un décalage conséquent entre les connaissances et les compétences censées être acquises aussi bien durant le parcours scolaire qu'universitaire. C'est ce constat qui a suscité notre attention. Comme notre intérêt est porté sur l'étudiant, nous avons dès lors décidé de nous situer dans une perspective centrée sur celui-ci afin d'étudier ses difficultés face à cette langue étrangère.

Partant de notre expérience d'enseignement au sein d'une Ecole de Formation Supérieure, l'évaluation pédagogique de cette dernière, préalablement établie lors de notre travail de Magister en 2003 a démontré une formation en difficulté, quant à certaines matières théoriques dans laquelle s'insère la langue anglaise. Cette évaluation a été appuyée par une observation préliminaire lors des différents Conseils d'enseignement et à la lecture du bilan chiffré de quelques P.V de délibération sur les résultats obtenus par les étudiants de l'ES-STTS (de 2000 à 2003). A part cette évaluation de la formation, aucune investigation n'a été menée de manière plus précise quant à l'enseignement de la langue anglaise. En outre, notre statut d'enseignante sur le terrain nous a permis également cette année d'obtenir des informations sur la façon dont l'enseignement de la langue anglaise est perçu par les étudiants ; en effet, nous avons mené des débats informels avec ces derniers durant les heures de cours à travers des exposés, portant sur l'enseignement de la langue anglaise ainsi que sur la nature des difficultés qu'ils y rencontrent. Il va de soi, que notre intérêt porte particulièrement sur les difficultés que les étudiants présentent face à l'apprentissage de cette matière. Nous entendons par le terme "difficultés d'apprentissage" (low-achievement) la faible performance des étudiants au niveau universitaire. Nous nous basons sur la définition du terme par le spécialiste de l'éducation, (Legendre. R, 1993, p 371) pour l'appliquer à notre cas. Il définit cette notion comme « un retard d'acquisition dans l'une ou l'autre des matières scolaires ou dans leur ensemble ». « Lorsqu'un élève présente des faibles performances scolaires, malgré un potentiel intellectuel normal, on le considère en difficulté d'apprentissage », (Legendre. R, 1993, p 371). Ce retard d'acquisition décrit en effet ce phénomène mais, cependant n'explique pas ses origines ; ce qui constitue l'objet de notre recherche.

A partir de cet état de fait, deux questions se posent à nous : Pourquoi les étudiants de l'ES-STTS sont-ils en difficulté face à l'enseignement de la langue anglaise ? En quoi consistent les difficultés psychopédagogiques rencontrées par les étudiants de l'ES-STTS face à cette langue vivante ?

A cette problématique, nous prenons le soin de mettre deux hypothèses :

1^{ère} hypothèse : Les difficultés d'apprentissage de ces étudiants sont dues à un manque de motivation de la part de ces derniers.

2^{ème} hypothèse : Le manque de moyens pédagogiques ainsi que les méthodes utilisées par les enseignants peuvent contribuer aux difficultés rencontrées par les étudiants face à cette langue vivante.

L'intention développée pour cette recherche est d'essayer dans la mesure du possible d'étudier la nature des difficultés psychopédagogiques des étudiants de l'ES- STS face à la langue anglaise, de relever les lacunes, les insuffisances et de tenter d'y remédier ; et ce, afin d'améliorer l'offre pédagogique et aider les apprenants à progresser dans leurs pratiques d'apprentissage. Certes, l'objet principal de ce travail de recherche demeure toujours l'apprenant qu'est le pivot de nos réflexions, démarche impliquant d'aborder ce sujet d'un point de vue psychopédagogique.

Dans la perspective de la réalisation de l'objectif ci-dessus énoncé, notre recherche s'articulera autour de trois grands axes :

* Le premier axe revêtira un aspect théorique pour une meilleure compréhension du sujet en éclairant les différents concepts afférents : à une approche théorique de l'enseignement, à son outil pédagogique qu'est l'évaluation, ainsi qu'aux principales théories de l'apprentissage et plus précisément l'apprentissage des langues étrangères en l'occurrence la langue anglaise.

La notion de difficultés d'apprentissage de la langue anglaise et les dimensions psychologiques de l'étudiant, à savoir sa motivation à l'égard de cette langue vivante seront également cernées.

*Dans le second axe, nous présenterons la démarche méthodologique de notre recherche constituée par la caractéristique de notre échantillon, des moyens et méthodes utilisés ainsi que de la méthode statistique utilisée.

*Enfin, le troisième axe nous permettra de mettre en exergue la présentation et l'interprétation des résultats de notre investigation ainsi que leur discussion afin de tenter de répondre aux questions posées.



CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : APPROCHE THEORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

1.1. Pédagogie générale :

La notion de pédagogie s'étend à celui qui a en charge l'éducation. De nombreux écrits relatifs à la pédagogie révèlent bien l'intérêt porté à ce sujet. Malgré le fait que ce concept ait été largement étudié, nous ne pouvons cependant pas nous référer à une conception uniformisée. (Gabaude. J. M, 1972, p 9) l'atteste bien : « ... elle est à la fois science et technique, doctrine et art, technologie de l'enseignement ou encore culture ».

La pédagogie est « l'art d'instruire d'enseigner des connaissances et de former des individus », se référer à Famose. J. P dans son ouvrage Cognition et Performance cité par (Pfefferlé. P, Liardet. I, 2011, p 34). De plus, elle s'interroge sur les finalités à affecter à l'éducation de l'apprenant, sur la nature des connaissances à transmettre et sur les méthodes qu'elle doit utiliser, selon (Meirieu. Ph, 1990) cité par (Pfefferlé. P et Liardet. I, (2011, p «34).

Pédagogie traditionnelle, nouvelle, non directrice, autoritaire, différenciée autant de désignations engendrant des difficultés de définition ; Néanmoins, d'un point de vue étymologique, le mot « pédagogie » s'est révélé en 1495, s'est répandu au 19^{ème} s, du grec « paidagôgia ». Pédie vient du grec « pais », « paidos » signifiant « enfant » ou de « paideiev » « élever, instruire ». Le mot pédagogue quant à lui est apparu en 1370 du latin « paedagogus » et du grec « paidagôgos » signifiant « qui conduit les enfants », se référer au dictionnaire étymologique (1971, p 546).

La pédagogie a subi des transformations, en évoluant en fonction des connaissances de plusieurs disciplines sur lesquelles elle se base : les sciences humaines telles que la psychologie, la philosophie, la sociologie, l'Histoire ...

En effet, en premier lieu, elle s'est vue restreinte à un simple transvasement de connaissances de l'enseignant vers l'apprenant : « pédagogie cruche et pot », généralement nommée pédagogie traditionnelle, dénoncée par (Rogers. CR, 1984).

Néanmoins, prenant en ligne de compte les nouvelles données de psychologie, l'acte pédagogique ne peut plus être assimilé simplement à une transmission de connaissances. Il est également une relation affective forte entre l'enseignant et les apprenants ; relation devant être vécue avec toutes les difficultés qu'elle suppose.

De plus, « afin d'apporter un meilleur enseignement, il faut prendre connaissance des théories psychologiques de l'apprentissage, l'étudiant réfléchira à la manière de les utiliser en pédagogie et comprendra les raisons pour lesquelles telle étape précède telle autre, pourquoi certains élèves ne réalisent pas correctement les exercices qu'il leur propose ? Ou encore pourquoi tous les élèves n'apprennent pas à la même vitesse ?, comment (Bui-Xuan. K, 2000, p 26).

A partir de ce moment, le point de départ est l'apprenant et la pédagogie devient « non directive ». Malgré le fait qu'elle renferme plusieurs conceptions, deux d'entre elles sont fortement contrastées, l'on serait tenter de réunir : la conception classique dite traditionnelle et la conception revisitée dite nouvelle. En effet, « aujourd'hui, la pédagogie sollicitée par des idéologies diverses et contradictoires, sujette aux avatars d'un monde modulé par les technologies, propose aux maîtres des modèles qui vont du didacticien le plus froid à l'animateur de groupes, en passant par toutes les modulations possibles sur le thème de la liberté créative », commente (Gilbert. R, 1980, p 9).

1.1.1. Conception traditionnelle de la pédagogie :

Elle fut très fortement critiquée par les fidèles de la conception nouvelle. (Gabaude. J. M, 1972, p 14) adresse une critique sévère à cette conception de la pédagogie : « le rapport pédagogique s'établit sur la base d'une relation interpersonnelle à sens unique, allant du prof vers l'élève, à l'occasion de la transmission d'un objet (notion ou valeur) ».

Ce qui à été confirmée par (Louanchi. D, 1987, p 325) qui affirme que ce n'est qu'un « rapport fondamental d'inégalité entre l'élève et son maître à qui il doit obéissance en toutes circonstances ».

Pour (Bui-Xuan. K 2000, p 105) : « La considération des élèves comme sujets et non comme objets manipulables est certainement la plus grande application à mettre en œuvre ».

Alors que pour (Paquette. C, 1979, p 21) « l'élève est un adulte en miniature, et il doit subir l'autorité de l'enseignant ». En outre, les valeurs premières de cet enseignement sont la mémoire, l'obéissance à l'autorité et la volonté.

De plus, lors de l'enseignement d'une matière, celle – ci est simplifiée, fragmentée et la difficulté est augmentée de manière progressive. Ce mécanisme se fonde sur « une analyse de l'objet à transmettre (...). Diviser la difficulté, c'est à dire l'objet à transmettre, et partir du simple et facile pour aller progressivement jusqu'au plus complexe » (Gabaude. J. M, 1972, p 14).

En résumé, cette pédagogie traditionnelle se traduit en fait par un enseignant fixant les tâches, requièrent l'attention, apportant les informations et assurant le contrôle. D'ailleurs, l'organisation matérielle de la salle de cours en reflète l'esprit : l'enseignant derrière le bureau, les apprenants rangés et dirigés vers le savoir où leur mémoire est sollicitée de façon prioritaire. Toute tentative pour établir une réciprocité dans la communication est étouffée par cette structure : l'enseignant sait et l'apprenant est ignorant.

1.1.2. Conception nouvelle de la pédagogie :

A partir de discussions et de controverses à l'égard de la pédagogie traditionnelle, mettant en exergue ses insuffisances, la conception de la pédagogie fut revisitée et une pédagogie nouvelle pris naissance.

La référence est souvent faite à (Rogers. C.R, 1984) qui en est le promoteur. A la fois psychothérapeute et enseignant, il met au point des principes nouveaux d'éducation centrés sur l'apprenant. Le besoin de se développer et de se perfectionner suffit à maintenir son activité. De plus, l'apprenant n'est plus considéré comme « un adulte en miniature » comme l'affirme (Paquette. C, 1979, p 21) mais plutôt comme une personne ayant son statut propre.

Dans cette perspective, (Snyders. G, 1975, p 56) affirme que « ... l'enfant possède une signification et une visée propres ; en elle-même, elle a sa valeur. L'enfant n'est pas un être imparfait, incapable, insuffisant ; il réalise une configuration originale et cohérente ».

Par rapport à la pédagogie autoritaire, l'on remarque spécialement le passage d'une relation de dépendance qui subordonne les activités de l'apprenant aux décisions de l'enseignant, à une relation de réciprocité : le passage d'une situation où l'apprenant apprend. « En même temps, l'acte de formation cesse d'être transfusion du professeur

vers l'élève, pour devenir recherche commune à l'ensemble formé – formateur » confirme (Boutin. A, 1983, p 98).

Ce qui est également important à nos yeux, c'est que l'auteur a placé au premier plan des préoccupations, la relation entre enseignant - apprenant. Cette dernière oblige les enseignants à rechercher les conditions d'une autonomie de l'apprenant, d'une prise d'initiative et de responsabilité.

Par là, elle ouvre une voie à la vie démocratique de la classe : le groupe. « Il s'agit donc de susciter des tâches où l'élève ne sera pas un simple exécutant. Il va entreprendre des démarches, des recherches personnelles, le travail ne lui sera pas imposé, les étapes ne sont pas prescrites ». (Snyders. G, 1975, p 59) résume bien les règles d'action pilotant la pédagogie nouvelle.

Contrairement à la méthode analytique préconisée par la pédagogie dite traditionnelle, la pédagogie revisitée quant à elle, fixe son attention sur le phénomène de globalisation : ce dernier amène l'apprenant progressivement de la phrase vers le mot, puis enfin vers la lettre.

Il résulte somme toute de cette analyse relative à la pédagogie, deux grandes tendances : l'une est l'acquisition aux apprenants d'un certain nombre de connaissances et l'autre plutôt à les aider à s'épanouir, à prendre des initiatives, en d'autres termes à former leur originalité.

Par ailleurs, après toutes ces différentes réflexions relatives à la pédagogie, il paraît assez difficile d'en proposer une définition. Toutefois, celle de (De Landsheere. G, 1976, p 101) nous semble réunir les caractéristiques essentielles : « La pédagogie est le corps des théories et règles destinées à guider les enseignants et les éducateurs dans leur action quotidienne. Elle est pluridisciplinaire. Elle concerne non seulement les buts et les objectifs à atteindre, mais en outre, les personnes ou les groupes humains intervenants comme agents ou sujets et les moyens mis en œuvre de la poursuite de ces fins ». On ne peut donc construire que sur la base de ce qui existe déjà.

L'étude de l'évolution de l'enseignement depuis un ou deux siècles nous permet de savoir quelles étaient les anciennes pratiques et pourquoi l'on parle aujourd'hui, non plus de l'enseignement en tant que transmission du savoir, mais plutôt en tant qu'intermédiaire entre l'apprenant et le savoir à s'approprier. La compréhension de

comment on en est arrivé à une autonomisation de l'apprenant, pour qu'il prenne lui-même en charge son apprentissage qui est selon (Cuq. J. P, 2003, p 22) « la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation ».

Cependant, ce survol relatif à la notion de pédagogie s'avèrerait incomplet, si l'on ne s'impose pas un détour sur deux données essentielles de la pédagogie : la notion d'enseignant, avec ce qu'elle renferme comme fonction de l'enseignant et efficacité pédagogique ainsi que la notion d'apprentissage.

1.2. Notion d'enseignement :

Selon le dictionnaire Le Petit Robert (1994), le mot « Enseigner » est apparu à la fin du 11^{ème} siècle du latin populaire « Insignare », du latin classique « Insignire » qui signifie signaler, faire connaître en indiquant. Comme nous pouvons le lire également dans Le Petit Robert (1996), enseigner, c'est « transmettre » à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (certaines connaissances).

Dans (Cup. J. P, 2003), l'on peut lire que le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon à partir du 18^{ème} siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public, privé ...) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline. Au cours des deux siècles derniers, l'accent était parfois beaucoup plus mis sur l'éducation.

Les enseignants étaient en nombre très limité et la famille, s'occupaient de l'éducation des enfants. Cela a bien entendu changé au 20^{ème} siècle avec la prise en compte de la loi dans bon nombre de pays, afin de rendre l'école obligatoire pour tous les enfants, jusqu'à un certain âge, à savoir seize ans.

Education (15^{ème} siècle du latin éducation), dans Le Petit Robert (1994), signifie « la mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain ».

1.2.1. « L'acte d'enseignement » :

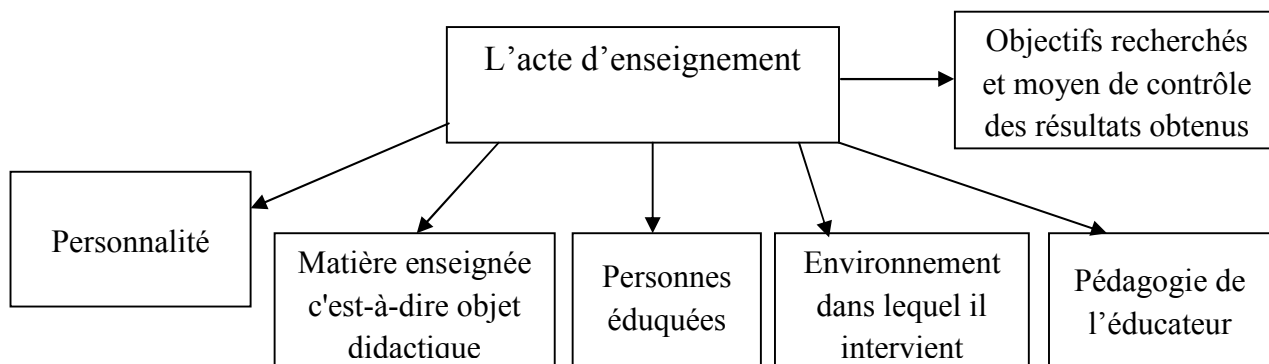


Figure n° 1 : Acte d'enseignement selon (Dechavanne. N, 1990, p 12)

Nous avons parfaitement conscience de l'importance de l'ensemble de ces facteurs dans l'acte d'enseignement, cependant si nous nous concentrons que sur quelques-uns d'entre eux tels que la matière enseignée, les personnes éduquées, la pédagogie de l'éducateur ainsi que les objectifs recherchés, c'est qu'ils font l'objet de variables dans notre étude. De plus, il n'est pas dans notre intention ici de traiter de l'acte d'enseignement dans toute son étendue : ceci ne faisant pas l'objet de notre problématique.

1.2.2. Conception de l'enseignement :

(Darling – Hammond et Coll., 1983) ont présenté quatre conceptions de l'enseignement en analysant les opinions des enseignants :

- L'enseignement considéré comme un travail : Les activités de l'enseignant doivent faire l'objet d'une planification rationnelle, d'une organisation programmée par l'administration, l'enseignant étant chargé de la mise en œuvre de ce programme.
- L'enseignement considéré comme un métier : L'enseignement est fondé sur un ensemble de techniques spécialisées et l'enseignant doit non seulement les maîtriser, mais aussi en connaître les règles d'application en général.
- L'enseignement considéré comme une profession : L'enseignant doit non seulement connaître un ensemble de techniques spécialisées, mais être à même d'exercer son jugement quant à l'opportunité de leur emploi et donc posséder un corps de connaissances théoriques.
- L'enseignement considéré comme un art : Il exige non seulement des connaissances et des compétences professionnelles, mais aussi un ensemble de

qualités personnelles bien précises ; et tant les techniques que leurs applications pourront être nouvelles, originales et imprévisibles. L'enseignement avant tout considéré comme un art ne relève pas du domaine des beaux arts mais est plutôt décrit par (Cage. N,1985, p 6) comme de l'art instrumental en ces termes « an instrumental or practical art, not a fine art aimed at creating beauty for its own sake (...) It requires improvisation, spontaneity ».

Il s'agit donc d'un art qu'il ne suffit pas d'apprendre pour maîtriser dans la mesure où il requiert beaucoup d'improvisation et d'adaptation à des circonstances imprévues qu'on ne domine qu'en fonction des expériences que l'on a et non seulement en fonction d'une simple application de formules ou théories scientifiques que l'on aurait apprises durant notre formation.

Même si l'enseignement possède des fondements scientifiques avec des théories bien élaborées sur des questions données, il ne suffit pas de chercher à appliquer ces théories pour aboutir à des résultats. C'est pour cette raison qu'un savoir-faire « artistique » est toujours requis et devrait permettre de comprendre que l'enseignement n'est pas une science exacte.

C'est pour cela que dans le domaine de l'enseignement, « the beginning teacher (...) should not jump to the conclusion that principles based on research will work all the time, for all students, in all settings » (Arends. R, 1991, p 7) ; c'est-à-dire, l'enseignement débutant ne doit pas aboutir à la conclusion que les principes basés sur la recherche fonctionneront tout le temps tous les étudiants dans tous les contextes. L'art d'enseigner est ce qui permet d'adapter les connaissances scientifiques aux réalités du terrain d'enseignement et par conséquent d'enseigner effectivement. Nul n'est capable d'enseigner s'il ignore tout de cet art et n'est prêt à enseigner qu'en voulant appliquer à la lettre des théories scientifiques.

C'est ainsi que (Rézeau. J 2001, p 17) rappelle aussi que Skinner parle de « Science de l'apprentissage et art de l'enseignement » titre d'un article de 1954, chapitre 2, dans son ouvrage « The technology of teaching » de 1968. En somme, l'enseignement peut être considéré comme une science même si en réalité, il relève plus de l'art que de la science. C'est cet art qui permet à l'enseignant d'adapter avec succès les connaissances

scientifiques théoriques du domaine de l'enseignement aux cas spécifiques auxquels il aura à faire face au cours de sa carrière.

Tentons tout d'abord de définir ce qu'est :

* «un travail» : selon Le Petit Robert (1994), il s'agit d'une activité humaine organisée à l'intérieur du groupe social et exercée d'une manière réglée.

*«un métier» : est une habileté technique (manuelle ou intellectuelle), être spécialiste du travail dont il s'agit.

* «une profession » est une occupation déterminée ayant un certain prestige, par son caractère intellectuel ou artistique.

* « un art », c'est un ensemble de connaissances et de règles d'action dans un domaine particulier, un moyen d'obtenir quelque résultat par l'effet d'aptitudes naturelles ; (adresse, habileté).

Autant de désignations pour l'enseignement, selon l'angle par lequel il est appréhendé. L'éventail est large et se rattache à la pluralité conceptuelle. Par ailleurs, quatre tâches lui sont communément attribuées :

- L'organisation et la transmission de connaissances.
- Le développement des interactions interpersonnelles.
- Le développement des habiletés intellectuelles.
- L'évaluation.

Par habiletés intellectuelles, nous entendons « tout ce qui concerne la mise en œuvre d'opérations mentales par lesquelles le sujet organisé un ensemble d'informations, les interprète, les analyse sans pour autant que la connaissance joue le rôle majeur » comme nous l'explique (Baghdad. L, 2000, p 139).Chaque opération visée constitue donc en elle-même un objectif pédagogique.

1.2.3. Objectifs de l'enseignement :

« Pour atteindre les finalités qui lui sont assignées, la formation doit produire des effets nécessairement liés à l'activité future des « formés ». Cette activité mobilise des capacités : ce sont elles que peut et doit viser la formation et que l'on peut appeler ses objectifs » (Malglaive. G, 1990, p 110).

En premier lieu, il serait néanmoins judicieux d’opérer une distinction dans le champ sémantique objectifs et finalités, afin d’éviter toute confusion des termes et adopter un langage pédagogique commun. Pour cela, nous emprunterons les définitions de (Gillet. P 1991, p 60 et 62) : « Les finalités expriment les buts de l’éducation en termes de valeurs (dimension axiologique : c’est-à-dire dans des registres philosophiques, religieux, politiques ...), mais également en terme de missions répondant, à travers des décisions politiques, à la demande sociale ».

Quant à l’objectif pédagogique, c’est « la description anticipée du résultat attendu d’une action à entreprendre. Il mentionne l’échéance en termes vérifiables et préside à la mise en forme d’n projet ».

(Hoffman – Hervé. M et Aubert. N, 1999, p 165) proposent une définition d’un objectif pédagogique intéressante. Ainsi, « un objectif doit être défini avec une cible, une échelle, un niveau sur cette échelle, qui va spécifier la cible, et un temps donné pour atteindre l’objectif ».

Néanmoins, une fois l’objectif défini, il reste à ensuivre sa réalisation pour éviter toute dérive importante. La pratique « d’un suivi intermédiaire » et « d’un point médian » permet d’y parvenir. « Le point médian est quand on estime que l’objectif est parvenu à 50% de sa réalisation ». Et ceci en vue de déterminer « si les dérives sont dues à un problème de compétences, de motivations ou de moyens » (p 168).

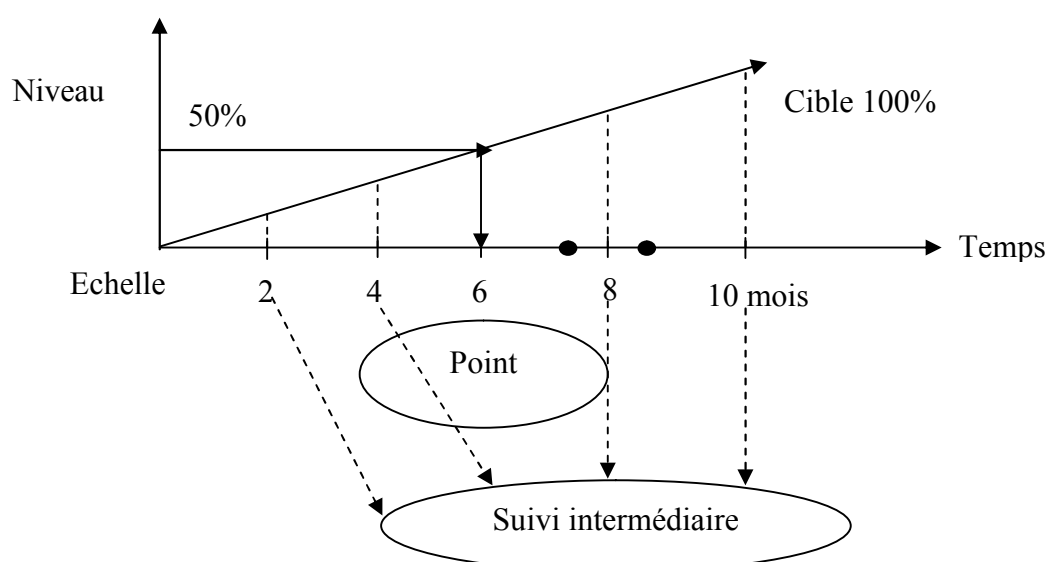


Figure n° 2 : Suivi de l’objectif selon (Hoffman – Hervé. M et Aubert. N, 1999, p 170)

La volonté de déterminer avec précision les objectifs d'une action pédagogique a été un souci d'enseignants. Chacun se doit ensuite de penser, voire négocier les moyens et les phases de mise en œuvre, les plans d'action appropriés en vue d'atteindre des objectifs.

Parmi les innombrables auteurs qui se réclament de la pédagogie par les objectifs, nous citons Bloom. B.S et Mager. R. F.

Pour (Bloom. B.S, 1975, p 30), un objectif pédagogique consiste en « la formulation explicite des méthodes visant à changer le comportement des élèves ; en d'autres termes, les moyens par lesquels ils modifieront leur façon de penser, leurs sentiments et leurs actions ». En effet, le professeur Bloom avec ses collaborateurs distinguent six rubriques (ou six niveau d'objectifs pédagogiques).

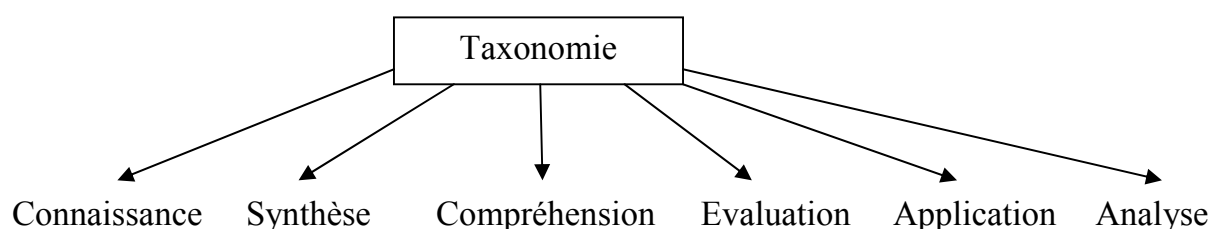


Figure n° 3: Taxonomie de Bloom. B. S selon (Vander Elst. P, 1985, p 29 à 31)

Ce modèle taxonomique propose deux grands axes : l'un relatif à la connaissance ou fait appel à la mémoire et l'autre relatif aux habiletés intellectuelles autre que la mémoire.

Nonobstant le fait, que cette dernière demeure en elle-même une habileté intellectuelle à part entière, elle ne peut en aucun cas demeurer la seule habileté sollicitée.

(Baghdad. L, 2000, p 11) atteste bien : « Elle ne doit pas être la seule habileté intellectuelle à développer ; les autres habiletés doivent prendre le pas sur la connaissance. Il s'agit surtout d'apprendre à traiter l'information plutôt qu'à la mémoriser ». Et ceci, « en vue de rendre négligeables, voire nulles les références à la mémoire et d'évaluer correctement le niveau de performance de l'élève en terme d'habileté intellectuelle ». (Baghdad. L, 2000, p 122). Néanmoins, « la connaissance doit servir de support pour développer une ou plusieurs habiletés intellectuelles répondant aux besoins de formation » (Baghdad. L, 2000, p 145).

Selon Bloom. B. S et Coll cité par (Vander Elst. P, 1985), « la connaissance s'apparente à la mémorisation du contenu de dictionnaires ; des faits spécifiques portés sur les détails précis.

La compréhension décrit les modalités selon lesquelles l'individu peut prendre connaissance d'une communication qui lui est adressée.

L'application explore l'aptitude à base de la représentation abstraite et générale d'un comportement à sa réalisation concrète et particulière.

L'analyse considère l'aptitude à distinguer des éléments ou des parties constituantes ; principe organisateur qui étaye la structure du tout.

La synthèse considère l'aptitude à produire une communication au départ d'éléments isolés.

L'évaluation explore l'aptitude à émettre des jugements qualificatifs ». Bref, la taxonomie est un outil d'évaluation.

De son côté, dans son ouvrage, (Mager. R. F, 1977, p 24) affirme : « Personne ne peut pénétrer dans l'esprit d'autrui pour déterminer ce qu'il sait : vous ne pouvez donc déterminer l'état de l'intelligence ou des capacités d'un élève qu'en observant certains aspects de son comportement ou de ses performances ». En effet, Mager. R. F avoue préférer la notion de « performance » à celle de « comportement » (Mager. R. F, 1977, p 23).

Cet auteur ne les considère que comme de simples indicateurs permettant de déduire ce que l'apprenant a réellement dans l'esprit, ce qu'il est capable de réaliser, par l'observation de ses performances. Trois caractéristiques permettent de bien cerner un objectif : « Que doit être capable d'accomplir l'apprenant ? Dans quelles conditions sa performance se déroule t-elle ? Quel niveau attend-on de lui ? ».

Cependant, même si cette manière d'opérationnaliser les objectifs introduisait une rigueur et engendrait certaines fois même une augmentation de l'efficacité de l'enseignement, elle n'en demeurerait pas moins limitée. Dans le même sens où, comme nous le signale (Gillet. P, 1991, p 27) : « Elle risque aussi d'infléchir mécaniquement les choix pédagogiques sur le court terme, le simple, le schéma S → R, le morcellement de la formation. Nous nous retrouvons donc face à un morcellement de l'apprentissage ».

L'acte d'enseignement dépend des objectifs établis, qui à leur tour émanent des finalités éducatives, de la matière enseignée, de l'équipement matériel.

Par rapport à l'enseignant, l'acte d'enseignement est influencé aussi par les particularités de ce dernier, autrement dit par sa personnalité, ses aptitudes, son vécu personnel, son attitude face à la matière enseignée ...

1.3. Fonction de l'enseignant et efficacité pédagogique :

1.3.1. Fonction de l'enseignant :

Le métier d'enseignant demeure aux yeux de la société, un métier très noble, dans le sens où il contribue pleinement à l'épanouissement de l'individu et par la même, au développement technologique et économique de la société. Non sans omettre les compétences et connaissances scientifiques que produit et transmet l'enseignant aux générations.

La modernisation de l'école, l'université, suppose le passage d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie nouvelle. Nous nous sommes attelés au début de notre étude, à présenter l'évolution de l'enseignement, à analyser ce passage c'est-à-dire à mettre en exergue les insuffisances de la première et à présenter une autre façon d'aborder l'acte même d'enseigner et celui de gérer. Certes, « l'enseignement peut être assimilé à un processus de communication dont le rôle est de susciter l'apprentissage. Dans cette perspective, enseigner peut être compris comme « gérer l'apprentissage » selon (Benamar. A, 2002 ; p 256).

Rappelons la fonction conservatrice de l'enseignant, ancrée au niveau des méthodes traditionnelles, en se remémorant l'image de (Rogers. C. R,1984) « cruche et pot », qui définissait le rôle de l'enseignant traditionnel.

Ceci est confirmé par (Louanchi. D 1987, p 47) : « Trop longtemps estime – t- elle, on a conçu la fonction didactique de manière simpliste, comme un problème de transvasement.

Il s'agissait de faire passer d'une cervelle pleine – celle du professeur - à une cervelle vide - celle de l'élève. Les connaissances contenues dans la première ». L'enseignant ne visait pas à développer l'autonomie des apprenants, à leur transmettre des méthodes de travail personnel. La communication pédagogique est à sens unique et se caractérise par une transmission – restitution d'informations.

L'apprenant se place alors dans une situation de dépendance complète par rapport à l'enseignant qui minorise le rôle de l'apprenant.

Ce constat est également fait par (Lapassade. G, 1970, p 26) : « La relation enseignant - enseigné conserve sa structure de pouvoir fondé sur la dissymétrie qui oppose le « savoir » et le « non – savoir ».

Considérant cette méthode traditionnelle comme étant révolue, et étant donné que l'enseignement n'est pas une donnée rigide, la fonction de l'enseignant appelle à des modifications similaires.

En effet, ceci a bien été explicité par (Gilbert. R, 1980, p 9) : « Il est incontestable que le métier d'enseignant, instituteur ou professeur, et sa mission sociale particulière, sont loin d'être des données stables. En fait, la profession évolue comme tant d'autres, au sein d'une société, elle-même mouvante et soumise, même dans les périodes les plus calmes, aux tiraillements des groupes antagonistes ».

Une réflexion critique suscite une question : dans quelle mesure l'enseignant peut-il dépasser la simple transmission des connaissances ?

Dans cette optique, (Ferry. G, 1974, p 177) suggère que « ... dans sa classe, l'enseignant ne se conçoit plus essentiellement comme un transmetteur de savoir, mais de plus en plus comme un animateur. Donner la parole aux élèves, provoquer et soutenir leur démarche d'appropriation, les aide à coopérer et à se contrôler, tout cela fait désormais partie intégrante de la pratique des enseignants ».

Dans le même ordre d'idée, selon (Albertini. P, 1986, p 216) « le pouvoir pédagogique d'un enseignant ne tient plus aujourd'hui à la quantité de savoirs dont il peut faire étalage, ni à la diversité des procédures didactiques dont il peut faire usage, mais à une capacité d'identifier un certain nombre de processus psychologiques liés à sa propre attitude pédagogique et aux réactions qu'elle suscite chez les étudiants ». Cela est vrai, de nos jours, le savoir n'est plus à lui seul une source de pouvoir et l'enseignement n'est plus seulement considéré comme la transmission de savoir à des apprenants. (Narcy-Combes. J. P, 2005, p 142) parle de « l'enseignement vu comme la mise en place de pratiques apprenantes raisonnées ».

Ce qui suppose que l'enseignant doit être quelqu'un grâce à qui les apprenants peuvent apprendre, maîtriser et s'approprier les concepts, objets de leur apprentissage.

Pour Hoffman et Hervé. M et Aubert. N (1999, p 157) la description de la fonction se devra de « détailler d'une part les compétences techniques, les connaissances professionnelles et les comportements attendus du collaborateur (c'est ce que l'on regroupe sous le terme de professionnalisme, variables et mises en jeu chaque année ». Ces derniers nous proposent de faire plus ample connaissance avec cette notion de professionnalisme que l'on peut décliner en critères de maîtrise de la fonction de l'enseignant et qui se résume de la sorte : l'enseignant doit en effet s'inscrire dans une logique de compétence, dans les 5 « S » (p 158 et 159).

* Le savoir : correspondant aux savoirs théoriques nécessaires.

* Le savoir – faire : c'est-à-dire un homme de concepts et d'expériences qui met en œuvre les connaissances acquises.

* Le savoir – être : désigne toute la dynamique comportementale nécessaire pour remplir une fonction.

* Le savoir – faire – faire : nous désignons par là les capacités à transmettre le savoir et les compétences pour faire en sorte que les étudiants agissent dans le sens souhaité.

* Le savoir – faire – savoir : recouvre les capacités stratégiques de communication. En effet, l'importance de la communication ne réside pas dans ce que l'on dit, mais la manière dont on le dit et avec quel effet.

Etre seulement détenteur de savoir, comme nous l'avons souligné auparavant n'est plus chose adaptée ; l'acquisition de ce package s'impose comme un élément incontournable et utile. L'enseignement professionnel prend naissance et utilise comme source d'autorité ses compétences et facultés à les combiner dans la gestion d'un groupe.

Malgré ce survol, nous avons pu noter la complexité de la fonction de l'enseignant, tout comme nous avons pu relever précédemment l'extrême complexité de l'acte d'enseignement, compte tenu des multiples interactions : enseignants, apprenants, programme, objectif, ... (Birzea. C, 1982, p 55) le souligne bien : « ... du point de vue de l'enseignement, le rôle du maître est compliqué ; il n'est plus un simple transmetteur de savoir, mais il définit aussi les objectifs, il établit les contenus, il évalue les

performances et corrige les erreurs d'apprentissage après chaque exercice d'instruction ».

L'idée de base est de justifier que derrière chaque acte d'enseignement se trouve un homme (en l'occurrence un enseignant) et que ce dernier sera plus efficace s'il est le plus adapté possible à la fonction qu'il occupe, mais également s'il en a intégré toutes les dimensions, si les rôles, responsabilités et comportements professionnels lui ont été exposés de manière transparente. Au-delà de cette complexité, nous allons nous pencher sur la question de l'efficacité pédagogique demeurant l'aboutissement du succès pour toute formation.

1.3.2. Efficacité pédagogique :

La pédagogie depuis plusieurs décennies est à la recherche d'efficacité, quoi de plus légitime et censé. Nombreux sont les pédagogues qui s'y sont penchés. (Bonboir. A, 1974, p 18) : « Maintenant plus que jamais, vu l'importance et l'étendue de la tâche éducative, pédagogues et psychologues sont acculés à l'efficacité ... qu'il s'agisse des chercheurs ou des praticiens ». Volonté demeurant encore à l'ordre du jour. « En ces temps où le savoir, la compétence, la qualification, autrement dit la valeur et la compétitivité de la ressource humaine deviennent un facteur incontournable de développement et une condition « si ne qua non » de l'émergence des nations, il est essentiel de s'interroger sur l'efficacité de notre enseignement et donc sur la qualité de la formation des hommes qui le dispensent » (Kaci. T, 2002, p 118).

Cependant, nous n'avons pu réellement aboutir à une théorie unifiée de l'efficacité pédagogique, en raison du fait que cette notion est multidimensionnelle. En effet, consiste-t-elle en la préparation du cours ? La méthode pédagogique utilisée ? Le système d'évaluation approprié ? Les moyens pédagogiques utilisés ? Faire part de son vécu d'enseignant pour créer un climat motivationnel ? ... Nous entendons bien que cette notion est très difficile à cerner et qu'apparemment, elle ne se limite pas qu'au volume de connaissances de l'enseignant.

Le métier d'enseignant a ses exigences comme nous avons pu le constater au préalable et ne peut enseigner qui veut, même s'il est « puits de science ». Aider l'apprenant à apprendre, à comprendre, à organiser ses connaissances implique que l'on maîtrise ces connaissances et leur organisation.

Bien avant de se pencher sur cette notion d'efficacité, précisons tout d'abord ce que l'on entend par efficacité. Selon Le Petit Robert (1994), c'est « la capacité de produire le maximum de résultats avec le minimum d'effort ». Autrement dit, c'est le rapport résultats/ efforts.

Au sens traditionnel du terme, la pédagogie relève tant à la fois d'un ensemble de techniques pour enseigner, l'art de gérer une classe, d'un savoir-faire pratique.

En effet, l'on peut penser que pour réussir un enseignement, il suffit tout simplement de bonne volonté de la part de l'enseignant maîtrisant sa discipline. Toutefois, c'est une vision un peu simpliste, car elle se trouve caractérisée par un aspect purement subjectif. (Gillet. P, 1991) conforte cette opinion : « En matière de formation, la générosité dans les intentions ne garantit pas toujours l'efficacité des pratiques : en effet, il ne s'agit pas d'énoncer des finalités, il faut encore être capable de les opérationnaliser, de construire un véritable plan de formation, organisé en étapes, assez précis pour permettre une progression rigoureuse et assez souple pour intégrer les difficultés qui surgissent et élaborer les remédiations nécessaires ».

Il s'agit de prendre en compte des critères mesurables ; par conséquent, sur quels critères peut-on définir l'efficacité pédagogique ?

On peut déjà à la suite de (Darling – Hammond. L et Coll, 1983) cité par (Felouzis. G, 1997, p10) distinguer plusieurs niveaux d'analyse qui permettent de concevoir des modalités de recherches différentes.

« Le premier niveau est celui des compétences des enseignants : les compétences pouvant être définies comme le corpus des connaissances disciplinaires nécessaires pour devenir un enseignant.

Le deuxième niveau est celui des performances : il s'agit ici de rendre compte de la manière de maîtriser la situation pédagogique. Ces performances dépendent directement de la situation d'interaction, des comportements, de la pédagogie employée.

Le troisième niveau d'analyse est celui de la pratique sur les élèves. Il s'agit là à proprement parler de l'efficacité de l'enseignant, c'est-à-dire sa capacité à agir sur ses élèves pour transformer leurs acquisitions ».

Toutefois, qu'entendons – nous en premier lieu par « compétence » ? Ce concept paraît intéressant dans cette perspective ; certes, il faut lui redonner une signification univoque et le fait qu'il soit utilisé naturellement dans le langage courant n'en facilite pas toujours la compréhension. Qui dit compétence évoque savoir – faire selon Hameline. D cité par (Gillet. P,1991, p 68) : « Savoir – faire permettant une mise en œuvre immédiate à partir d'un répertoire de gestes disponibles ».

(Gillet. P,1991, p 69) la définit quant à lui « comme un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche – problème et sa résolution par une action efficace (performance) ».

En d'autres termes, la compétence est la mise en pratique en situation de l'ensemble des connaissances (acquises) académiques.

Cependant, il s'agit de ne pas faire un certain amalgame entre les compétences et l'efficacité pédagogique. (Felouzis. G,1997 p 9) le concède : « Les compétences, les performances et l'efficacité des enseignants font partie d'une même réalité. Mais les liens qui les unissent ne sont pas nécessaires : les compétences ne préjugent en rien des performances, ni de l'efficacité ».

Léger. A cité par (Felouzis. G,1997, p 18) souligne « que dans la mesure où il n'y a pas de lien nécessaire entre la logique administrative de la carrière et la logique pédagogique de l'efficacité, la propension des enseignants les plus avancés dans la carrière n'a pas obligatoirement de conséquences sur la qualité de l'enseignement dispensé ».

Dans cette même optique, « le métier d'enseignant est un métier qui nécessite de grandes capacités intellectuelles, des compétences professionnelles, le sens de la communication et des relations humaines. Dans la pratique, ce métier n'obéit pas à ces règles capitales lors des recrutements, le seul élément valable reste incontestablement le diplôme que détient le candidat » (Bensedik. A, 2003, p 99).

Toujours dans le même ordre d'idée, nous pouvons retenir cette pensée : « On ne saurait faire l'amalgame entre le niveau de formation scientifique généralement élevé chez le professeur d'Université et la compétence pédagogique permettant de transmettre le savoir-faire. Dans le métier d'enseignant surtout, les capacités de gérer les rapports

humains sont aussi importantes que les connaissances dont on dispose dans ce domaine » (Tefiani. M, 2002, p 6).

Des travaux conçus dans le même esprit apportent les éléments contradictoires de ce point de vue. Selon Bressoux. P cité par (Felouzis. G,1997, p 69) »les maîtres sont d'autant plus efficaces que leur ancienneté est importante, avec un effet de seuil autour de 25 ans de carrière ».

Le principe explicatif de l'efficacité pédagogique réside pour certains sur la formation de l'enseignant.

A ce sujet, (Bonboir. A, 1974, p 46) écrit : « ... si on veut lui rendre son efficacité pour aujourd'hui et pour demain, et quel puisse être, on lui donnera une formation différenciée et on l'initiera à une saine évaluation personnelle ».

(Birzée. C, 1982, p 55) quant à lui situe cette efficacité au niveau de l'individualisation de l'enseignement : « L'enseignant doit être capable d'analyser la matière conformément à sa structure logique et chronologique, il doit assurer pour chaque élève les moyens correctifs appropriés. (Perrenoud. D, 1994, p 14) interrogé sur ce point, répond que « pour enseigner efficacement, il ne suffit pas de maîtriser intellectuellement ses savoirs pédagogiques, il faut être capable de les mobiliser au jour le jour en situation (...) de réagir adéquatement en situation d'urgence. La mobilisation des savoirs en situation exige des schèmes d'action, d'anticipation, de jugement et de décision qui ne sont jamais la pure et simple mise en application de recettes, de méthodes ou « d'autres connaissances procédurales ». Cela sous-entend une certaine qualité d'adaptation à la situation pédagogique, ainsi qu'une mise en œuvre intelligente des savoirs acquis. Nous revenons une nouvelle fois à cette notion de professionnalisme.

Pour (Felouzis. G, 1997, p 36 et 37), le facteur explicatif de l'efficacité des enseignants « réside dans les attentes qu'ils expriment et mettent en œuvre dans leur classe (...), l'efficacité d'un enseignant sera alors expliquée par ses attentes envers les élèves, exprimées entre autres par les modalités d'évaluation plus ou moins sévères qu'il met en œuvre, ainsi que la relation pédagogique qu'il établit dans sa classe ».

Nous avons pu aisément constater que lorsqu'il est question de rechercher les causes expliquant le succès de l'enseignement, les opinions sont nombreuses et divergent. (Postic. M, 1981, p 33) l'affirme bien « ... on est obligé de reconnaître que le concept

de compétence pédagogique est multidimensionnel, qu'il existe différentes efficacités pour différentes sortes de professeurs, d'élèves, de programmes, et de situations ».

1.4. Approche théorique de l'évaluation :

L'évaluation, une des données fondamentales de la formation est un problème d'actualité et se pose avec acuité, du fait qu'elle soit liée à l'expérience personnelle de chaque enseignant. Le pourcentage de réussite ou d'échec affiché à la fin de l'année représente inévitablement un indicateur de rendement de tout système éducatif ou universitaire.

En outre depuis toujours, l'évaluation revêt un caractère assez contraignant pour l'enseignant, lors de la préparation des examens, de leur correction en attribuant une note et une appréciation. Tout ce processus consiste en des activités plus difficiles encore, que l'acte d'enseigner lui-même.

Considérant l'homme comme un réel avantage compétitif, il s'agit d'insister sur le fait que l'évaluation est comme une dynamique, une priorité pédagogique pour l'acte éducatif moderne à la recherche d'efficacité, de performance mais aussi de durabilité. En effet, l'évaluation n'est pas un élément isolé du système éducatif, mais au contraire « elle est intégrée à l'action pédagogique qu'elle a pour rôle d'éclairer » (Aît Boudaoud. L, 1999, p 43).

Elle s'avère être également une priorité pour les individus (enseignants – apprenants) désireux de saisir leurs compétences distinctives, de détecter leurs potentiels, soucieux de les développer et donc finalement d'évoluer. Ainsi l'approuve (Delormes. C,1987, p 13) : « Ce que le prof évalue et la manière dont il le fait le jugent autant que l'élève ; cela projette sa critériologie et son système de valeur ».

1.4.1. Champ conceptuel de l'évaluation :

1.4.1.1. Définition de l'évaluation :

Avant de nous pencher sur cette question d'évaluation, il semble opportun de nous arrêter sur des propositions de définition d'auteurs, afin de cerner ce concept, de présenter ses enjeux et ses intentions, de scanner son champ sémantique à travers le temps. Tout ceci nous permettra de saisir ses diverses formes et lui donner éventuellement une signification univoque.

Ce terme d'évaluation a été galvaudé et trop souvent utilisé dans le langage courant comme synonyme de notions de mesure, contrôle, appréciation, inspection, notation ... par l'ensemble des acteurs concernés (enseignants, responsables pédagogiques ...). Ceci, afin de décrire leurs actions, même si les opérations mises en œuvre diffèrent par leurs intentions : diagnostic du système d'enseignement et de formation, évaluation des acquis des apprenants. Tous ces termes énoncés ci-dessus interfèrent largement dans l'aire de référence du concept d'évaluation, d'où le flou et l'imprécision.

Dans un premier temps, qu'est-ce que l'évaluation ? Si l'on s'en tient à la définition du Petit Robert (1994), le terme évaluation est désigné pour « porter un jugement sur la valeur, le prix ».

Deux aspects sont notamment cités par (Safrit. M. J, 1981) « mesure » et « jugement ». Pour (Mialaret. G, 1979, p 219) « évaluer c'est porter un jugement sur la valeur en fonction de critères précis ».

Tout peut devenir objet d'évaluation, mais ne peut être évalué uniquement de manière quantifiable. Ainsi fut attribuée à l'évaluation une fonction de description quantitative et qualitative ; cela dépend du champ d'investigation auquel nous nous intéressons, suivi d'outils appropriés.

Mesurer, intéresse aussi les activités physiques et sportives : des chiffres donnant leur signification à l'unité de mesure qui les accompagne, cela peut s'exprimer en mètres, en secondes ... Il s'agit là d'une saisie objective de la performance sportive.

Néanmoins, tout enseignant comme tout responsable pédagogique ne peut pouvoir juger de façon complètement objective une copie, une séance de cours, des projets de formation d'un institut.

Evaluer un objet découle généralement de tout un processus évolutif et représente « l'acte qui consiste à émettre un jugement de valeur, à partir d'un recueil d'informations sur l'évolution, ou le résultat d'un élève, en vue de prendre une décision », (Maccario. B, 1986, p 126).

Dans cette même optique, (De Ketele. J.M, 1993) affirme qu'« évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations reconnues comme suffisamment pertinentes, valides et fiables, et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations

et un ensemble de critères jugés suffisamment adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de fonder une prise de décision ».

En d'autres termes, cela revient à comparer ces objets en fonction de certains critères et porter un jugement avant de prendre une décision.

1.4.1.2. Brève rétrospective sur la docimologie :

Il s'avère nécessaire de faire une brève rétrospective du passage de l'époque des docimologues, où l'évaluation était une fin en soi à une époque où nous prenons conscience du fait qu'elle ne représente qu'un outil susceptible de rendre l'acte éducatif plus efficace.

L'on ne peut prétendre à traiter du domaine de l'évaluation, sans ouvrir une petite parenthèse relative à l'approche docimologique qui considérait l'évaluation comme une fin en soi.

Ce terme, proposé par (Pieron. H, 1979), est dérivé du grec « dokimé » signifiant épreuves. Selon lui, la docimologie est définie comme étant « l'étude systématique des examens (modes de notation, variabilité interindividuelle et intra-individuelle des examinateurs, facteurs subjectifs ...) ».

De nombreux travaux et tendances relatifs à l'approche de la notion de docimologie de (Bonboir. A, 1974), alimentant le débat d'une « pédagogie de la réussite » engendre pour le moins une certaine confusion, quant à cette problématique.

Afin de mieux cerner cette question d'évaluation, pour (Delormes. C, 1987, p 41), seuls les auteurs Pieron. H et De Landsheere. G ont pu présenter des « définitions plus restrictives et convergentes » : « la docimologie est l'étude systématique des examens et les examens ... ce sont les examens! ».

Seulement, s'ordonnant dans une « étude systématique des examens », et mettant sur un même pied la recherche sur la fiabilité des examens et la recherche sur l'évaluation, la docimologie entraîne un risque de confusion entre l'évaluation et les notes chiffrées (les examens), lesquelles ne reflètent ni l'évaluation à proprement dite, ni la maîtrise des connaissances par les apprenants. Comme l'atteste (Aît Boudaoud. L, 1999, p 21), « constater qu'un élève connaît moins qu'un autre telle ou telle notion d'une matière enseignée ne renseigne pas sur ce que "vaut" l'élève dans cette matière, sur ce qu'il

connaît de l'ensemble de cette matière ». Cette centration sur les examens s'est maintenue jusque dans les années 1960.

Donc, dans un premier temps, l'évaluation était associée à cette notion de mesure des acquis des apprenants et l'on confondait alors évaluation et notation.

Avec l'introduction de la pédagogie par objectifs dans l'enseignement, l'évaluation s'est attachée à déterminer si les objectifs fixés aux apprentissages ont été atteints par les apprenants, et remet en cause les procédures classiques des apprentissages.

1.4.2. Objectifs de l'évaluation :

Si comme nous l'avons mentionné ci – dessus, l'évaluation tend à fournir des informations à l'enseignant en vue de prendre des décisions d'actions, son objectif principal est l'amélioration des performances des apprenants et des stratégies pédagogiques des enseignants. Pourtant, il faut différencier les objectifs de l'évaluation des objectifs à évaluer.

Selon (Aît Boudaoud. L, 1999, p 31 et 32) « les objectifs de l'évaluation pourraient être par exemple l'audit du système pour rechercher les causes d'échec ou de réussite des élèves, la prospective pour définir de nouvelles compétences à développer chez les élèves ou chez les enseignants, (...) l'analyse des causes des écarts entre les résultats attendus d'un projet et les résultats obtenus, la détermination des besoins en formation des enseignants ... ».

Les objectifs à évaluer quant à eux « sont ceux que l'on se fixe avant d'engager une action. Ils sont formulés de façon opératoire, c'est-à-dire que l'on prévoit en même temps que leur formulation, les critères qui permettent leur évaluation (...). Ils pourraient être par exemple, la production des apprenants lors d'une séquence d'enseignement, les compétences visées par l'action pédagogique, les objectifs d'un projet ... ».

Dans un souci de cohérence, d'appréciation de ce concept d'évaluation, celui qui est présenté dans notre travail est inspiré des travaux (d'Aît Boudaoud. L,1999, p 33 et 37). Le concept est divisé en six éléments clés ou composantes, répondant chacun à une question essentielle :

➤ **Pourquoi évalue-t-on ?**

« Pourquoi mesurer l'objet, l'apprécier et le comprendre. Dans tous ces cas, on évalue pour INTERPRETER, c'est-à-dire rendre la réalité intelligible, en dégager la signification. Les erreurs des enseignés ne sont plus considérés comme "des fautes" à sanctionner, mais comme des signes à déchiffrer en vue d'y remédier ». (p 33).

On évalue donc pour connaître les résultats d'un apprentissage et pour apporter des correctifs.

➤ **Qu'évalue-t-on ?**

L'intérêt ici est donc de fixer sur quoi portera exactement l'évaluation. Dans un premier temps, qu'évalue-t-on chez les apprenants ? « Des aptitudes ? Des savoirs ? Des compétences ? Des savoir-être ? (...). Peuvent être objet d'évaluation tous les aspects cognitifs, affectifs, relationnels et matériels de la situation didactique ». (p 34).

➤ **Qui est évalué?**

Dans le processus d'évaluation, une multitude d'acteurs peuvent être impliqués : « l'apprenant, l'enseignant, l'équipe éducative, le gestionnaire, le projet d'établissement d'une ou plusieurs disciplines, les objectifs du système d'enseignement ... » (p 34).

Pour être exhaustif, il convient de résumer la situation d'évaluation aux trois acteurs que sont : l'institution, l'évaluateur et l'évalué. « Chacune de ces parties disposent de ses propres enjeux et par conséquent va se créer des rapports de force entre ces trois pôles qu'il va falloir concilier », comme le précise très justement (Riberolles. A, 1992, p 64). Ceci également confirmé par (Aît Boudaoud. L,1999, p 26) : « Au plan de l'évaluation du système précisément, le nouveau dispositif devra mettre en œuvre des programmes normalisés d'évaluation des performances et des comportements des élèves, des enseignants et de l'institution ».

Cette évaluation permettra au (x) responsable (s) de l'institution de se renseigner sur les résultats de son (leur) établissement par rapport aux objectifs visés ; ceci, afin de vérifier que l'adéquation formation / emploi est toujours effective et permettre si cela n'est pas le cas de prendre les mesures centrées soit sur l'apprenant (nouvelle orientation), soit sur la pédagogie (réorganisation de certaines thématiques, certains

contenus) : une nouvelle définition des objectifs, une redéfinition complète de ses missions.

Cette évaluation permettra également à l'apprenant de se renseigner sur la progression de son enseignement, en identifiant les types de difficultés rencontrés en vue d'y remédier. Mais également à l'enseigné, de le renseigner sur ses points forts et ses points faibles, sur l'ensemble de sa performance, de se voir progresser dans son travail sont des aspects qui contribuent à motiver certains d'entre eux.

➤ **Qui évalue?**

« Un évaluateur interne tel que l'enseignant dans sa classe, le concepteur du programme (...) et un évaluateur externe tel que l'inspecteur qui évalue un enseignant dans sa classe, sur l'équipe d'inspecteurs qui évaluent un établissement, les auditeurs d'un projet ... ». (p 35).

➤ **A quel moment évaluer ?**

Puisque cela s'inscrit dans la durée, l'on peut aisément se poser la question : Quand faut-il évaluer ? Quelle périodicité retenir ? Une réponse universelle serait synonyme de paresse intellectuelle, car finalement cela dépend de la visée du processus et des procédures choisies et appliquées. « Avant, pendant et après le déroulement du processus enseignement / apprentissage (...) le choix du moment dépend de ce qui est visé et du lien existant entre le type d'évaluation et le type de décision prévue » (p 36).

➤ **Avec quoi évaluer ?**

Les procédures d'évaluation constituent le volet technique du processus, regroupant ainsi le panel d'outils et instruments utilisés et adaptés. En effet, « il faut se doter d'outils capables de mettre en œuvre des procédures d'évaluation spécifiques au terrain concerné » (p 37). Composantes essentielles du processus d'évaluation, les outils ou les méthodes d'évaluation ont pour but de mesurer, d'apprécier au cours d'une période les résultats atteints par l'enseigné à travers des objectifs définis, en d'autres termes sa performance actuelle, en vue de prendre une décision. Les tests sont des instruments de mesure tels que les contrôles continus, les examens ... (Aît Boudaoud. L,1999, p 47) distingue deux types d'outils d'évaluation n'ayant ni les mêmes caractéristiques et par

conséquent ni les mêmes avantages et inconvénients : « les outils d'observation, et les outils d'analyse de contenu, les questionnaires ... ».

Finalement, l'évaluation se veut être une démarche où l'on se situe dans une perspective de pilotage de la réflexion vers l'action (prise de décision), capable de scanner les différentes facettes de l'acte éducatif (processus enseignement / apprentissage), afin d'en extraire les informations les plus pertinentes, de les traiter et d'assurer en fin de parcours les "outputs" nécessaires voire significatifs.

1.4.3. Rôles de l'évaluation :

1.4.3.1. Type d'évaluation :

*** Evaluation informelle :**

Si l'on s'en tient à la définition de l'évaluation du Petit Robert (1994), énoncée précédemment et qui est « porter un jugement sur la valeur et le prix », il semblerait que l'évaluation soit à la portée de tout à chacun. Comme nous le confie (Vander Elst. P, 1985, p 199) « Tout individu passe nécessairement par elle, l'évaluation est plus qu'une aptitude : c'est une fonction vitale de l'esprit ; que nous hésitions entre deux positions politiques entre certaines marques d'affection ... ».

Ceci est également repris par (Aît Boudaoud. L,1999 , p 41) : « Une simple revue de nos actes quotidiens nous révèle en effet que nous évaluons des centaines de choses par jour ».

Il y va de même, dans le domaine pédagogique où les enseignants évaluent implicitement les apprenants durant le cours en supposant que tel élève a bien assimilé le cours, alors que tel autre semble complètement perdu ...

De même pour les apprenants, qui ont eux aussi tendance à évaluer-de manière informelle – la valeur d'un enseignant soit en étant toujours présent à son cours, soit au contraire à le "sécher" ». L'évaluation des enseignants par les étudiants, au moyen d'un questionnaire est devenue une tradition dans les pays anglo - saxons et la plupart des enquêtes lui accordent un degré assez élevé de fiabilité. « Il est évident que les étudiants n'ont pas à juger du niveau scientifique de l'enseignant, mais de la manière dont ils reçoivent son cours et des effets qu'ils perçoivent sur leur apprentissage »

(Ghalamallah. M, 2003, p 76). Il semble, toutefois, que cela puisse apporter un nouvel éclairage sur l'enseignement dispensé.

*** Evaluation formelle :**

A contrario de l'évaluation informelle, celle-ci se voit instituée selon une démarche bien déterminée (le calendrier des examens, contrôles, une évaluation semestrielle, trimestrielle, un système d'évaluation modulaire, compensatoire ...) et se référant à des critères bien distincts, en ce qu'il est devenu classique de nommer "l'évaluation diagnostique", "sommative" et "formative".

1.4.3.2. Fonctions de l'évaluation :

Il n'est nullement dans notre intention de traiter in extenso les différentes fonctions de l'évaluation, mais nous souhaiterions juste mettre en exergue le précieux point d'appui de chacune d'entre elles en vue d'étayer une dynamique de différenciation pédagogique.

*** Evaluation diagnostique ou pronostique ou prédictive:**

Elle a pour fonction, selon (De Landsheere. G, 1979, p 279) de « prédire une performance dans une activité donnée ou pour déterminer l'aptitude à réaliser certains apprentissages ». En d'autres termes, l'enseignant s'assure du niveau de maîtrise des pré-requis par ses apprenants pour pouvoir effectuer les apprentissages. C'est d'ailleurs à cet effet, selon (Aît Boudaoud. L,1999, p 42) que « le diagnostic s'entend au sens médical du terme, c'est-à-dire qu'à partir d'un certain nombre d'investigations, on pose un diagnostic et on prescrit un traitement adéquat ».

*** Evaluation sommative :**

Elle revêt « le caractère d'un bilan. Elle intervient après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout (examens périodiques ...). Elle vise le classement des élèves entre eux, l'attribution d'un diplôme ... » (De Landsheere. G,1979, p 115).

Pour (Aît Boudaoud. L,1999, p 42 et 43), « elle a pour fonction de vérifier la possession par les élèves des savoirs et compétences visés par les programmes enseignés (...). La norme référence utilisée est la moyenne et est suivie d'une décision sanction ».

Cette évaluation est utile certes pour l'enseignant, car elle sert de base à des décisions de passage des apprenants d'une année à une autre.

*** Evaluation formative:**

Elle intervient « en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage, et a pour objet d'informer élèves et maîtres du degré de réussite atteint et éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser », (De Landsheere. G, 1979, p 113).

Dans cette même perspective (Aît Boudaoud. L,1999, p 43) atteste que l'évaluation formative « fournit un feed-back concernant les progrès réalisés, ce qui permet d'identifier les erreurs et les difficultés rencontrées et d'adapter les activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction des informations recueillies. Sa finalité étant l'amélioration et est suivie d'actions de régulation ».

Comme le précisent également – (De Bal. R et Paquay – Beckers. J, 1991) dans l'ouvrage de (Seners. P, 1993, p 119), « l'accent est mis sur le processus plus que sur le résultat, qui n'a qu'une valeur transitoire ».

Cette évaluation intervient pendant le déroulement du processus enseignement / apprentissage, afin de mettre en évidence les liens existants entre les rouages (les objectifs de l'évaluation, les prises de décision et le moment d'insertion dans l'acte d'enseignement) d'une grande horloge (qu'est l'évaluation).

Tableau n° 1: Récapitulatif des différentes fonctions de l'évaluation, tiré de l'ouvrage De (Maccario. B, 1986, p 35)

Fonctions	Evaluation prédictive	Evaluation formative	Evaluation sommative
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Pronostiquer - Prédire une performance - Déterminer une aptitude 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnostiquer - Repérer le degré de maîtrise atteint - Déceler des difficultés 	<ul style="list-style-type: none"> - Etablir un bilan - Vérifier un niveau atteint - Vérifier l'efficacité de la stratégie
Décisions	<ul style="list-style-type: none"> - Orientation des objectifs du cycle - Reformulation des objectifs du cycle 	<ul style="list-style-type: none"> - Régulation de l'apprentissage - Adaptation des activités d'apprentissage - Remédiation, justement correctif 	<ul style="list-style-type: none"> - Certification (finale ou intermédiaire), classement, modification pour le futur de la stratégie pédagogique
Moment d'insertion	<ul style="list-style-type: none"> - Avant (dans certains cas, pendant) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pendant 	<ul style="list-style-type: none"> - Après
Exemple	<ul style="list-style-type: none"> - Détection 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation continue 	<ul style="list-style-type: none"> - Examen

Par conséquent, l'évaluation dite formative a pour objectif premier la pédagogie, son caractère essentiel est d'être intégré à l'action même d'enseignement.

1.4.4. Evaluation différenciée de la notation :

1.4.4.1. Notion de notation et ses limites :

Nonobstant le fait que les différents acteurs du système éducatif utilisent aujourd'hui le terme évaluation, la terminologie en usage dans la réalité scolaire et universitaire se limite à notation, appréciation, examens, contrôle ...

En matière d'évaluation des apprentissages, enseignants et apprenants assimilent souvent l'évaluation et la notation. Selon eux, évaluer c'est obtenir une note. « Les représentations traditionnelles des élèves ; des enseignants convergent pour associer et confondre la notion de notation et celle d'évaluation (...) "les notes" réflexion normale à partir du moment où « tout travail mérite salaire », les élèves se préoccupent de leur gratification. L'évaluation est considérée seulement comme le moment terminal de l'activité de l'élève » (Delormes. C, 1987, p22 et 23).

L'attribution d'une note revêt un caractère assez important pour certains auteurs voyant en elle un indicateur de la valeur de l'apprenant, de son niveau de maîtrise. (Lefèvre. P,

1991) dans un article écrit à ce propos : « Si on n'a pas de note, c'est comme quand on ne reçoit pas de salaire ».

Ceci fut également repris par (Aït Boudaoud. L,1999 , p73) : « On considère l'attribution ou l'obtention de la note comme une fin en soi ».

La disparité des conceptions, relatives à l'évaluation – notation, provient du fait que la notion de mesure et celle de jugement sont différemment interprétées : Faut-il donner la priorité au jugement en considérant les aspects inhérents à l'atteinte des objectifs, aux progrès et efforts fournis ? Ou faut-il par contre quantifier, c'est-à-dire donner des normes ? Ici, c'est l'aspect de la mesure (en tant qu'évaluation sommative) qui est privilégié.

Pour illustrer ce phénomène de divergence d'opinions, nous pouvons résumer les résultats d'une étude conduite en 1998 par Tefiani. M sous le titre « Les enseignants et l'évaluation », interrogeant des enseignants d'Université sur leurs pratiques d'évaluation, ainsi que des étudiants et une analyse des notes et appréciations attribuées à 150 copies.

Il ressort de cette étude une importance excessive accordée à la notation autant par les enseignants que par les apprenants. « Les enseignants ne s'interrogent pas sur les objectifs de formation qu'ils dispensent, ni sur la valeur des critères de leur notations. Ils évaluent la mémorisation des connaissances et rarement les démarches intellectuelles mises en œuvre par les étudiants ». Pour sa part, « l'étudiant travaille pour la note qui devient une fin en soi et détourne ses motivations des véritables objectifs de formation ». Conséquence, la majorité des apprenants n'apprennent pas pour apprendre, mais juste pour réussir un examen.

Ce risque a également été perçu par (Delormes. C, 1987, p 23) : « Cette attitude peut entraîner des effets sur la motivation et risquera de le détourner, de mobiliser son énergie ».

L'intérêt de cette étude réside dans « la mise en place d'une formation pédagogique qui prend appui sur des concepts opératoires d'analyse des pratiques d'enseignants (qui) devient indispensables ».

Noter relève en effet des stratégies d'enseignants pour agir sur les apprenants ou au moins sur un certain nombre. Comme le confirme (Felouzis. G, 1997, p 147) : «Il n'est pas douteux que les élèves puissent être faibles ou avoir des difficultés, mais l'enseignement est d'abord fait pour eux (...).

Enseigner c'est d'abord s'adresser à des élèves concrets et donc faire en sorte que la communication pédagogique produise des effets positifs : autant dans les "motivations" des élèves que dans leur progression effective ».

1.4.4.2. Variantes de la notation, vers une évaluation formative :

Il n'existe pas véritablement d'évaluation objective dans la mesure où elle dépend en grande partie de celui qui la pratique : elle peut différer d'un notateur à un autre (l'enseignant) ; le noté (l'apprenant) n'ayant pas son mot à dire.

Comme le précisent Meigniez. R, et Valatx. M dans leur ouvrage "L'évaluation en formation d'adultes" cité par (Maccario. B, 1986, p 51) : « bien souvent la notation n'est pas là pour apprécier des connaissances ou des aptitudes mais plutôt pour signifier la domination de l'idéologie du professeur sur celle de l'élève qui se voit contraint d'étouffer la sienne : la notation devient un instrument pour démontrer son pouvoir et non pas mesurer les performances des élèves ».

En outre, dans cette même perspective (Felouzis. G, 1997, p 81) affirme : « C'est par les notes (...) des enseignants que l'élève est jugé et se juge lui-même comme plus ou moins bon. L'enseignant en effet, la personne légitimement habilitée à produire ces jugements, considéré la plupart du temps comme le reflet des compétences effectives des élèves ».

Toutefois, l'évaluation n'est pas une science exacte, dans la mesure où elle renvoie généralement aux missions que chacun se fixe dans son rôle d'enseignant. L'on peut d'emblée distinguer les pratiques d'évaluation d'enseignants sévères et d'enseignants moins sévères.

Cela est bien explicité par (Felouzis. G, 1997, p 153) : « Les notes attribuées aux élèves ne dépendent pas uniquement de leurs performances. Une part non négligeable dépend de l'enseignant et de sa manière personnelle de noter ». En effet, les enseignants (les plus indulgents relativisent la note et en font un outil pédagogique et un moyen d'action

sur les élèves ; les plus sévères refusent cette attitude qu'ils jugent laxiste et préfèrent conserver à la notation son aspect normatif » (p 135).

La notation dépend dans ces deux cas de l'objectivité de l'évaluateur, ce qui la rend peu commode et peu fiable. Il devient dès lors nécessaire de s'affranchir de ce mode d'examen qui se trouve complètement détaché de l'acte d'enseignement proprement dit.

En résumé, dans cette approche, l'objet de l'évaluation devient l'individu et le critère d'évaluation la norme. Cette conception de l'évaluation permet de situer une performance individuelle parmi des performances observées au sein du groupe. Comme le confirme (Maccario. B, 1986, p 193 et 194) « Noter revient donc à classer, différencier, c'est-à-dire situer quelqu'un parmi ses semblables (élèves, concurrents, candidats) en fonction d'une règle explicite (barème) ou implicite ». Ce mode d'évaluation correspondait au fonctionnement de référence d'auteurs, relevant des formes traditionnelles de l'évaluation.

Toutefois cette dernière va proposer un autre regard relatif à une acquisition plus efficace des connaissances chez les apprenants.

Contrairement à la notion, le terme évaluation est bien plus vaste à élargi son champ d'action pour toucher désormais à l'ensemble des rouages système, en l'intéressant aux caractéristiques, aux programmes et moyens didactiques.

Par conséquent, l'évaluation est tout un processus à mettre en œuvre, afin de permettre à l'enseignant d'optimiser son apprentissage.

Nous pouvons nous ranger à la pensée de Parisot. M. C cité par Seners. P (1993, p 120) : l'évaluation est une nécessaire information sur les apprentissages » et qu'« elle est la condition d'une dynamique des apprentissages ».

De manière plus pragmatique, évaluer selon Maccario. B (1986, p 26) consiste à « découvrir où et en quoi l'élève éprouve des difficultés d'apprentissage afin de prendre une décision à propos de la suite à donner à la stratégie pédagogique entamée et proposer de nouvelles situations qui permettront à l'élève de progresser ».

Cette programmation intégrée vise donc à maintenir constamment le lien entre les objectifs d'apprentissage, l'enseignement à l'évaluation, de manière à ce que l'enseignant

perçoit cette évaluation comme une partie intégrante de l'acte d'enseignement (qui demeure sa formation première), voire même plus comme une aide pour apprendre et non comme une sanction.

Cette évaluation néglige l'esprit de compétition, de classement entre les enseignés, mais tend plutôt à situer les acquisitions de chacun d'entre eux par rapport aux objectifs visés préalable et de remédier aussitôt aux lacunes (de certains élèves) afin de rendre l'apprentissage plus efficace.

Selon Birzea. C (1982, p 94), « ... il est plus facile de corriger les petites erreurs des séquences brèves, que les erreurs accumulées à la fin d'une période d'instruction. Dans le cas des échecs temporaires, la question peut être réenseignée et les erreurs corrigées avant leur installation définitive ». Quant à l'enseignant, ce type d'évaluation instaure une remise en cause constante de sa méthode pédagogique.

Cette évaluation permanente exige de ce dernier une adaptation continue de son enseignement au niveau de ses élèves.

Comme l'explique clairement Seners. P (1993, p 119 – 120) : « L'évaluation formative ainsi définie concerne l'enseignement. Elle ne forme pas l'enseignant, elle l'informe. Par contre, elle est formative pour l'élève (...). Cette notion d'évaluation à visée pédagogique tend à placer l'enseigné au centre des préoccupations de l'enseignant ».

CHAPITRE 2 : APPRENTISSAGE ET DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE

2.1. Approche théorique et grandes orientations des théories d'apprentissage:

L'acquisition des savoirs chez un sujet nécessite indéniablement un processus psychologique, que l'on nomme apprentissage. Ce dernier est un aspect fondamental de l'acte d'enseignement.

Il a de tout temps fait l'objet d'un intérêt certain de la part de psychologues et philosophes. Déjà Socrate s'interrogeait et cherchait à comprendre l'être humain en utilisant une méthode de recherche appelée l'introspection, définie selon Le Petit Robert (1994) comme étant « l'observation d'une conscience individuelle par elle-même ». Cette conception fut remise en cause par des psychologues au début du 20^e siècle issus d'une branche de la psychologie : La psychologie expérimentale.

Leur principale critique fut déterminée par le fait qu'ils étaient plus concernés par la notion d'objectivité, ils recherchaient des preuves sur ce qui se produisait pendant une séance d'apprentissage. Ce concept est si extensif que l'on ne peut le réduire aux acquis scolaires.

En effet, selon le Dictionnaire didactique de (Robert J. P, 2002) l'apprentissage peut être défini comme « l'acquisition de connaissances et d'habiletés définies généralement en termes de savoir et de savoir-faire et la somme de ce savoir et de ce savoir-faire participant à la construction des compétences de l'apprenant ».

De plus, pour (Piéron. H, 1976), l'apprentissage est une modification voire une transformation adaptative du comportement à la suite d'un entraînement particulier. Si au sens strict, l'apprentissage est la modification de la capacité d'un individu à réagir à un stimulus ou à effectuer une action, suite à l'interaction avec l'environnement, au sens large, l'apprentissage correspondra à la modification d'une capacité (connaissance, attitude, automatisme) lié à une interaction environnementale ou suite à un traitement cognitif, ayant pour conséquence l'amélioration de l'influence de cette capacité sur les interactions futures avec l'environnement. Ce qui sous entend que l'apprentissage est avant tout lié à une capacité mentale inobservable directement mais pouvant être étudiée à partir des comportements qu'elle génère.

2.1.1. Apprentissage moteur :

Selon Schmidt cité par (Simonet. P, 1985, P 13), l'apprentissage moteur est défini comme étant « un ensemble de processus associés à l'exercice ou l'expérience conduisant à des modifications relativement permanentes du comportement habile ». Si l'on définit l'apprentissage en terme de processus, cela revient à admettre qu'il ne peut être appréhendé de manière directe (observables), en d'autres termes sous forme de performances mesurables.

Cette notion de performance définit selon (Simonet. P 1985, P 15) « aussi bien l'affection d'une réponse motrice que le résultat obtenu, c'est-à-dire le mouvement actuel et le résultat actuel ».

Tentons également de définir la notion d'habileté motrice qui renvoie au sens strict à la maîtrise dans la réalisation d'une action. En effet, selon (Simonet. P, 1985, P 16), l'habileté motrice consiste en « des capacités acquises par apprentissage d'atteindre des résultats fixés à l'avance avec un maximum de réussite et souvent un minimum de temps, d'énergie ou des deux ».

L'apprentissage moteur obéit au même principe que l'apprentissage général. Selon (Bouchnafa. Z, 1996, P 32), « l'on peut observer chez un sujet un certain nombre de formes fondamentales d'apprentissage de la motricité.

* Par moyen du jeu : le jeu par son fondement même d'attrait (...) est utilisé pour faciliter l'apprentissage du mouvement.

* Par variation des situations motrices : les savoir-faire moteurs de l'élève sont enrichis par la pratique d'une large gamme de situations motrices.

* Par émulation : l'élève apprend en se mesurant à lui-même et aux autres. C'est la motivation pour la performance qui contribuera au dépassement des autres et de soi-même.

* Par imitation : c'est un apprentissage par observation par l'intermédiaire de modèle ».

(Winnykamen. F, 1990, P7) présente trois orientations dans le dernier type ci-dessus énoncé :

* Par observation : le sujet qui observe prélève des informations à partir du comportement du modèle, les traite, ce qui lui permet de réaliser des inférences sur les relations entre les buts du modèle et les moyens qu'il met en œuvre pour y parvenir.

Nous pouvons énoncer que ce genre d'apprentissage peut se réaliser sans intervention de la part du modèle.

* Par imitation ou modélisation : l'auteur stipule dans ce type, que l'enseignant est conscient d'être source d'information, prépare au sujet apprenant certaines modalités de résolutions de la tâche.

De son côté, le sujet observe, conscient d'être en situation d'apprentissage, élabore un pattern d'action ... ». À travers cet apprentissage l'aspect cognitif est interpellé.

* Par guidage ou tutelle : « les interactions sont engagées entre des individus en situations dissymétriques quant aux compétences ».

Ce type d'apprentissage nécessite à son tour un guidage de l'apprenant par l'enseignant.

Existe-t-il donc une divergence entre l'apprentissage moteur et les autres apprentissages ? En effet, (Christian. G, 1985, P7) l'atteste dans ses propos : « oui ... l'apprentissage moteur appartient à l'ensemble des apprentissages au sens très général. De ce fait, il se trouve subordonné à un certain nombre de lois, de mécanismes généraux (...), mais celui-ci présente des singularités par rapport à tous les apprentissages procéduraux ... il porte sur un objet particulier : le corps ».

La notion d'apprentissage aussi vaste soit-elle a été traitée par les théoriciens sous différents angles, par conséquent maintes formes d'apprentissage ont été abordées. En effet, selon (St Yves. A, 1981 p 9 et 10) « le phénomène de l'apprentissage intéresse l'humain depuis fort longtemps. Une impressionnante brochette d'hypothèses et de théories des apprentissages est apparue au rythme de l'évolution de la pensée humaine ». Bien que les différents apports théoriques concernant l'apprentissage soient féconds, l'approfondissement de ces théories ne nous paraît pas indispensable dans le cadre de notre recherche. En effet, l'étude de l'apprentissage en général ne rentre pas directement dans nos objectifs. Nous allons par conséquent nous contenter d'aborder quelques orientations théoriques liées à notre étude.

2.1.2. Théories de l'apprentissage cognitif : D'après le Dictionnaire des Sciences du Sport (1992), nous pouvons réunir ces théories autour des écoles suivantes :

- **L'école des behavioristes** :

Cette approche se concentre sur l'étude du comportement observable et du rôle de l'environnement en tant que déterminant de ce comportement ; elle s'intéresse aux interactions de l'individu avec le milieu. C'est une approche psycho expérimentale qui étudie le comportement de l'individu et qui a recours à l'observation et à l'expérimentation à l'exclusion de toute autre méthode (Legendre. R, 1993).

Pour (Skinner. B. F, 1968) invoquer d'hypothétiques processus mentaux ne peut constituer une explication satisfaisante des comportements humains. Il introduit la notion de « contingences de renforcement » qui correspondent à l'interdépendance entre un évènement extérieur à l'organisme.

La conception behavioriste de l'apprentissage porte sur l'exercice et la répétition, supposée effectuer la même action. La notion d'automatisme empruntée au behaviorisme nous intéresse dans la mesure où elle peut expliquer la fonction prohibante des exercices de répétition, pratique courante dans le contexte qu'est le notre pour mémoriser et apprendre. Le comportement de l'apprenant est conditionné par ce type d'exercice et de ce fait l'apprentissage devient une activité externe à l'apprenant. La récompense et la punition sont les motifs pour apprendre : soit dans le but d'obtenir un diplôme, soit de peur de l'échec.

En résumé, cette théorie est fondée sur la relation « Stimulus – Response » (stimulus – réponse) ainsi que sur le « Trial and Error » (essai-erreur) à savoir apprentissage à travers les erreurs.

En effet, ce courant considère que tout acte éducatif implique un changement dans le comportement de l'individu et que ce changement peut être décrit et observé.

Pour cela, nous nous référons aux théories de Pavlov, Watson, Thorndike, Guthrie, Hull et Skinner.

- **L'école des cognitivistes :**

Cette approche s'intéresse à la perception et à la résolution des problèmes. En effet, les cognitivistes quant à eux ne considèrent pas l'apprentissage comme ayant une influence sur le comportement. L'apprentissage ne se limite pas simplement à l'acquisition de connaissances des apprenants, mais favorise plutôt le développement de leurs habiletés intellectuelles : apprentissage par « Insight » (Intellect).

En d'autres termes, selon cette théorie, il n'y a pas de fonction autonome d'apprentissage ou de mémorisation, mais les acquisitions constituent une des conséquences de l'activité mentale.

Nous nous référons pour cela à la Gestalt théorie, à celle de Kohler, d'Ausubel et Bruner, de Lewin et de Piaget.

- **L'école des humanistes :**

Ils s'intéressent à un aspect largement négligé par les deux précédents courants : l'aspect affectif. L'apprentissage, quant à eux, ne se limite pas uniquement à un processus intellectuel, mais aussi à un processus émotionnel. Nous nous référons aux théories de Carlidge, de Curran, de Lozanov, de Stevick et de Moskowitz.

Nous sommes attachés aux activités cognitivistes et perceptives de l'apprenant dans le processus de l'apprentissage, qui influencées par l'environnement, déterminent son comportement pour apprendre. L'apprentissage est donc un processus interne dans la mesure où l'apprenant doit avoir l'intention d'apprendre, se fixer des objectifs et éprouver un besoin, une motivation. La performance de l'apprenant ou son activité cognitive sont bien déterminées par ses représentations de l'apprentissage et son environnement.

Nous remarquons que les théories de l'apprentissage adoptent parfois des points de vue divergents. Néanmoins, ils renferment certains points communs comme le présente bien Deldine. R et Demoulin. R (1975) cités par (Bouchnafa. Z, 1996, P 31).

- « L'influence de l'âge, des aptitudes et de la motivation comme principales variables dans le processus d'assimilation des connaissances.
- Le rôle déterminant de la motivation quelque soit l'âge ou l'aptitude.
- L'importance de la réussite en tant que circonstance motivante.

- La supériorité de la motivation intrinsèque sur la motivation extrinsèque.
- L'efficacité de la participation active par rapport à la participation passive.
- L'effet de la connaissance des résultats obtenus (réussites ou échecs) sur les phases ultérieures de travail.
- L'amélioration des conditions de la situation d'apprentissage grâce à la connaissance de la signification de la tâche entreprise.
- La nécessité d'exercer périodiquement les acquisitions par une rétention à long terme ».

Certains aspects ci-dessus énumérés seront pris en ligne de compte dans le cadre de notre étude.

2.2. Notion de l'apprentissage dans une perspective psycho-pédagogique :

En premier lieu, il importe de définir la notion de psycho-pédagogie, champ dans lequel notre étude s'inscrit. Selon Le Petit Robert, (1994), la psychopédagogie est définie comme étant une « application de la psychologie expérimentale à la pédagogie ».

Sans pour autant traiter et explorer de manière approfondie la notion qu'est la psychopédagogie, il s'avérait être néanmoins judicieux de relater brièvement le développement de cette discipline en ce sens où elle réunit les quatre pôles de la relation pédagogique. L'apprenant, l'enseignant, l'objet d'être et l'environnement. Ceci étant bien explicité et illustré à travers le modèle SOMA de (Legendre. R, 1988) venu succéder au Triangle Pédagogique de (Houssaye. J, 1988). Ce dernier définit la situation pédagogique comme un triangle composé de trois éléments : le savoir, le professeur et les élèves. Les processus sont au nombre de trois : « enseigner » qui privilégie l'axe professeur-savoir, « former » qui privilégie l'axe professeur-élèves, « apprendre » qui privilégie l'axe élèves – savoir.

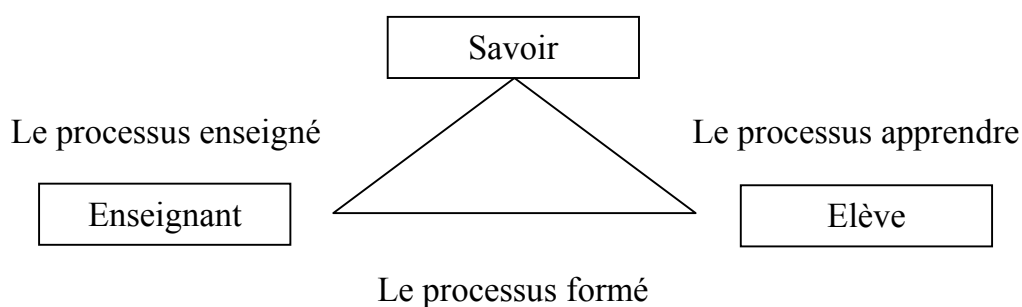


Figure n° 4 : Le Triangle Pédagogique de (Houssaye. J, 1988)

En somme, selon (Pfefferlé. P et Liardet. I, 2011, P 37), le savoir est « l'élément fédérateur de la relation tripartite qui donne naissance au Triangle Pédagogique ».

Le savoir est à l'origine de la relation entre l'apprenant qui l'ambitionne et l'enseignant qui le détient et qui a la faculté de l'organiser pour le rendre accessible. Dans ce cas de figure le dialogue est bien plus qu'une conversation entre deux personnes, il est le moyen d'interaction et l'outil de transmission de l'information. De plus, selon Astolfi. J. P et Houssaye. J cités par (Pfefferlé. P et Liardet. I, 2011, P 38) « l'enseignant n'est pas celui qui « donne » le savoir à l'élève, mais celui qui aide l'élève à s'approprier un savoir ». Par son action, l'enseignant va donc œuvrer pour permettre à l'apprenant de trouver le chemin d'accès au savoir.

Après avoir revisité le Triangle Pédagogique de Houssaye. J, pour y redéfinir la place du processus enseigner, dans son Dictionnaire Actuel de l'Education, (Legendre. R, 1993) quant à lui définit un modèle de situation pédagogique comportant quatre composantes :

Le sujet S : l'être humain mis en situation d'apprentissage nommé l'apprenant.

L'objet O : les objectifs à atteindre : le savoir.

Le milieu M : l'environnement éducatif humain (enseignants, conseillers), les opérations (administratives et d'évaluation) et les moyens (locaux, matériel didactique).

L'agent A : personnes (enseignants, autres élèves), moyens (livres, matériel audio-visuel ...) et les processus (travail individuel ou collectif, cours magistral ...).

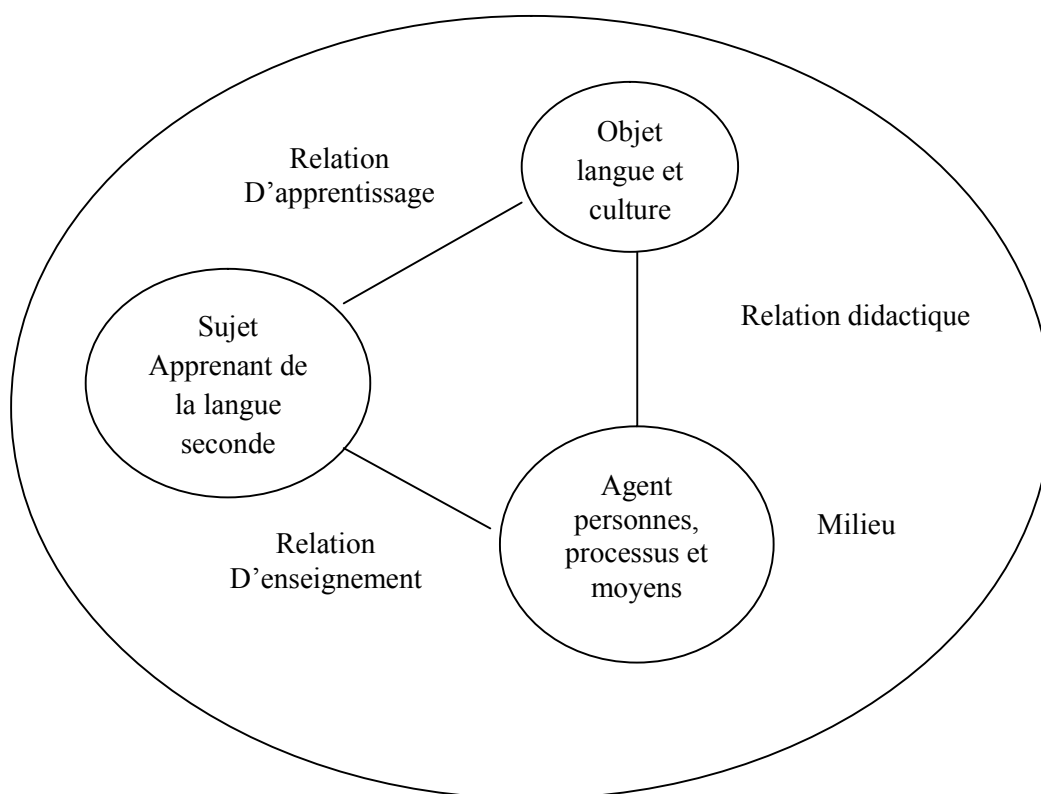


Figure n° 5: Le modèle SOMA de la situation pédagogique (Legendre. R, 1988), adapté à la didactique des langues par (Germain. C, 1989)

En résumé, pour (Rézeau. J, 2002) dans son article Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré » pédagogique, « pour Houssaye. J seul le processus « enseigner » (associé aux pédagogies traditionnelles centrées sur le contenu) exclut toute médiation et institue l'enseignant comme médiateur. Quant aux pédagogies qui mettent l'accent sur le processus « apprendre », « l'individu ou le groupe y deviennent leurs propres médiateurs dans l'accès du savoir (1988, P 178) ». En somme, le modèle de Legendre. R, repris par Germain. C semble être beaucoup plus élaboré comme modèle d'apprentissage que le triangle de Houssaye. J. Comme l'on peut s'en rendre compte, il intègre beaucoup plus d'éléments et ne prend pas seulement en considération les trois composantes du triangle de Houssaye. J. Nous voyons en particulier qu'il intègre les relations d'enseignement et d'apprentissage, les relations didactiques, le milieu d'apprentissage, et tout un ensemble d'éléments sous la rubrique Agent. C'est donc un modèle effectivement beaucoup plus élargi à des éléments à prendre en ligne de compte dans le cadre de l'apprentissage, et plus particulièrement les langues étrangères (en l'occurrence la langue anglaise), objet de notre étude.

Les premières études sur l'apprentissage utilisèrent des méthodes plus philosophiques que scientifiques, il a fallu attendre le 19^{ème} siècle pour que le psychologue américain James. W se voit intéressé à l'influence de l'environnement sur les comportements puis aux problèmes de l'apprentissage. Il a publié en 1899 « Talks to Teachers » (Causeries aux enseignants), ouvrage dans lequel il analysait les relations entre la psychologie et l'enseignement : se référer au magazine l'Express : avec lire : « Aux étudiants, aux enseignants » par (Blain. J, 2000). Si la psychologie qui est une science ne doit pas être confondue avec l'enseignement qui est un art, elle peut toutefois, estime James. W éclairer celle-ci par la connaissance des principes généraux et du fonctionnement de l'esprit.

Plus tard en France, dans la même optique, à savoir prendre en considération des facteurs psychologiques dans l'acte d'enseignement, (Mialaret. G, 1991) insiste sur la nécessité de faire profiter la pédagogie des progrès récents de la psychologie expérimentale fondée sur l'observation, l'expérimentation : en d'autres termes de la recherche expérimentale en pédagogie.

Ce souci de scientificité relatif à cette notion de psychopédagogie, apparaît clairement dans un article de (Mialaret. G, 1991) dans les Actes de Journées d'étude tenues à l'occasion des 21 ans des Sciences de l'Education, intitulé « De la psychopédagogie et de la pédagogie expérimentale aux Sciences de l'Education ».

Pour lui, il s'agit de s'opposer à l'éducation nouvelle, dont il dit qu'elle privilégie la communication entre les sujets et les « marxistes réticents » qui refusent la quantité dans les sciences humaines.

En effet, depuis les approches communicatives, de nombreux bouleversements ont eu lieu : l'acteur le plus important dans la classe est l'apprenant. C'est sur lui, ses besoins, ses difficultés que doit se fonder le cours. L'enseignant ne dispense plus un cours, mais fait le lien entre un savoir qu'il maîtrise et un public qui veut l'apprendre.

Selon la psychopédagogue (Pain. S, 1980, p 13), « la psychologie porte un intérêt particulier aux critères déterminants du non-apprentissage et à la signification que l'activité cognitive a pour le sujet. La pédagogie quant à elle s'intéresse à la construction de situation d'enseignement qui rend possible l'apprentissage en proposant

les moyens, les techniques et les consignes les plus adéquats en vue de favoriser les perceptions et la correction de chaque difficulté ».

Partant de ce principe et comme nous avons eu à le mentionner au préalable, notre travail s'inscrit dans une perspective psycho-pédagogique, afin de mieux saisir notre problématique et nous apporter des données plus compréhensives et éventuellement pouvoir en tirer des conclusions. Nous estimons dès lors que ces deux champs sont complémentaires pour la compréhension des difficultés d'apprentissage et pour la contribution à une amélioration de la situation.

2.3. Difficultés d'apprentissage :

Les difficultés d'apprentissage, notion ancienne dans les préoccupations de l'institution scolaire, demeurent un sujet d'actualité au sein du monde éducatif. Des difficultés éprouvées par les apprenants constituent de véritables défis pour les enseignants qui les accompagnent. Cependant, cela pourrait se révéler très utile, voire même fondamentale, de les déterminer et de les analyser. En effet, selon (Perraudau. M, 2005) étudier la difficulté scolaire signifie qu'on la considère non seulement comme un moment ordinaire de l'apprentissage, qu'il ne s'agit pas de sanctionner mais de prendre comme indicateur de l'activité de l'élève, mais également une idée des sources de difficultés pour les enseignants à trouver les remédiations pertinentes, but de notre travail.

Difficultés d'apprentissage, troubles d'apprentissage, handicap, échec, que de confusion quant à ces différentes notions ainsi qu'à leurs utilisations.

Dans un premier temps, afin de mieux saisir la notion de difficultés d'apprentissage, il semblerait plus qu'opportun de la dissocier des notions de handicap et de troubles d'apprentissage. De plus, il serait également judicieux de la superposer à celle de l'échec, de par le fait que ces deux notions soient intimement liées et difficilement dissociables l'une de l'autre.

2.3.1. Difficultés d'apprentissage vs troubles d'apprentissage et handicap :

Le terme difficulté provient du latin *difficultateum* (nominatif *difficultus*), de *difficilis* (difficile) « formé par le préfixe négatif *dis* et *facilis* provenant du verbe *facere* « faire ». De ce fait lorsque nous appliquons ce mot à une personne, cela signifierait une

personne « pas facile ». C'est pourquoi selon (Calin. D, 2007), le terme difficile renvoie plus à l'opposition d'une personne malaisée, qu'à un obstacle auquel on se heurterait.

Par conséquent, l'apprenant est en difficulté, mais à quel niveau ? au niveau de l'apprenant lui-même ? De l'enseignement attribué ? Des méthodes utilisées ? ... Il n'y a pas de réponse univoque, cela nous rappelle d'emblée, la complexité de la question des difficultés d'apprentissage. Le Docteur (Elleberg. D, 2012), fondateur de la clinique d'évaluation neuropsychologique et des troubles d'apprentissage de Montréal quant à lui affirme que les difficultés d'apprentissage sont des obstacles temporaires à l'apprenant et qui sont en lien avec ce que la personne peut vivre (un deuil, de l'anxiété, des difficultés économiques ...).

Ceci a également été repris par (Brochu. J, 2011) qualifiant les difficultés d'apprentissage d'état momentané et si une intervention adaptée est faite auprès de l'enfant et ce, en fonction de ce qui est difficile pour lui, elles se dissiperont.

Quant aux troubles d'apprentissage, (Brochu. J, 2011) les définit comme étant d'origine neurologique, une difficulté à traiter l'information : Ils peuvent être reliés au langage (dysphasie), à l'attention (trouble déficitaire de l'attention), à la lecture (dyslexie), au trouble de la mémoire...

En effet, ceci a été également repris par (Calin. D, 2007) qualifiant les troubles d'apprentissage à des incapacités de l'élève à entrer dans les apprentissages scolaires, en raison des différentes déclinaisons y afférentes.

Pour (Elleberg. D, 2012), les troubles d'apprentissage sont persistants et permanents, et ne sont pas liés à l'intelligence ou à des facteurs socio-affectifs. Selon lui, même s'il n'existe encore aucun traitement reconnu pour les enrayer, certains aménagements peuvent grandement améliorer l'apprentissage, c'est-à-dire le rendement scolaire.

Pour ce qui est de la notion de handicap, ce terme d'origine anglais prend sa signification médicale à la fin du 19^{ème} siècle, au moment précisément où la scolarisation des enfants handicapés commence à prendre son essor, en lien avec l'obligation scolaire universelle, se référant à la loi française rendant l'enseignement primaire obligatoire (loi n° 11696 du 28 mars 1882) article 4 : « l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes (...), un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles ».

De plus, l'article 2 de la loi française n°2005 – 102 du 11 février 2005 cité par (Calin. D, 2007) donne une définition du handicap qui a désormais force de loi. Cet article stipule : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction, de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». Article contesté par (Calin. D, 2007) en raison du fait qu'il soit stigmatisant pour les personnes désignées. En d'autres termes, une personne est " handicapée " dès lors qu'une de ses grandes fonctions vitales est " altérée " de façon "durable et définitive" et non "substantielle", sinon toutes les personnes qui subiraient les misères ordinaires de la vie seraient considérées comme des handicapés.

En outre, selon (Perraudeau. M, 2005), le handicap est articulé autour des notions de déficience, d'incapacité et de désavantage ; la source individuelle (la difficulté est essentiellement liée à l'élève lui-même, le développement de sa pensée ...) et la source sociale (elle positionne l'élève dans ses relations aux autres à travers deux dimensions : l'une macrosociale (famille, culture), l'autre microsociale (relations aux autres élèves, aux professeurs, au contexte d'apprentissage).

Dès lors, il semblerait que tout dysfonctionnement scolaire, inhérent aux notions de troubles d'apprentissage et de handicap, est alors analysé comme la conséquence de fonction défectueuse de l'apprenant : ce dernier lui-même étant déchargé de toute responsabilité dans ses propres difficultés, puisqu'il n'est à l'évidence pour rien dans les défaillances de ses gènes ou de ses neurones.

Quant aux difficultés d'apprentissage, la notion de difficulté n'a résolument aucun lien avec l'aspect neurologique.

En d'autres termes, ces troubles et handicap aboutissant à un échec sont issus de difficultés sérieuses que rencontrent l'apprenant. Autrement dit, les difficultés en sont la cause et l'échec en est la conséquence.

2.3.2. Difficultés d'apprentissage vs échec :

La notion d'échec, quant à elle, renvoie à toute autre chose. L'échec est une notion pertinente dans la mesure où non seulement elle nous aide à mieux saisir la notion de

difficultés d'apprentissage, mais elle constitue également une préoccupation majeure chez les apprenants : en effet, ces derniers ayant peur de l'échec adoptent certaines fois des pratiques d'apprentissage pouvant être à l'origine des difficultés qu'ils rencontrent dans leur apprentissage.

Dans la littérature pédagogique, nous parlons beaucoup plus d'échec scolaire que de difficultés d'apprentissage ; certes, la notion de difficultés d'apprentissage est peu précise, en raison du manque de critères, pour déterminer avec exactitude l'écart entre la compétence intellectuelle et la réussite scolaire. (Legendre. R, 1993, P371) stipule que « l'on met en cause la capacité intellectuelle comme raison de difficultés d'apprentissage mais on ignore les critères qui déterminent les retards scolaires. Il s'agit donc d'une question de performance tout à fait indépendante du potentiel intellectuel ». En d'autres termes, il est déterminé par l'écart par rapport à la norme scolaire. Par conséquent, un apprenant en situation d'échec scolaire est forcément un apprenant en difficulté d'apprentissage, tandis qu'avoir des difficultés dans son parcours d'apprentissage n'aboutit nécessairement pas à un échec, Perraudon. M, in (Vinatier. I et Laurent. J. M, 2008). Cependant, les avancées des recherches en psychologie et en sociologie de l'éducation, en didactique des langues et en sciences cognitives conduisent à lutter contre les visions déterministes de terme d'échec scolaire (Reboul. O, 2010), en repensant ces situations non plus en terme d'échec, mais plutôt en situation "d'apprenant en difficulté" auquel un accompagnement un "coaching" scolaire ou une pédagogie différenciée peuvent favoriser l'augmentation du potentiel cognitif et l'amélioration des processus d'apprentissage par rapport à un enseignement peut être trop normatif (Michel et Chalving, 2005).

Au cours de l'histoire de l'éducation, la notion de difficultés d'apprentissage a été essentiellement abordée sous trois angles différents : "l'élève, le contexte familial et l'école", (Talbot. L, 2005, P7). Le facteur intellectuel est exclu de l'analyse. Nous abordons tout à fait dans le même sens, en raison du fait que les apprenants, représentant notre population d'étude, étant arrivés à ce stade d'étude à savoir le niveau universitaire, ne souffrent en aucun cas d'un déficit intellectuel.

D'autre part (Meirieu. P, 1987) in (Yanni. E, 2001 p 63), quant à lui s'intéresse à l'apprenant qui n'est pas en situation de difficultés et lequel est capable de restituer ce qui lui a été dispensé et de le contextualiser. « il s'agit d'une capacité d'application, de

reproduction et d'adaptation qui renvoie au transfert de connaissance. La capacité de transfert de connaissance d'un contexte à un autre nécessite de la part de l'apprenant une capacité de mettre en relation chaque connaissance nouvelle avec les connaissances les plus anciennes. Un apprenant incapable de remanier sa pensée, pour intégrer les nouvelles connaissances et retrouver un équilibre est, de ce point de vue, un apprenant en difficulté ».

En résumé, la notion de difficultés d'apprentissage couvre une dimension beaucoup moins définitive, conclusive et sanctionnante que celle d'échec qui enferme l'apprenant dans un état définitif. « Elle correspond plus au postulat d'éducabilité cognitive, base de toute action éducative ». (Talbot. L, 2005, p 13).

CHAPITRE 3 : APPRENTISSAGE ET DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ET RANGERE. (CAS DE LA LANGUE ANGLAISE)

3.1. Apprentissage de la langue étrangère :

L'apprentissage d'une langue étrangère est avant tout un outil pour communiquer avec les autres, un enrichissement culturel lié à une nouvelle langue; à savoir exprimer ses opinions, réagir et échanger des idées. Selon (Puren. C, 2001, p 372) ; «apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aurait quelque chance de se trouver en utilisant des codes de la langue cible ». De manière plus précise, (Cuq. J.p, 2003, p 22) définit l'apprentissage des langues étrangères comme étant « un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoirs – faire ».

En d'autres termes, l'apprentissage est la mise en œuvre de la décision prise par un apprenant de s'approprier une connaissance en faisant tout ce qu'il juge nécessaire pour y arriver. Il existe très peu d'écrits relatifs aux difficultés d'apprentissage de la langue anglaise dans le domaine du sport ; de ce fait, la rareté de publication sur la question et l'opportunité offerte se trouvent à l'origine de notre travail de recherche. Puisque ce dernier porte sur l'enseignement d'une langue étrangère, à savoir la langue anglaise, nous nous devons tout d'abord de clarifier la signification de chacune de ces appellations au sujet de la langue première, langue seconde et la langue étrangère. Toutefois, dans un premier temps, il s'avèrerait opportun de définir brièvement le concept de langue ; en effet selon (Martinez. P, 1996, p 14-15) « Les linguistes opèrent une distinction entre langue et langage. Ils définissent le langage comme instrument de la communication humaine lié à une capacité de l'individu (...) et la langue comme la manifestation de cette capacité, en tant que système de signes articulés formant un code admis par Tous ».

3.1.1. Langue étrangère vs langue maternelle et langue seconde :

Le Petit Robert (1994) définit la langue maternelle comme « la première langue qu'a parlé un enfant, souvent celle de la mère » d'où l'utilisation du sens " maternelle", mais néanmoins étendu aux interactions à l'entourage proche, ainsi que le fait Le Petit Larousse (1998) : « première langue apprise par l'enfant, au contact de son

environnement immédiat ». Cependant, il est nécessaire de souligner que d'une part la langue de la mère n'est pas toujours la première langue apprise, ainsi le cas des enfants d'immigrés ou des enfants issus de couples mixtes, adoptant une langue commune, différente de leur langue. D'où, l'on préfère certaine fois substituer à l'expression langue maternelle, celle de langue première. De plus, (Rafoni. J. C, 2007, p 11) présente un autre cas de figure « lorsque l'enfant est éduqué par des parents ou des personnes parlant des langues différentes, il peut acquérir ces langues simultanément, chacune pouvant être considérée comme une langue maternelle. Il sera peut être alors en situation de bilinguisme ».

Cependant, pour (Cuq. J. P, et Gruca. I, 2003, p 90), la distinction est nettement tranchante ; la langue maternelle « est la première langue qui s'impose à chacun, le processus en est inconscient ». La langue première quant à elle est « celle que l'individu a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage » (p 152).

La langue étrangère quant à elle se définit par rapport à la langue maternelle et (Dabene. L, 1994, p 35-36) donne trois critères permettant de caractériser cette distance : « la distance matérielle et géographique, la distance culturelle, la distance linguistique ». Selon lui, « le terme de la langue vivante ou étrangère ne s'applique qu'aux langues officielles de pays étrangers » (p 107). Qu'est – ce – qu'une langue étrangère? Selon (Rafoni. J. C, 2007, p 11), « la langue étrangère est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne où elle représente pour lui un savoir encore ignoré. Elle est apprise en classe mais n'est pas parlée par la communauté environnante et qui n'a pas un statut officiel dans ce pays. Si bien qu'elle doit en faire l'apprentissage pour pouvoir la maîtriser ».

D'après (Galisson. R et Coste. D, 1976, p 37), « la langue seconde et la langue étrangère se définissent toutes les deux comme non maternelles (ce sont des instruments de communication seconde ou auxiliaires), mais se distinguent l'une de l'autre par le fait que la langue seconde bénéficie officiellement d'un statut privilégié ».

En effet, selon (Cuq. J. P, 1991), la langue seconde est utilisée comme langue d'enseignement à partir d'un certain niveau et permet l'accession à un niveau social plus élevé. La langue seconde n'est pas une langue première néanmoins, sa

connaissance est indispensable socialement, puisqu'elle est une langue de l'Etat, de l'administration, de l'enseignement et de la promotion sociale. Dans ce cas de figure, (Cuq. J. P, 1991, p 133) insiste par exemple sur le statut institutionnel du français, comme langue seconde. « Le français est langue seconde, (...) son usage est socialement indéniable ».

(Vigner. G, 2001, p 125) émet quant à lui, une définition plutôt didactique en soulignant d'abord sa réalité scolaire : « le français enseigné comme langue seconde, c'est d'abord le français de l'école, à ce titre une langue parfois figée, qui fait écho aux livres qu'elle permet de lire », puis son rôle dans l'acquisition des savoirs scolaires : « il s'agit d'une langue apprise pour apprendre d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays être présenté dans l'environnement économique et social des élèves ».

(Rafoni. J. C, 2007) estime aussi que la langue seconde est « un terme pour deux notions différentes : En Europe et dans le monde francophone, la langue seconde est la langue la plus importante après la langue maternelle, ce qui peut être la langue administrative ou véhiculaire. Dans le monde anglo-saxon, ce serait plutôt la langue apprise en deuxième chronologiquement ».

Ce statut privilégié qu'endosse la langue seconde face à la langue étrangère a été également confirmé par (Legendre. R, 2005) lorsqu'il atteste qu'une langue étrangère est une langue autre que la langue maternelle et qu'elle ne possède pas de statut politique officiel dans le pays où elle est enseignée.

Dans le même ordre idée, (Tshibola Mutombe. M. C, 2015, p 27) affirme qu'« une langue étrangère devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage ».

3.1.2. Apprentissage vs acquisition et appropriation :

Dans un premier temps, il serait tout à fait judicieux de définir la notion d'apprentissage d'une langue étrangère et de faire le distinguo entre ces notions clés que sont l'apprentissage face à l'acquisition et l'appropriation.

(Cuq. J. P, 2003, p 22) définit la notion d'apprentissage d'une langue étrangère comme « la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation. (...) Un ensemble de décisions relatives aux actions à

entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs et des savoirs – faire en langue étrangère ».

L'objectif est d'acquérir des savoirs et des savoirs – faire dans la langue étrangère, conditionné par un engagement de la part de l'apprenant. Cet auteur classe les décisions d'acquérir ces savoirs et ces savoirs – faire. En cinq catégories : se donner des objectifs d'apprentissage, choisir des supports et des activités, déterminer les modalités de réalisation de ces activités, gérer la succession à court et à long terme et évaluer.

(Legendre. R, 1993, p 67) complète cette définition en situant l'acte d'apprendre dans un environnement avec lequel l'apprenant interagit pour construire ses connaissances et développe des attitudes liées à la structure cognitive de l'apprenant : « Acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet (...). Acquisition de connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne ». Cette définition renvoie aux travaux de Piaget et à la construction de connaissances, à l'approche interactionniste, ainsi qu'à la Gestalt théorie mettant l'action sur l'activité de perception. Il s'agit donc d'attitude, de volonté, de perception, d'acquisition de savoirs et d'une intégration de ceux – ci dans un système déjà construit chez l'apprenant. Pour ce faire, il faut avoir des objectifs pré-définis pour l'apprenant « un produit par lequel un sujet progresse en fonction d'objectifs déterminés, à travers un cours ou un programme, avec l'aide d'autres sujets et de procédés ou d'instruments » qui sont à sa disposition, dans un environnement donné (Legendre. R, 1993, p 67). Ce produit peut se traduire chez le sujet par l'acquisition de savoir, le développement d'habiletés ou d'un savoir-faire, l'adoption de nouvelles attitudes, de nouvelles valeurs, de nouvelles orientations cognitives, de nouveaux intérêts ou d'un savoir-être.

Quant à l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est un acte intentionnel, explicite et conscient. Le critère de volonté, de conscience et d'observabilité distingue l'acte d'apprentissage de celui d'acquisition.

D'autre part, afin de départager les chercheurs face à l'ambiguïté des termes " appropriation " et " acquisition ", certains d'entre eux préfèrent parler d'appropriation d'une langue étrangère. C'est le cas de (Véronique. D, 1992, p 6 et 10) qui parle de "procès d'appropriation" et "des phénomènes cognitifs qu'implique l'apprentissage

d'une langue seconde". Entre autre, dans un article pourtant intitulé «Recherche sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », (Véronique. D, et coll, 2008) préconisent plutôt l'utilisation du « terme appropriation pour nommer l'ensemble du procès social et cognitif, intrapsychique dont l'apprenant n'est pas complètement conscient, qu'implique la maîtrise d'une langue étrangère ou seconde ».

(Cuq. J. P, 2003) indique que le terme appropriation est employé comme "hyperonyme" par certains didacticiens qui souhaitent neutraliser la dichotomie acquisition/appropriation. L'appropriation désignant l'ensemble des conduites de l'apprenant des plus conscients et volontaires (ce que d'autres appelleraient appropriation) aux plus inconscients (ce que d'autres appelleraient acquisition).

(Plantevin – Yannī. E, 2001, p 64) précise que « l'apprentissage n'est pas l'acquisition d'un savoir quelconque, c'est l'acquisition d'un savoir-faire c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête. (...). La capacité à reproduire se transforme en aptitude à adapter (les conduites acquises) à des cas nouveaux, à les modifier en fonction des situations insolites. Acquérir ne sous entend pas apprendre. Apprendre c'est « pouvoir produire des réponses utiles pour soi ou pour les autres ».

Il s'agit d'une capacité de transfert de connaissances, c'est-à-dire une mise en relation de connaissances nouvelles avec les plus anciennes, une capacité de reproduction et d'adaptation.

Pour bon nombre de chercheurs, l'apprentissage se distingue de l'acquisition. Apprendre une langue étrangère, c'est s'investir dans des efforts dont on espère qu'ils permettent de s'exprimer correctement, oralement et par écrit, dans cette langue. L'on apprend donc parce qu'on a envie de maîtriser, de s'approprier des connaissances. Ceci revient à dire comme le souligne (Narcy-Combes. J. P, 2005, p 48) que « tout apprentissage est intentionnel et qu'on n'apprendrait jamais de manière incidente, mais on oublierait qu'on a eu une intention fugitive d'apprendre ». Expliquant la différence établie par ce dernier entre apprentissage et acquisition, (Hutchinson et Waters. A, 1987, p 49) ont précisé que « learning is seen as a conscious process, while acquisition proceeds unconsciously » ; en d'autres termes, l'acquisition ne requiert pas des efforts

conscients mais s'effectue tout naturellement, alors que « l'apprentissage est un processus grâce auquel les apprenants sont conscients des faits de langue, attentifs et capables d'en parler. Ils jugent de la grammaticalité des énoncés », selon (Germain. C, 1993, p 247).

Dans le même ordre d'idée, Krashen. S. in (Germain. C, 1993, p 247) considère que l'acquisition est la manière dont on peut s'approprier une L2 qui soit analogue à la manière dont s'acquiert la L1, c'est-à-dire de façon naturelle. Il estime d'autre part que « l'apprentissage ne devient jamais de l'acquisition : il n'y a pas de passage d'un processus à l'autre. Il s'agit de deux processus indépendants qui ne s'influencent nullement ».

Certains théoriciens ont proposé de faire une distinction entre "l'acquisition" processus par lequel un enfant acquiert sa langue maternelle et "l'apprentissage" processus par lequel l'on apprend une seconde langue. Dans le premier cas de figure, l'on pose que l'acquisition se fait en grande partie de manière inconsciente et dans l'ignorance qu'il existe des règles de langue. En effet, selon (Pollock. J. Y, 1997, p 13) « l'acquisition de sa langue maternelle se fait chez tout homme rapidement, sans efforts et inconsciemment. Elle diffère donc de façon patente d'autres cas d'apprentissage. L'apprentissage de leur langue maternelle n'est pas quelque chose que font les enfants, mais leur arrive ». Dans le second cas, il s'agit d'un apprentissage conscient, où la perception et la prise en compte des règles joue un grand rôle.

L'explication de cette différence entre l'apprentissage et l'acquisition peut se faire par le biais de la distinction entre les règles "explicites" et les règles "implicites". Pour (Bang. P et coll 2000, p 163) « (...) on ne retient souvent qu'une opposition entre "règle implicite" et "règle explicite" dont on fait des entités mutuellement exclusives ». Ainsi, selon (Ellis. R, 1994, p 84) le savoir "explicite" est « un savoir analysé (au sens où il existe indépendamment des instances réelles de son utilisation), abstrait (au sens où il prend la forme de généralisation sous-jacentes au comportement linguistique réel) et déclaratif (en ce sens que la base logique du savoir est comprise indépendamment de son application ».

(Ellis. R, 1994, p 84) ajoute que le savoir explicite est « disponible comme une représentation consciente ». En fait, "savoir explicite" est chez lui synonyme de savoir conscient, comme "savoir implicite" est synonyme de savoir inconscient.

Dans l'ensemble, la démarcation que ces deux auteurs ont établit entre les concepts est très nette et peut être schématisé de la manière suivante :

Acquisition	Apprentissage
Implicite (i. e. non conscient)	Explicite (i. e. conscient)
Incidente (i. e. fortuite)	Intentionnel

Cette position radicale est adoptée par certains auteurs tels que Krashen. S in (Germain. C, 1993, p 247) ci-dessus. Cité affirmant de manière catégorique que « l'apprentissage ne devient jamais de l'acquisition », tandis que d'autres essaient d'établir des passerelles entre les deux concepts. A cet effet, (Winter. B et Reber. A 1994, p 30 et 31) estiment que l'apprentissage implicite est un apprentissage par induction, consistant à capter de l'information de l'environnement de manière inconsciente ».

Néanmoins pour eux, lorsqu'un sujet apprend, il n'ya pas que l'activation d'un processus implicite, automatique, il y a également un processus explicite et intentionnel, cumulativement avec le processus implicite. Ainsi selon eux, l'apprentissage implicite et explicite s'opèrent simultanément et en synergie et non en tant que processus diamétralement opposés, car expliquent – ils « (...) il n'ya pas de méthodologie qui permette de conclure sans ambiguïté qu'une perception particulière ou un évènement mental est ou bien entièrement conscient ou bien entièrement inconscient. Au lieu de parler de deux catégories distinctes, la conscience et l'inconscience constituent un continuum (...) on peut penser que dans les conditions optimales, les processus explicites et implicites agissent en synergie ».

Nous pouvons également le lire dans (Bange. P et coll, 2000, p 160) « on peut dire que le problème "implicite vs explicite" ne peut être posé en terme d'hétérogénéité radicale entre les deux catégories, qu'il y a continuité entre le conscient et l'inconscient, entre l'activité du sujet et le contrôle réflexif de cette activité par l'observateur interne ». En clair, cette idée de continuum entre apprentissage et acquisition s'est vue également mentionnée et démontrée lors d'un travail de recherche, en l'occurrence une thèse de

Doctorat où selon (Fanou Cojdo. C, 2009, p 91) « (...) l'idée selon laquelle il existerait une passerelle entre apprentissage et acquisition peut se justifier ». En reprenant la théorie de Krashen. S in (Germain. C, 1993) qui parle d'apprentissage naturel, (Fanou Cojdo. C, 2009) atteste que certaines formes d'apprentissage peuvent déboucher sur de l'acquisition à condition que l'apprenant puisse effectuer « un traitement en profondeur au niveau du sens » et puisse être « un apprenant actif, engagé, décidé et entreprenant ». A travers cet investissement orienté particulièrement vers la compréhension du sens, l'apprenant pourrait s'améliorer et éventuellement aboutir au processus d'acquisition. D'ailleurs, ceci a été confirmé par (Wolf. D, 2003, p 44) « language is learnt when during the comprehension process, learners are trying to make sense of what they read or listen to. Language is learnt because meaning is constructed ». En d'autres termes, la langue est apprise lorsque, pendant le processus de compréhension, les apprenants essaient de donner un sens à ce qu'ils lisent ou écoutent. La langue est apprise parce que le sens est construit.

Position totalement confortée par (Narcy – Combes. J. P, 2005, p 38 et 44) qui stipule qu'« apprendre ne suffirait pas pour que le savoir explicite intégré devienne implicite, condition qui semble nécessaire pour que la production langagière réponde aux exigences d'une situation de communication dans la vie réelle ». De plus, il rajoute que « les auteurs quelque soit leur position sur la relation entre langue et langage s'accordent pour dire que l'acquisition ne se fait pas bien s'il n'y a pas traitement en profondeur (deep processing), c'est-à-dire traitement au niveau du sens et observation active, repérage ».

Faire en sorte que le processus d'apprentissage puisse déboucher vers celui de l'acquisition, (Little. D, 1991, p 21) insiste sur le fait qu'il est nécessaire d'assurer à l'apprenant de langue étrangère « a rich and varied diet of authentic texts in print and other media », c'est-à-dire que l'activité lecture en abondance et en diversité pousse l'apprenant à être en immersion totale et par conséquent contribue à l'aboutissement de l'acquisition de cette dite langue étrangère.

Dans la même optique, (Richterich. R, 1996, p 55) atteste que « toutes les actions visibles de l'apprenant poursuivent un seul but : l'apprentissage de contenus dans la perspective de l'acquisition ». Telle est également la position de (Holec. H, 1996, p

83) pour qui « l'apprentissage est ce comportement particulier que l'on adopte pour réaliser une acquisition ».

Néanmoins, ce tel engouement quant à la quasi parfaite maîtrise d'une langue étrangère présenté par (Py. B, 1994, p 51) comme étant « le développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2 » n'est pas unanime.

En effet, (Selinker, 1972) in (Fanou. Cojdo. C, 2009, p 93) constate donc que seul 55% des apprenants de L2 seraient en mesure d'atteindre effectivement à un niveau de savoir implicite équivalent à celui que détient le locuteur natif ». Il remarque également qu'« un pourcentage très infime (5%) des apprenants de L2 arrive à un niveau qui puisse leur conférer un statut de bilingue équilibré, c'est-à-dire l'acquisition ». Il surenchérit en annonçant que « plus de 9 apprenants sur 10 développeront une inter langue variable d'un individu à l'autre ». Cette dernière définie par (Corder. P, 1967) comme "compétence transitoire" à contrario d'une compétence parfaite exprimée par "a native speaker" (un natif).

Il semblerait cependant, selon (Veronique. D, 1992, p 13) qu'il existerait des circonstances favorables à l'acquisition définies comme étant les SPA (Situations Potentiellement Acquisitionnelles), permettant à l'apprenant de saisir un fonctionnement de la langue cible durant une interaction exolingue, à savoir entre un natif et un non natif, dont les paramètres sont :

« Une séquence ternaire caractérisée par une production de l'apprenant (dite auto-structurante), une réaction (reprise, demande etc ...), "hétéro structurante" du natif et une reprise "auto-structurante" de l'apprenant.

- c'est une focalisation métalinguistique.
- elle s'accompagne le plus souvent d'un "contrat didactique" par lequel le natif cherche à aider l'apprenant ».

3.1.3. Impératif du bilinguisme :

3.1.3.1. Définition du bilinguisme :

Le concept de bilinguisme a pris énormément d'ampleur depuis le début du siècle. Le Petit Robert (1998) le définit comme étant « l'utilisation de deux langues chez un individu ou dans une région ».

(Mackey. W. F, 1976) définit ce concept comme l'emploi alterné de deux ou plusieurs langues par un même individu. Toujours dans le même ordre d'idée, (Dubois. J, Giacomon, Guespin. L et Coll, 2002, p66) attestent que « d'une manière générale, le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes ».

(Marouzeau, 1951) surenchérit et définit le bilinguisme comme étant « une qualité d'un sujet ou d'une population qui se sert couramment de deux langues sans aptitude marquée pour l'une plutôt que pour l'autre ». En d'autres termes, être bilingue consiste à une égale maîtrise de deux langues. Cependant, de manière moins tranchante, (Macnamara. J, 1967) quant à lui estime que le bilingue est censé être une personne possédant une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques à savoir : comprendre, parler, lire et écrire dans une autre langue autre que sa langue maternelle. De cette évidence, le concept est réellement relatif : il s'illustre sur un continuum qui débiterait avec une compétence minimale dans les deux langues pour aboutir uniquement à un égal degré de compétence maximale dans les deux langues.

(Lüdi. G et Py. B, 1986, p 59) complètent ces définitions par les aspects sociaux et culturels, en spécifiant que « le migrant doit de plus mettre en relation deux mondes, deux cultures articulées autour de la langue d'origine et de la langue d'accueil ».

Le bilinguisme et par extension le multilinguisme devient dans notre société un objet d'étude de plus en plus important. Certes à l'heure où il est possible de se déplacer très rapidement de par le monde, où l'information se partage dans toutes les langues quasi-instantanément et dans un monde professionnel où la non-maîtrise d'une seconde langue devient presque une tare, il est tout à fait normal que l'on se pose la question des avantages du bilinguisme. Nous évoluons dans une époque où l'on ne peut en aucun cas se suffire d'être unilingue.

Certes, le bilinguisme émane du contact de communautés différentes et apprendre une langue étrangère, c'est forcément s'imprégner de cultures différentes. Indéniablement, le bilinguisme est dû au besoin du monde moderne ; qui de plus est, le besoin de communication, les échanges, cette facilité de déplacement dans le monde moderne, en quête de nouveaux horizons ne font qu'accroître cette envie de nourrir des contacts de langue.

A cet effet, (Hamers. J. F et Blanc. M, 1983, p 21) parlent « aussi bien d'un état psychologique de l'individu qui utilise plus d'une langue que l'utilisation de deux ou plusieurs codes dans les rapports entre les individus et entre les groupes ». En d'autres termes, les facteurs susmentionnés favorisent le bilinguisme. De plus, la scolarisation de manière générale fait en sorte que dans une situation d'apprentissage, l'apprenant est appelé à connaître une ou plusieurs langues étrangères.

Ce souci ou cette préoccupation a été également relevé par (Mazar. Y, 2014) expliquant que ce concept peut être aussi appréhendé par différentes sciences, telles que la psychologie qui le considère comme source d'influence sur les processus mentaux de l'individu. Théorie confortée par (Lüdi. G, 1986) dans son article intitulé : « L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? », résumant les arguments positifs en ces termes : « Les enfants bilingues disposent d'une faculté à la pensée créative accrue (Baker. M. C, 1988, Ricciardelli. L. A, 1992). Leurs facultés métalinguistiques sont plus avancées que celles de leurs pairs unilingues (Bialystock. E, 1987). Ils disposent d'une meilleure sensibilité communicative dans la mesure où ils perçoivent mieux des facteurs situationnels et y réagissent plus rapidement pour corriger des erreurs de schématisation et de comportement (Ben-Zeev. S, 1977). Dans des tests de perception spatiale, ils obtiennent de meilleures performances ».

Dans cette même optique, le Conseil Supérieur de l'Éducation au Québec dans un rapport établi en Août 2014 et présenté au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de l'époque intitulé « L'amélioration de l'enseignement de l'Anglais ? Langue seconde au primaire : un équilibre à trouver », s'étant penché sur la question du bilinguisme perçoit l'apprentissage des langues étrangères comme étant un outil du développement cognitif et le résume en ses termes : « De nombreuses recherches mettent en évidence les avantages du bilinguisme sur les capacités cognitives. Telle est la conclusion qui porte sur 63 études (menées depuis les années 80 dans plusieurs pays (...)). Les effets positifs du bilinguisme sur l'intelligence, le traitement de l'information, la créativité et le rendement scolaire ont été scientifiquement démontrés. L'apprentissage des langues est donc de plus en plus considéré comme une partie intégrante du développement global, comme un outil de développement cognitif » (2014, p 18).

La sociologie a envisagé le bilinguisme comme un élément dans un conflit de culture. Sans aucun doute, s'engager à apprendre une langue étrangère, c'est accepter de faire immersion dans des cultures différentes. Selon l'analyse de Thompson. A, enseignante en sociolinguistique à l'Université South Florida (Etats- Unis), tiré d'un article du magazine Le Point, publié le 22 janvier 2017, les étudiants peuvent s'exerce à développer une pensée critique sur les stéréotypes associés à différentes cultures (...). L'autre façon dont l'apprentissage des langues améliore la tolérance est en lien avec « la tolérance à l'ambiguïté » (...). Cette tolérance aide les étudiants à limiter leur anxiété dans le cadre de la vie en société et facilite leurs futures expériences d'apprentissage des langues. De plus, ces personnes sont plus optimistes, plus portées sur l'innovation et la prise de risques.

La plupart des universités américaines ont une expérience minimale en matière d'enseignement des langues étrangères. Toujours selon cette enseignante, l'Université de Princeton, au contraire a annoncé récemment que tous les étudiants, quelque soit leur niveau de langue, doivent désormais apprendre une langue étrangère dès leur entrée à l'Université. Cela pourrait éventuellement mener à une plus grande tolérance des cultures diversifiées que l'on retrouve dans la société américaine (le Melting- Pot), tolérance dont le monde d'aujourd'hui a grand besoin au vu du climat actuel.

Selon l'UNESCO (2003, p 18) : "L'éducation dans un monde multilingue", « Apprendre une autre langue ouvre l'accès à d'autres systèmes de valeurs et d'autres modes d'interprétation du monde, tout en encourageant la compréhension interculturelle et en contribuant à faire reculer la xénophobie ».

Enfin, la pédagogie s'est intéressée également au bilinguisme pour autant qu'il ait un rapport avec l'organisation scolaire, les modes de transmission des connaissances et l'apprentissage des langues étrangères.

Cette analyse nous prouve que le concept de bilinguisme est un phénomène multidimensionnel dont les résultantes s'avèrent être extrêmement positives. De plus, il faudrait se rendre à l'évidence, qu'à l'échelle mondiale, le rapport entre les langues a considérablement changé et que le bilinguisme voire le plurilinguisme est plus répandu que l'unilinguisme. En effet, selon l'UNESCO (2003, p 13), « les contextes bilingues et multilingues c'est-à-dire la présence de différences linguistiques au sein du même pays

sont plutôt la norme que l'exception à travers le monde (...). Dans ce contexte, le bilinguisme et le multilinguisme c'est-à-dire l'emploi de plus d'une langue dans la vie quotidienne, représentent la pratique normale ».

3.1.3.2. Pluralisme linguistique en Algérie :

L'Algérie d'aujourd'hui peut se targuer d'être un pays à forte diversité culturelle et linguistique. Dans un contexte de mondialisation grandissante où toutes les frontières entre les langues et les cultures tendent à s'effacer, la diversité linguistique constitue pour tous les pays, un atout de taille devant les grands défis auxquels ils font face. La langue étant le canal le plus sûr pour véhiculer les valeurs culturelles et les savoirs ; tous les pays du monde s'orientent vers l'encouragement de l'apprentissage des langues étrangères. L'Algérie, à l'instar des autres pays du monde est invitée à se mettre sur les rails de la mondialisation et la diversité linguistique qu'elle affiche est un atout pour prendre part à cette mutation irréversible. D'autant plus, comme l'atteste le journaliste (Hadid. A, 2017) dans son article tiré du « Huff post Algérie » du 07/02/2017 intitulé "Apprendre une langue étrangère à Alger", « la politique plurilinguistique algérienne entraîne un mythe que les Algériens ont l'apprentissage des langues dans le sang ».

En Algérie, le français est une langue vivante omniprésente dans tous les domaines parallèlement à la langue arabe, ceci étant la conséquence de l'histoire coloniale ayant duré 132 ans. Une fois son indépendance obtenue en 1962, l'une des premières mesures prises fût de déclarer l'arabe langue nationale et officielle du pays, afin de rompre avec le français langue du colonialisme et de l'oppression.

Cette officialisation donna rapidement naissance à une arabisation massive de la société. Toutefois, cette tâche se révéla être beaucoup plus ardue et l'arabisation est toujours au cœur des débats et la situation linguistique de notre pays est celle d'un multilinguisme. Certes, l'arabe est la langue officielle mais coexiste avec d'autres langues à savoir l'arabe dialectal, le berbère et la langue étrangère notamment le français. Les missions qui incombent à chacune de ces langues ont été clairement mentionnées par (Chériguen. F, 1997, p 62-73) : en l'occurrence l'arabe dialectal (populaire) étant le plus utilisé comme langue véhiculaire dans tous les quatre coins du pays, l'utilisation de l'arabe dit classique (littéraire) est restreint à l'administration des établissements étatiques ainsi qu'à l'enseignement suivi enfin par le berbère. Le français, quant à lui en tant que

langue étrangère, bénéficie d'un usage largement répandu au sein de la population dans différents secteurs de la vie quotidienne (la Presse, la Télévision ...) et également au sein de l'Université (en tant que langue d'enseignement). La langue d'instruction du système éducatif algérien est l'arabe classique, néanmoins la récente réforme du système éducatif met l'accent sur l'enseignement précoce des langues étrangères, à savoir le français dès la 3^{ème} année primaire et l'anglais en 1^{ère} année moyenne dans les établissements à caractère public. Pour ce qui est des établissements privés, le français ainsi que l'anglais y sont enseignés dès le pré-scolaire. Dans le milieu universitaire, l'anglais est enseigné en tant que matière fondamentale dans les domaines scientifiques ou autres.

Ce pluralisme linguistique en Algérie a toujours été prôné : en effet, il est dit dans la Charte Nationale (1986, p 51) : « veiller à ce que le citoyen puisse maîtriser la Langue Nationale qui garde priorité et primauté en même temps qu'il acquiert l'usage d'autres langues ». Il y a nécessité d'affirmer que les langues en présence en Algérie ne constituent en aucun cas une perte d'identité mais au contraire un enrichissement et une force pour la société, un atout majeur pour ce pays. La prise en compte des contextes linguistiques et culturels lors du processus enseignement/ apprentissage des langues étrangères ne peut que contribuer à l'optimisation du potentiel des apprenants et à rendre les formations plus efficaces. Comme l'atteste (Outaleb. A, 2011) dans sa communication intitulée " les connaissances culturelles au service de la compétence communicative. L'enseignement du F. L. E en Algérie ", lors d'un Séminaire national tenu les 23 et 24 Novembre 2011 ayant pour thème : « Enseignement/ Apprentissage du Français en Algérie : Enjeux culturels et représentations identitaires » : « La finalité d'une classe de langue étrangère est de transmettre et faire acquérir aux apprenants à la fois une compétence linguistique et un savoir sur la culture étrangère ». Cela a également été repris par (Denis. M, 2000, p 62) « le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perception et classification de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie ... Bref, apprendre une langue étrangère cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture ».

En résumé, la colonisation, les mouvements des populations ont introduit en Algérie des populations de langues diverses. Le contact des langues et des cultures orientales et occidentales a contribué à l'émergence du bilinguisme et du plurilinguisme ; tout en

rappelant que l'arabisation décidée comme tâche culturelle et éducationnelle reste irrévocable avec cependant une ouverture vers les langues étrangères.

Cependant, malgré le fait que l'Algérie demeure un pays francophone, elle subit de plein fouet l'expansion de la langue Anglaise : en effet, une large frange de la société (étudiants, enseignants, médecins, informaticiens ...) est totalement consciente que dans le contexte actuel de la globalisation, les échanges de communication et la reconnaissance passe essentiellement par l'apprentissage de la langue Anglaise.

3.1.3.1. Place de la langue Anglaise :

*** Dans le monde :**

La langue Anglaise, issue de la famille des langues indo-européennes, est une langue germanique, dont l'origine se trouve dans les dialectes apportés sur l'île de Bretagne par les tribus germaniques venues s'y installer et fortement influencée, enrichie et modifiée, surtout au plan lexical par les langues des colons originaires de Scandinavie, de Normandie et du Nord de la France en général au Moyen Age, puis par le Français moderne. Des emprunts au Grec ancien et au Latin ont enrichi de manière constante le lexique jusqu'aujourd'hui, comme le souligne (Martinet. A, 1994) in (Robert, 2002, p 16) « L'anglais, langue germanique a emprunté la moitié de son vocabulaire au Français, langue romane ». Dans cette même optique, (Kevran. M et Couderc. C, 2014) confirment que la richesse lexicale et la précision grammaticale de la langue Anglaise contemporaine sont dues à sa double origine (latine et anglo-saxonne) : la structure de la langue héritière du vieil Anglais est essentiellement germanique, tandis que la langue normande a apporté la terminaison du pluriel ».

L'influence de l'Anglais croît depuis plusieurs décennies du fait de la mondialisation des échanges commerciaux et technologiques, dominés par de grandes puissances parlant cette langue : le Royaume – uni et les USA en particulier. Pergnier. M (1989) évoque cette situation en ces termes : « La suprématie socio-économique des Etats – Unis, d'où découle une puissante hégémonie culturelle, a fait de l'Anglais, en quelques décennies, la langue de communication universelle incontestée. Il n'ya guère de précédents (...) si on excepte le cas (...) du Latin, de la fin de l'Antiquité à la Renaissance ».

Abid – Houcine. S (2007, p 24) surenchérit : « Dans le contexte actuel de mondialisation, c'est tout naturellement que l'Anglais (...) a vu son influence croître de manière conséquente ».

Selon le rapport établi par le Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec (2014, p 10), il a été mentionné que « l'Anglais et une langue multi continentale » et « est considérée comme une langue de diffusion internationale. L'Anglais est en outre une langue officielle de plusieurs organismes internationaux.

En troisième position des langues les plus parlées au monde après le Mandarin et l'Espagnol, en 2015, l'Anglais est parlée par plus d'1 milliard 500 million de personnes sur 195 pays au monde, 67 nations dont l'Anglais est officiellement la première langue et 27 pays placent l'Anglais comme deuxième langue officielle (selon le SALIC – CANADA).

En 2015, le Ministre Marocain de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres Daoudi. L porta un regard critique sur l'enseignement dans son pays, qu'il qualifia de « gravement malade », dans un article paru dans le magazine marocain Ya biladi, à la Rubrique Politique Nationale, publié le 19/02/2015. Afin d'y remédier, le Ministre Marocain comptait employer les grands moyens en donnant la priorité à l'apprentissage de la langue Anglaise, « langue de la science » précise –t-il au détriment du Français : « convaincu que l'anglais est la solution aux problèmes du système scolaire marocain, persuadé que le développement de la recherche scientifique dépend en grande partie de l'usage de l'Anglais ». Il avait également indiqué que son Ministère était entrain de travailler sur des programmes à même d'assurer, à moyen terme, une forte présence de la langue de Shakespeare dans les universités marocaines, notamment dans les matières scientifiques afin de « mieux profiter des références scientifiques qui sont en Anglais » avait-il déclaré également lors d'une interview au quotidien arabophone marocain Akhbar Al Yaoum en Mars 2016.

De plus, la circulaire du Ministère de l'Enseignement Supérieur avait défini les conditions d'acceptation des thèses de doctorat (à partir du 1^{er} septembre 2017), imposant aux doctorants de maîtriser l'Anglais et d'utiliser la documentation en langue anglaise.

*** En Algérie :**

Langue de Sciences, d'affaires et d'échanges par excellence, la langue de Shakespeare trouve désormais toute sa place dans le milieu socio-économique dans le monde entier, mais également en Algérie. Elle est de plus en plus présente dans notre quotidien à différents niveaux professionnels, touchant l'ensemble des secteurs, jusqu'à devenir un véritable critère pour promouvoir sa carrière. L'anglais devient un argument de taille qui figure en place dans le C.V pour peser dans la sélection en vue d'un recrutement aussi bien dans les multi nationales que dans les entreprises locales. Cette condition fut attestée par (El Mistari. H, 2013 , p 45) : « Cet apprentissage doit dans un premier temps, répondre aux besoins professionnels c'est-à-dire ce que leur impose la loi du marché et dans un second temps, assurer à l'apprenant une promotion sociale, puisque le fait de parler une langue autre que la langue Arabe est vécu en Algérie comme un avantage inestimable pour celui qui apprend cette autre langue ». Dans cette même optique (Abid – Houcine. S, 2007, p 25) affirme que « les algériens accueillent favorablement l'expansion de l'Anglais perçu comme une langue avec une portée plus large, mais également comme un véritable atout dans l'évolution professionnelle ».

Toujours dans le même ordre d'idée, dans un article intitulé « Enseignement de l'Anglais en Algérie : ALC lance le mode online » par Saidoun Nabila, publié le 21/02/2013 dans le journal Liberté, le directeur général de l'ALC (Algérien Learning Centers) Chaïb Hacène déclare que « la langue anglaise universelle est plus que jamais la langue des affaires. Elle est même devenue un critère de sélection déterminant dans toute nouvelle embauche ».

Qui de plus est, l'Algérie est largement sujette à l'utilisation de l'outil informatique et Internet ; par conséquent la langue française n'a plus la primauté d'antan, elle doit dorénavant compter avec la langue anglaise. Non sans omettre qu'à l'heure actuelle, les échanges technologiques et scientifiques se développent de plus en plus et avec eux le besoin voire la nécessité d'apprendre la langue anglaise.

D'ailleurs, lors d'un Colloque consacré à l'importance de l'apprentissage des langues étrangères chez l'enfant, organisé au Palais de la Culture Moufdi Zakaria, le professeur Khebbeb Akila s'est exprimée à ce sujet : propos repris par le journal la Tribune, dans un article publié par Djama Younes le 07/12/2011 ; intitulé « Quel place pour

l'enseignement des langues étrangères en Algérie ? : « Les étudiants qui ne maîtrisent que la langue arabe ont de grosses difficultés d'accès à la connaissance et à l'information. Le monolinguisme, à mon avis, ne permet que l'isolement. Nous ne pouvons pas nous cloîtrer, nous ne pouvons pas comprendre les autres si nous n'allons pas vers eux ». Où de nombreuses catégories socio – professionnelles, notamment dans les domaines scientifiques ressentent le besoin d'apprendre la langue anglaise à des fins professionnelles.

En effet, la grande majorité des textes scientifiques sont publiés en Anglais, ce qui rend littéralement son apprentissage incontournable. Tout comme le confirme (Abid – Houcine. S, 2007, p 32-33) : « les chercheurs algériens ont pu constater l'usage dominant de l'Anglais lors des manifestations scientifiques internationales afin d'atteindre le plus large lectorat possible : Publish (in English) or perish » (expression empruntée à de (Chambrun. N et Reinhard. A. M, 1981) tiré des Actes du Colloque d'Orsay ayant pour thème «le français chassé des sciences »).

Cet engouement de la population algérienne à l'égard de l'apprentissage de la langue anglaise va se voir consolider entre autre par « l'ouverture en 2019 d'une école britannique internationale qui proposera un enseignement en langue et offrira à ses élèves des programmes scolaires britanniques et algériens. Annonce faite par le Ministre délégué Britannique du Trésor (de l'époque) Hans Grey en Mai 2016 ». Ces propos ont été tirés du Journal El Chourouk du 30/06/2016, de l'article intitulé « l'Anglais est la première langue des Algériens » par Boukhelif. I.

Il s'avère donc difficile de nos jours de prétendre à la mondialisation sans connaître cette langue. C'est un débat nombriliste, la nécessité de l'anglais dans le monde du travail est impérative et incontournable au vu des changements géopolitiques, elle est devenue un moyen de communication internationale.

Néanmoins, l'objectif pour nous n'étant pas de faire une étude approfondie de la politique linguistique de l'anglais à travers le monde (et en Algérie en particulier), car cela ne relève pas des objectifs de notre recherche.

L'idée s'avérait juste d'être un aperçu général quant à la place prédominante qu'occupe la langue anglaise dans le monde. En Algérie, ces dernière années, face à ce constat, l'enseignement précoce de l'Anglais dans les écoles maternelles et le cycle primaire (au

sein des établissements privés), comme nous l'avons souligné au préalable est devenue la condition si ne qua non.

Certes, tout progrès est subordonné à l'usage d'une langue, reconnue comme langue internationale par excellence, en l'occurrence la langue anglaise, au risque d'être une société fermée sur elle-même, demeurant par conséquent marginale. Cependant, malgré cet engouement à l'égard de cette langue vivante, la situation de l'enseignement/apprentissage de la langue anglaise en Algérie n'incite guère à l'optimisme, tel que nous avons eu à le mentionner dans notre problématique. Par conséquent, nous allons tenter d'en déterminer la nature des difficultés, pouvant éventuellement entraver ce processus comme le souligne à juste titre (Niquet. G, 1995, p 15) « lorsqu'une situation devient difficile, lorsqu'elle se met à susciter l'ennui, le découragement, voire les heurts, il n'est que deux façons de l'affronter : la subir ou réagir ».

Certes, l'on ne peut expliquer le processus compliqué de l'apprentissage d'une langue étrangère uniquement en analysant les erreurs, étant donné que la notion d'erreur n'est liée qu'aux règles établies et à leur infraction même si pourtant l'erreur n'est pas forcément fatale, elle peut être un déclic bénéfique comme nous l'avons souligné auparavant. Alors que la notion de difficultés d'apprentissage consiste en tout un processus de l'apprentissage se basant sur divers paramètres comme que l'atteste (Angelova. C, 2016), à savoir des paramètres pédagogiques, didactiques, linguistiques et socioculturels, matériels et techniques, psychologie des apprenants, ainsi que la formation des enseignants.

Par conséquent, dans le cadre de notre travail, nous allons nous centrer dans un premier temps sur un des paramètres psychologiques, en l'occurrence la motivation des apprenants, lors de leur apprentissage et dans un second temps sur le paramètre didactique.

3.2. Difficultés d'apprentissage de la langue anglaise :

Bien que cette réflexion puisse s'appliquer à l'enseignement / apprentissage des langues en général, nous nous situons plus particulièrement dans le cadre de l'enseignement de la langue anglaise chez les apprenants de l'ES-STTS. Si nous faisons une brève rétrospective quant à l'évaluation des pratiques d'enseignement des langues étrangères depuis la pédagogie dite traditionnelle, nous remarquons que la focalisation

est passée de l'enseignant à la méthode utilisée pour aboutir à l'apprenant lui-même et aux processus interactifs de l'enseignement / apprentissage. S'il est une variable difficilement contrôlable, c'est la manière d'être des apprenants. Selon (Porcher. L, 1992), l'acquisition étant avant tout du ressort de l'apprenant.

3.2.1. Paramètre d'ordre psychologique : La motivation

L'apprenant algérien apprend l'anglais comme langue étrangère. L'arabe et l'anglais n'ayant pas la même origine, d'importantes différences marquent ces deux langues au niveau phonologique mais aussi aux niveaux lexical et syntaxique. Ces différences présentent sans aucun doute une grande difficulté aux apprenants de langue anglaise. D'où, la motivation des apprenants est un des facteurs décisifs, quand il s'agit de surmonter les difficultés d'apprentissage et d'obtenir de meilleurs résultats. « La motivation fait partie avec les aptitudes langagières, les stratégies et les styles d'apprentissage, des principales différences individuelles qui entrent en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère et qui peuvent permettre de prédire le succès ou l'échec de cet apprentissage », selon (Dörnyei. Z, 2003).

Dans un premier temps, il importe tout d'abord de définir précisément ce que nous entendons par motivation. Au sens étymologique du terme, motivation vient du mot motif, lui-même emprunté au latin *motivus* : mobile et *movere* : mouvoir et qui signifiait en ancien français « qui met en mouvement ».

Selon Le Petit Robert (1994), « la motivation est la relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient ».

La motivation donc est le processus qui fait bouger, qui met l'être humain en mouvement.

Pour Mucchielli. A cité par (Bui-Xuan. K, 2000, p 45), ce terme désignait « l'ensemble des facteurs inconscient agissant sur les conduites ».

De nombreuses définitions, quant à ce concept ont été proposées, en effet, des écrits spécifiques au champ des Activités Physiques et Sportives distinguent plus les motivations intrinsèques et extrinsèques. Une motivation de nature intrinsèque est définie selon (Hoffman – Hervé. M et Aubert. N, 1999, p 60) « par le fait de pratiquer une activité apportant des satisfactions directes et régulières indépendamment de toute récompense éventuellement attachée à l'activité en question ». Quant à la motivation

plutôt extrinsèque, elle est définie « par les récompenses en termes de promotions, d'avantages, de statut social- que l'activité permet d'obtenir ».

En plus de la distinction faite entre motivation intrinsèque et extrinsèque ; (Gardner et Lambert, 1972) cités par (Axell. K, 2007) ont proposé quant à eux les termes de "motivation intégrée" et "motivation instrumentale".

La motivation intégrée se réfère donc à l'apprentissage des langues pour le développement personnel et l'enrichissement culturel. Quant à la motivation instrumentale, il arrive que l'apprenant apprenne les langues pour des raisons telles que la future carrière, le statut social ou pour atteindre un niveau d'éducation exigé. Indubitablement, ces termes mettent en évidence une distinction ressemblant fortement à celle précédemment mentionnée.

(Huit. W, 2001) a tenté de faire une synthèse des diverses définitions relatives à la motivation et en a déduit qu'elle est un état interne ou une condition qui sert à activer ou à dynamiser un comportement et à l'orienter : « The general consensus [is] that motivation is an internal state or condition (sometimes described as a need, desire or want) that serves to activate or energize behaviour and give it direction ». (Dörnyei. Z, 2001, p 8), quant à lui y ajoute l'idée de choix et donc d'autonomie de l'apprenant en définissant la motivation comme « the direction and magnitude of human behaviour, that is the choice of a particular direction , the persistence with it , and the effort expended on it , c'est à dire la direction et l'ampleur du comportement humain qui est le choix d'une direction particulière, la persistance de celle-ci et l'effort qui y est consacré.

Ces définitions reposent donc principalement sur deux notions, celle d'état interne et celle de comportement, qui lui par contre est observable. C'est pourquoi les enseignants évaluent généralement la motivation de leurs apprenants à travers leur comportement et leurs efforts pour apprendre la langue cible.

A cet effet, selon (Cup. J. P et Gruca. I, 1995, p 156) « l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes vise à doter l'apprenant d'une compétence de communication. Celle-ci lui permet de comprendre et de se faire comprendre à l'oral et à l'écrit ».

En d'autres termes, le problème de la motivation est fondamental dans l'enseignement des langues, car celles-ci font appel à des compétences particulières telles que la

capacité de communication. De plus, « l'apprenant est appelé à se servir concrètement de la langue étrangère apprise en classe : l'apprenant est donc un acteur principal du partenariat didactique » (Cuq. J. P et Gruca. I, 1995, p 156).

Dans cette même optique, (Legendre. R, 2005) atteste que la motivation est un élément capital des apprentissages des langues.

Certes, l'enseignement ne saurait se limiter uniquement à un objectif de transmission du savoir. Il est également important de s'intéresser à la part de responsabilité de l'apprenant dans le processus de son acquisition, de manière effective du savoir en général et de la langue étrangère en particulier. Comme il l'a été mentionné par (Fanou Codjo. C, 2009, p 21) « son autonomisation (Holec. H, 1981 et 1988) ou sa responsabilisation (Narcy – Combes. J. P, 2005) en tant que partenaire de l'enseignement pour l'accomplissement des tâches qui permettent l'effectivité de l'apprentissage, de l'acquisition ou de l'appropriation est à prendre en compte ».

Plus récemment, (Raby. F, 2008, p 2) a proposé une définition plus spécifique de la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère, en situation académique.

« La motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe de langue, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées, quelque soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur, qui le conduit à faire usage des instruments d'apprentissage mis à sa disposition (manuel, dictionnaire, tableau, CD Rom) et qui une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel ».

Finalité, l'acte d'apprendre doit faire l'objet d'une décision intime de l'apprenant afin d'être effectif et réussi.

En somme, l'apprenant est perçu sous un autre angle dans le processus d'enseignement / d'apprentissage des langues étrangères. Cette notion de centration sur ce dernier est également mise en avant par (Rubin et Thomson, 1994) cités par (Cyr. P, 1996, p 118) affirmant que l'apprenant est tout autant responsable de ses réussites que de ses échecs. « Tout dépend de vous comme apprenant (...), c'est vous qui êtes le

facteur le plus important dans le processus d'apprentissage de la langue. Le succès ou l'échec dépendra, en bout de ligne de votre propre contribution ». Toujours dans le même ordre d'idée, pour Tardif. J cité par (Cyr. P, 1998, p 121), comme l'enseignant, l'apprenant endosse des responsabilités : « il lui incombe de gérer sa participation et sa persistance dans la tâche, de contrôler son attention et sa motivation. Il lui appartient aussi de planifier et de les évaluer » (Cicurel. F, 2002, p 54) surenchérit : « L'apprenant reste d'une certaine manière le maître de la façon d'apprendre et d'intégrer. Inattention ou attention à des événements fortuits, refus de participation ou retour à l'activité de la classe sont des comportements qui font partie du quotidien d'un apprentissage en classe ».

Dans cette perspective de l'enseignement / apprentissage des langues, (Wenden, 1991) cité par (Cyr. P, 1998, p 123) met en exergue l'importance fondamentale des croyances et des attitudes des apprenants face à l'acte d'apprentissage. « Naturellement chaque apprenant est muni de croyances et de connaissances acquises dans son milieu familial et social, ce qui influencent d'une manière positive ou négative leurs attitudes. Elles peuvent aider ou entraver le processus d'apprentissage ». Il va de soi que les croyances ou les connaissances portent essentiellement sur la langue cible, sur la tâche assignée, sur l'apprenant lui – même ; en effet, il peut la percevoir facile, difficile, intéressante, inutile ... ce qui tendra à le motiver ou le démotiver et ce, par conséquent influencer inévitablement sur le processus enseignement/ apprentissage. Comme l'affirme si bien (Cyr. P, 1998, p 126) « les croyances déterminent le sentiment d'auto-efficacité de l'élève par rapport aux activités d'apprentissage qui lui sont proposées de même que les stratégies de coopération qu'il utilise ou non avec les autres ». Ces croyances portent sur l'image que l'apprenant se fait de lui-même, de ses motivations face à l'apprentissage de la langue étrangère et dans ce processus enseignement/ apprentissage, il lui revient dès lors d'assurer un rôle actif, de s'engager et de s'investir dans la construction de ses savoirs et l'acquisition de ses savoirs – faire, car sa réussite dépend en grande partie de sa participation réelle et de sa motivation. Ceci fut également confirmé par (Tavris. C et Wade. C, 1999) pour qui la motivation scolaire est liée aux perceptions et aux croyances que l'étudiant entretient à propos de lui-même et de son environnement.

Nous entendons par perception « l'action de saisir, grâce aux différents sens, des informations qui doivent permettre au sujet de s'adapter à son environnement »,

(Pfefferlé. P et Liardet. I, 2011, p 51).La perception est influencée par le besoin d'auto – détermination (c'est-à-dire de sentir que nous choisissons librement nos activités, nos comportements en fonction de nos préférences et par le besoin de compétences). Les conséquences positives qui en découlent se traduisent par une plus grande perception de compétence et une meilleure performance scolaire, une perception plus positive de soi, une créativité plus accrue et plus de plaisir et d'intérêt lors des activités.

Cependant, cela semble très utopique de par le fait que dans un contexte institutionnel, il n'est guère évident d'avoir de l'auto-détermination, en ce sens où les objectifs, les tâches ainsi que le contenu sont préalablement établis par l'enseignant et l'institution.

Par conséquent, la motivation émane non seulement du besoin mais également du plaisir. Cela va sans dire qu'en cherchant à satisfaire un besoin va naître la motivation. Dans sa théorie, le psychologue Maslow. A, 1954) distingue 5 types de besoins qu'il hiérarchise en 5 niveaux, en estimant qu'un niveau ne peut être exprimé que si le niveau inférieur est satisfait.

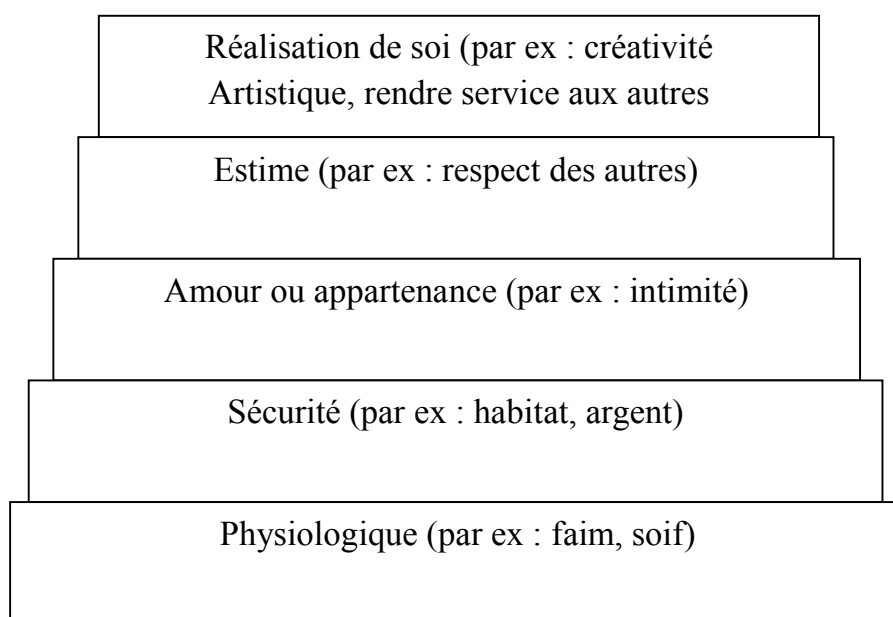


Figure n° 6: La hiérarchie des besoins : La pyramide de Maslow tiré de (H. E Gendolla et assistants : « La psychologie de la motivation et de l'apprentissage »XVIII Université de Genève, 2003, p 10.

De plus, cette théorie prend en ligne de compte le fait que « ces besoins ont une structure multidimensionnelle » c'est-à-dire que d'un sujet à un autre, le niveau de

« satisfaction des besoins » n'est pas le même. Ainsi, certaines catégories d'individus ignorent complètement certains niveaux.

Apprentissage : Besoin de connaître → Recherche d'information → Acquisition de la connaissance.

Dans une autre optique, (Pain. S, 1980) quant à elle aborde la motivation en tant que gratification, n'ayant aucun lien avec le savoir lui-même. Elle souligne que les variables prises en considération pour étudier la motivation sont les attentes, l'intérêt, la récompense et la sanction et l'acquisition des besoins. Selon elle, l'apprenant apprend pour éviter une sanction, pour avoir l'approbation de l'enseignant et des parents : des motifs n'ayant aucun rapport avec le savoir lui – même.

Les activités d'apprentissage impliquent au moins deux acteurs : l'apprenant et l'enseignant. Le rôle de ce dernier est également important, selon son expérience, ses connaissances et ses compétences, son aptitude pédagogique. Il peut être capable d'amener l'apprenant à percevoir l'intérêt à apprendre et de créer sa motivation. En effet, l'enseignant pour sa part avoue fréquemment qu'il essaye de motiver les apprenants : la motivation est son souci majeur. Avant même de réaliser un programme, l'enseignant averti se pose continuellement la fameuse question : cela va-t-il les motiver ? Par conséquent, comme le soulignent (Plyaskina. O et Godard. S, 2012, p 12) « tout l'enjeu est donc de faire naître la motivation (...) là où elle fait défaut ou de l'entretenir sagement car elle est un ingrédient indispensable aux progrès de la langue vivante étrangère ». Cependant, comment justifier que cela marche. Certes, « les motivations sont irrationnelles et difficiles à contrôler car elles sont propres à chacun » comme le concède (Bui- Xuan. K, 2000, p 49). Le fait que dans une classe, il y ait souvent une grande diversité parmi les apprenants en ce qui concerne leurs intérêts, leur goût d'apprendre et leurs manières préférées d'apprentissage et d'enseignement rend le choix d'approches plus compliqué.

Ainsi, l'enseignant est placé devant un grand défi, s'il veut réussir à motiver tous les apprenants. Néanmoins, certains auteurs tentent de démontrer la possibilité de pouvoir créer un climat motivationnel autant pour un apprentissage pratique que théorique. Pour Perreault et Vallerand cité par (Bui-Xuan. K, 2000, p 49), « trois éléments produits par l'entraîneur influent de manière positive sur la motivation des athlètes : le

développement d'un sentiment de compétence, l'autonomie et l'appartenance au groupe ». Ils montrent que si les entraîneurs s'attellent au développement de ces domaines, les pratiquants sont alors plus actifs, plus intéressés, plus persévérants et ressentent des émotions positives. Ceci a clairement été conforté par (Knapp. B, 1971, p60) quand il affirme : « une pratique sans motivation est totalement inefficace, car les habiletés motrices ne sont apprises qu'avec un effort et une attention intense de la part de l'élève (...). La motivation est le facteur le plus important dans l'acquisition de l'habileté motrice ».

Des écrits plus spécifiques à l'apprentissage de la langue étrangère sont également en faveur d'une possibilité de créer ce climat motivationnel engendrant l'intérêt puis la performance scolaire de l'apprenant. Selon (Lightbown et Spada, 1999) cités par (Axell. K, 2007), les élèves motivés sont souvent selon les professeurs, ceux qui participent activement dans l'enseignement, qui expriment leur intérêt à la matière et qui travaillent beaucoup. Si le professeur est capable d'éveiller l'intérêt d'apprendre la langue étrangère en créant un enseignement stimulant avec des buts clairs et réalisables, il peut énormément contribuer à la motivation de l'élève.

Il en est de même pour (Crookes et Schmidt, 1991) cité par (Axell. K, 2007) qui ont remarqué différents facteurs dans une situation scolaire, qui rendent les élèves plus motivés à apprendre : il s'agit de faire participer les apprenants d'une façon active et aussi de varier les activités, les exercices, les matériaux. Il faut que l'enseignant pense au niveau de la langue de ses apprenants et à leurs intérêts.

(Noels. K, 2001) pour sa part a montré que plus l'enseignant encourageait l'autonomie de l'apprenant, plus celui-ci était intrinsèquement motivé.

Par ailleurs, (Schumann. J. H, 1997, p 36) décrit la qualité de l'expérience d'apprentissage telle qu'elle est perçue par l'apprenant en suggérant cinq dimensions ou facteurs selon lesquels les stimuli sont évalués : « la nouveauté, le plaisir, l'importance de l'objectif à atteindre, la capacité à effectuer l'activité, l'image de soi et sociale ».

Mais en plus, si l'enseignant est vécu comme motivant ou pas ne dépend pas seulement de l'enseignant, mais également de l'attitude de l'apprenant. Selon (Gardner. R. C et Mac Intyre. P. D, 1993, p 2), la motivation est une structure complexe avec trois composants : « desire to achieve a goal, effort extended in this direction and satisfaction

with the task » c'est-à-dire le désir d'atteindre un objectif, l'effort déployé dans ce sens et la satisfaction de la tâche. En ce sens, la motivation peut avoir un effet sur l'apprentissage et en être la cause et elle peut aussi être influencée par l'apprentissage et en être la résultante.

S'interroger donc sur la motivation de ses apprenants revient à s'interroger sur les motifs de leurs actions. S'interroger également sur leur démotivation revient à s'interroger sur les motifs de leur non implication au sein de leur activité, en quelque sorte de leur non performance. Lorsqu'un enseignant déclare donc vouloir développer la motivation, en fait c'est plus d'implication et de performance qu'il souhaite. Tentons d'aller plus loin dans notre analyse. La performance fait référence notamment au succès de l'action engagée. La motivation serait donc un processus pouvant conduire à la performance.

Néanmoins, il serait peut être judicieux de distinguer la motivation de la performance. En effet, selon (Hoffman – Hervé. M et Aubert. N, 1999n p 16) « une personne "motivée" peut très bien ne pas être "performante", c'est-à-dire ne pas réussir dans son action en raison de toute une série d'aléas. Il est rare que par contre qu'une personne "performante" n'ait pas été un minimum "motivée" (...) pour entreprendre l'action en question ». « Il faut donc bien retenir l'absence de cause à effet direct entre les deux » (p 17). Les sources de motivation sont multiples, provenant essentiellement de l'intérieur de l'apprenant, elles peuvent néanmoins être affectées par des facteurs externes que l'enseignant se doit d'identifier, être en capacité de stimuler pour aider l'apprenant à surmonter les difficultés liées à l'apprentissage. Ce qui semble tout à fait clair, c'est que la motivation intrinsèque représente bien le centre du problème, en ce sens où il faudrait que l'enseignant puisse réussir à la susciter chez chaque apprenant, afin qu'il puisse obtenir la performance attendue. « Nous pouvons d'ores et déjà souligner le fait que la vraie motivation est intérieure, qu'elle consiste en ce foyer d'énergie psychique entretenu au cœur même de l'individu ou ce brasier intérieur qui le fait avancer contre vents et marées ». (Hoffman – Hervé. M et Aubert. N, 1999, p 27). La motivation des apprenants se révèle donc être le moteur de leur apprentissage : lorsque celle-ci est forte, elle leur permet d'avoir une attention éveillée, une curiosité aiguë, par conséquent, le goût d'apprentissage est stimulé, ainsi elle permet même à l'apprenant de se surpasser. Lorsqu'elle est défaillante voire faible, elle les conduit à

l'échec. En effet, l'absence de motivation se manifeste par des sentiments négatifs qui influencent l'acte d'apprendre et la réussite dans l'apprentissage. (Tavris. Cet Wade. C, 1999) l'appellent l'amotivation : lorsque la personne pense que ce qui lui arrive est régi par des facteurs externes et qu'elle n'a pas de contrôle interne sur ses propres activités, elle cesse alors de les pratiquer. A notre sens, avoir un minimum de motivation comme point de départ est essentiel pour éviter au maximum les difficultés.

C'est à cet effet, que connaître les facteurs (les stimuli) motivants les apprenants permet savamment aux enseignants d'entretenir et maintenir en eux le désir d'apprendre. Susciter l'intérêt, voilà bien l'un des rôles de l'enseignant et cela est loin d'être chose aisée, car la motivation des apprenants est un des facteurs décisifs quand il s'agit de surmonter les difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère en l'occurrence la langue anglaise et obtenir ainsi de meilleurs résultats.

Nous avons donc dans un premier temps tenté d'étudier les difficultés d'apprentissage de la langue anglaise à travers un paramètre d'ordre psychologique qu'est la motivation de l'apprenant ; ainsi, le déficit semblerait provenir de son côté. L'on pourrait également dans un deuxième temps situer ces difficultés d'apprentissage à travers un paramètre d'ordre didactique, prenant en compte certains paramètres didactiques mis en jeu : à savoir l'assortiment des moyens mis à la disposition des apprenants et des enseignants ainsi que les méthodes d'apprentissage de cette langue ; et ce, afin de vaincre les freins entravant le bon déroulement du processus enseignant / apprentissage et remotiver à cet effet l'ensemble des acteurs concernés pour un enseignement / apprentissage de qualité (c'est-à-dire efficace, rentable). Non sans omettre que les qualités d'un enseignement en vue d'une réussite pour les apprenants suppose une remise en question obligatoire à travers une continuelle adaptation des outils, des méthodes (et même des enseignants) à des situations d'enseignement en constante évolution.

3.2.2. Paramètres didactiques :

3.2.2.1. Moyens mis à disposition :

Nous allons par la même tenter d'analyser l'ensemble des moyens pouvant être mis à la disposition des deux acteurs concernés dans le processus enseignement/ apprentissage à savoir l'enseignant et l'apprenant.

En premier lieu, l'utilisation de manuels pédagogiques est le support didactique pour l'enseignant en temps normal, base de données, source d'informations dont il va se servir afin de construire, d'organiser et d'optimiser le contenu à transmettre. Cela passe bien entendu par la recherche de documents authentiques, qu'il s'agisse d'une recherche traditionnelle dans les livres et les publications ou d'une recherche sur internet. Ces documents authentiques se révèlent être fondamentaux pour un enseignement des langues de spécialité de qualité, car selon (Perrin. M, 1990) leur utilisation relève en partie d'une idéologie didactique et répond à la nécessité de suivre au plus près les progrès du domaine impliqué.

Dans le même ordre d'idées, l'utilisation de dictionnaires bilingues ou unilingues censés être souvent mis à jour, dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère est la condition sine qua non. Ils représentent une aide non négligeable aux apprenants dans le cadre des tâches académiques qui leur sont imposées (rédaction, exercices de manipulation de vocabulaire en contexte, exercices de traduction ...) et sont, selon (Rivas. M, 1988) complémentaires comme outils d'enseignement et d'apprentissage en langue de spécialité. D'ailleurs, ces dictionnaires sont rendus très faciles d'accès grâce à leur implantation sur internet (dictionnaire des synonymes, les correcteurs orthographiques et grammaticaux ...). Afin d'assurer une formation adéquate et efficace, il s'avère nécessaire pour l'enseignant d'accoutumer ses apprenants à user de cet outil le plus possible.

En second lieu, les laboratoires de langues, lieu de prédilection, considéré comme un paramètre pouvant aider les apprenants à surmonter leurs difficultés inhérents à l'apprentissage d'une langue étrangère (dans ce cas de figure la langue anglaise), en abordant cet apprentissage de manière moins traditionnelle et plus ludique que dans les salles de cours. Par conséquent, cela crée un environnement d'apprentissage plus novateur et efficace en mettant l'accent sur les capacités des apprenants et en mettant un degré élevé d'immersion linguistique et d'attention lié à la diversité. Les laboratoires de langue favorisent la participation et l'intégration des apprenants lors des différents exercices, le développement du travail en groupe : « il faut stimuler le travail individuel et collectif dans un contexte qui favorise l'épanouissement d'un vaste éventail d'habiletés » d'après (Baird – Jackson. J, 1995, p 15 et 16) ainsi que le renforcement de la motivation des apprenants en travaillant avec un équipement spécifique.

En effet, le laboratoire de langues est toujours apparu comme étant la solution idéale afin d'exercer l'oreille des apprenants en leur permettant de répéter des phrases énoncées par des "native speakers" (locuteurs natifs), de développer la compréhension auditive sous la surveillance de l'enseignant en vue d'une correction phonétique, lors de séances de "listening - compréhension".

Revenons sur le concept d'autonomie de l'apprenant pendant son acte d'apprentissage et à cet effet, il serait souhaitable que le laboratoire de langues devienne un centre de ressources multimédia, donnant la possibilité aux apprenants de s'entraîner seuls tandis qu'un cédérom leur diffuse son et image. Toute cette pertinence le fait inclure dans le dispositif de formation en langue étrangère. Pampillón Cesteros. A Vice doyenne de technologies appliquées à la philologie (2007-2014) le présente comme un outil complet à mettre au service des professeurs et des élèves, une technologie de dernière génération pour l'enseignement ». Toutefois, il faut se rendre à l'évidence qu'il est plus que nécessaire d'avoir un personnel de maintenance compétent et disponible afin de rendre l'utilisation de ce matériel non-aléatoire et bien exploité.

La technologie d'un laboratoire de langues offre de grands atouts pour les enseignants ainsi que les apprenants en leur permettant d'accéder aux nouvelles technologies de l'information et de la communication de manière simple et rapide.

Par transition et en dernier lieu, l'alternative aux manuels est apportée par les TICE (Technologie de l'Information et de la Communication en Education) qui sont sujets à controverse. En effet, pouvons – nous les considérer comme un complément au cours en présentiel ou comme un apprentissage en autonomie ?

(Puren. C, 2001, p 1 – 13) tranche la question en montrant que l'introduction des nouvelles technologies dans le cours de langue peut se faire selon quatre modalités : l'intégration, la complémentarité, la juxtaposition et l'autonomie. Ce qui assurera pour sûr l'utilité qualitative de cet outil, ce seront les conditions de son exploitation et son inclusion dans la formation.

L'idée que l'enseignant puisse orienter les apprenants suppose qu'il ait déjà conçu des démarches pédagogiques qui permettent de bien intégrer les TICE. Cette nouvelle vision, tendance de l'apprentissage que donnent ces technologies exige une grande transformation des convictions à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'enseignant n'est pas un simple superviseur, il réalise toutes les tâches propres à un enseignant de langues, mais son travail est renforcé et facilité par la technologie.

Selon (Lang. J, 2001), les TICE prônées par les instances supérieures peuvent avoir un impact sur la qualité de l'apprentissage de la langue étrangère dans la mesure où elles représentent une approche nouvelle de la langue souvent motivante et où la masse d'informations proposée sur la Toile (...) est souvent rédigée dans une autre langue que le français.

L'enseignement des langues étrangères doit fonctionner dans une perspective globale et profiter des techniques informatiques pour échapper à la mentalité qui la confine et se préparer à saisir les possibilités offertes par un monde en constante évolution.

Dans ce même ordre d'idées, (Reunier. A, 2004) surenchérit et affirme que dans ce nouvel environnement, la maîtrise des technologies modernes de l'information et de la communication, est indispensable au citoyen du 21^{ème} siècle, condamné à apprendre tout au long de sa vie s'il souhaite conserver son employabilité. En conséquence, une démarche de qualité, une réflexion afin de pallier aux difficultés rencontrées par les apprenants de langue étrangère en général et de la langue anglaise en particulier, implique de mettre un maximum de moyens utiles à la disposition des apprenants et de s'assurer qu'ils sont effectivement consultés et utilisés à bon escient et à profit par eux.

Pour cela, il ne faut pas non plus négliger le rôle des méthodes qui devraient éveiller l'intérêt et la curiosité de ces apprenants, tenir compte des difficultés afin de faciliter le processus d'apprentissage et rendre le travail plus efficace et motivant. Comme l'affirment si bien (Plyaskina. O et Godard. S, 2012) : c'est un problème crucial pour l'enseignant qui est placé face à un public captif. Il se doit donc de réfléchir à la manière de susciter l'intérêt de l'élève, l'encourager quand c'est nécessaire et maintenir son envie d'apprendre cette langue étrangère.

3.2.2.2. Méthodes utilisées :

En effet, il n'existe pas d'enseignement sans méthodes : l'enseignant choisit des orientations à la fois sur le contenu de son enseignement et la manière de le dispenser. L'acquisition de la langue selon (Klein. W, 1989) apparaît comme un processus soumis à des lois précises, déterminé de son développement, son rythme et son état final par

différents facteurs, pouvant être influencé à un certain degré par une intervention méthodique qu'est l'enseignant.

L'enseignement demeure pour bon nombre d'entre eux l'occasion de dispenser un savoir au lieu d'être une occasion d'aider les apprenants à l'acquérir. Lorsque l'enseignant se contente de dispenser du savoir en ne prenant aucune peine à s'intéresser à la façon dont l'apprenant apprend, il ne fait son devoir qu'à moitié, voire même pas du tout. En agissant de cette manière, il ne peut favoriser que très peu d'apprentissage chez quelques apprenants et pas du tout chez la plupart d'entre eux. Même pour (Skinner. B. F, 1968, p 171) l'un des plus grands partisans du Behaviourisme, « en laissant l'élève le soin de résoudre le problème d'apprendre, c'est se soustraire au devoir de résoudre le problème d'enseigner ».

L'important est de remettre continuellement l'apprenant au cœur du processus enseignement/ apprentissage, faire en sorte que l'enseignant gagne toujours à donner à l'apprenant l'envie d'apprendre par lui-même, plutôt que de se contenter de déverser sur lui un flot de savoirs en espérant que cela puisse porter ses fruits. Il serait beaucoup plus judicieux de s'inspirer de la sagesse de (Montaigne. M, 1595) "Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine".

Certes, il serait assez utile de souligner que la pratique de l'enseignement ne repose pas exclusivement sur une théorie, une méthode, mais bien, sur une stratégie pédagogique à mettre en œuvre en gardant toujours à l'esprit les conditions objectives dans lesquelles se déroule l'acte éducatif. Ainsi selon (El Mistari. H, 2013, p 47), « La méthode n'a d'autre fonction que de décrire la manière dont va s'y prendre l'enseignant pour que l'apprenant puisse apprendre ». Par stratégie d'apprentissage nous entendons les données exposées, transmises par l'enseignant : "input" qu'il est censé saisir afin de produire son "output". Néanmoins, il est indispensable que cet "input" doit être, selon Krashen. S cité par (Narcy-Combes. J. P, 2005) accessible, compréhensible et intelligible pour l'apprenant qui doit si possible en être affectivement marqué ; en d'autres termes la présentation aux apprenants de supports inaccessibles pour eux, qu'ils ne comprennent pas, ne peut leur permettre d'effectuer le traitement en profondeur (deep processing) nécessaire à la construction du sens, étape préalable à toute acquisition effective.

Dans cette même optique, (Vogel. K, 2000) cité par (Fanou Codjo. C, 2009, p 112) atteste que « les stratégies représentent des processus de planification et de traitement internes à l'apprenant, grâce auxquels l'accumulation, le stockage, la recherche et l'utilisation d'information peuvent être mis en œuvre, dirigés et contrôlés ».

Il distingue à cet effet les stratégies cognitives et métacognitives qu'il définit de la manière suivante : « Les stratégies cognitives interviennent directement dans le traitement des informations et donc dans la formation des résultats spécifiques au sujet et au problème donné, tandis que les stratégies métacognitives concernent la manière dont les apprenants abordent et surmontent le problème. Ces (...) stratégies représentent une condition sine qua non pour apprendre à apprendre ».

(Cyr. P et Germain. C, 1998, p 62) quant à eux élargissent le concept à une troisième catégorie : les stratégies socio-affectives et présentent ici leur définition relative à ces trois catégories, à savoir : les stratégies méta-cognitives qui consistent à réfléchir sur le processus d'apprendre, à comprendre les conditions qui les favorisent, à organiser ses activités en vue de faire apprendre aux apprenants à s'auto évaluer et à s'auto corriger. Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation physique ou mentale de la langue cible et l'application de techniques spécifiques, en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue, traduire, mémoriser ...).

Les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible (poser des questions, coopérer ...). Cette appropriation peut être facilitée par l'action d'un tiers, en l'occurrence l'enseignant et sur la transmissibilité des connaissances linguistiques et culturelles. Dans une telle perspective, l'enseignant est un élément majeur de l'apprentissage ; d'où l'importance censée être accordée à la relation pédagogique existante entre l'enseignant et l'apprenant dans le processus d'apprentissage : « facteur affectif d'une grande importance influençant ainsi la motivation de l'apprenant », selon (Maha Itma, 2010). Une bonne relation établit entre l'enseignant et l'apprenant est un atout de taille pour maintenir l'intérêt de ce dernier, en augmentant son désir d'apprendre cette langue. Cependant, elle ne doit pas constituer à elle seule le motif principal pour l'apprentissage, car comme l'affirment (Galisson. R et Coste. D, 1976, p 54) « le désir d'apprendre une langue étrangère représente pour eux (les

apprenants) soit un outil de travail indispensable, soit un moyen de communication incontournable, soit l'accès à un nombre important d'ouvrages de leur spécialité rédigés dans cette langue étrangère et inexistantes dans leur langue de prédilection ».

La relation pédagogique a connu certes, une grande mouvance : les méthodes pédagogiques inhérentes à l'enseignement de la langue étrangère ont évolué de ce qu'on appelait la méthode traditionnelle, centrée sur le cours magistral en se basant sur la lecture, la traduction de textes littéraires, la mémorisation des phrases comme technique d'apprentissage des langues, la grammaire était enseignée de manière déductive c'est-à-dire par la présentation de la règle, puis en l'appliquant à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs. Cette méthode n'accorde guère de place à l'activité de l'apprenant et à la relation enseignant / apprenant. A cet effet, les difficultés manifestées peuvent rendre l'apprenant plus ou moins dépendant de l'enseignant durant le processus d'apprentissage. Dépendance susceptible d'accentuer les difficultés en ce sens où l'apprenant se trouve impuissant face à la résolution de ses propres problèmes. Questionner un apprenant sur la manière avec laquelle il perçoit les choses, comment il comprend le sens d'une phrase, comment il résoudrait un problème crée un espace de pensée et l'aide à acquérir une confiance favorable à sa gestion de l'apprentissage. Aussi, les attitudes de l'apprenant peuvent indiquer un écart entre sa performance effective et les attentes de l'enseignant et mettre ainsi en question la capacité de l'enseignant à bien enseigner.

Les critiques faites à cette méthode ont donné naissance à la méthode directe qui abandonne toute forme de mémorisation et de traduction, elle procède par immersion totale de l'apprenant dans cette langue étrangère sans aucune intervention de la langue maternelle. Au cours de la seconde guerre mondiale, s'est développée la méthode audio-orale usant quant à elle d'outils tels que les exercices structuraux, les laboratoires et l'automatisme linguistique. La priorité étant accordée à l'oral, l'objectif à atteindre était de réussir à communiquer en langue étrangère. Malgré le grand intérêt qu'elle a provoqué dans le milieu didactique, cette méthode a été critiquée par le manque de transfert lors de la classe de ce qui a été appris.

Dans les années 1960-1970, l'on a assisté à la mise en place de la méthode audiovisuelle se situant dans le prolongement de la méthode directe. Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en

langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive) : la langue étant considérée comme un ensemble acoustico - visuel. La méthode audio-visuelle s'appuie sur un dialogue autour des documents de base pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

A partir des années 70, s'est développée en France l'approche communicative en réaction contre la méthodologie audio-orale et audio-visuelle. Cette approche recentre l'enseignement de la langue étrangère sur la communication (Jouliat, D, 2003).

En s'inspirant de la psychologie sociale américaine impulsée par (Lewin, K, 1959), les recherches se sont également intéressées à partir de ces années au rôle de l'enseignant, à ses stratégies et techniques pédagogiques et à ses capacités à "faire face" à l'échec des apprenants, de mettre en place des processus adaptés de sélection, de formation initiale et continue des enseignants. Le concept de l'efficacité en enseignement était né (Talbot, L, 2005, p 10) : concept préalablement analysé dans le chapitre 01 relatif à l'approche théorique de l'enseignement.

En effet, à l'ère de la mondialisation, où tout le monde s'accorde à dire qu'un enseignement / apprentissage efficace des langues étrangères et plus particulièrement la langue anglaise est nécessaire, apparaît très nettement la responsabilité incombant à l'Etat, au système éducatif en général et à l'enseignant en particulier. Ce dernier est censé être en application des nouveautés en la matière, afin de dispenser un enseignement/ apprentissage en adéquation réelle avec les attentes sociales (en l'occurrence celles des apprenants) : en d'autres termes, l'idée de la simple transmission du savoir est remplacée par la notion d'une nécessaire adaptation de l'enseignement aux besoins de ces derniers. De là, l'enseignant revêt le rôle de conseiller, comme l'exprime (Robert, J. P, 2008, p 10 et 93) « L'enseignant (...) doit mettre en œuvre des stratégies d'enseignement qui vont amener l'apprenant à participer activement à son apprentissage en développant ses propres stratégies ». En outre, « les stratégies d'enseignement sont propres à l'enseignant. Elles sont fondées sur la méthodologie, la pédagogie et l'approche qu'il a choisi pour enseigner. Ces stratégies d'enseignement consistent pour l'enseignant à identifier les besoins des apprenants, à adapter des contenus de l'enseignement à leurs besoins, en fonction de leur motivation en proposant des activités qui les intéressent et soient à leur portée ».

Cette notion de centration sur l'apprenant est très tendance, elle fait en sorte que ce dernier puisse acquérir des stratégies qu'il utilise pour la résolution de ces problèmes d'apprentissage.

Selon (Cuq. J et Gruca. I, 1995, p 123), l'enseignement est conçu comme un "guidage", il est défini comme étant « une tentative de médiation organisée dans une relation de guidage en classe entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier ». « L'enseignant n'est plus le dispensateur de connaissances, il est le trait d'union entre une langue qu'il possède et des apprenants qui cherchent à se l'approprier » (Cuq. J. P 2005, p 85). Cela signifie tout simplement que l'enseignant agit comme un facilitateur, à l'égard de ses apprenants pour favoriser leur appropriation de la langue étrangère et par conséquent, met à l'œuvre des moyens stratégiques et opte pour des choix méthodologiques. En revanche, l'apprenant est considéré comme l'acteur principal dans le processus d'apprentissage. De plus, il en est le vecteur comme le confirme (Robert. J, P, 2008, p 10) « il n'est pas seulement un élève qui emmagasine des connaissances, mais c'est un individu qui participe activement à son apprentissage, qui en devient l'acteur ».

Cette notion de "guidage" a été également reprise par (Michel et Chalvin, 2005) cités par (Kadi – Ksouri. L, 2015), percevant quant à eux l'acte d'enseignement de la langue étrangère comme un « coaching », par rapport à un enseignement trop normatif. Ainsi que (Presseau et Frenay, 2004), cité pareillement par (Kadi – Ksouri. L, 2015) préconisant des interventions pédagogiques judicieuses par le biais de ce qu'ils appellent « le transfert des apprentissages ». Il s'agit selon eux, d'intégrer l'apprenant dans la prise de décision quelle soit lorsqu'elle le concerne. La nature de la relation enseignant / apprenant doit être celle permettant ce transfert, basé essentiellement sur les aptitudes à apprendre, les besoins d'apprentissage et la disposition de l'apprenant à adhérer aux programmes proposés et surtout au respect des rythmes et des capacités de ce dernier.

A partir du moment où l'on ne peut plus, aujourd'hui, considérer l'enseignant comme le détenteur et le seul dispensateur du savoir, mais plutôt comme un "coach", il n'en demeure pas moins qu'il est un rouage fondamental d'une grande horloge qu'est le processus enseignement/ apprentissage. En effet, selon (El Mistari. H, 2013, p 47) il est "l'élément central de la communication en classe dans la mesure où la

plupart des échanges sont engagés par lui et qu'il s'active à gérer sa dynamique et son organisation. (...) c'est dans cette perspective que les nouvelles dispositions préconisées dans le choix de la méthodologie de l'approche par compétences voient logiquement l'enseignant bien plus comme un guide de l'apprentissage que comme un maître. Cette nouvelle vision consiste à rendre les apprentissages plus concrets, plus actifs ».

A cet effet, l'apprenant a besoin de médiation de l'enseignant qui en tant que partenaire dans l'acte d'apprentissage, l'oriente, l'aide à sélectionner et opter pour les stratégies qui lui conviennent, car « ce n'est pas en étant enseigné et parce qu'on est enseigné qu'on apprend » d'après Roger. D cité par (Altet. M, 1997, p 49).

Une relation pédagogique différente lie désormais l'enseignant et l'apprenant par une association, un contrat résultant du fait que dans le processus enseignement/apprentissage, il y a un nouveau type de médiation qui selon (Cup. J. P et Gruca. I, 2005, p 124) « suppose entre la partie apprenante et la partie enseignante un projet commun. En classe de langue, le projet commun d'appropriation entre la partie guidante et la partie guidée est appelé contrat didactique ».

Il s'avèrerait judicieux de poser le problème d'une didactique en relation avec les moyens ci-dessus mentionnés et plus particulièrement la question de savoir comment enseigner, quelles méthodes utilisées et quels contenus transmettre.

Dans un premier temps, la question à se poser est de savoir quelle langue enseigner : pour être plus explicite est-ce l'anglais général (usuel) ou l'anglais de spécialité ? A cet effet, nous nous voyons confronter à deux cas de figures à savoir : dans un premier cas, des apprenants quotidiennement saturés de connaissances liées à leur domaine cherchant un échappatoire, un répit dans leur cours de langue et dans le second cas des étudiants conscients et convaincus de la prédominance de la langue anglaise dans leur domaine. Ceux-là même préfèrent travailler sur des documents (textes, articles scientifiques ...) en relation directe avec ce dernier, afin de se familiariser avec les concepts y afférents. Il est évident que le vocabulaire terminologique doit être enseigné et cela relativement facilement grâce aux dictionnaires terminologiques et les méthodes d'enseignement de vocabulaire sont maintenant connues (Tréville. M. C et Duquette. L, 1996).

Néanmoins, il est nécessaire de rappeler selon (Robinson. P, 1991) que la langue dite de spécialité utilise massivement les caractéristiques de la langue générale, à laquelle les

apprenants ont été confrontés pendant un certain nombre d'années et sans résultats probants pour la plupart. Par conséquent, un enseignement devant répondre à leurs besoins spécifiques proposera une langue différente à travers une méthode différente pouvant être un facteur de motivation (Déchet. A, 1990) et par la même contribuer à pallier leur carence en vue d'un apprentissage efficace et de qualité.

Dans un second temps, l'enseignant est supposé faire face à un autre dilemme à savoir : doit-il privilégier l'enseignement de la langue écrite ou celle de l'oral ? Pour cela, il semblerait nécessaire de faire une analyse précise quant aux pratiques et aux besoins du terrain, susceptible de recruter les futurs diplômés en vue d'une adéquation formation/emploi réellement effective sur le terrain.

Une chose est certaine, un enseignement non ciblé (tâtonnement pédagogique) a peu de chance d'être efficace. A cet effet, vu les acquis préalables des apprenants, un enseignement focalisé sur la langue orale risquerait d'afficher des résultats peu satisfaisants. Il semblerait plus opportun de réaliser une synergie entre les deux langues (écrite et orale) en l'occurrence étude variée de documents écrits, rédaction avec l'aide de logiciels appropriés et présentation orale d'exposés, de dialogues sont à même de préparer efficacement les apprenants à leurs futures tâches sur le terrain. Comme l'affirme (Joulia. D, 2003, p21), « Le maître mot dans ce domaine est variété (...) diversifier des méthodes de travail ne peut développer la motivation des apprenants et donner à chacun une opportunité d'apprendre (...) tout un éventail de possibilités, qui devraient faire l'objet de transaction entre enseignants et étudiants ». Et ce, afin d'annihiler un certain à priori négatif de la part des apprenants à l'égard de la langue anglaise et de se réinvestir totalement dans ce processus enseignement/ apprentissage, en tentant de contourner les obstacles, voire même surmonter leurs difficultés.

Dans un troisième temps, il ne serait non négligeable de se pencher sur la formation des enseignants de langues dans cet acte éducatif. (Dudley – Evans. T, 1993) affirme que pour assurer la qualité de l'enseignement et qu'il soit efficace, l'idéal serait de recruter des enseignants de langue qui aient une (in) formation de base, ne serait – ce une teinture dans la spécialité des apprenants, afin de faciliter la mise en œuvre d'un véritable enseignement de spécialité, de favoriser certainement la communication, l'échange entre enseignants et apprenants. Ce système de partage entre ces deux acteurs a également été mis en exergue par (Déchet. A, 1993) attestant qu'une connaissance

minimum partagée de la spécialité permettrait aux apprenants d'apporter aux enseignants des compléments d'information, ce que ces derniers n'ont pas à redouter mais plutôt à encourager, dans la mesure où cela valorise l'apprenant dans son acte langagier et enrichit la relation pédagogique.

De plus, comme nous avons eu à le préciser maintes et maintes fois dans ce cadre théorique, il ne suffit pas pour un enseignant de détenir un savoir et un savoir-faire, il faut à tout prix savoir les faire partager, les utiliser voire même maîtriser leurs modalités de transmission. A cet effet, une formation à l'utilisation des TICE (en tant qu'outil pédagogique) dans le domaine de l'enseignement des langues s'avère également indispensable comme nous avons eu à le mentionner en amont. En effet, selon (Bertin. J. C, 2001) pour utiliser une information adaptée à la spécificité du public et à la spécialité, l'enseignant devrait pouvoir soit communiquer efficacement avec les informaticiens, soit être capable lui-même de développer ses propres didacticiels, grâce notamment au recours aux systèmes – auteurs permettant aux pédagogues, avec un minimum de compétences informatiques, de réaliser des outils ciblés, adaptés à leur public d'apprenants.

Dans cette même optique, (Jouliat. D, 2003, p 15) affirme que « doit se développer chez les enseignants, grâce à une offre de formation adéquate, le goût d'utiliser les TICE dans leurs cours (...) traitent non pas de l'enseignement de la langue en général mais, soit de points qui posent toujours problème aux apprenants, soit d'habiletés langagières spécifiques (...) de nature à améliorer durablement leurs compétences langagières ».

Pour le personnel enseignant, le fait d'adopter la technologie à leurs méthodes d'enseignement de la langue étrangère ainsi qu'aux modes d'apprentissage représente une tâche conséquente. Certes, l'informatique peut fournir un contexte d'apprentissage stimulant, centré sur l'apprenant, comme nous l'avons souligné précédemment, néanmoins cette technologie à elle seule ne suffit pas, les enseignants sont ceux qui peuvent réellement mettre les TICE au service des apprenants comme instrument d'apprentissage. Toutefois, il faut juste leur donner le temps nécessaire pour les explorer, apprendre et les maîtriser (puisque ce sont eux qui modèlent le contexte d'apprentissage) en prenant conscience qu'elles n'alourdissent pas la charge de travail, mais permettent un contexte d'apprentissage de meilleure qualité et stimulent les apprenants, en leur donnant une place prépondérante, la maîtrise de leur apprentissage et

en les aidant à atteindre l'objectif voulu. De plus, elles procurent à la composante pédagogique la possibilité de tenir compte des besoins, des capacités et des styles d'apprentissage individuels.

En résumé, il existe trop de paramètres pour les prendre tous en compte, même si l'intention de pallier aux carences (aux difficultés d'apprentissage de cette langue étrangère qu'est la langue anglaise) revient à tout considérer.

Le processus enseignement/ apprentissage implique l'enseignant, l'apprenant et la situation pédagogique.

Ce dernier propose une somme de ressources qu'il est nécessaire d'adapter aux deux autres acteurs, car selon une universitaire (Khebbeb. A, 2001) de l'Université de Bordj Badji Mokhtar, la politique d'enseignement actuelle ne prend pas en charge les méthodes et les moyens pour l'enseignement des langues : « on croule sous les effectifs, on ne forme pas les formateurs et les étudiants eux – mêmes éprouvent une appréhension en partant du postulat selon lequel tout ce qu'est différent est quelque peu inquiétant ».

Rechercher la qualité de l'enseignement, afin de venir à bout de ces difficultés rencontrées par les apprenants de la langue étrangère, affectant sérieusement leur niveau est à trouver dans l'adaptation continuelle des moyens et des méthodes à des situations d'enseignement en constante évolution. L'enseignant doit également s'adapter à une composante estudiantine qui évolue d'année en année et la doter de l'équipement nécessaire pour être capable de communiquer dans cette langue étrangère.



CADRE PRATIQUE

DEUXIEME PARTIE : DEMARCHE METHODOLOGIQUE

2.1. Caractéristiques de l'échantillon : Population étudiée

Notre recherche s'est exclusivement déroulée au sein de l'Ecole Supérieure en Sciences et Technologie du Sport, située dans la commune de Dély-Ibrahim à Alger. Par conséquent, l'ensemble de la population concernée par les objectifs de l'enquête est constitué d'étudiants pour les années universitaires 2017-2018 et 2018-2019.

Cette population estudiantine est composée de Bacheliers, et d'athlètes d'élite suivant une formation de 05 ans en vue de l'obtention d'un Diplôme d'Etude Supérieur (D. E.S) dans l'une des deux filières, à savoir Théorie et Méthodologie de l'entraînement Sportif ou Management ; ainsi que de Licenciés en Education Physique et Sportive (E. P. S) venant à l'ES-STS pour une durée de 02 ans, afin d'obtenir le grade de Conseiller du Sport avec un poste budgétaire.

Les Bacheliers accèdent à l'ES-STS par un concours d'entrée sans aucune moyenne sanctionnante, se référer à la décision ministérielle n° 53 datée du 21 Juin 2008, Article 2.

Ils s'engagent soit dans la filière "Entraînement" soit dans la filière "Management" et optent dès le début de leur formation pour une spécialité sportive de leur choix.

Les athlètes d'élite, titulaires du baccalauréat sont dispensés du concours d'entrée. S'ils justifient du niveau de 3^{ème} AS et disposent d'une attestation d'athlète d'élite, ils y accèdent par le concours d'entrée.

Les athlètes d'élite représentent approximativement 20% de la population estudiantine de l'ES-STS.

Les licenciés en E. P. S accèdent à l'ES-STS par un concours d'entrée, en vue de poursuivre une formation dans le corps des Conseiller du Sport, en vue d'obtenir le grade de Conseiller du Sport ; se référer à l'article 3 de la décision ministérielle n° 107 datée du 23 Octobre 2011.

Cet accès à la formation se fait par conséquent par voie de concours national (se référer à l'arrêté ministériel du 27 Août 1988, ainsi qu'à l'article 4 du chapitre 1 relatif à l'organisation de la formation Graduée du règlement intérieur de l'ES-STS. Son rôle est

prépondérant car il a un impact directement sur le futur Conseiller du Sport au début de chaque rentrée universitaire.

Pour les années universitaires 2017-2018 et 2018-2019 l'effectif des étudiants de l'ES-STS se répartit comme suit :

Tableau n° 2: Effectif des étudiants de l'ES-STS (2017-2018 et 2018-2019)

Promotions	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	Licenciés	total
Effectif	102	40	01	02	36	181

Soit :

Tableau n° 3 : Répartition des étudiants de l'ES-STS selon leur niveau

Niveau	Bacheliers	Licenciés	total
Effectif	145	36	181

2.2. Moyens et méthodes de la recherche :

Après avoir présenté la population d'étude, il s'agissait d'entamer l'identification et l'analyse des difficultés psychopédagogiques rencontrées par les étudiants face à l'apprentissage de la langue anglaise. Cette démarche de collecte d'un maximum d'informations a orienté notre choix vers la méthode descriptive (d'investigation) dite de l'enquête et plus particulièrement vers un outil qu'est le questionnaire. Nous aurions pu adjoindre l'entretien ou l'observation en situation d'enseignement, ce qui nous paraissait pouvoir rendre compte de l'aspect qualitatif de notre étude. Le questionnaire aborde quant à lui le côté quantitatif dans l'obtention d'informations écrites, utiles par rapport à l'objectif visé. Selon (Javeau. C, 1971), cité dans le Larousse, dictionnaire de la sociologie (1993, p 187), le questionnaire est « un outil irremplaçable pour étudier les différences d'opinion et suivre leur évolution dans le temps, ou encore pour décrire la structure et les conditions de vie d'une population ». De plus, il nous semblait rendre compte également d'une objectivité certaine, n'ayant pas à nous impliquer directement dans la relation d'entretien ou d'observation.

La méthode statistique nous permet de nous appuyer davantage sur des chiffres que sur des concepts et de pouvoir vérifier plus aisément nos hypothèses.

Notre choix s'est fait en faveur du questionnaire et il nous fut alors proposé une aide matérielle consistant en le traitement des données.

2.2.1. Analyse de contenu : (Commission de réflexion, textes officiels, règlement intérieur)

Selon (Mucchielli. R, 1975, p 78) l'analyse de contenu est définie dans son lexique comme étant « une méthode d'inventaire, de dépouillement et de catégorisation portant sur les éléments significatifs d'une « communication » (information, message, textes écrits, discours, mimiques, film, etc ...) ». La signification d'un texte, d'un message s'élabore, se construit : en effet, d'après (Berebou. B, 1952) cité dans le Larousse, dictionnaire de la sociologie (1993, p 55) « l'analyse de contenu est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications ayant pour but de les interpréter ».

Pour les besoins de l'étude, nous avons pu consulter les textes officiels (voir annexe n° 3), le règlement intérieur de l'ES-STTS, ainsi que les PV de Commission de réflexion (2003) disponibles au niveau de l'établissement. Ces documents nous ont permis de prendre connaissance des finalités et objectifs du déroulement des enseignements.

2.2.2. Méthode descriptive : l'enquête.

* Questionnaire pour les étudiants : (voir annexe n° 1)

Cet outil est constitué de 29 questions fermées (dont une ouverte), car elles permettent un classement rapide d'une réponse dans une des catégories d'analyse prévues, de faciliter le dépouillement ultérieur du questionnaire et de recueillir des informations précises sur l'objet de la question.

Nos questions sont orientées selon 3 axes :

- L'identification de l'étudiant.
- Son appréciation de l'enseignement de la langue anglaise.
- Son intérêt (motivation) à l'égard de cette langue.

Nous avons tenté d'optimiser ce questionnaire en évitant toute orientation susceptible d'induire les réponses. Notre attention s'est portée sur la formulation des questions, leur

agencement, les termes utilisés ..., enfin sur les erreurs possibles dans la mise au point de cet outil.

Conditions scientifiques de l'outil : fiabilité et validité disponible dans tout test ou questionnaire, comme condition de base scientifique de l'outil. A fin de calculer la fiabilité des "test-retest" pour les items créés, consistant à les présenter à un échantillon représentatif de la population d'étude pour l'évaluation. Elle vise à recueillir les commentaires quant à l'adéquation entre les concepts abordés, la formation des items par rapport aux buts poursuivis par le questionnaire et sur la compréhension du vocabulaire et du niveau de langage utilisés (Devellis. R. F, 2003).

Le questionnaire à été présenté une nouvelle fois, auprès d'un nouvel échantillon plus élevé représentatif de la population d'étude. Il a pour but de vérifier que chaque item est pertinent dans le questionnaire. Plus il est élevé, plus la puissance des analyses est élevé et plus facile d'éviter les erreurs de mesure.

Il faut donc rechercher à obtenir le ratio participants-items le plus élevé autant que les conditions de recherche le permettent (Devellis. R. F. 2003).

Cette validité de l'outil diffère de la validité apparente par la composition de l'échantillon auquel sont présentés les items. Dans ce cas-ci, le questionnaire fut présenté à un groupe d'experts du domaine abordé par cet outil. (se référer à la liste des experts en annexe n° 4). Les commentaires obtenus auprès de l'échantillon de la population cible et du groupes d'experts permettent au chercheur de modifier ou de supprimer les items problématiques et d'en ajouter d'autres au besoin (Devellis. R. F, 2003).

Une mise à l'épreuve effectuée au mois de Février 2019 auprès de 18 étudiants (Test) et 60 étudiants (Retest) choisis de manière aléatoire nous a permis de tester, d'apprécier sa compréhension et d'apporter des modifications afin de le rendre plus opérationnel.

2.3. Déroulement de la recherche :

2.3.1. Champ exploratoire : Formation à l'ES-STTS.

2.3.1.1. Plan d'étude :

Depuis sa création, l'ES-STTS fonctionne sur 05 plans d'étude dont le dernier a été élaboré pour l'année universitaire 2013/2014. A cet effet, le plan de formation doit

se conformer avant tout à la politique instaurée par le Ministre de la Jeunesse et des Sports, ainsi qu'à ses règles à savoir le déroulement du cursus, le contenu pédagogique et son agencement, l'évaluation, l'effectif des étudiants, le volume horaire Le cursus d'étude contient des activités sportives, des sciences appliquées au sport, la pédagogie pratique pour les 2^{èmes} années et le stage pratique pour les 3^{ème} et 4^{ème} années. Dans le domaine théorique, l'accent sera mis sur les sciences du sport constituant le support des connaissances indispensables à la pratique sportive et dans laquelle s'insère la langue anglaise. Cette dernière a pour but fondamental de permettre aux apprenants d'utiliser une bibliographie étrangère (à travers des textes, des articles scientifiques ...) mais également de pouvoir échanger des informations lors des compétitions internationales ou manifestations scientifiques ; en d'autres termes devenir capable de communiquer dans cette langue étrangère.

2.3.1.2. Assiduité et évaluation :

Le régime d'assiduité ainsi que celui de l'évaluation d'ailleurs sont fixés par l'article 4 de l'arrêté interministériel du 09 Août 2001, ainsi que par les dispositions contenues dans les articles du règlement intérieur de l'ES-STTS (se référer à l'article 24 du règlement intérieur). Tout au long de la durée de leurs études, les étudiants sont soumis au contrôle de l'assiduité. Leur présence aux séances de cours (conférences et T. D) est obligatoire et celle-ci est contrôlée par les enseignants et supervisée par le département de la scolarité (article 25 du règlement intérieur).

La comptabilité des absences est semestrielle et les absences même justifiées, excédant 20% du volume horaire par matière, n'autorisent pas l'étudiant à participer aux examens (article 34 et 35) ; ce dernier sera passible de redoublement ou d'exclusion après décision du Conseil d'enseignement.

Tout au long de leurs études, les étudiants sont soumis au contrôle continu des connaissances. Le contrôle est organisé pour l'ensemble des matières composant l'unité d'enseignement semestrielle. L'évaluation des aptitudes et des connaissances en vue de l'admission en année supérieure comprend obligatoirement des contrôles continus (coefficient 1), ainsi qu'une épreuve de moyenne durée EMD (coefficient 2). La participation des étudiants à l'ensemble des épreuves composant le contrôle continu des connaissances est obligatoire. Dans le cas où les 20% des absences sont dépassés,

l'ensemble des épreuves du contrôle continu est considéré comme nul (note = à 0/20) selon (les articles 38 et 39).

L'admission en année supérieure pour l'étudiant est prononcée lorsque ce dernier satisfait aux conditions suivantes :

- Une moyenne générale compensée, égale ou supérieure à 10/20.
- Une moyenne égale ou supérieure à 10/20 en Spécialité, en Stage Pratique, en Travail d'Application et en Mémoire (se référer à l'article 51).

2.3.2. Pré-enquête :

2.3.2.1. Objectif de la pré-enquête :

Préambule nécessaire pour asseoir les bases d'une recherche, la pré-enquête menée auprès d'un échantillon étudiantin a permis de prendre en compte les éléments relevés dans la réalité pédagogique. L'intérêt de cette étape s'inscrit dans une double perspective :

- réaménager voire réajuster l'outil de recherche, dans ce cas prévu, il s'agit du questionnaire.
- vérifier la validité de l'instrument choisi.

Dans le cas qui nous intéresse, cette procédure présente l'intérêt de vérifier si les indicateurs correspondent aux hypothèses émises. De plus, valider c'est pouvoir prouver qu'il y a une relation entre l'échantillon et le contexte, comme l'explique (Mucchielli. R, 1975, p 34) « Ce que l'on cherche à travers les opinions de l'interview, ses attitudes ou ses réactions, c'est à saisir les déterminants des comportements collectifs dans la population considérée. C'est donc en tant que membre de la population étudiée que l'individu est interrogé ».

2.3.2.2. Déroulement de la pré-enquête : (Planning de passation)

Cette phase de validité a été consacrée à explorer, découvrir et s'imprégner du milieu dans lequel évolue notre population d'étude. A cet effet, nous avons sollicité des consultations auprès d'acteurs potentiels, pouvant nous orienter quant à l'évolution possible de notre travail de recherche.

En outre, il y a lieu de souligner que par souci de représentativité, il y ait eu une implication de l'ensemble des personnes composant la population ciblée à savoir : la composante estudiantine de l'ES-STIS. Ainsi, la passation du questionnaire s'est déroulée de la manière suivante :

Tableau n° 4: Passation du questionnaire des étudiants lors de la pré-enquête

Population d'étude Pré-enquête	Etudiants	Etudiants (Retest)
Période	Février 2019	Février 2019
Effectif	5(1 ^{ère} année, 2 ^{ème} année et Licenciés), 1(3 ^{ème} année) et 2 (4 ^{ème} année) Total : 18 étudiants	57 (1 ^{ère} année, 2 ^{ème} année et Licenciés), 1(3 ^{ème} année) et 2 (4 ^{ème} année) Total : 60 étudiants
Lieu	Salles de cours	Salles de cours

Le but essentiel de la pré-enquête a été de vérifier si l'instrument élaboré permettait le recueil correct des données et si par ailleurs, les questions étaient comprises dans le sens où elles ont été conçues. Toutes les remarques et observations soulevées sur le fond ou la forme ont été retenues.

Fiabilité de l'outil : La valeur du coefficient de fiabilité de notre questionnaire est de 0,81. Il en ressort que cette valeur est élevée et statistiquement significative par rapport au niveau de signification qui est de l'ordre de 0,05, reflétant ainsi la fiabilité du questionnaire dans une certaine mesure.

Validité de l'outil : Elle à été calculée en fonction de la validité intrinsèque, calculée et mesurée par le calcul de la racine carrée du coefficient de fiabilité de l'outil. La valeur relative à la validité du questionnaire est de 0,9.

2.3.2.3. Bilan de la pré-enquête :

Dans l'étude nous intéressant, cette pré-enquête a été des plus concluantes. Comme nous l'avons souligné précédemment, d'une part l'accumulation des remarques portant sur la formulation des questions, sur leur contenu a alimenté les

réaménagements majeurs. Afin d’optimiser et de construire la version définitive du questionnaire, nous avons tenu compte de l’ensemble des critiques et des réflexions. D’autre part, il a été très encourageant de constater que la problématique de notre recherche se trouve être partagée par l’ensemble des acteurs concernés de l’ES-STS, justifiant ainsi une recherche de sens et d’utilité plus qu’une simple critique.

2.3.3. Enquête : (Planning de passation)

La rentrée universitaire 2017-2018 fut choisie dans un premier temps pour notre investigation. Néanmoins, vu l’effectif peu élevé de la composante étudiante en raison de (situation exceptionnelle), il a été décidé d’attendre la rentrée universitaire 2018-2019, afin d’obtenir un échantillon plus large (vu la population des Licenciés).

Pour la disponibilité des étudiants, il a juste fallu consulter l’emploi du temps, afin de réserver 10 minutes pendant l’heure de pause pour répondre au document proposé. La remise et le recueil du questionnaire s’étant déroulé de la manière suivante :

Tableau n° 5: Passation du questionnaire lors de l’enquête

Population d’étude	Etudiants
Pré-enquête	
Période	1 ^{ère} et 2 ^{ème} semaines de Mars 2019
Effectif	181
Lieu	Salles de cours
Remise des questionnaires	181
Recueil des questionnaires	181

Chronologiquement, les travaux de notre étude se sont échelonnés sur deux ans.

*** Les limites de l’étude :**

Il faudrait éventuellement souligner que l’outil majeur utilisé, en l’occurrence le questionnaire, source de nombreuses informations, représente un certain nombre de limites, dans le sens où le choix initial des items peut être arbitraire, l’information recueillie est souvent peu précise. Néanmoins, il serait judicieux de préciser que ces limites n’engendrent pas automatiquement une fiabilité restreinte des résultats obtenus, mais mettent plutôt en évidence l’aspect incomplet de cet outil. En effet, elles suggèrent

plutôt l'utilisation d'autres techniques d'investigation pouvant réellement approfondir notre travail de recherche.

D'autre part, il est certainement vrai qu'un échantillon plus important et donc par conséquent plus représentatif de la population ciblée pourrait nous fournir d'autres informations complémentaires à même d'appuyer nos conclusions.

En outre, la formule du questionnaire pose le problème de l'auto-évaluation. Ce ne sont pas toujours les sentiments avoués qui déterminent les comportements. De plus, la subjectivité fait trop souvent office de vérité. Nous citerons à ce propos (Henriquez. S, 1978, p 68), comparant l'idée que l'enseignant se fait de ses relations avec les élèves et l'idée que les élèves se font de l'enseignant, observe que : 80% des enseignants pensent qu'il y a des relations harmonieuses entre eux et leurs élèves. Contrairement, 20% des élèves pensent que ce type de relations existent. 75% des enseignants pensent que les élèves les perçoivent comme des enseignants "démocratiques". Mais parmi les élèves, 64% perçoivent les enseignants comme des enseignants "autoritaires".

2.3.4. Contrôle des indices :

2.3.4.1. Variable indépendante :

Concernant l'opérationnalisation de l'hypothèse, le choix de la variable indépendante s'est portée sur les difficultés psychopédagogiques rencontrées par les cadres du sport de l'ES-STIS face à l'apprentissage de la langue anglaise. Cette approche va nous permettre de saisir et d'expliquer la nature des éventuels obstacles entravant le bon déroulement du processus enseignement/ apprentissage de la langue anglaise. Il est indiscutable qu'un enseignement efficace sollicite pleinement un enseignant et une implication directe des apprenants.

2.3.4.2. Variables dépendantes :

L'extrême complexité de l'acte d'enseignement confère une difficulté due à la multiplicité des variables mises en jeu : les méthodes pédagogiques de l'enseignant, l'interaction enseignant/ apprenants, les moyens matériels, le système d'évaluation en vigueur, la motivation des apprenants ...

Autrement dit, une approche multidimensionnelle s'est imposée, d'un point de vue de la population ciblée à savoir la composante étudiante de l'ES-STS. Ces variables dépendantes sont caractérisées par les résultats relatifs à la perception qu'ont ces cadres du sport à l'égard de l'enseignement de la langue anglaise qui y est dispensée.

Tous ces paramètres, représentant un frein à l'acquisition de cette langue vivante, sont autant de variables dépendantes à déterminer dans ses difficultés d'apprentissage. C'est cette situation qui prévaut dans notre formation à l'ES-STS et qui constitue par conséquent l'objet principal de notre recherche.

2.3.5. Traitement statistique :

2.3.5.1. Tests statistiques utilisés :

Le traitement statistique envisagé concernera les données recueillies durant notre investigation sur le terrain (questionnaire des étudiants). Données qui se prêtent à un traitement statistique multiple :

- Descriptif : dont les paramètres principaux utilisés sont la moyenne arithmétique (\bar{x}), le pourcentage (%) et les diverses représentations graphiques.
L'on peut en effet concevoir que ces paramètres sont simples et ne permettent qu'une approximation lors des comparaisons des données, cependant ils nous donnent une idée de la tendance générale et s'avèrent indispensable pour l'étape suivante de l'analyse statistique.
- Analytique : Dans ce cas, la comparaison entre les Bacheliers et les Licenciés (constituent la population étudiante de l'ES-STS a été accomplie à l'aide d'un test celui du χ^2 . Il a été utilisé pour la comparaison d'ensemble entre ces groupes, a l'aide du SPSS.

2.3.5.2. Application à la recherche :

N°	Tests statistiques	Hypothèse
1^{ère} Hypothèse	<ul style="list-style-type: none">• Moyenne Arithmétique• Pourcentage• Test du Khi²	Analyse portant sur un paramètre psychologique (la motivation) et son influence sur l'apprentissage des étudiants de l'ES-STS (Bacheliers et Licenciés) relatif à la langue anglaise.
2^{ème} hypothèse	<ul style="list-style-type: none">• Moyenne Arithmétique• Pourcentage• Test du Khi²	Les moyens exploités ainsi que les méthodes utilisées par les enseignants de langue anglaise contribuent aux difficultés rencontrées par les étudiants face à l'apprentissage de la langue anglaise.

3^{EME} PARTIE : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.

3.1. Présentation des résultats :

3.1.1. Présentation des résultats de la première hypothèse :

La présentation est faite en fonction des hypothèses que nous avons émise dans le cadre de cette recherche. Dans notre première hypothèse, nous considérons que les difficultés d'apprentissage de la langue anglaise des étudiants de l'ES-STS sont dues à un manque de motivation de la part de ces derniers.

Par conséquent, la présentation des résultats concernant le troisième axe du questionnaire, relatif à la motivation des étudiants à l'égard de cette langue vivante s'articulera comme suit :

- ❖ Présentation des résultats sur les motifs premiers des étudiants les poussant à intégrer l'ES-STS.
- ❖ Présentation des résultats sur l'éventuel suivi d'une formation en langue étrangère, en plus de celle dispensée durant leur cursus scolaire et sur leur motivation.
- ❖ Présentation des résultats sur la langue utilisée à la maison, avec les amis et via les réseaux sociaux.
- ❖ Présentation des résultats sur le style de musique écouté ainsi que le visionnage de films américains en version originale.

- ❖ **Présentation des résultats sur les motifs premiers des étudiants les poussant à intégrer l'ES-STS.**

Pour cette question relative aux motifs premiers des étudiants (à savoir Bacheliers et Licenciés) quant à leur intégration à l'ES-STS, la comparaison par le χ^2 de ces deux groupes fait ressortir une différence non significative quant à l'apprentissage du métier d'entraîneur ($\chi^2 = 0,236$ à $p = 0,627$), à poursuivre des études supérieures ($\chi^2 = 1,5559$ à $p = 0,212$), ainsi qu'à la conciliation étude et carrière ($\chi^2 = 0,72$ à $p = 0,789$).

Tableau n° 6: Motifs des étudiants quant à leur intégration à l'ES-STs.

Motif Opinion des étudiants	Apprendre le métier d'entraîneur		Poursuivre des études supérieures		Concilier carrière et étude	
	BAC	L	BAC	L	BAC	L
Oui	49% 48,1% 71	44% 48,1% 16	44,8% 42,5% 65	33,3% 42,5% 12	44,1% 43,6% 64	41,7% 43,6% 15
Non	51% 51,9% 74	55,6% 51,9% 20	55,2% 57,5% 80	66,7% 57,5% 24	55,9% 56,4% 81	58,3% 56,4% 21
N	145	36	145	36	145	36
	181		181		181	
Khi ²	$\chi^2 = 0,236$		$\chi^2 = 1,559$		$\chi^2 = 0,72$	
P	P = 0,627 N. S		P = 0,212 N. S		P = 0,789 N. S	

N. B : BAC = Bacheliers, L= Licenciés, N. S = Non Significatif

Nous lisons à travers ce tableau que l'opinion des Bacheliers ainsi que des Licenciés convergent quant à leurs motifs afin d'intégrer l'ES-STs. Les deux populations s'accordent à dire que ce n'est ni d'une part, pour apprendre le métier d'entraîneur à 51% pour les Bacheliers et 55,6% pour les Licenciés, ni d'autre part pour poursuivre des études supérieures à 55,2% pour les Bacheliers et 66,7% pour les Licenciés et enfin ni pour concilier étude et carrière à 55,9% pour les Bacheliers et 58,3% pour les Licenciés. Cette homogénéité dans les avis a bien été confirmée par l'analyse statistique du Khi².

Les pourcentages illustrés sur le plan graphique dans la figure ci-dessous n° 7 représentent l'opinion des Bacheliers et Licenciés à travers la question n° 20 du questionnaire étudiants (voir annexe n° 1).

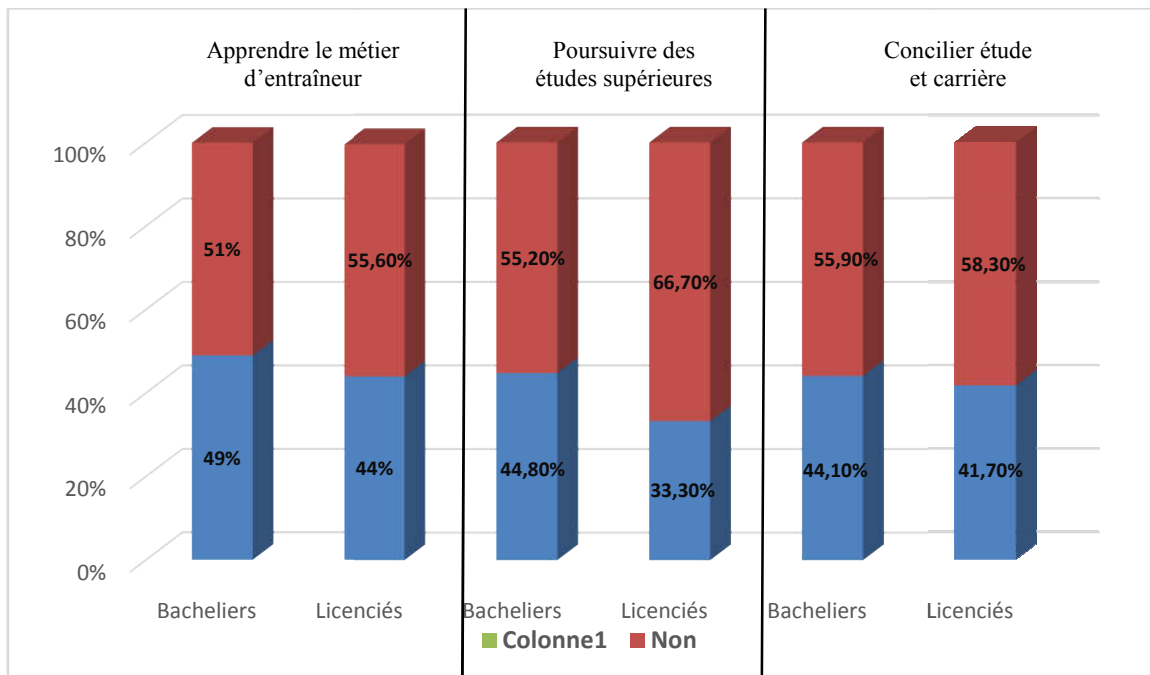


Figure n° 7: Représentation graphique sur les motifs poussant les Bacheliers (N = 145) et Les Licenciés (N = 36) à intégrer l'ES-STs.

❖ **Présentation des résultats sur l'éventuel suivi d'une formation en langue étrangère, en plus de celle dispensée durant leur cursus scolaire et sur leur motivation.**

- La comparaison des résultats des étudiants Bacheliers et Licenciés à la question n° 21, par le biais du Khi^2 , nous indique qu'il n'existe pas de différence significative quant au suivi d'une formation en langue étrangère en dehors de leur cursus scolaire ($\chi^2 = 1,509$ à $p = 0,219$).

Tableau n° 7 : Pourcentage d'étudiants (Bacheliers et Licenciés) ayant déjà suivi une formation en langue étrangère en dehors du cursus scolaire :

Opinion des étudiants	Etudiants ayant suivi une formation en langue étrangère		
	Bacheliers	Licenciés	Total
Oui	46,9% 68	58,3% 21	49,2% 89
Non	53,1% 77	41,7% 15	50,8% 92
N	145	36	181
Khi^2	$\chi^2 = 1,509$		
P	P = 0,219		N. S

N. B : N. S = Non Significatif

A travers ce tableau, nous notons que la tendance est assez mitigée ; en effet, 49,2% de la population estudiantine de l'ES-STS a déjà eu à suivre une formation en langue étrangère parallèlement à celle dispensée pendant son parcours scolaire, à contrario de 50,8% affirmant le contraire. Toutefois, il est bon de signaler que les Licenciés, ayant suivi cette formation, affichent un pourcentage plus élevé avec 58,3% que les Bacheliers avec 46,9%. Les pourcentages affichés dans le tableau n° 7, correspondant aux avis obtenus à travers la question n° 21 du questionnaire, sont illustrés sur le plan graphique dans la figure n° 8.

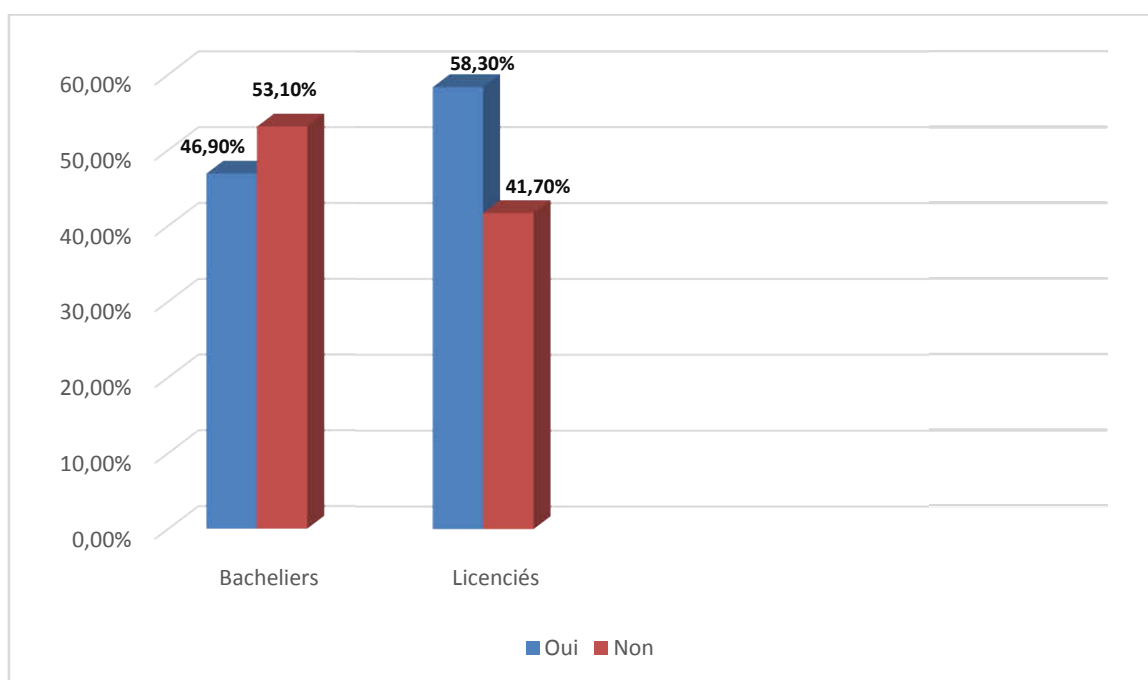


Figure n° 8: Représentation graphique sur le pourcentage d'étudiants (Bacheliers (N = 145 et Licenciés N = 36) ayant suivi une formation en langue étrangère.

- L'analyse de la question relative au choix porté sur la langue étrangère étudiée lors d'une formation par les étudiants de l'ES-STS (Bacheliers et Licenciés), parallèlement à leur cursus scolaire, et à l'aide du χ^2 , met en évidence une différence non significative quant à la langue française ($\chi^2 = 0,004$ à $p = 0,953$), la langue anglaise ($\chi^2 = 0,035$ à $p = 0,851$) mais une différence significative pour l'item Autres (en l'occurrence autres langues étrangères) ($\chi^2 = 5,024$ à $p = 0,025$).

Tableau n° 8 : Opinion des étudiants sur la langue étrangère étudiée en formation.

Langue étrangère étudiée en formation Opinion des étudiants	Français		Anglais		Autres	
	BAC	L	BAC	L	BAC	L
Oui	28,3%	27,8%	29%	30,6%	5,5%	16,7%
	41	10	42	11	8	6
Non	71,7%	72,2%	71%	69,4%	94,5%	83,3%
	104	26	103	25	137	30
N	145	36	145	36	145	36
	181		181		181	
Khi ²	$x^2 = 0,004$		$x^2 = 0,035$		$x^2 = 5,024$	
P	P = 0,953 N. S		P = 0,851 N. S		P = 0,025S	

N. B : BAC = Bacheliers, L= Licenciés, N. S = Non Significatif, S = Significatif

Certes, les données chiffrées du tableau ci-dessus n° 8 présentent l'opinion des Bacheliers et des Licenciés à travers les résultats statistiques du questionnaire étudiants (voir annexe n° 1) quant à la langue étrangère étudiée lors d'une formation en dehors de celle(s) dispensée(s) pendant leur parcours scolaire. Il s'avère que ces deux populations partagent la même opinion à savoir qu'ils n'ont suivi aucune formation en langue étrangère qui soit : en effet, 71,7% de Bacheliers et 72,2% de Licenciés n'ont pas suivi de formation en langue française, 71% de Bacheliers et 69,4% de Licenciés n'en ont pas suivi non plus en langue anglaise et 94,5% de Bacheliers et 83,3% de Licenciés sont unanimes quant au fait de n'avoir suivi aucune formation dans aucune autre langue étrangère qui soit.

Les pourcentages affichés dans le tableau n° 8 correspondant aux avis obtenus dans la question n° 22 adressée aux étudiants sont illustrés sur le plan graphique dans la figure n° 9.

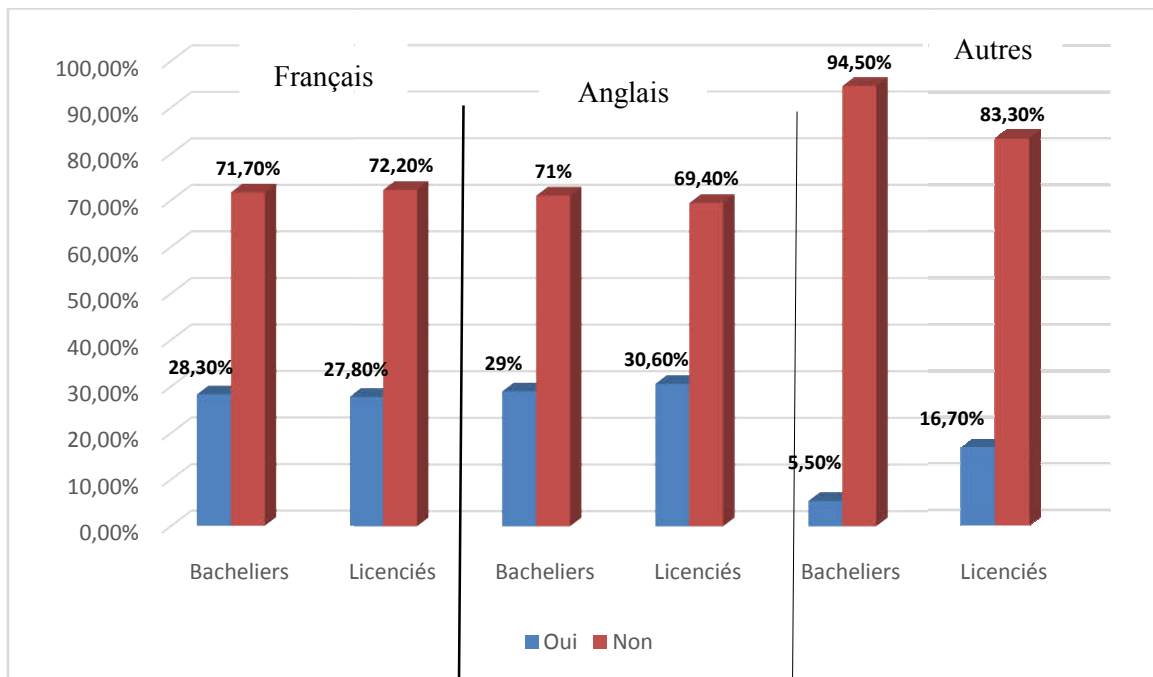


Figure n° 9 : Représentation graphique sur la langue étrangère étudiée par les Bacheliers (N=145) et les Licenciés (N=36) lors d'une formation en langue étrangère.

- Ce désintérêt à l'égard de l'apprentissage d'une langue étrangère est encore mis en exergue à travers les résultats de la question n° 23 (relative à la durée de la sus-dite formation), pour les étudiants concernés bien évidemment, et ce, à travers la figure ci-dessous n°10, où nous constatons que 64% des étudiants n'émettent aucune opinion quant à cette question (n'étant pas concernés) et que parmi ceux ayant eu à suivre une formation en langue étrangère, 17% d'entre eux affirment qu'elle n'a duré qu'un an.

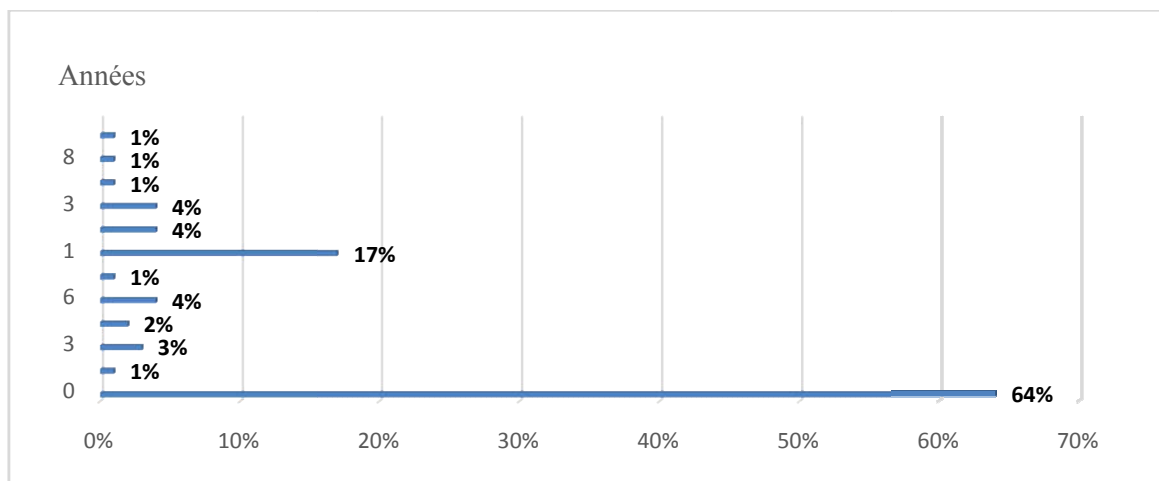


Figure n° 10 : Représentation graphique sur la durée de la formation en langue Etrangère des étudiants de l'ES-STTS.

- Quelles en ont été motivations ? se référer à la question n° 24 du questionnaire des étudiants (voir annexe n° 1).

L'analyse des données à travers le Khi^2 calculé, afin de comparer les réponses des Bacheliers et des Licenciés, met en relief une différence non significative relative à la réussite à un examen final (Bac) ($x^2 = 0,401$ à $p = 0,527$), aux études à l'étranger ($x^2 = 0,578$ à $p = 0,447$), pour nécessité professionnelle ($x^2 = 0,24$ à $p = 0,876$) ainsi qu'à l'épanouissement personnel ($x^2 = 0,108$ à $p = 0,742$).

Tableau n° 9 : Opinion des étudiants (Bacheliers et Licenciés) quant à la nature de leur motivation pour suivre une formation en langue étrangère.

Opinion des étudiants	Réussite à un examen final (BAC)*		Etudes à l'étranger		Nécessité professionnelle		Epanouissement personnel	
	BAC	L	BAC	L	BAC	L	BAC	L
Oui	22,8%	27,8%	25,5%	19,4%	23,4%	22,2%	14,5%	16,7%
	33	10	37	7	34	8	21	6
Non	77,2%	72,2%	74,5%	80,6%	76,6%	77,8%	85,5%	83,3%
	112	26	108	29	111	28	124	30
N	145	36	145	36	145	36	145	36
	181		181		181		181	
Khi^2	$x^2 = 0,401$		$x^2 = 0,578$		$x^2 = 0,24$		$x^2 = 0,108$	
P	P = 0,527 N. S		P = 0,447 N. S		P = 0,876 N. S		P = 0,742 N. S	

N. B : (BAC*) = Baccalauréat, BAC = Bacheliers, L = Licenciés, N. S = Non Significatif

Ainsi, l'ensemble des données inhérentes au tableau n° 9 présentent les différentes sources de motivation ayant poussé les étudiants de l'ES-STES à suivre une formation en langue étrangère, en plus de celle(s) dispensée(s) pendant leur cursus scolaire. Une tendance franche et directe se dégage tant chez les Bacheliers que chez les Licenciés ; en effet, les deux groupes d'acteurs concernés sont unanimes, ils ne semblent animés d'aucune motivation quant à l'apprentissage d'une langue étrangère via une formation en dehors de leur parcours scolaire, étant donné qu'il n'y a que 14,5% de Bacheliers et 16,7% de Licenciés qui ne l'ont suivi que par épanouissement personnel, que 22,8% de Bacheliers et 27,8% de Licenciés pour la réussite à un examen final, que 23,4% de Bacheliers et 22,2% de Licenciés à des fins professionnelles et que 25,5% de Bacheliers et 19,4% de Licenciés afin d'étudier à l'étranger.

En résumé, 23,8% d'étudiants ont suivi une formation afin de réussir à un examen final contrairement à 76,2%, 24,3% d'étudiants contre 75,7% pour poursuivre des études à

l'étranger, 23,2% d'étudiants à contrario de 76,8% pour une nécessité professionnelle et 14,9% d'entre eux contre 85,1% pour l'épanouissement personnel.

Les pourcentages affichés dans le tableau n° 9 correspondant aux avis obtenus à travers la question n°24 sont illustrés sur le plan graphique dans la figure n° 11 .

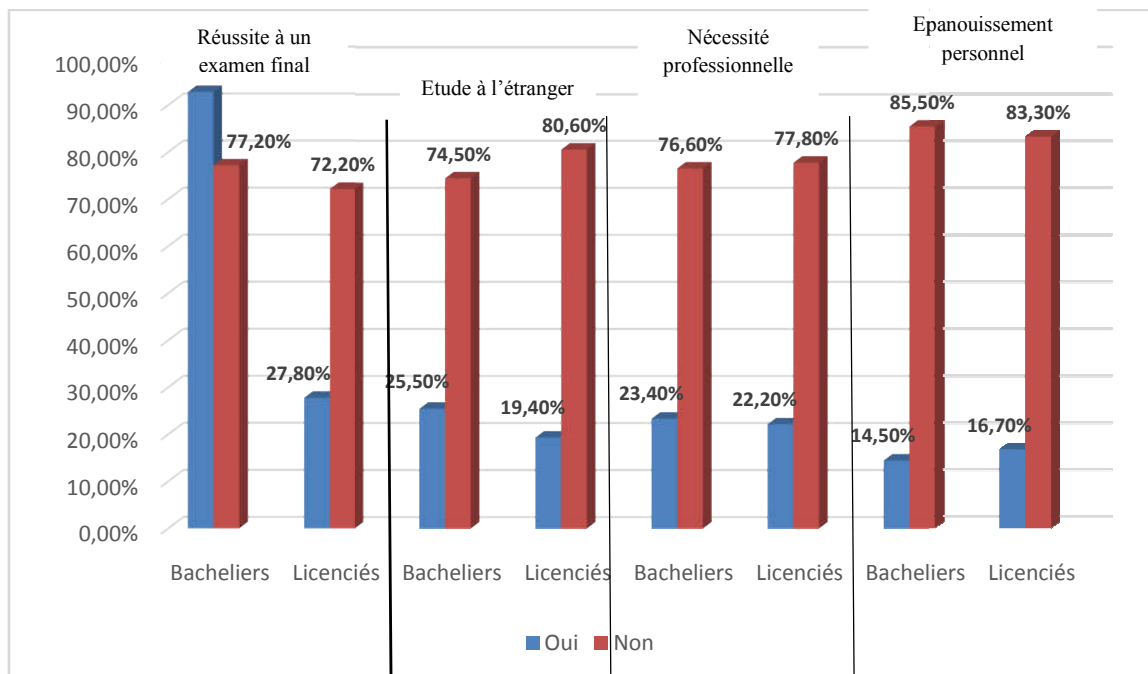


Figure n° 11 : Représentation graphique sur les différentes natures de motivation Pour suivre une formation en langue étrangère, selon les Bacheliers (N = 145) et les Licenciés (N = 36)

❖ **Présentation des résultats sur la langue la plus utilisée à la maison, avec les amis et via les réseaux.**

L'analyse des données, à travers le Khi^2 calculé dans le but de comparer les réponses des Bacheliers et des Licenciés à la question n°25, souligne une différence non significative inhérente à l'arabe dialectal ($x^2 = 0,627$ à $p = 0,429$) le français ($x^2 = 1,382$ à $p = 0,240$), l'anglais ($x^2 = 0,601$ à $p = 0,438$) ainsi que le berbère ($x^2 = 2,138$ à $p = 0,139$).

Tableau n° 10 : Opinion des étudiants (Bacheliers et Licenciés) quant à la langue utilisée à la maison

Langue utilisée	Arabe dialectal		Français		Anglais		Berbère	
	BAC	L	BAC	L	BAC	L	BAC	L
Oui	75,9%	69,4%	44,1%	33,3%	9,7%	5,6%	25,5%	13,9%
	74,6%		42%		8,8%		23,2%	
	110	25	64	12	14	2	37	5
Non	24,1%	30,6%	55,9%	66,7%	90,3%	94,4%	74,5%	86,1%
	25,4%		58%		91,2%		76,8%	
	35	11	81	24	131	34	108	31
N	145	36	145	36	145	36	145	36
	181		181		181		181	
Khi ²	$x^2 = 0,627$		$x^2 = 1,382$		$x^2 = 0,601$		$x^2 = 2,188$	
P	P = 0,429 N. S		P = 0,240 N. S		P = 0,438 N. S		P = 0,139 N. S	

N. B : N. S = Non Significatif, BAC = Bacheliers, L = Licenciés

Ainsi, l'ensemble des données relatives au tableau n° 10 mettent en exergue la langue utilisée à la maison, selon les deux groupes d'étudiants représentant la population estudiantine de l'ES-STTS (les Bacheliers et les Licenciés).

En effet, une tendance franche se dégage de ces derniers, partageant la même opinion quant à la langue utilisée à la maison à savoir l'arabe dialectal avec 75,9% pour les Bacheliers et 69,4% pour les Licenciés.

Cette convergence d'opinion se retrouve également chez ces deux catégories d'étudiants, quant aux langues moins ou pas utilisées à la maison, à savoir le français avec 55,9% pour les Bacheliers et 66,7% pour les Licenciés, l'anglais avec 90,3% pour les Bacheliers et 94,4% pour les Licenciés ainsi que le berbère avec 74,5% pour les Bacheliers et 86,1% pour les Licenciés. Les pourcentages correspondants aux avis obtenus à travers la question n° 25 du questionnaire étudiants (se référer à l'annexe n° 1) sont illustrés sur le plan graphique dans la figure n° 12.

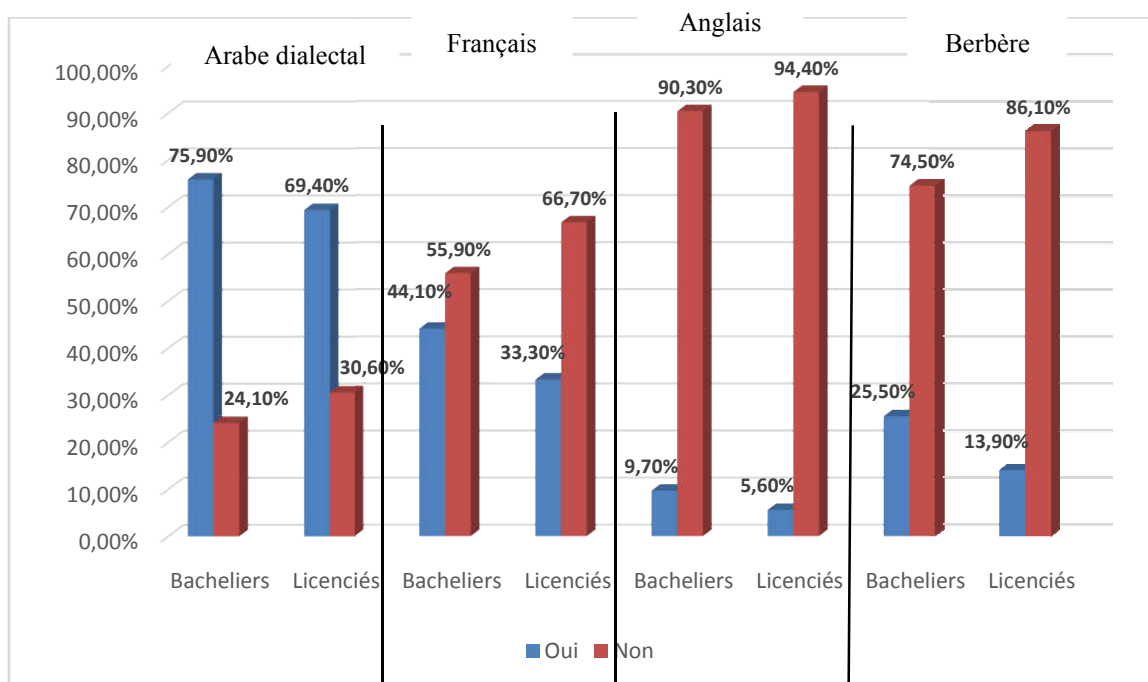


Figure n° 12 : Représentation graphique sur la langue utilisée à la maison par les Étudiants (Bacheliers N = 145 et Licenciés N = 36).

L'analyse statistique des données chiffrés à travers le χ^2 indique une différence significative quant à l'arabe dialectal ($\chi^2 = 9,636$ à $p = 0,002$) et le berbère ($\chi^2 = 4,947$ à $p = 0,026$), mais une différence non significative relative au français ($\chi^2 = 0,233$ à $p = 0,629$) et à l'anglais ($\chi^2 = 0,444$ à $p = 0,505$).

Tableau n° 11: Opinion des étudiants (Bacheliers et Licenciés) quant à la langue utilisée entre amis.

Langue utilisée	Arabe dialectal		Français		Anglais		Berbère	
	BAC	L	BAC	L	BAC	L	BAC	L
Oui	86,2%	63,9%	45,5%	50%	18,6%	13,9%	25,5%	8,3%
	81,8%		46,4%		17,7%		22,1%	
	125	23	66	18	27	5	37	3
Non	13,8%	36,1%	54,5%	50%	81,4%	86,1%	74,5%	91,7%
	18,2%		53,6%		82,3%		77,9%	
	20	13	79	18	118	31	108	33
N	145	36	145	36	145	36	145	36
	181		181		181		181	
χ^2	$\chi^2 = 9,636$		$\chi^2 = 0,233$		$\chi^2 = 0,444$		$\chi^2 = 4,947$	
P	P = 0,002S		P = 0,629 N. S		P = 0,505 N. S		P = 0,026S	

N. B : S = Significatif, N, S = Non Significatif, BAC = Bacheliers, L = Licenciés

Dans le tableau ci – dessus apparait un penchant franc chez les étudiants de l’ES-STTS avec 81,8% en faveur de l’arabe dialectal comme langue utilisée entre amis et ce, aussi bien chez les Bacheliers avec 86,2% que les Licenciés avec 63,9%. Cet avis unanime et tranchant est également perceptible chez les étudiants à l’égard de la langue anglaise, qu’ils avouent ne pas utiliser entre amis et ce, tant chez les Bacheliers se prononçant à 81,4% que les Licenciés avec 86,1%. Idem pour le berbère avec 77,9% des étudiants de l’ES-STTS (les deux groupes confondus) contre 22,1% (les Bacheliers se prononçant à 86,1% et les Licenciés à 91,7%).

Pour ce qui est de la langue française, susceptible d’être utilisée entre amis, les avis sont mitigés : en effet, 46,4% d’étudiants attestent l’utiliser à contrario de 53,6% affirmant quant à eux le contraire ; de plus, il est à souligner que cet avis mitigé est clairement discernable au sein des Licenciés qui eux se prononcent à 50% - 50%.

Les pourcentages affichés dans le tableau n° 11 correspondant aux avis obtenus dans la question n ° 26 adressée aux étudiants sont représentés sur le plan graphique dans la figure n° 13 :

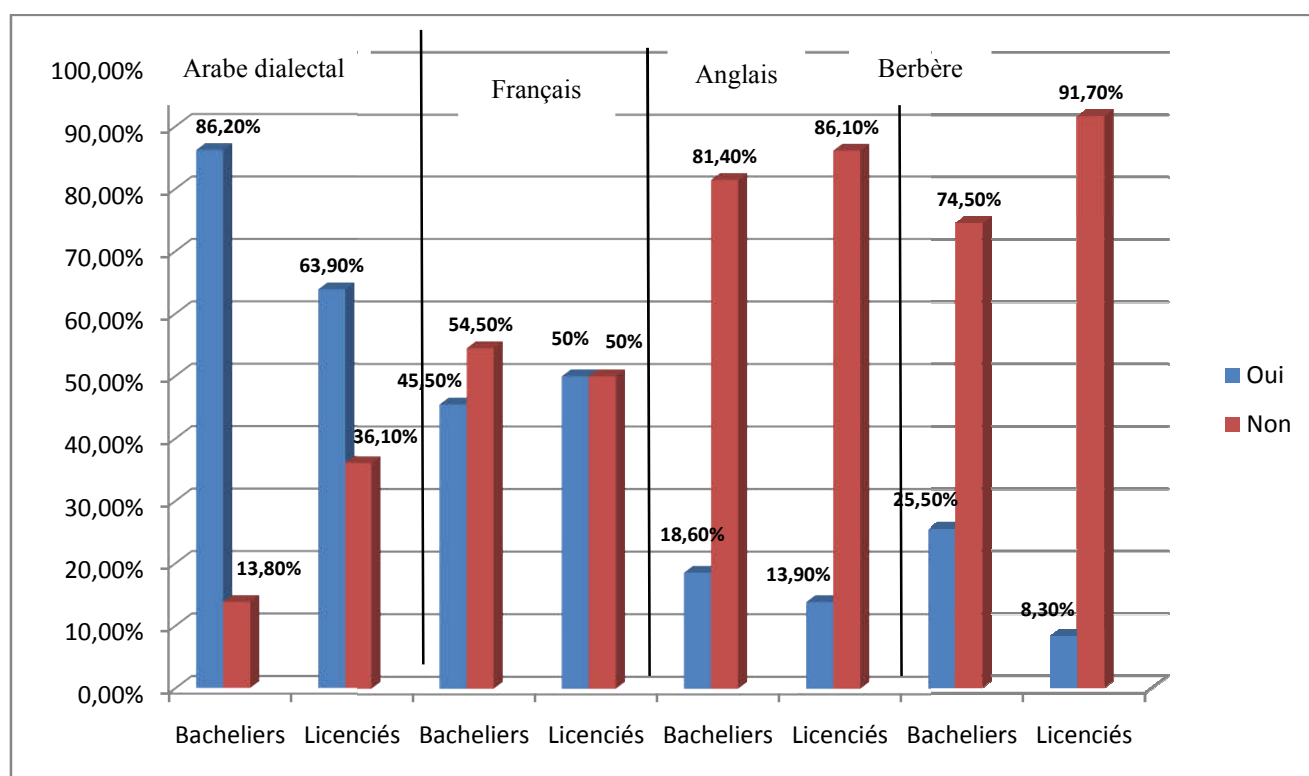


Figure n° 13 : Représentation graphique sur la langue utilisée par les étudiants (Bacheliers N = 145 et Licenciés N = 36) entre amis.

Pour cette question relative à la langue utilisée via les réseaux sociaux selon les étudiants de l'ES-STIS (Bacheliers et Licenciés), la comparaison par le Khi² de ces deux populations fait apparaître une différence non significative inhérente à l'utilisation de la langue française ($x^2 = 0,003$ à $p = 0,956$), la langue anglaise ($x^2 = 0,358$ à $p = 0,050$) et le berbère ($x^2 = 0,513$ à $p = 0,474$), mais indique une différence significative relative à l'arabe dialectal ($x^2 = 3,692$ à $p = 0,055$).

Tableau n° 12: Opinion des étudiants (Bacheliers et Licenciés) quant à la langue utilisée via les réseaux sociaux.

Langue utilisée Opinion des étudiants	Arabe dialectal		Français		Anglais		Berbère	
	BAC	L	BAC	L	BAC	L	BAC	L
Oui	62,1% 55	44,4% 20	69% 100	69,4% 25	35,9% 52	30,6% 11	15,9% 23	11,1% 4
Non	37,9% 55	55,6% 20	31% 45	30,6% 11	64,1% 93	69,4% 25	84,1% 122	88,9% 32
N	145	36	145	36	145	36	145	36
	181		181		181		181	
Khi ²	$x^2 = 3,692$		$x^2 = 0,003$		$x^2 = 0,358$		$x^2 = 0,513$	
P	P = 0,055S		P = 0,956 N. S		P = 0,550 N. S		P = 0,474 N.S	

N. B : N. S = Significatif, N.S = Non Significatif, BAC = Bacheliers, L = Licenciés

Nous lisons à travers ce tableau que les Bacheliers et les Licenciés expriment un avis commun quant à l'utilisation du français dans les différents réseaux sociaux à 69% pour les Bacheliers et 69,4% pour les Licenciés et quant à la non –utilisation ni de l'anglais à 64,1% pour les Bacheliers et de 69,4% pour les Licenciés ni le berbère à 84,1% pour les Bacheliers et 88,9% pour les Licenciés.

Toutefois, ces deux acteurs concernés affichent une divergence d'opinion pour l'arabe dialectal. En effet, 62,1% de Bacheliers estiment préférer l'utiliser à contrario de 44,4% de Licenciés estimant le contraire.

Les pourcentages illustrés sur le plan graphique dans la figure ci-dessous n° 14 représentent l'opinion des étudiants de l'ES-STIS (Bacheliers et Licenciés) à travers la question n° 27.

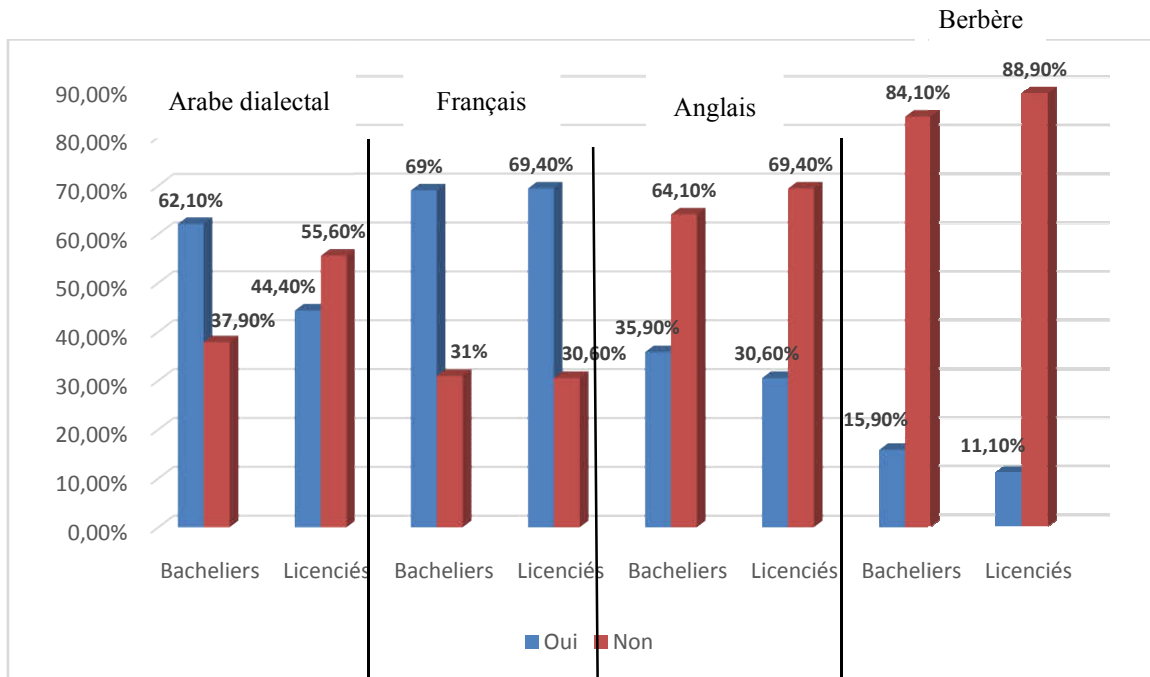


Figure n° 14 : Représentation graphique sur la langue utilisée par les étudiants (Bacheliers N = 145 et Licenciés N = 36) via les réseaux sociaux.

Pour une meilleure lecture des résultats relatifs à la langue utilisée, selon les étudiants de l'ES-STs, nous proposons le tableau récapitulatif suivant :

Tableau n° 13: Tendence générale selon les étudiants de l'ES-STs (Bacheliers et Licenciés) sur la langue utilisée à la maison, avec les amis et via les réseaux sociaux.

Langue utilisée Opinion des étudiants	Maison				Amis				Réseaux sociaux			
	Ar. dial	Fr	Ang	B	Ar. dial	Fr	Ang	B	Ar. dial	Fr	Ang	B
Oui	74,6%	42%	8,8%	23,2%	81,8%	46,4%	17,7%	22,1%	58,6%	69,1%	34,8%	14,9%
Non	25,4%	58%	91,2%	76,8%	18,2%	53,6%	82,3%	77,9%	41,4%	30,9%	65,2%	85,1%
N	181				181				181			

N.B : Ar. Dial = Arabe dialectal

Fr. = Français

Ang. = Anglais

B. = Berbère

A travers les données chiffrées relatives au tableau récapitulatif ci-dessus présenté, se dégage une orientation directe de la part de la population estudiantine de l'ES-STs (Bacheliers et Licenciés confondus), vers la langue préférée être utilisée à la maison et avec les amis à savoir l'arabe dialectal avec respectivement un pourcentage de 74,6% et

81,8%. Pour ce qui est des réseaux sociaux, la tendance se penche vers la langue française avec 69,1%. Alors que la langue anglaise se voit reléguer à la dernière place par les étudiants avec 8,8% au sein de la maison, et 17,7% au niveau du cercle amical ; toutefois, elle se voit remonter d'un cran avec 34,8% au niveau des réseaux sociaux. Quant au berbère, les étudiants sont unanimes, par rapport au fait de ne l'utiliser qu'à 23,2% à la maison, 22,1% avec les amis et 14,9% via les réseaux sociaux.

Les pourcentages concernant le tableau n° 14 sont illustrés sur la figure n° 15

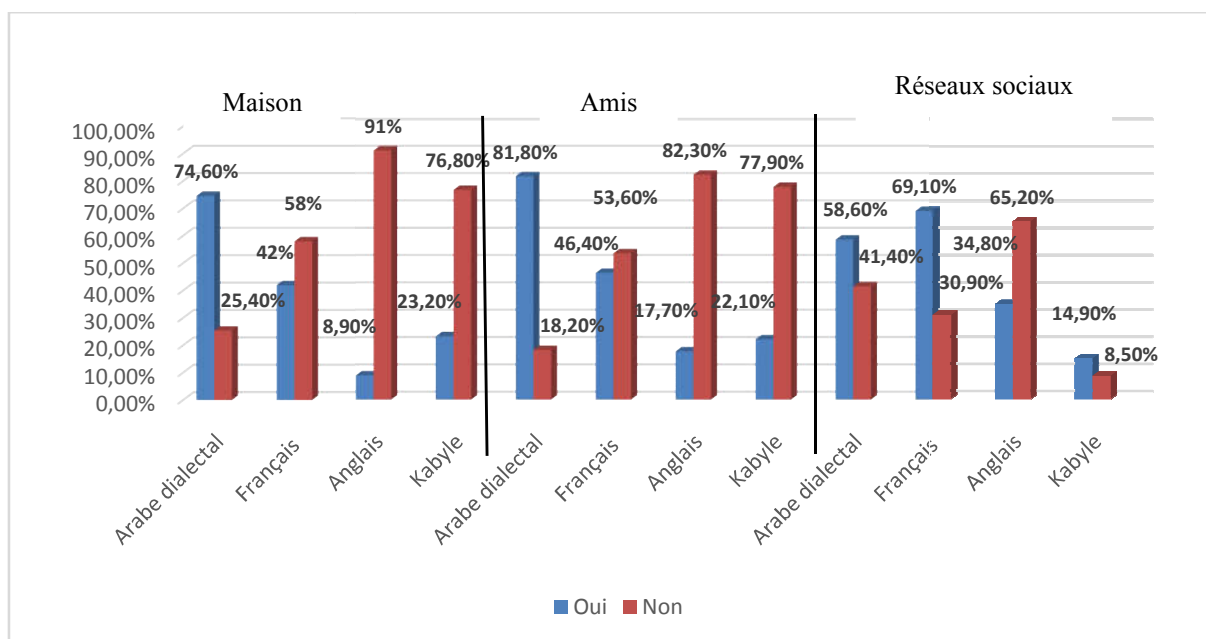


Figure n° 15 : Représentation graphique de la tendance générale par la population estudiantine de l'ES-STS sur la langue utilisée à la maison, entre amis et via les réseaux sociaux.

❖ **Présentation des résultats sur le style de musique écouté ainsi que le visionnage de films anglo-saxons, américains en version originale les étudiants de l'ES-STS (Bacheliers et Licenciés) :**

L'analyse statistique des données, à travers le χ^2 indique une différence non significative concernant le style de musique écouté par les deux groupes d'étudiants, représentant la population estudiantine de l'ES-STS (Bacheliers et Licenciés) à savoir les variétés algériennes ($\chi^2 = 5,554$ à $p = 0,18$), les variétés françaises ($\chi^2 = 0,068$ à $p = 0,794$), la musique anglo-saxonne ($\chi^2 = 0,240$ à $p = 0,624$), ainsi que les variétés kabyles ($\chi^2 = 0,742$ à $p = 0,389$).

Tableau n° 14 : Opinion des étudiants quant au style de musique le plus écouté.

Style de musique Opinion des étudiants	Variétés algériennes		Variétés françaises		Musique anglo-saxonne	
	BAC	L	BAC	L	BAC	L
Oui	68,3% 99	47,2% 17	50,3% 73	52,8% 19	46,2% 67	41,7% 15
Non	31,7% 46	52,8% 19	49,7% 72	47,2% 17	53,8% 78	58,3% 21
N	145	36	145	36	145	36
	181		181		181	
Chi ²	$x^2 = 5,554$ N. S		$x^2 = 0,068$ N. S		$x^2 = 0,240$ N.S	
P	P = 0,18		P = 0,794		P = 0,624	

N. B : N. S = Non Significatif, BAC = Bacheliers, L = Licenciés

A travers la lecture du tableau n° 14, nous constatons d'emblée que les étudiants présentent un point de vue plus ou moins mitigée quant au style de musique écouté : en effet, d'une part 50,3% de Bacheliers et 52,8% de Licenciés attestent avoir un penchant pour les variétés françaises à contrario de 49,7% de Bacheliers et 47,2% de Licenciés attestant le contraire.

D'autre part, pour ce qui est de la musique anglo-saxonne, 46,2% de Bacheliers et 41,7% de Licenciés affirment ne pas être intéressés par ce style de musique, contrairement à 53,8% de Bacheliers et 58,3% de Licenciés affirmant quant à eux le contraire.

Toutefois, ces deux populations d'étudiants affichent un point de vue contradictoire relatif aux variétés algériennes où 68,3% de Bacheliers témoignent de leur intérêt quant à ce genre de variétés à l'inverse des Licenciés qui se prononcent en sa défaveur à 47,2%.

Les pourcentages affichés dans ce tableau correspondant aux avis obtenus à travers la question n°28 du questionnaire (voir annexe n° 1) sont illustrés sur le plan graphique dans la figure n°16 .

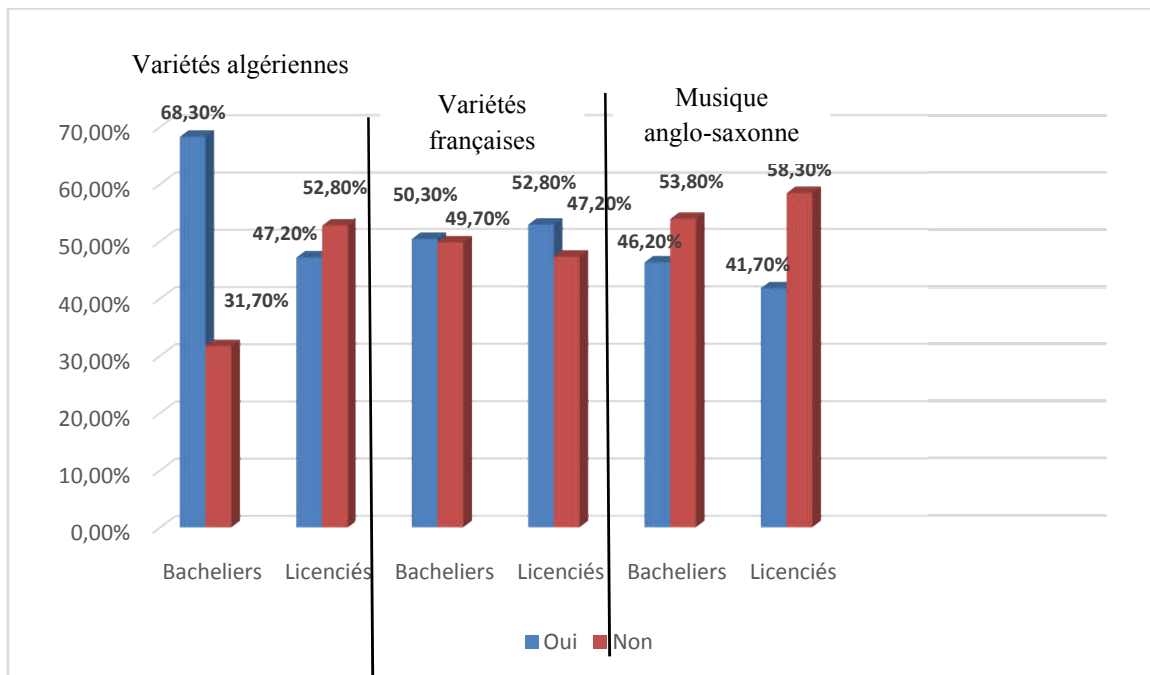


Figure n° 16 : Représentation graphique sur le style de musique le plus écouté par les étudiants (Bacheliers N = 145, Licenciés N = 36).

Tableau n° 15: Opinion des étudiants quant au visionnage de films anglo – saxons, américains en version originale.

Opinion des étudiants \ Visionnage films américains en V. O	Bacheliers	Licenciés	Total
	Oui	38 26,2	12 33,3
Non	107 73,8%	24 66,7%	131 72,4%
N	145	36	181
Khi ²	0,733		
P	P = 0,392 N. S		

N. B : N. S = Non Significatif, V. O : Version Originale

L'analyse de la question inhérente au visionnage de films anglo- saxons, américains en version originale par les deux groupes d'étudiants composant la population estudiantine de l'ES-STTS, à l'aide du Khi² met en relief une différence non significative ($\chi^2 = 0,733$ à $p = 0,392$) tant chez les Bacheliers que chez les Licenciés.

En effet, les données du tableau ci-dessus n° nous présentent l'opinion des bacheliers ainsi que des Licenciés quant au fait d'avoir déjà visionné, un film anglo – saxon,

américain en version originale, et ce à travers les résultats du questionnaire étudiants (voir annexe n 1).

Il s'avère que ces deux groupes d'acteurs concernés partagent la même opinion à savoir qu'ils n'ont jamais réellement visionné en version originale ce genre de films : certes, 73,8% de Bacheliers et 66,7% de Licenciés rejoignent cette même idée à contrario de 26,2% de Bacheliers et 33,3% de Licenciés attestant quant à eux le contraire.

Les pourcentages affichés dans ce tableau correspondant aux avis obtenus dans la question n° 29 adressée aux étudiants sont illustrés sur le plan graphique dans la figure n° 17 .

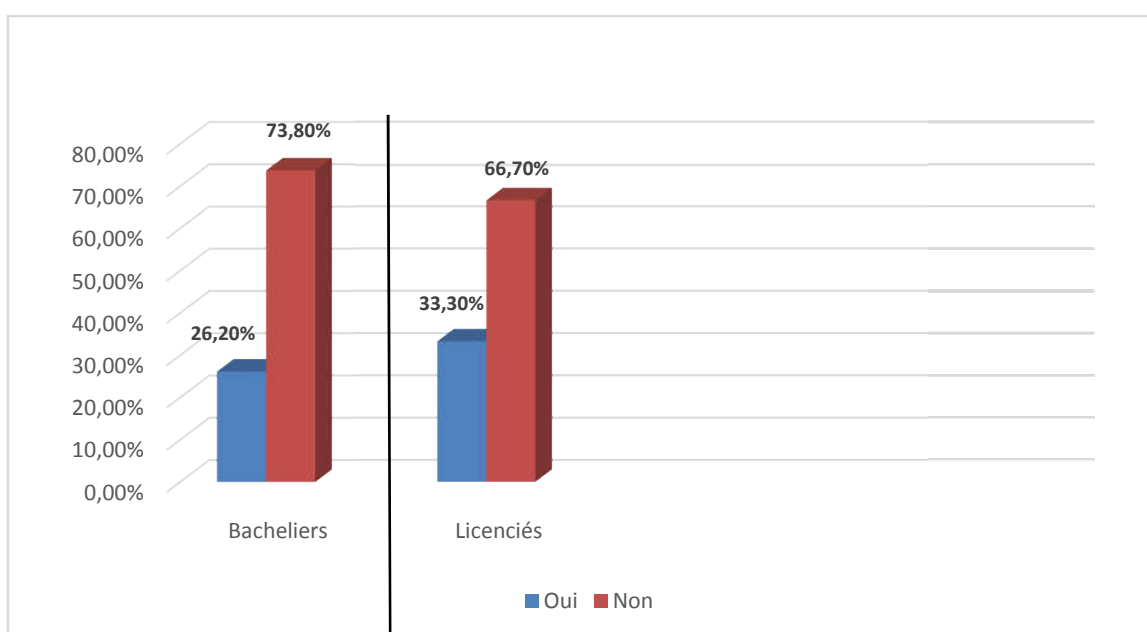


Figure n° 17 : Représentation graphique de l'opinion des étudiants quant à un Éventuel visionnage de films anglo – saxons, américains en version Originale.

3.1.2. Présentation des résultats de la deuxième hypothèse :

Dans notre deuxième hypothèse, nous considérons que le manque de moyens pédagogiques ainsi que les méthodes utilisées par les enseignants peuvent contribuer aux difficultés rencontrées par les étudiants face à cette langue vivante.

La présentation de nos résultats s'articulera comme suit :

- ❖ Présentation des résultats concernant l'appréciation des étudiants quant à l'enseignement de la langue anglaise à l'ES-STS.
- ❖ Présentation des résultats portant sur les différentes difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la langue anglaise.
- ❖ Présentation des résultats sur les questions liées aux moyens et méthodes utilisés lors d'une séance d'enseignement de la langue anglaise.
- ❖ Présentation des résultats relatifs à la question des objectifs sollicités à l'élaboration des énoncés d'examens.
- ❖ Présentation des résultats sur la question des critères d'évaluation.

- ❖ **Présentation des résultats de la question concernant l'appréciation des étudiants quant à l'enseignement de la langue anglaise à l'ES-STS.**

L'analyse inhérente à l'appréciation de l'enseignement de cette langue étrangère par les étudiants de l'ES-STS (Bacheliers et Licenciés), à travers les questions n° 9, 10 et 16 du questionnaire étudiants (voir annexe n°1) met en relief une différence non significative quant au fait que cet enseignement répondent à leurs attentes avec 73,8% pour les Bacheliers et 69,4% pour les Licenciés ($x^2 = 0,276$ à $p = 0,599$), ainsi que pour le volume horaire attribué à cet enseignement qui leur semble insuffisant à 71,7% pour les Bacheliers et 61,1% pour les Licenciés ($x^2 = 1,536$ à $p = 0,215$), de même pour la question relative aux difficultés éprouvées dans cette langue ($x^2 = 4,389$ à $p = 0,036$).

Tableau n° 16 : Appréciation de l'enseignement de la langue anglaise par les étudiants de l'ES-STTS.

Appréciation de l'enseignement de la langue anglaise Opinion des étudiants	Enseignement répondant aux attentes des étudiants		Epreuve des difficultés		Volume horaire attribué suffisant	
	BAC	L	BAC	L	BAC	L
Oui	73,8% 72,9% 107	69,4% 25	55,9% 59,7% 81	75% 27	28,3% 30,4% 41	38,9% 14
Non	26,2% 27,1% 38	30,6% 11	44,1% 40,3% 64	25% 9	71,7% 69,6% 104	61,1% 22
N	145	36	145	36	145	36
	181		181		181	
Khi ²	0,276		4,389		1,536	
P	P = 0,599 N. S		P = 0,036 N. S		P = 0,215 N. S	

N. B : BAC = Bacheliers, L = Licenciés, N. S = Non Significatif,

En résumé, à travers la lecture de ce tableau, nous pouvons d'ores et déjà mettre en évidence une convergence d'opinions de la part des étudiants de l'ES-STTS (toutes populations confondues).

En effet, ces derniers certifient éprouver des difficultés en langue anglaise à 59,7% contrairement à 40,3%, affirment de manière quasi catégorique que le volume horaire attribué à cette langue vivante est vraiment insuffisant à 69,6% à contrario de 30,4% et attestent à 72,9% contre 27,1% que l'enseignement de cette langue étrangère dispensé à l'ES-STTS répond parfaitement à leurs attentes.

Les pourcentages illustrés sur le plan graphique dans la figure ci-dessous représentent l'opinion des étudiants par le biais de la question n°9-10 et 16 du questionnaire (voir annexe n1).

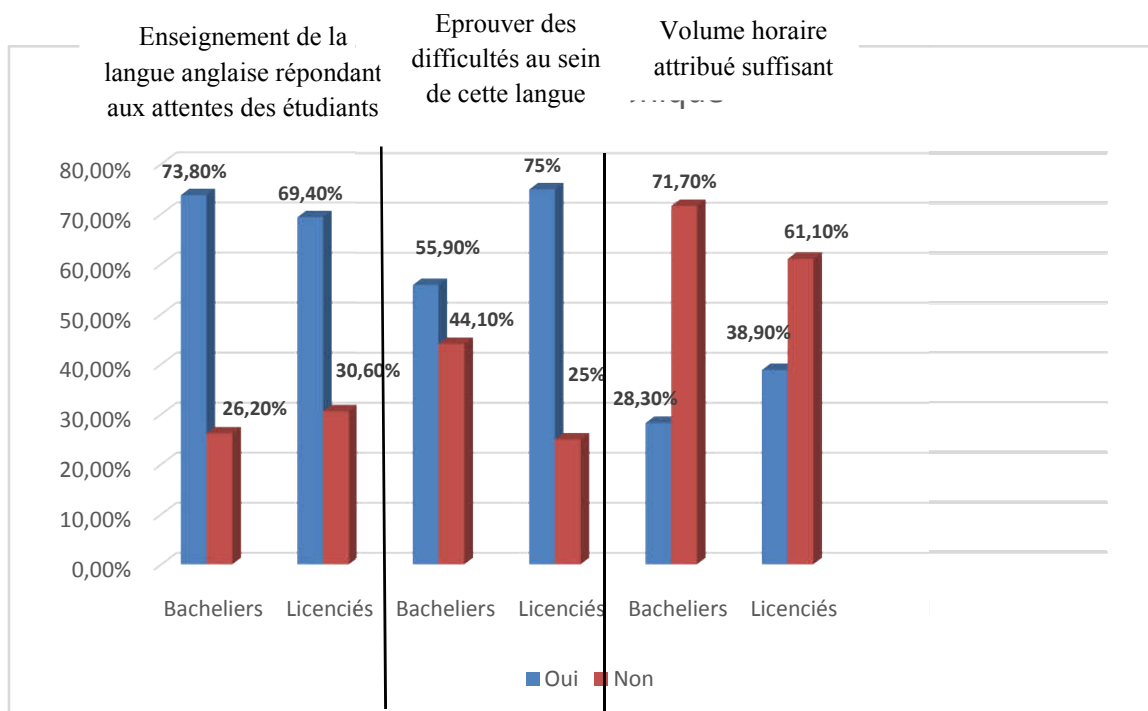


Figure n° 18 : Représentation graphique de l'appréciation des étudiants (Bacheliers N = 145 et Licenciés N = 36) relatif à l'enseignement de la langue anglaise dispensée à l'ES-STs.

❖ **Présentation des résultats portant sur les différentes difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la langue anglaise.**

L'analyse des données à travers le χ^2 calculé, dans le but de comparer les réponses des étudiants Bacheliers et Licenciés (question n°12 du questionnaire étudiant), met en évidence une différence non significative relative à la nature des difficultés rencontrées par ces derniers, face à l'apprentissage de la langue anglaise. En effet, la compréhension du contenu pédagogique ($\chi^2 = 1,358$ à $p = 0,244$), l'oral ($\chi^2 = 0,760$ à $p = 0,383$), l'écrit ($\chi^2 = 1,060$ à $p = 0,303$), pour ce qui est de la relation pédagogique ($\chi^2 = 0,525$ à $p = 0,469$), puis pour le manque de matériel ($\chi^2 = 1,176$ à $p = 0,278$), enfin le manque de documentation ($\chi^2 = 0,074$ à $p = 0,786$).

Tableau n° 17: Nature des difficultés rencontrées par les étudiants face à l'apprentissage de la langue anglaise.

Nature des difficultés	Compréhension du contenu		Oral		Ecrit		Relation pédagogique		Manque de matériel		Manque de Documentation	
	BAC	L	BAC	L	BAC	L	BAC	L	BAC	L	BAC	L
Opinion des étudiants												
Oui	39,3%	50%	44,1%	36,1%	42,8%	33,3%	35,2%	41,7%	49%	38,9%	41,4%	38,9%
	57	18	64	13	62	12	51	15	71	14	60	14
Non	60,7%	50%	55,9%	63,9%	57,2%	66,7%	64,8%	58,3%	51%	61,1%	58,6%	61,1%
	88	18	81	23	83	24	94	21	74	22	85	22
N	145	36	145	36	145	36	145	36	145	36	145	36
	181		181		181		181		181		181	
Khi ²	χ^2 1,358		χ^2 0,760		χ^2 1,060		χ^2 0,525		χ^2 1,176		χ^2 0,074	
P	P = 0,244 N. S		P = 0,383 N. S		P = 0,303 N. S		P = 0,469 N. S		P = 0,278 N. S		P = 0,786 N. S	

N. B : BAC = Bacheliers, L = Licenciés, N. S = Non Significatif.

Ainsi, l'ensemble des données relatives au tableau n° 17 met en évidence la nature des différentes difficultés voire des obstacles entravant le processus d'apprentissage de la langue selon les étudiants de l'ES-STES. En effet, les Bacheliers et les Licenciés affichent un point de vue divergent quant aux difficultés liées à la compréhension du contenu pédagogique (39,3% pour les Bacheliers et 50% pour les Licenciés), à l'oral avec (44,1% pour les Bacheliers contre 36,1% pour les Licenciés), à l'écrit (42,8% pour les Bacheliers et 33,3% pour les Licenciés) ainsi qu'au manque de matériel (49% pour les Bacheliers contrairement à 38,9% pour les Licenciés). Cependant, ils sont quasi unanimes quant au problème de la documentation avec (41,4% pour les Bacheliers et 38,9% pour les Licenciés).

Les pourcentages correspondant aux avis obtenus à travers la question n° 12 du questionnaire (voir annexe n° 1) sont illustrés sur le plan graphique dans la figure n° 19.

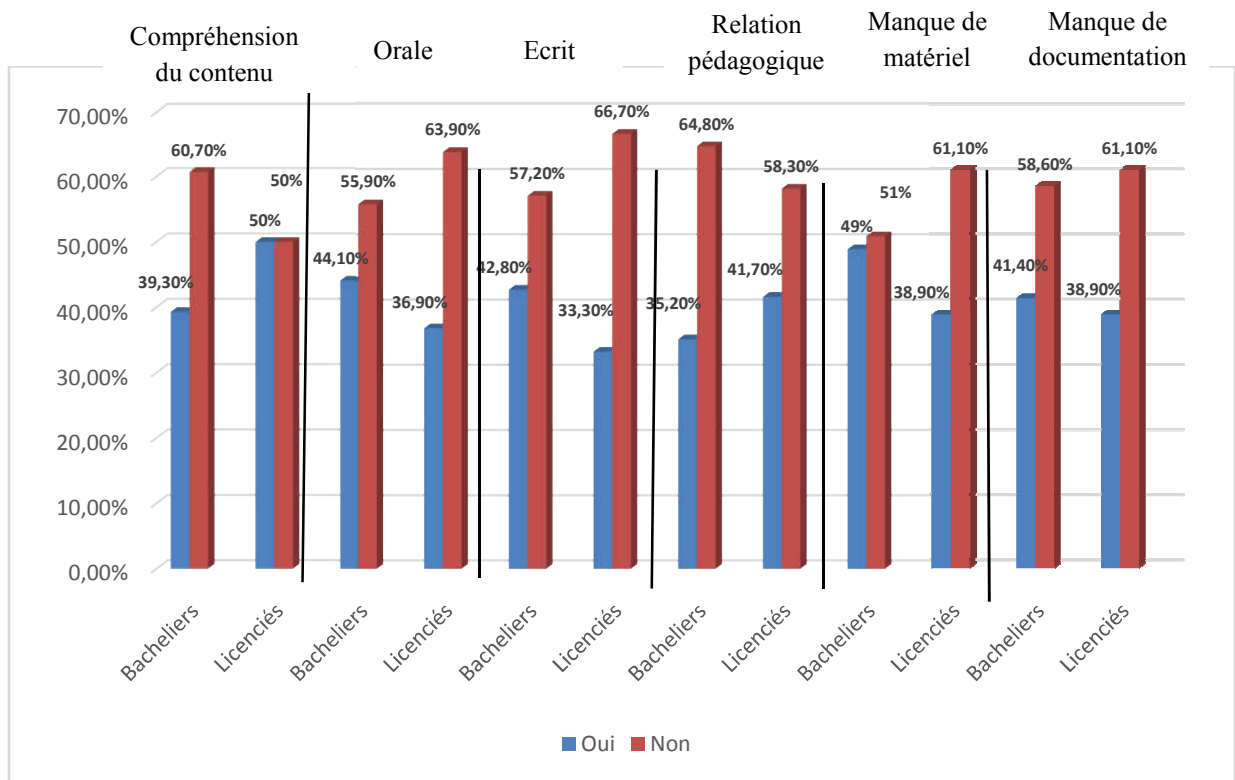


Figure n° 19 : Représentation graphique de l’opinion des étudiants (Bacheliers N = 145 et Licenciés N = 36) sur la nature des difficultés rencontrées lors de l’apprentissage de la langue anglaise.

❖ **Présentation des données relatives aux moyens et méthodes utilisés lors d’une séance d’enseignement en langue anglaise.**

- Concernant les méthodes utilisées par les enseignants, les étudiants se prononcent à 65,7% quant à la lecture d’un document oral (comme support exploité) durant leur séance d’apprentissage de la langue anglaise ; et ce, contrairement à 21,5% pour l’utilisation d’un document sonore et 44,2% d’un document audio-visuel. Pour ce qui est des moyens exploités, les étudiants se prononcent à 64,6% pour l’écrit et 50,3% pour le data show à contrario de 9,4% pour l’utilisation d’un magnétophone.

Tableau n° 18: Opinion des étudiants sur les méthodes et les moyens utilisés lors d'une séance d'enseignement de la langue anglaise.

Support et outil exploités	Méthodes utilisées			Moyens exploités			
	Texte lu oralement	Document sonore	Document audio – visuel	P . C	Data show	Magnéto- phone	Ecrit
Oui	65,7%	21,5%	44,2%	40,3%	50,3%	9,4%	64,6%
	119	39	80	73	91	17	117
Non	34,3%	78,5%	55,8%	59,7%	49,7	90,6%	35,4%
	62	142	101	108	90	164	64
N	181	181	181	181	181	181	181

Les pourcentages illustrés sur le plan graphique dans la figure ci-dessous n° 20 représente l'opinion des étudiants par le biais de la question n°13 et 14.

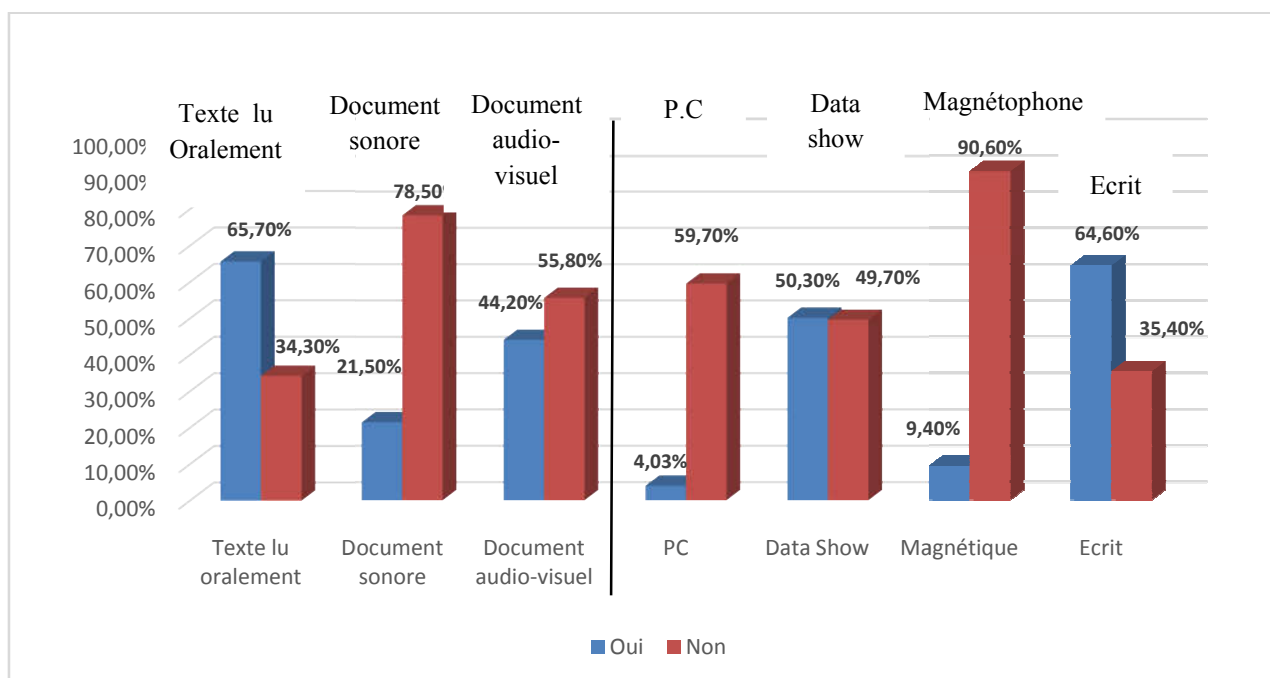


Figure n° 20 : Représentation graphique de l'opinion des étudiants concernant les méthodes utilisées ainsi que les moyens exploités par les enseignants de langue anglaise à l'ES-STTS.

Tableau n° 19: Opinion des étudiants sur le type d'anglais dispensé à l'ES-STs.

Opinion des étudiants	Type d'anglais		Anglais usuel		Anglais spécialisé	
	BAC	L	BAC	L	BAC	L
Oui	71%	61,1%	32,4%	38,9%	69,1%	33,7%
	103	22	47	14		
Non	29%	38,9%	67,6%	61,1%	30,9%	66,3%
	42	14	98	22		
N	145	36	145	36		
	181		181			
Khi ²	$\chi^2 1,329$		$\chi^2 0,541$			
P	P = 0,249 N. S		P = 0,462 N. S			

N. B : BAC = Bacheliers, L = Licenciés, N. S = Non Significatif,

L'analyse de la question relative au type d'anglais dispensé à l'ES-STs, à l'aide du Khi^2 , met en relief une différence non significative tant pour l'anglais usuel ($\chi^2 = 1,329$ à $p = 0,249$) que l'anglais de spécialité ($\chi^2 = 0,541$ à $p = 0,462$).

Les données chiffrées se présentant à nous à travers le tableau ci-dessus n° 19 mettent en évidence un avis quasi unanime des étudiants (Bacheliers et Licenciés), quant au type d'anglais dispensé à l'ES-STs, à savoir l'enseignement de l'anglais usuel ou l'anglais de spécialité.

En effet, 71% de Bacheliers et 61,1% de Licenciés affirment que l'enseignement de la langue anglaise est un anglais usuel face à 32,4% (Bacheliers) et 38,9% (Licencié) se prononçant en faveur de l'anglais de spécialité. Les pourcentages illustrés sur le plan graphique dans la figure ci-dessous n° 21 représentent l'opinion des étudiants par le biais de la question n° 15 du questionnaire (voir annexe n° 1).

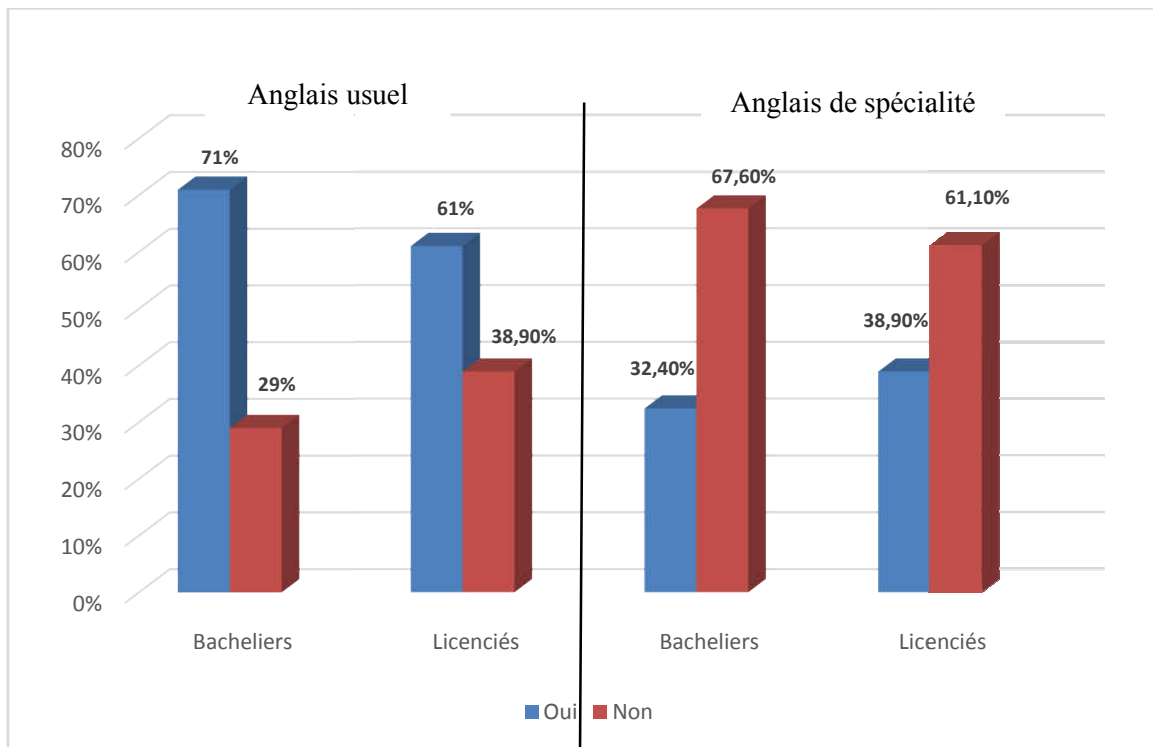


Figure n° 21: Représentation graphique de l'opinion des étudiants (Bacheliers et Licenciés) sur le type d'anglais dispensé à l'ES-STs.

❖ **Présentation des résultats sur les objectifs sollicités lors de l'élaboration des énoncés d'examen.**

Pour cette question relative aux différents objectifs sollicités par les examens, la comparaison par le χ^2 des Bacheliers et des Licenciés met en exergue une différence significative quant à l'analyse ($\chi^2 = 4,928$ à $p = 0,026$), contrairement à la mémorisation ($\chi^2 = 2,814$ à $p = 0,093$), la synthèse ($\chi^2 = 2,412$ à $p = 0,120$) et l'oral ($\chi^2 = 1,533$ à $p = 0,216$) présentant quant à eux une différence non significative.

Tableau n° 20: Opinion des étudiants quant aux différents objectifs sollicités lors de l'élaboration des énoncés d'examen.

Objectifs sollicités	Mémorisation		Synthèse		Analyse		Oral	
	BAC	L	BAC	L	BAC	L	BAC	L
Opinion des étudiants								
Oui	51,7% 48,6 75	36,1% 13	44,8% 42 65	30,6% 11	37,9% 42% 55	58,3% 21	47,6% 45,3% 69	36,1% 13
Non	48,3% 51,4% 70	63,9% 23	55,2% 58% 80	69,4% 25	62,1% 58% 90	41,7% 15	52,4% 54,7% 76	63,9% 23
N	145	36	145	36	145	36	145	36
	181		181		181		181	
Khi ²	x ² 2,814		x ² 2,412		x ² 4,928		x ² 1,533	
P	P = 0,093 N. S		P = 0,120 N. S		P = 0,026 S		P = 0,216 N. S	

N. B : BAC = Bacheliers, L = Licenciés, N. S = Non Significatif, S = Significatif.

A travers la lecture de ce tableau, nous pouvons percevoir une opinion assez mitigée de la part des étudiants quant aux objectifs sollicités lors de l'élaboration des énoncés d'examen. En effet, 51,7% des Bacheliers affirment que le contenu des examens fait appel à la mémorisation à contrario de 36,1% des Licenciés, tandis que 58,3% de Licenciés attestent quant à eux que les examens sollicitent l'analyse à 58,3% contrairement à 37,9% des Bacheliers.

Les pourcentages illustrés sur le plan graphique dans la figure ci-dessous n° 22 représentent l'opinion des Bacheliers et des Licenciés à travers la question n°17.

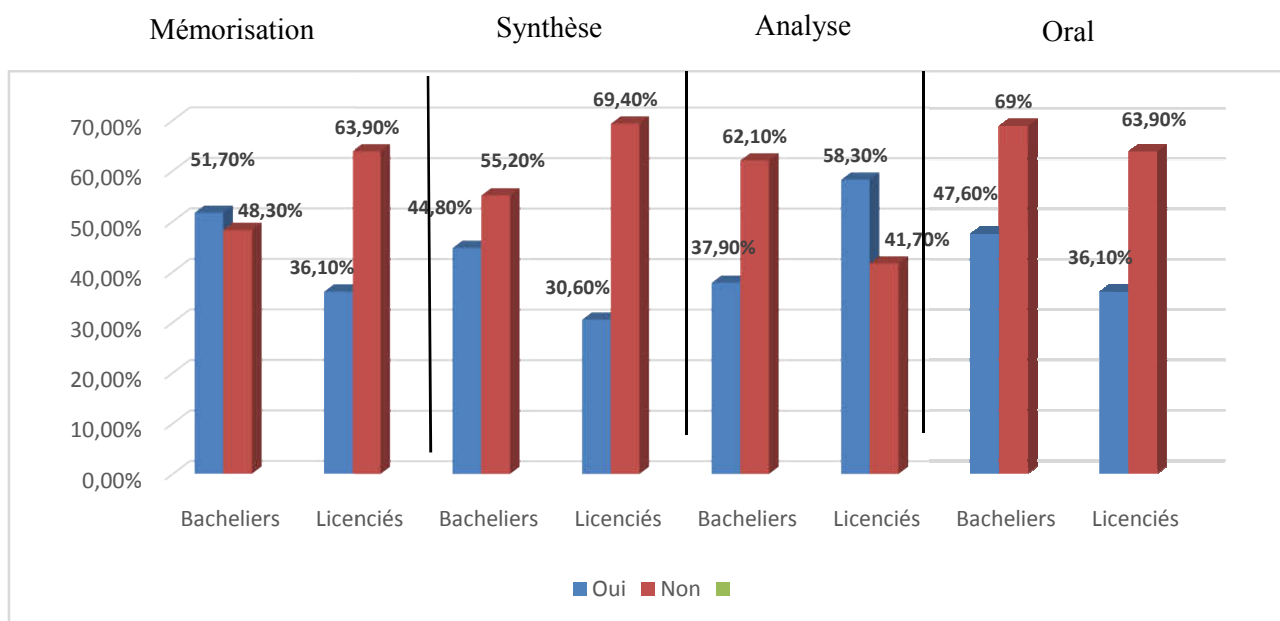


Figure n° 22: Représentation graphique sur les objectifs sollicités par les enseignants dans leurs examens.

❖ **Présentation des résultats sur les critères d'évaluation dans l'enseignement de la langue anglaise.**

Tableau n° 21 : Opinion des étudiants sur les différents critères d'évaluation.

Nature des critères d'évaluation \ Opinion des étudiants	Participation		Comportement		Assiduité	
	Oui (%)	Non (%)	Oui (%)	Non (%)	Oui (%)	Non (%)
Oui	70,2%	29,8%	45,3%	54,7%	37,6%	62,4%
Non	127	54	82	99	68	113
N	181		181		181	

Nous lisons à travers les résultats ci-dessus énoncés que les étudiants attestent de manière quasi catégorique à 70,2% à contrario de 29,8% que les enseignants accordent de l'importance au critère participation des étudiants et le prennent en ligne de compte lors du processus d'évaluation. Contrairement aux critères comportement et assiduité qui ne semblent pas être pris en considération, selon les étudiants de l'ES-STTS, avec respectivement 54,7% et 62,4%.

Les pourcentages illustrés sur le plan graphique dans la figure ci-dessous n° 23 représentent l'opinion des étudiants par le biais de la question n° 19 (voir annexe n° 1).

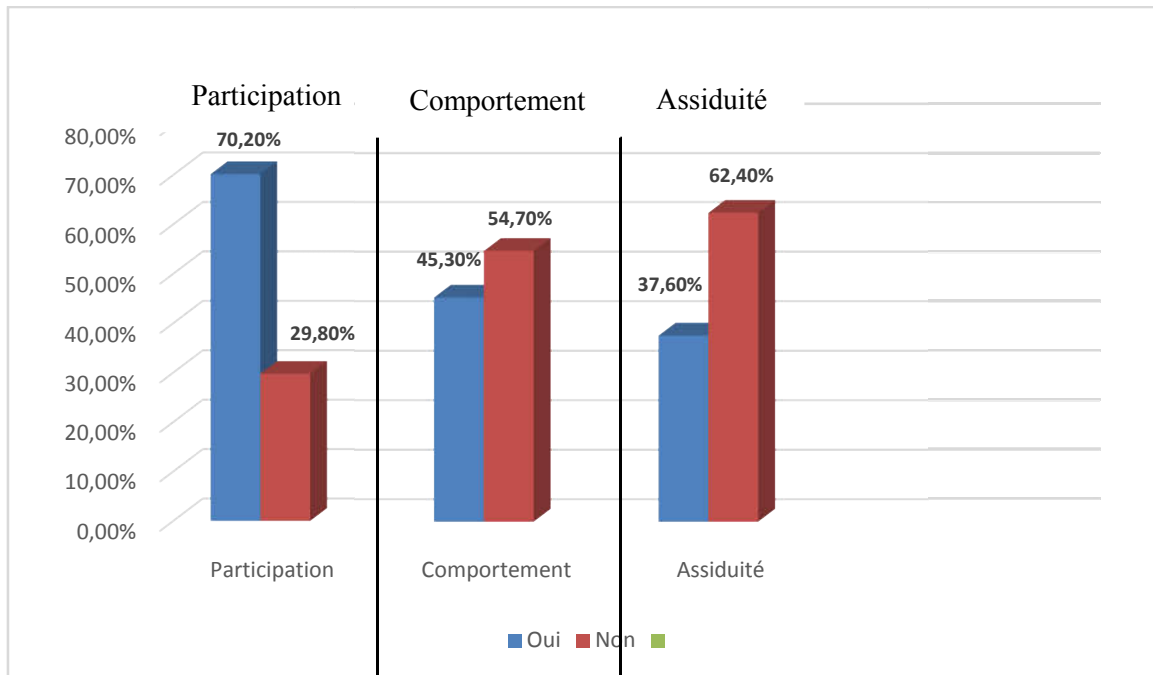


Figure n° 23: Représentation graphique de l'opinion des étudiants de l'ES-STs (N = 181) sur les différents critères d'évaluation.

Tableau n° 22: Opinion des étudiants quant aux formules d'examens adoptées par leurs enseignants de langue anglaise pour les évaluer.

Opinion des étudiants \ Formules d'examens	2 contrôles + 1 EMD / 3	1 contrôle + 1 EMD / 3	1 EMD
Oui	53 (29,3%)	87 (48,1%)	42 (23,2%)
Non	128 (70,7%)	94 (51,9%)	139 (76,8%)
N	181	181	181

N. B : EMD = Examen Moyenne Durée.

Les données chiffrées inhérentes au tableau n° 22 nous présentent l'opinion des étudiants relative aux différentes formules d'examens, adoptées par les enseignants. A cet effet, l'on constate une tendance très mitigée de la part des étudiants quant à la formule adoptée par les enseignants, à savoir 1 contrôle + 1 EMD/ 3 à 48,1% à contrario de 51,9%.

Par contre, une tendance franche et directe se dégage quant aux deux formules d'examens adoptées selon les étudiants : 2 contrôles + 1 EMD / 3 avec 29,3% contre 70,7% d'étudiants attestant le contraire et 1 EMD avec 23,2% à contrario de 76,8% d'étudiants affirmant le contraire.

Les pourcentages illustrés sur le plan graphique dans la figure ci-dessous n° 24 représentent l'opinion des étudiants par le biais de la question n° 18.

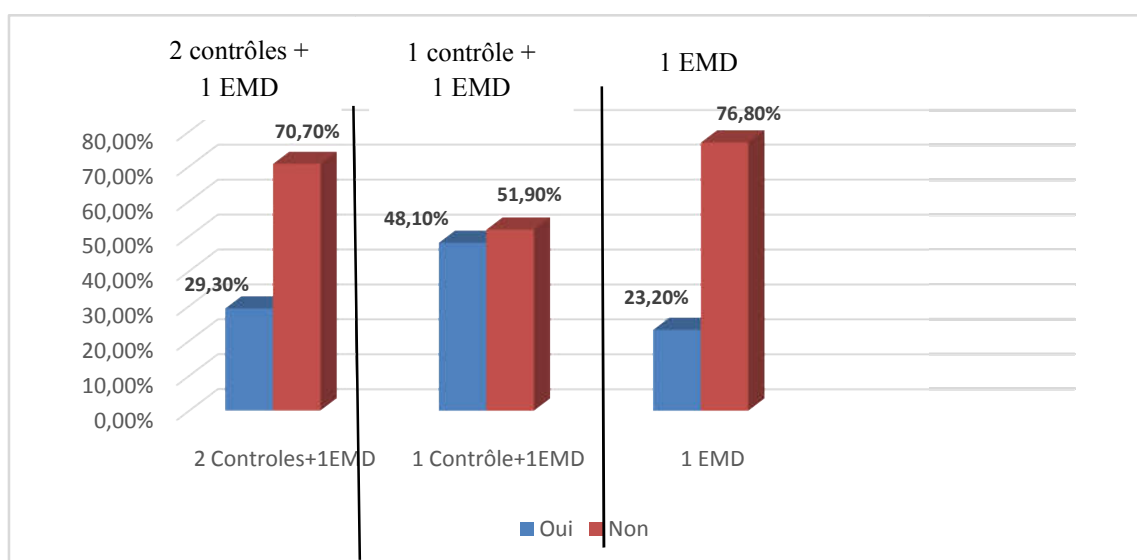


Figure n° 24: Représentation graphique de l'opinion des étudiants de l'ES-STTS (N = 181) sur les différentes formules d'examens.

3.2. Discussion des résultats :

Dans le cadre de notre recherche, nous avons tenté d'étudier l'influence de la motivation sur l'apprentissage de la langue anglaise chez les étudiants de l'ES-STTS et de déterminer également les difficultés d'ordre pédagogique didactique face à l'apprentissage de cette langue vivante.

3.2.1. Vérification de la première hypothèse :

Les difficultés d'apprentissage de la langue anglaise des étudiants de l'ES-STTS sont dues à un manque de motivation de la part de ces derniers.

Les premiers résultats obtenus indiquent, ainsi que nous l'avions initialement supposé, que le manque de motivation des étudiants constitue un obstacle quant au bon déroulement du processus enseignement / apprentissage de cette langue étrangère.

En effet, selon (Hadid. A, 2017, p 45), « nous pourrions de prime abord interpréter les difficultés d'apprentissage comme étant de la paresse, un manque de motivation de l'apprenant ; par conséquent, le déficit provient du côté de l'apprenant ».

A la base de n'importe quelle activité scolaire ou extrascolaire, la motivation est à la fois un gage et une condition de réussite, comme l'atteste (Plyaskina. O et Godard. S, 2012), en soulignant que le problème de la motivation est fondamental dans l'enseignement des langues, car celles-ci font appel à des compétences particulières, telle que la capacité de communication : les élèves qui ne les ont pas rencontrent souvent des difficultés dans l'apprentissage de la langue étrangère. En conséquence, la motivation diminue considérablement, voire disparaît.

Toujours dans la même réflexion, (Dornyei. Z, 2003) atteste que la motivation fait partie avec les aptitudes langagières, les stratégies et les styles d'apprentissage, des principales différences individuelles qui entrent en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère et qui peuvent permettre de prédire le succès ou l'échec de cet apprentissage.

Cette situation montre qu'il est désormais nécessaire de s'y pencher de manière très sérieuse. « L'échec est un phénomène massif dans la mesure où il touche un nombre important d'étudiants ... c'est aussi l'échec de la formation. Les causes de l'échec sont multiples ». Cette réflexion, tirée de l'article de (Zarza. T, 2002, p 123), conforte notre préoccupation.

Lors de la mise en place de la formation du Conseiller du Sport à l'ES-STTS en 1978 et dans l'esprit du concepteur, il s'agissait de former des spécialités du terrain dans chaque discipline. De plus, la réglementation en vigueur à cette époque prévoyait dès l'entrée de l'étudiant à l'Ecole supérieure, la signature d'un contrat de 10 ans déposé au niveau du Ministère de la Jeunesse et des Sports. Ce Conseiller rejoignait à la fin de sa formation un poste prédestiné au préalable.

Néanmoins depuis 1995, le Conseiller du Sport se retrouve au même diapason que les autres universitaires à la fin de leur formation avec l'incertitude d'avoir un poste de travail. Situation engendrant une certaine préoccupation, comme l'affirme (Tefiani. M, 2002, p 5) : « Le grand nombre d'échecs, une formation qui ne paraît pas en rapport avec le marché de l'emploi, l'absence de débouchés professionnels pour de nombreux filières universitaires sont source d'inquiétude ».

Dans cette même optique, (Boutin. A, 1983, p 37) confirme ces propos : « On prétend accroître la propension à former alors que la tendance à embaucher fléchit ».

Par transition, l'on est tenté de croire que les étudiants venus intégrer l'ES-STS (que ce soit la population des Bacheliers ou celle des Licenciés) ne l'aient pas fait par "vocation", qu'ils n'aient pas de visibilité future.

En effet, ceci fut mis en relief à l'issue du dépouillement du questionnaire étudiant à travers la question n° 20 relative aux motifs premiers de leur intégration à l'ES-STS. L'opinion des deux populations converge : ils s'accordent en effet à dire que ce n'est ni pour apprendre le métier d'entraîneur à 51,9%, ni pour poursuivre des études supérieures à 57,5% et ni pour concilier étude et arrière à 56,4%.

D'emblée, cela dénote un certain désintérêt de la part des étudiants, voire même un "flou" quant à leur appréciation de cette formation et de leur choix à vouloir intégrer cette Ecole Supérieure.

Pour autant, l'évaluation de la motivation pose de nombreux problèmes liés à la difficulté de son évaluation. Les résultats de certaines recherches théoriques montrent que l'on ne peut pas évaluer directement la motivation de l'apprenant car c'est un état pathologique. Ainsi (Dornyei. Z et Otto. I, 1998) expliquent que la motivation est un état émotionnel ou mental, dynamique et instable.

A cet effet, le questionnaire attribué aux apprenants de l'ES-STS est destiné à évaluer de manière globale la motivation : le type de ce dernier est diagnostique et la méthode utilisée est l'auto-évaluation guidée par un questionnement directif. Une fois le dépouillement effectué, nous notons une tendance assez mitigée de la part des étudiants (en réponse à la question n° 21 voir annexe n° 1) avec 49,2% contre 50,8% d'entre eux ayant déjà eu à suivre une formation en langues étrangères, en dehors de celles dispensées pendant leur parcours scolaire et ce, pouvant expliquer par là un manque d'intérêt voire un manque de motivation affichée à l'égard de l'apprentissage des langues. Certes, il y a lieu d'ores et déjà de souligner que cette position est de facto perceptible durant leurs études au C. E. M et au Lycée. En effet, l'accent est particulièrement mis sur les matières scientifiques en négligeant par là même les langues étrangères de manière générale et la langue anglaise de manière particulière.

(Guidère. M, 2009), universitaire et écrivain français, spécialiste géopolitique et de veille stratégique concernant le monde arabe et musulman, lors de la journée d'Etude sur « Le multilinguisme européen et l'enseignement supérieur » tenue à l'Ambassade de Roumanie à Paris le 20 Février 2009, a souligné l'importance de la perception des langues étrangères chez les apprenants et son impact sur l'acquisition / apprentissage de ces langues. En Algérie, l'arabe dialectal, la langue maternelle ne ressemble que de très loin à l'arabe classique étudié à l'école. Il se trouve que déjà à ce stade de son parcours, l'apprenant n'arrive pas vraiment à maîtriser cette langue qui en principe ne lui est pas étrangère. Qu'en est-il de la langue anglaise qui, de par son statut est vraiment étrangère ?

De plus, selon lui, afin d'améliorer le niveau des apprenants en langue étrangère, il faut veiller au renforcement de l'acquisition des compétences de base dans le système éducatif et mettre en place une formation linguistique progressive et cohérente au profit des apprenants qui maîtrisent mal la langue.

Toutefois, la réponse à la question n° 24 de notre questionnaire met en avant le motif premier de ces étudiants ayant déjà suivi une formation en langue étrangère, à savoir étudier à l'étranger pour 24,3% d'entre eux, contrairement à 14,9% quant à leur épanouissement personnel. Par ailleurs, la réponse à la question n° 22 relative à la langue étrangère étudiée durant cette formation, met en exergue une orientation très mitigée avec l'anglais (29,3%) suivi de très près par le français avec (28,2%). L'intérêt accordé à la langue française pourrait éventuellement être expliqué par le fait que les études universitaires soient dispensées en langue française, d'où leur souci d'amélioration de leur niveau dans cette langue, pourtant étudiée depuis la 3^{ème} année primaire (à savoir 10 ans d'étude). Néanmoins, le niveau demeure médiocre.

Dans cette optique, (Ketfi. Z, 1990, p 41), au cours d'un Séminaire sur la Formation en Sciences et Technologie du Sport à l'ES-STS, estime que « l'acte pédagogique, étant le fondement de toute formation semble avoir été négligé. A aucun moment ce système ne s'est soucié de la qualité du message pédagogique, seul canal de transfert de connaissance. A quoi peut-on s'attendre lorsque l'étudiant arabophone ne peut communiquer et rédiger ni en arabe, ni en français ? ».

Afin de rendre l'enseignement de cette langue étrangère plus efficace pour les étudiants de l'ES-STTS, une Commission chargée des programmes d'enseignement insista sur l'introduction de l'enseignement de la langue française. Cette décision conforta la position des étudiants et expliquerait certainement leur investissement en langue française, en suivant en parallèle de leurs études universitaires une formation dans cette langue et ce, généralement pour une durée d'un an selon 17% des étudiants, lors de leur réponse à la question n° 23 (relative à la durée de la sus-dite formation).

Cette implication envers la langue française s'est vu reléguée la deuxième place en faveur de la langue anglaise par les Licenciés avec 30,6% à contrario de 29% pour les Bacheliers. Certes, la tendance demeure extrêmement mitigée, néanmoins l'on pourrait expliquer cela par le fait que les Licenciés, ayant préalablement suivi une formation universitaire de 3 ans avant de venir intégrer l'ES-STTS, ont eu toute l'attitude de prendre conscience de la place prépondérante de la langue anglaise, aussi bien dans le monde du sport que dans les manifestations scientifiques et justifierait leur choix de suivre une formation en parallèle dans cette langue vivante.

Les compétitions sportives se déroulent souvent à l'étranger, les cadres du sport sont soumis à des interviews, participent à des cérémonies officielles, à des Séminaires, Colloques. Prendre en main sa communication est l'occasion de ne pas tout confier à un interprète. Comme l'affirme si bien (Maha. I, 2010, p 61) « le désir d'apprendre une langue est aussi lié à la prise de conscience de son utilité ».

Selon Tardif. J cité par (Quinton. A, 2007), les facteurs de motivation scolaire du système sont les facteurs de perception de la tâche de l'apprenant qui déterminent en partie son engagement, sa participation et sa persistance. Certes, l'apprenant accepte de s'engager et de participer s'il est motivé, dans la mesure où il reconnaît que la tâche présentée a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie actuelle ou future.

Dans le même ordre d'idée (Frech. J, 2017, p 38) atteste que parmi les critères de réussite (...), l'on retrouve le sentiment d'utilité de la langue dans le monde réel ».

Toutefois, ce penchant vers la langue française à contrario de la langue anglaise se reflète de manière plus tranchante au niveau des réseaux sociaux (se référer à la question n° 27), où nous notons que 69,1% des étudiants affirment préférer communiquer en langue française via les réseaux sociaux, à contrario de 34,8%

d'étudiants sollicitant quant à eux l'utilisation de la langue anglaise. Ce manque d'intérêt à l'égard de cette langue vivante se révèle être également perceptible à travers la question n° 25 avec seulement 8,8% d'étudiants se prononçant en faveur de cette langue étrangère et également à travers la question n° 26 avec 17,7%, où nous percevons que les caractéristiques culturelles et sociales de la famille exercent une grande influence sur la réussite des apprenants en général et ceux de la langue étrangère en particulier.

Selon (Ellis. R, 1995, p 236), « the social and cultural milieu in which learners grow up determine their beliefs about language and culture », cela signifie que le milieu social et culturel dans lequel les apprenants grandissent détermine leurs croyances envers la langue et la culture (à savoir la population de la langue cible).

Dans la même réflexion, (Falardeau. E et Simard. D, 2007, p 164) concèdent que « les repères sociaux placent l'apprenant dans le centre des relations tissées avec l'environnement scolaire (...) et non scolaire (la famille, le milieu, la situation géographique ...) ».

(Zeliti. A, 2002, p 9) affirme également qu'a cours de sa pratique, l'apprenant se voit influencé par trois facteurs dominants, psychologique, linguistique et socio-familial ».

Selon lui, la motivation d'apprentissage l'incite à aimer l'activité et à fournir plus d'efforts pour réussir son travail. Il a besoin de l'encouragement de la famille et de son entourage.

Nous devons rappeler également que la vision de la société vis-à-vis des langues étrangères joue un rôle très important dans sa motivation pour un apprentissage conséquent. En effet, selon (Hadid. A, 2017, p 46), « dans les années 70, la sociologie de l'éducation s'attache à montrer les effets du contexte familial et socio - culturel sur les performances cognitives des apprenants ».

(Maha. I, 2010, p 61) surenchérit, « nous avons mis en évidence le rôle de la famille en tant que facteur, influençant le processus d'apprentissage qui est donc lié directement aux difficultés éventuelles. L'attitude de la famille influence la motivation de l'apprenant ».

(Gallison. R et Coste. D, 1965) cités par (Bouanani. F, 2008, p 230) apportent des éléments de réponse en soulignant toute l'importance des attitudes des apprenants, de

leur famille, milieu dans l'apprentissage d'une langue étrangère. « Il y a presque toujours une corrélation entre le caractère plus ou moins favorable de ces attitudes et les progrès des élèves ».

Cependant, même si ce contexte était considéré comme un facteur important dans la performance scolaire, il ne suffirait pas à déterminer les causes des difficultés d'apprentissage. Certes, malgré le fait que ce facteur environnemental (facteur externe) semble jouer un rôle stimulant ou bloquant quant à l'apprentissage de la langue anglaise, il n'en demeure pas moins qu'il existe des facteurs internes inhérents à l'apprenant lui – même, malgré certaines fois la disponibilité d'un climat propice à l'apprentissage.

Il s'avère d'ailleurs nécessaire de rappeler l'objectif premier de la formation de l'ES-STS, consistant à former des professionnels de l'intervention en sport de haut niveau, à vocation de mobilité internationale en cette ère de mondialisation. Par conséquent, l'apprentissage de la langue anglaise au sein de cette formation et le grand intérêt qui lui est accordée est censé être la condition sine qua non pour ces cadres du sport. Tel que l'atteste (Sawyer. C, 2016), le milieu du sport est aujourd'hui un monde international sans frontières (...), connaître l'anglais offre un avantage de taille.

Dans cette même réflexion, Fleury Pascal ancien joueur de Basket Ball des Harlem Globe Trotters in (Ainsley. D, 2011), mentionne, lors d'un Séminaire de Chicoutimi (pour un camp de perfectionnement où de jeunes joueurs de Basket – Ball peuvent parfaire leurs connaissances, tout en poursuivant leur apprentissage de l'anglais), que le sport crée un environnement propice à l'apprentissage de cette langue. Cela a été surenchérit par (Ainsley. D, 2011) affirmant que l'anglais est une langue importante dans le milieu du sport.

En vue d'un apprentissage des plus conséquents et performants, il semble plus judicieux que l'apprenant de cette langue étrangère puisse être en immersion linguistique, une mise en pratique constante qui « consiste à plonger un apprenant dans un milieu où la langue parlée n'est pas la sienne afin qu'il puisse acquérir rapidement et avec efficacité ce nouveau langage » (Frech. J, 2017, p 4).

Et ce, vivre la situation "réelle" soit au sein de la population de cette langue à travers les voyages voire même des stages pour les étudiants ayant d'ores et déjà un projet

professionnel précis, les séjours linguistiques pour ceux qui en ont les moyens. Toutefois, cette "mobilité" semble faire face à plusieurs difficultés (Halimi. S et Coll, 2012) : réticence des parents à laisser voyager leurs progénitures, investissement coûteux, manque de motivation même des apprenants entre autre. Soit à travers la musique anglo-saxonne ainsi que le visionnage de films américains, anglo – saxons en version originale. Solution viable qui permet de progresser dans la langue cible, mais aussi de développer un esprit d'ouverture sur le monde à travers une expérience personnelle, unique.

Dans notre étude, cela transparaît à travers nos résultats relatifs aux questions n° 28 et 29 de notre outil (voir annexe n° 1), où les apprenants de l'ES-STS présentent un intérêt minime quant aux moyens audio visuels (films anglo-saxons, américains en version originale) avec un pourcentage non significatif de 28%.

Un autre moyen d'utilisation, d'apprentissage de la langue anglaise, en dehors du cadre scolaire concerne principalement la musique écoutée par les apprenants, qui font alors l'effort, ou non, d'aller consulter les paroles, enfin de saisir le sens des mots qu'ils entendent. Ce "travail de recherche" leur permet de se constituer un vocabulaire en autonomie et de se questionner sur le contenu des chansons dont ils apprécient la mélodie dans un premier temps. Certes, « ces travaux indépendants sont des pratiques réelles des étudiants en relation avec l'anglais » (Frech. J, 2017, p 29). Néanmoins, les étudiants questionnés à cet effet, attestent ne pas être intéressés par la musique anglo - saxonne à 54,7% contrairement à 45,3% affirmant le contraire. Toutefois, il est important de souligner qu'une langue vivante ne s'apprend pas uniquement en classe. Ce sont d'ailleurs les propos tenus par (Bresson. F, 1970, p 29) qui indique que « les langues peuvent s'apprendre en dehors de tout enseignement systématique : les voyageurs ont toujours pu apprendre sans manuel, ni professeurs, la langue des pays où ils débarquaient ». De plus, il affirme que l'acquisition d'une langue vivante « demande qu'on soit plongé dans un nouveau milieu linguistique ». Il s'avèrerait opportun de préciser que ces solutions ne sont cependant pas des alternatives pour les apprenants mais bien des compléments aux enseignements dispensés tout au long de l'année scolaire par les enseignants de langues, visant à améliorer leur apprentissage en langue anglaise.

Les résultats de notre présente étude nous permettent d'emblée d'établir une tentative de réponse à notre problématique à savoir : Pourquoi les étudiants de l'ES-STTS sont – ils en difficulté face à l'apprentissage de la langue anglaise ?

Le traitement des données par rapport au paramètre psychologique, qu'est la motivation, nous permet de confirmer notre hypothèse à savoir la non implication voire le manque de motivation des apprenants de l'ES-STTS, quant à l'apprentissage de cette langue et ce, influant négativement sur leur réussite. Ce constat a également été fait par (Boussebat. O, 2016) lorsqu'il affirme de manière tranchante que la motivation est considérée comme l'une des causes essentielles de l'échec de l'apprenant. Il semble donc essentiel pour les enseignants de prendre en ligne de compte ce paramètre, relatif notamment à l'apprentissage et de comprendre ce qui est susceptible d'influer de façon positive sur le degré de motivation des apprenants, en passant nécessairement par leur stimulation du besoin d'apprendre.

Et d'autres termes, plus leur implication dans le programme est marquée, plus grandes sont les chances de réussite. Comment donner envie d'aimer cette langue vivante ? En effet, selon (Tavris. E et Wade. C, 1999) avoir un minimum de motivation comme point de départ est essentiel afin d'éviter au maximum les difficultés inhérentes à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans le même ordre d'idée, (Gallison. R et Coste. D, 1976) estiment qu'il est nécessaire d'orienter les enseignants de langues étrangères, face à certaines attitudes de leurs apprenants (jugées négatives) et qui se matérialisent en classe par certaines difficultés, pouvant aboutir jusqu'au refus de s'impliquer dans un processus enseignement / apprentissage voire l'échec scolaire vers un meilleur diagnostic de ces manifestations (de prime abord inexplicables). Cela conduira indéniablement à une recherche de moyens à mettre en place afin d'influer positivement sur ces comportements, de mettre en place des stratégies qui permettront d'influer sur leurs sentiments, dans le but de développer chez eux le goût et le désir d'apprendre cette langue ; de faire en sorte que leurs attitudes vis-à-vis de cette dernière évoluent à travers une meilleure connaissance de cette langue vivante et de ses objectifs utilitaires de son apprentissage.

Par conséquent, à travers cette analyse, les difficultés d'apprentissage de la langue anglaise des étudiants de l'ES-STTS ne devraient pas leur être totalement imputées, l'on

pourrait donc s'interroger sur les caractéristiques de l'enseignant : les moyens exploités les méthodes utilisées au niveau de notre établissement, à travers les propos relevés des étudiants lors de notre investigation. Ceci fut d'autant plus confirmé par (Benamar. A, 2002, p 258) : « Selon (Charlot 1997, p 14), l'échec universitaire n'existe pas. Ce sont les phénomènes que l'on désigne sous ce vocable qu'il s'agit d'analyser à travers les discours des étudiants et de leurs enseignants ».

Cela a été surenchérit par (Quinton. A, 2007) en affirmant que des besoins aux désirs, les motivations sont les moteurs de l'apprentissage et doivent être connues par les enseignants pour qu'ils puissent organiser leurs enseignements, de sorte qu'ils aient un sens concret pour ces étudiants. Selon lui la démotivation est plus souvent le fait de la société, de l'enseignant qu'un état pathologique, contrairement à certains auteurs attestant le contraire.

3.2.2. Vérification de la deuxième hypothèse :

Le manque de moyens pédagogiques ainsi que les méthodes utilisées par les enseignants peuvent contribuer aux difficultés rencontrées par les étudiants face à cette langue vivante.

L'analyse de notre situation actuelle ne devrait pas rendre le caractère d'un jugement de valeur sur l'enseignement, mais être considérée comme un moyen d'amélioration de l'acte pédagogique ; elle doit constituer le point de départ pour toute innovation de notre pédagogie.

Un apprenant en difficulté d'apprentissage ne peut que localiser globalement le degré d'efficacité de ce système, en d'autres termes, le rapport existant entre ce qui est réalisé et les moyens attribués.

Selon (Berger. G) cité par (Baghdad. L, 1979, p 2) «une performance insuffisante ne nous apprend plus que l'épreuve était de niveau élevé ou que l'individu était insuffisant, mais que le système s'était donné des objectifs qu'il n'était pas capable d'atteindre ou que ces objectifs étaient inadéquats ». D'après (Felouzis. G, 1997, p 18) « ces stratégies d'évaluation appellent une modification dans l'attitude de l'enseignant car cela l'incite à se dire, devant les échecs que l'explication de ceux – ci par les aptitudes n'est qu'un échappatoire, un moyen de résoudre les vrais problèmes et qu'il convient de commencer par remettre en question son enseignement ».

Nous nous devons de restituer au métier d'enseignant sa spécialité professionnelle. Enseigner est d'abord un métier et pour l'exercer il est indispensable d'en connaître les techniques, les contraintes et les difficultés.

L'acte d'enseignement comme nous avons eu à l'expliquer dans notre analyse bibliographique est un phénomène très complexe car multidimensionnel. De nombreux facteurs entrent en interaction : les apprenants, la pédagogie de l'enseignant, la matière enseignée (dans ce cas ci la langue anglaise), les moyens de contrôle ...

Dans notre travail de recherche, il s'agit pour nous à partir de ces facteurs liés à l'acte d'enseignement, préalablement identifiés dans notre bibliographie selon la conception de (Dechavanne. N, 1990), de déterminer ce qui pourrait représenter des obstacles à l'acquisition des connaissances des étudiants de l'ES-STS (Bacheliers et Licenciés) et ce, à travers leurs opinions.

Il est toutefois utile de préciser encore une fois qu'en distribuant le questionnaire, il ne s'agissait pas pour les apprenants d'être libre de critiquer les enseignants ainsi que leurs méthodes mais bien d'apprécier les effets de chacun, afin de s'adapter au contenu de l'enseignement. Ici, c'est bien l'apprentissage qui est en cause et non pas un jugement du contenu.

L'on s'est interrogé dans un premier temps, par le biais de la question n° 9 (questionnaire en annexe n° 1), sur le fait de savoir si l'enseignement de la langue anglaise dispensé au sein de l'ES-STS répondait à leurs attentes ; il est intéressant de noter que 72,9% d'étudiants (73,8% de Bacheliers et 69,4% de Licenciés) estiment qu'il y répond totalement. A partir de ce moment, cela sous - entend qu'il semble être totalement adapté à leur formation (celle du Conseiller du Sport). En effet, il n'est nullement question de dispenser une somme de connaissances n'ayant pas pour but d'enrichir la formation du C. S, si elles ne sont pas applicables directement au terrain.

Dans cette perspective, (Leveque. M, 1990, p 6 9) considère que « promouvoir une pédagogie adaptée aux objectifs poursuivis qui traduise la volonté de prendre en compte l'individu : adopter la formation à l'individu et non l'inverse, c'est individualiser la formation ». Le souci majeur se situe donc dans la recherche des conditions optimales de formation. L'auteur conforte sa position : « Il s'agit d'apprendre à apprendre.

L'enseignant n'a pas besoin d'accumuler des savoirs hétérogènes, il a besoin de faire émerger des connaissances ou des compétences » (p 66).

Nonobstant le fait que l'enseignement de la langue anglaise répondent aux attentes des étudiants, il n'en demeure pas moins que ces derniers certifient éprouver des difficultés à l'égard de cette langue à 59,7% et ce, à travers la question n° 10 qui leur a été adressée. Les difficultés quant à elles semblent être perçues différemment par les Bacheliers et les Licenciés. En effet, pour ce qui est des Bacheliers, elles résident au niveau de l'oral (44,1% contre 36,1% des Licenciés), au niveau de l'écrit (42,8% contre 33,3% des Licenciés), au niveau du manque de matériel (49% contre 38,9% des Licenciés) ainsi qu'au niveau du manque de documentation (41,4% contre 38,9% des Licenciés).

Pour ce qui est des Licenciés, leurs difficultés d'apprentissage résident au niveau de la compréhension du contenu (50% contre 39,3% des Bacheliers) ainsi qu'au niveau de la relation pédagogique (41,7% contre 35,2% des Bacheliers).

Nous ne sommes pas sans savoir qu'un enseignement de langues étrangères (en l'occurrence dans notre cas la langue anglaise) a pour objectif d'amener l'apprenant à communiquer, à former des cadres plus tard qui seront à même d'établir des relations dans les divers domaines avec les autres pays pratiquant cette même langue, faciliter leur mobilité pour des motifs professionnels, culturels ...

Pour ce faire, il est nécessaire de s'appuyer sur ces compétences (production orale et écrite). Ceci étant confirmé par (Zetili. A, 2002, p 8) « Communiquer en langue étrangère a toujours été l'objectif primordial de l'enseignant de langues et quelles que soient les méthodologies et les pédagogies, leur souci majeur est d'apprendre à l'apprenant à s'exprimer (aussi bien à l'oral qu'à l'écrit) dans la langue qu'il étudie ». Dans cette même réflexion, (Boyer. H, 1990) atteste que pour certains apprenants, apprendre une langue c'est acquérir des connaissances (linguistiques, culturelles ...) alors que pour d'autres c'est une occasion de mémoriser et d'accumuler des connaissances à mettre en pratique dans l'exercice de communication ou de rédaction (production orale ou / et écrite).

Ces compétences communicatives sont considérées chacune d'entre elles aussi bien du point de vue des connaissances (savoirs) que des habiletés (savoirs – faire). Dans la

même réflexion, (Joulia. D, 2003, p 20) souligne l'importance de la production écrite sans pour autant négliger la communication orale. « Il semble plus profitable de mettre l'accent sur la compréhension des textes en langue étrangère comme l'ont démontré un certain nombre d'enquêtes menées auprès d'entreprises (Déchet, 1990 et Blois, 1985), où la compréhension de l'anglais écrit est une priorité (pourcentage entre 50% et plus de 70%) selon les enquêtes ».

Selon l'étude d'(Oscarsson, 1990) cité par (Axell. K, 2007) les professeurs en général, ne mettent plus au premier plan l'enseignement de la grammaire et du lexique, mais travaillent plus avec la compétence communicative des apprenants.

Cela a été confirmé à travers l'étude faite par (Cébério. M. H, 2004) : Dans la situation d'apprentissage, la communication avec des natifs de la langue cible se fait rare, pour cela il faut créer des situations substitués avec le groupe / classe et l'enseignant. Les résultats mettent en exergue l'importance de l'intercompréhension, de la capacité de comprendre la langue et de se faire comprendre. En d'autres termes, faire de l'apprenant "le sujet qui communique".

(Rebollo. M. A, 2014, p 36) souligne le fait que « quand l'objectif dans un système éducatif est la capacité basique à communiquer (...) certains programmes (...) affrent seulement un contact minimum avec la langue et ne provoquent pas beaucoup de progrès ».

Ceci est très intéressant pour une réflexion sur la situation actuelle que nous vivons. D'ailleurs, cela nous a été clairement confirmé et de manière tranchante par les étudiants (aussi bien les Bacheliers que les Licenciés), par le biais de la question n° 16, avec respectivement 71,7% et 61,1% d'entre eux attestant de l'insuffisance du volume horaire attribué à l'enseignement de cette langue vivante.

(Bloom. B. S, 1997, p 15) surenchérit : (...) la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé (...) si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise ». Comment pourrions – nous leur laisser suffisamment de temps alors que l'enseignant de langue anglaise à l'ES-STS ne dispose que d'1h30 minutes par semaine (se référer au Plan d'Etude (D. E. S / Sciences et Technologie du Sport, annexe n° 3) pour pouvoir toucher à tous les différentes caractéristiques de la langue telle que la

phonétique, la grammaire, l'oral, les études de textes, l'initiation à la traduction d'articles scientifiques et techniques, et ce pour atteindre la maîtrise ? Cela a été également conforté par les propos de (Hilton. H, 2009) affirmant qu'en milieu scolaire le temps de contact avec la langue anglaise est insuffisant pour l'acquisition implicite d'un réseau performant en langue seconde.

(Thomas et Reinders, 2010) cités par (Ouyed - Lahdiri. S, 2015, p 88) attestent que « des objectifs bien précis devraient définir l'assise pédagogique du programme telle que l'apprentissage basé sur le contenu (content - based) ou sur l'apprentissage par résolution de problèmes (problem – solving) ou encore sur les tâches à accomplir (task - based) qui permet aux étudiants d'accomplir certaines tâches ».

En effet, dès lors nous décrivons une séance d'enseignement de langue étrangère de manière général, il nous vient communément à l'esprit les compétences (skills) suivantes : l'écrit, l'oral, l'écoute et la lecture (written english, oral, listening comprehension and reading comprehension).

Certes, cela n'en demeure pas moins la condition sine qua non quant à l'apprentissage d'une langue étrangère ; toutefois, il est nécessaire de garder à l'esprit que ces aspects à ce niveau-là correspondent à un cours de langue ordinaire et que pour un cours spécifique, les objectifs tendent à être différents. A cet effet, ils requièrent plus de précision et d'adaptation et c'est à ce stade précisément qu'une analyse des besoins des apprenants (dans notre cas les cadres du sport) devient obligatoire, dans le but de dispenser un contenu adapté à leur formation, avec des méthodes inhérentes à la langue anglaise pour objectifs spécifiques (English for Specific Purposes), enrichies par les contributions de chercheurs tels que (Hutchinson. T et Waters. A, 1987) et (Dudley – Evans. S J, 1998) pour ne citer que ceux-là.

Enseigner une langue de spécialité est passionnant et enrichissant particulièrement pour les enseignants de langues et qui pour le coup n'ont pas de vécu sportif. Leur relation avec les étudiants s'avère être fructueuse dans le sens où ces derniers aident parfois les enseignants à comprendre certains domaines qu'ils n'ont pas encore eu le temps d'explorer à fond. Cela ne minimise en aucun cas les compétences des enseignants, bien au contraire car ils sont à la recherche d'efficacité en termes d'enseignement. Cette recherche d'efficacité est également perceptible à travers la relation existante entre les

enseignants de langues et les enseignants de spécialité dispensés à les aider (les cours se complètent) et ce, afin d'aboutir à un enseignement de qualité.

(Ouyed – Lahdiri. S, 2015, p 90) relève et souligne le manque de formation des enseignants de langues dans le domaine dans lequel ils sont affiliés. En effet, ces derniers possèdent une Licence d'interprétariat ou d'enseignement de la langue anglaise. « Ils bénéficient rarement d'un recyclage ou de formation pour enseigner dans un domaine précis. Généralement, ils se documentent et / ou s'informent auprès des collègues ». Cela est également valable pour les enseignants de langue anglaise évoluant au sein de l'ES-STS.

Selon (Jouliat. D, 2003), les efforts conjugués des trois forces (enseignants de spécialité, enseignants de langues et étudiants) facilitent la compréhension et mémorisation des documents authentiques, techniques. Les difficultés peuvent être dues à un lexique jargonnel et à une lourdeur syntaxique. Le rôle de l'enseignant est d'expliquer les structures ainsi que le sens, l'origine ou la construction des termes inhabituels, en précisant le sens spécifique des concepts techniques.

Néanmoins, les étudiants de l'ES-STS émettent un avis quasi unanime quant au type d'anglais dispensé au sein de cette Ecole Supérieure. Ils affirment à 69,1% que l'enseignement de cette langue n'a trait uniquement qu'à l'anglais usuel (général) et ce, à travers la question n° 15 (questionnaire, voir annexe n° 1).

L'assimilation du contenu pédagogique ne peut non plus s'effectuer de manière efficace, si l'on enregistre un manque de moyens (le matériel) et un manque de documentation, tendant à empêcher la concrétisation de l'enseignement. Ces variables furent énoncées comme étant des obstacles dans l'acquisition des connaissances, cependant ceci n'a pas été conforté par les étudiants qui ont affiché un avis très mitigé à savoir 47% contre 53% et 40,9% contre 59,1% pour qui le manque de matériel et de documentation ne semblerait pas représenter des difficultés entravant le bon déroulement du processus enseignement / apprentissage de la langue anglaise.

Pourtant, ce manque de matériel et de documentation fit l'objet d'un point énoncé lors de la Commission de Réflexion ainsi que dans les bilans de fin d'année, où la requête des enseignants de langues convergent vers les points suivants :

- Un manque de documentation en langue anglaise.

- Inexistence de laboratoire de langues.
- Indisponibilité ou difficulté d'accès au support didactique de projection (Data show, Rétro projecteur, Pc ...).

Les moyens didactiques dont l'ES-STS dispose : salles de cours, aucun ordinateur connecté à l'internet pour les étudiants, aucun ouvrage variant entre livres de grammaire, et ouvrages relatifs à certaines spécialités. En langue anglaise, 47 dictionnaires (anglais médical, sportif, dont 5 dictionnaires unilingues, 6 bilingues et 16 anglo – américains)

Si l'on considère le contexte de l'enseignement de la langue anglaise dans cette Ecole Supérieure, on constate une évolution rapide dans le domaine du sport. « D'où l'importance d'être en mesure d'adapter ses connaissances aux nouvelles données et de s'approprier les nouveaux outils de la technologie, susceptible d'améliorer l'enseignement / apprentissage de l'anglais » (Cazevieuille, 2007) cité par (Ouyed – Lahdiri. S, 2015, p 88).

Dans cette même optique (Joulia. D, 2003, p 10) pense qu'il est « nécessaire aussi de donner l'habitude aux apprenants d'utiliser en libre-service les TICE mises à leur disposition, ce qui peut être fait en donnant des travaux qui exigent le recours à ces outils ».

(Arno. Soler et Rueda, 2006) cités par (Ouyed – Lahdiri. S, 2015, p 89) surenchérisent : « Les nouvelles technologies actuelles adaptées à l'enseignement / apprentissage de la langue favorisent par exemple les méthodes interactives qui stimulent la motivation des apprenants et leur permettent un contact direct avec la langue cible et ses utilisateurs ».

Cette remarque de (Cazevieuille, 2007) est adressée aux enseignants et aux méthodes employées pour enseigner une langue étrangère mais elle donne également un élément de réflexion autour de l'environnement de l'apprenant. Comme l'affirme si bien (Frech. J, 2017, p 49), « les moyens matériels jouent un rôle essentiel dans la constitution d'un environnement visant à imiter l'atmosphère et l'ambiance d'un pays étranger dans un contexte qui ne s'y prête pas » ; et ce, afin de créer un climat propice, réel pour l'apprenant durant son processus d'acquisition de la langue étrangère. Pour cela, il s'avère nécessaire pour les enseignants d'adopter une approche plus concrète et plus

variée. Selon (Cicurel. F, 2002), l'on a souvent essayé de trouver la méthode qui donne le meilleur dans l'apprentissage d'une langue étrangère, toutefois, il a été difficile de prouver qu'une méthode est meilleure qu'une autre.

En effet, une méthode est conçue par ses auteurs pour répondre en un temps donné à des objectifs prédéfinis.

Alors que les éditeurs scolaires savent que leurs ouvrages répondent à un besoin institutionnel, correspondant à des normes officielles (pour chaque classe, les contenus et les objectifs sont nationaux), il n'en est pas de même pour les langues de spécialité à l'Université et dans les Ecoles Supérieures. Chaque institution est libre d'organiser son cursus comme elle l'entend, en fonction des différents semestres d'enseignement.

Des exceptions existent néanmoins quant à l'Anglais médical, commercial et financier et informatique présents sur le marché.

L'absence de normes institutionnelles inhérentes à l'enseignement de l'Anglais dans le domaine sportif ne doit pas être considéré comme un handicap, l'enseignant peut au contraire jouir d'un espace de liberté pédagogique appréciable et de se préparer à concevoir lui-même sa propre méthode d'enseignement, en prenant en ligne de compte le public auquel il s'adresse, la discipline étudiée ainsi que les outils appropriés à cet effet.

Toutefois, il s'avère être plus qu'opportun de mettre en avant la difficulté de concevoir une méthodologie qui correspondrait à l'ensemble des apprenants, vu que les difficultés ne relèvent pas exclusivement de la méthode d'enseignement mais aussi de la pluri dimensionnalité de l'apprenant et de ce qui l'entoure. A cet effet, (Allaoua. M, 1998, p 45) confirme la difficulté « de concevoir comment un Chef d'établissement ou un enseignant peut construire un curriculum sur mesure pour chaque élève (...) en tenant compte des besoins individuels, des intérêts et surtout des divergences de caractère, des caractéristiques sociales, cognitives ou affectives de chacun ».

Néanmoins, selon (Frech. J, 2017, p 5) « La méthodologie actionnelle se différencie des autres dans le sens où les élèves ne peuvent plus se contenter de lire un texte ou d'apprendre par cœur du vocabulaire pour progresser. Il a été établi pour que la progression se fasse dans une langue vivante étrangère, il est nécessaire de pratiquer et de s'entraîner encore et encore ». La méthodologie actionnelle a été adoptée en 2005 par

l'Education Nationale Française, suite à un désir d'améliorer le niveau des apprenants dans les langues étrangères en prenant appui sur le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) rédigé par le Conseil de l'Europe en 2001.

(Frech. J, 2017, p 6) surenchérit « Dans ce souci de perspective actionnelle, il est demandé aux professeurs de langues d'utiliser au maximum des documents authentiques ».

Par la même, l'auteur tend à en proposer une définition : « Les documents authentique sont des documents qui n'ont pas été conçus à l'origine pour un cours de langue. C'est par exemple : un article de presse, un extrait d'une émission de radio ou d'un film, un photo, une brochure ou un souvenir de vacances ».

Quant à la variété des activités, il ne va sans dire que leur pertinence par rapport aux besoins des apprenants va contribuer à éviter une démotivation pour cette langue vivante.

En effet, les choix existent et l'enseignement de la langue anglaise œuvre pour la recherche de l'innovation et de l'efficacité, en vue de mettre à l'aise les deux partenaires engagés dans l'acte d'enseignement / apprentissage (l'enseignant et l'apprenant).

(Joulia. D, 2003, p 20) atteste que « le choix des tâches doit être déterminé par la nécessité de développer des savoirs – faire plus que des savoirs (...), comme cela sera le cas en situation de travail en non pour le seul entraînement des connaissances linguistiques ».

L'on pourrait à cet effet parler de nécessité de travailler avec plus d'interaction en impliquant l'ensemble des apprenants à travers des projets de synthèse, d'exposés, conduisant à un rapport écrit rédigé (recherche maximum d'informations en langue anglaise sur le thème choisit, les documents peuvent être sonores, écrits ou visuels). La tâche effectuée est d'exposer un projet et répondre aux questions émanant de l'enseignant ou des étudiants. L'apprenant ou les apprenants (travail individuel ou collectif) sera ou seront mis au devant de la scène, ils ne sont plus des capteurs d'informations mais participeront largement à leur apprentissage. De plus, bon nombre d'apprenants discrets ou en difficulté (dû à un manque de confiance en eux, manque de connaissances : vocabulaire, linguistique, phonologique) se verront être impliqués et se révéleront être beaucoup plus utiles qu'ils ne le pensaient.

Les activités orales peuvent être dispensées différemment à travers des enregistrements ou des textes lus oralement plus ou moins rapidement pouvant faire varier le niveau de difficulté.

Cette stratégie d'enseignement ne semble pas être appliquée à l'ES-STS, selon les propos tenus par les étudiants (par le biais des questions n° 13 et 14 relatifs aux méthodes utilisés et aux moyens exploités lors d'une séance d'enseignement de langue anglaise). En effet, 65,7% des étudiants se prononcent quant à la lecture d'un texte oralement par les enseignants à contrario de 21,5% quant à l'utilisation d'un document sonore et 9,4% d'un magnétophone.

Cette diversification pourtant se révélerait être on ne peut plus intéressante pour les apprenants afin de réactiver périodiquement leur stimulation et une meilleure acquisition. Dans cette même perspective (Allaoua. M, 1998, p 48) concède « on peut reprocher à la leçon magistrale de faire souvent appel à des lectures soporifiques, durant laquelle un texte est lu de façon monocorde provoquant parfois des réactions négatives allant jusqu'à la démotivation et le désintéressement du cours ».

Pour ce qui est de la lecture des documents et leur traduction, ce passage semble fondamental quand il s'agit de langues de spécialité. Nous devons rendre nos apprenants opérationnels au plus vite. Le but de cette activité n'est pas d'acquérir un maximum de vocabulaire et de structures de communication, mais plutôt de comprendre un document pour pouvoir mieux en tirer profit et de permettre aux apprenants de restituer des informations dans une autre langue sans erreur sémantique. Concernant les outils utilisés à cet effet, il s'agit des dictionnaires bilingues et unilingues en nombre suffisant. « La fréquentation des dictionnaires est une activité dont les apprenants font usage et qu'il serait dommage de les en priver » (Joulia. D, 2003, p 13). Certes, la bibliothèque de l'ES-STS renferme un nombre non négligeable de dictionnaires, utilisés particulièrement lors des séances d'initiation à la traduction.

Afin d'assurer une formation adéquate et de qualité, il est du devoir de l'enseignant et de l'institution dont il dépend de rendre l'accès à ces outils le plus possible.

Selon (Déchet. A, 1993) l'apprentissage sera d'autant plus efficace que les activités et les outils didactiques utilisés seront variés.

Dans (Cuq. J. P, 2003), l'on peut noter que l'enseignement ne peut plus aujourd'hui être conçu seulement comme une transmission de savoir ; l'accent est davantage mis sur les

moyens méthodologiques fournis à l'apprenant afin de construire ses propres savoirs. Il peut donc être défini comme une tentative de médiation en classe entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier. Un projet de synthèse ou des exposés transforment les relations apprenants / apprenants et apprenants / enseignants, les étudiants s'entraident et l'enseignant joue le rôle de consultant.

L'assimilation d'un contenu pédagogique ne peut non plus s'effectuer de manière efficiente si la tendance par rapport à l'aspect relationnel apprenants – enseignants n'est pas à l'ordre du jour. L'importance accordée à la relation pédagogique dans le processus enseignement / apprentissage n'est plus à démontrer, elle fait l'objet de nombreuses recherches.

En effet, selon (Felouzis. G, 1997, p 35) « s'il est particulièrement difficile de mesurer ce que produit la relation pédagogique et le travail enseignant, il n'est pas absurde de considérer que les enseignants ont une véritable action sur leurs élèves et que cette action se manifeste entre autre au niveau des acquisitions scolaires ».

Dans cette même optique, (Richterich. R, 1985) cité par (Fanou. C, 2009, p 109) définit l'enseignement / apprentissage en termes « d'interaction » qui établissent des individus ou groupes d'individus entre eux et avec ce qui constitue leur environnement institutionnel. Interaction se traduisant par des influences qu'ils vont exercer les uns sur les autres ». Sans une telle approche ni l'enseignant, ni l'apprenant ne se trouvent dans un processus d'enseignement / apprentissage.

Les étudiants de l'ES-STTS n'estiment qu'à 36,5% que les difficultés rencontrées au sein de l'apprentissage de la langue anglaise relève de l'aspect relationnel. Toutefois au sein de cette composante estudiantine, nous notons une divergence d'opinion entre les Bacheliers qui ne se prononcent qu'à 35,2% contrairement aux Licenciés en E. P. S qui eux présentent un pourcentage un peu plus important à savoir 41,7% (se référer au tableau n° 18).

Certes dans le domaine sportif, l'originalité de cette relation est généralement admise : il est dit que les contacts enseignants – apprenants sont plus proches, que l'atmosphère y est plus détendue. Ne convient – il pas de se demander si cette originalité n'influence pas également le climat de l'enseignement d'une langue vivante ? (Rebollo. A, Vera Martinez. V, 2014, p 33) attestent que « (...) les classes deviennent pour les élèves des

lieux où ils aiment venir pour l'intérêt et l'importance des contenus (...) et parce que l'ambiance y est agréable ».

(Joulia. D, 2003, p 9) insiste sur le fait que « les apprenants, au cours de leurs années au Secondaire n'ont pas réussi à approprier les quelques rudiments de langue nécessaires à une compréhension globale du contenu. Pour remédier à cet état de choses, il serait approprié de créer dans la classe une ambiance détendue tout en restant focalisé sur les objectifs pédagogiques. Améliorer le rapport pédagogique peut avoir une incidence sur la qualité de l'enseignement» et par conséquent de l'apprentissage.

Néanmoins, il serait tout à fait illusoire d'essayer d'améliorer et de renforcer la motivation des apprenants si celle des enseignants n'est pas éminemment présente.

Afin de déterminer la nature des difficultés d'apprentissage au sein de la langue anglaise, nous avons tenté dans un premier temps d'analyser le facteur interne lié à l'apprenant et les facteurs externes liés aux paramètres de l'acte d'enseignant, à l'image même de l'évaluation du produit chez (Maccario. B, 1986, p 138) : « afin de connaître les causes de l'éventuel décalage, nécessité d'une fonction diagnostique de l'évaluation visant le dépistage des causes d'échecs ou de difficulté, de façon à faire la part des facteurs internes (liés aux élèves) et externes (liés à la stratégies).

Dans la diversité des manifestations concrètes de l'action pédagogique, le système d'évaluation en général et la notation mise en œuvre par les enseignants en particulier prennent une place prépondérante et peuvent constituer un obstacle à l'acquisition des connaissances. Comme le confirme (Felouzis. G, 1997, p 128) « noter relève en effet de stratégies professionnelles, pour agir sur les élèves ou un certain nombre d'entre eux ».

Néanmoins, avant d'aborder ce problème qu'est l'évaluation, il serait plus judicieux dans un premier temps de se poser certaines questions : A quoi avons – nous formé ces apprenants durant leurs séances d'apprentissage en langue anglaise ?

Est-ce pour qu'ils puissent être des professionnels performants dans leur travail ou de simples connaisseurs de données ?

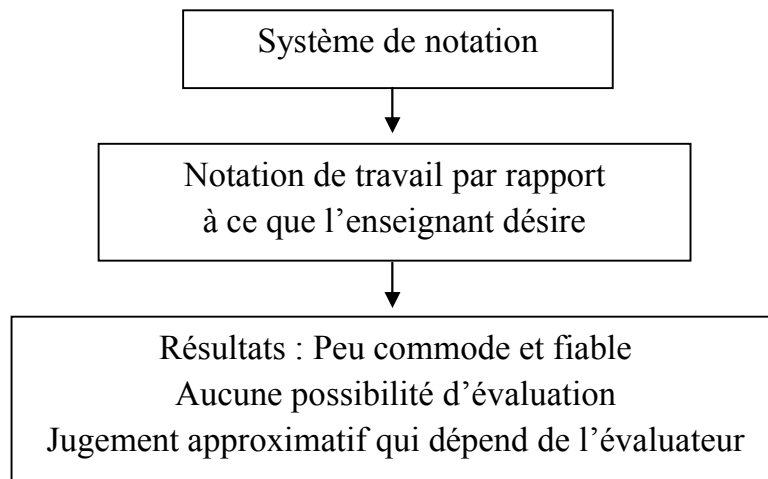
Si ce sont des professionnels, noter les apprenants de manière académique à la fin d'un cursus serait une démarche inappropriée pour cette formation. L'évaluation doit être continue avec cette faculté de se rattraper continuellement, afin de remédier aux lacunes des apprenants et ainsi les faire progresser. Dans ce même ordre d'idée, (Delormes. C,

1987, p 23) affirme : « De nombreux travaux indiquent tout le bénéfice pédagogique que l'on peut retirer du traitement des erreurs de l'apprentissage. Ces dernières sont utiles à la construction du savoir et c'est en analysant pourquoi ils sont dans l'impasse ou en faisant part de l'état de leur travail que les élèves peuvent le mieux apprendre et progresser ». Ainsi, l'évaluation prend cet aspect formatif permettant à l'enseignant d'observer et de comprendre ce qui se passe dans les apprentissages pour les accompagner et les optimiser. Cela va permettre d'agir sur la qualité des résultats.

D'ailleurs, le règlement intérieur de l'ES-STS exige pour l'évaluation du futur Conseiller du Sport deux contrôles et un Examen de Moyenne Durée (EMD), en sous-entendant implicitement cette notion de continuité dans l'évaluation des connaissances des apprenants. Toutefois, lorsque nous nous sommes adressés aux étudiants sur cet aspect par le biais de la question n° 18 (questionnaire en annexe n° 1), ces derniers n'ont répondu qu'à 48,1% que les enseignants de langue anglaise adoptent la formule $\frac{1 \text{ contrôle} + 1 \text{ (EMD)} \times 2}{3}$ à contrario de 51,9% d'entre eux attestant le contraire. En outre, seulement 29,3% des étudiants affirment que les enseignants adoptent la formule de $\frac{2 \text{ contrôles} + 1 \text{ EMD}}{3}$ contrairement à 70,7% affirmant le contraire. Ceci étant censé donner une appréciation juste de la valeur des connaissances des apprenants.

Dés lors, il semblerait nécessaire une nouvelle fois de relever cet amalgame que nous faisons entre l'évaluation et les notes chiffrées, lesquelles ne reflètent ni l'évaluation, ni la maîtrise des connaissances par les apprenants. Nous avons eu à travers notre analyse bibliographique à mentionner les variantes voire même les limites de la notation. Cela pouvant se résumer ainsi par le biais d'un schéma élaboré par nos soins :

En effet, tel que nous le confirme (Felouzis.G, 1997, p 81) « Chaque enseignant a ses propres critères d'évaluation plus ou moins sévères et les met en œuvre lorsqu'il est amené à noter un élève ou un devoir. » Il semblerait que les pratiques d'évaluation mises en œuvre dans notre système d'enseignement relève de ce que l'on pourrait appeler la conception classique de l'enseignement. Certes « ces pratiques se focalisent au plan des modes de transmission des connaissances, plus sur les contenus que sur les apprenants et au plan des modes d'évaluation, plus sur les notations que sur la façon d'amener le plus grand nombre d'apprenant au niveau de maîtrise des objectifs », (Ait Boudaouad .L, 1999, p19) .



En d'autres termes, nous sommes forcés de reconnaître que cette évaluation ne présente que sa seule fonction : sommative c'est-à-dire associée à la mesure des acquis des apprenants résultant d'apprentissages antérieures : limité qu'au produit et non au processus de production. Ce système d'évaluation ou plutôt de notation est empreint de la conception classique des docimologues d'antan, en vue d'actualité. Néanmoins, il serait plus opportun de reconnaître au système d'évaluation un aspect constructif et évolutif qui misera sur une forte dynamique et supposant une orientation centrée plus sur les apprenants, leurs compétences et leur développement tout au long de la formation. En se polarisant sur la notion mesure (problème de la notation), l'évaluation pourrait bien être située en dehors de l'acte pédagogique, alors que selon (Maccario .B, 1986, p 115) « l'évaluation n'est plus extérieure au processus pédagogique, mais partie intégrante à la fois dans le temps et par les modules qu'elle introduit. (On conséquence de cette continuité, elle n'est plus prétexte à énoncer des différenciations inter – individuelles, mais à mettre en évidence des progrès (ou reculs) ».

Tandis que pour (Rouibi. H, 1987, p 16) « Ce sont des opérations ponctuelles ajoutées à la réaction des élèves à leur enseignement, qui constituent les éléments de contrôle. Une comparaison entre ce qu'il faut avoir (tâches et exigences projetées) et ce qui existe réellement permet le réajustement de l'action pédagogique ». En effet, il s'agit pour l'auteur de contrôler étape par étape chaque enseignement, les connaissances des apprenants par un système de contrôle ponctuel, afin de pallier à leurs lacunes et permettre également à l'enseignant d'auto – évaluer son enseignement et d'apporter si nécessaire les correctifs requis. Cette démarche didactique tend à appartenir à l'évaluation

formative orientée vers une prise de décision pour l'enseignant de continuer l'apprentissage ou d'apporter un enseignement correctif. Cependant, il s'avère que l'évaluation pour les enseignants de langue anglaise de l'ES-STS ne se réserve qu'à un bilan chiffré remis à l'administration.

D'autre part, à travers les résultats de la question n° 19 relative à la prise en compte de certains critères d'évaluation par les enseignants, l'on s'aperçoit que le critère le plus déterminant, selon les étudiants, consiste en la participation. Nul doute que la participation est un facilitateur de progressions individuelles et d'évaluations professionnelles pour ces derniers.

Etant donné que nous touchons au processus enseignement / apprentissage de la langue étrangère, il s'avère particulièrement intéressant de reconnaître aisément l'importance accordée au potentiel humain, véritable levier de performance et surtout un levier d'action au changement. En effet, selon (Seners. P, 1993, p 120) « l'évaluation est un des moyens essentiels à mettre en œuvre afin de permettre à l'élève d'optimiser ses apprentissages ».

Par conséquent, quelles connaissances évalue – t – on à l'ES/STS ?

S'agit – il de connaissances " externes " à l'apprenant que ce dernier apprend et récite dans les conditions traditionnelles des examens ?

S'agit – il de connaissances " internes " construites par une continuelle mise en relation action – réflexion ?

« L'évaluation ne s'effectue plus en référence à une liste d'éléments à acquérir mais par rapport à ce que l'élève devra être capable de faire. Passage d'une pédagogie centrée sur les contenus à une pédagogie centrée sur celui qui apprend » (Maccario. B, 1986, p 130).

L'on ne doit en aucun cas perdre de vue l'objectif premier de la formation du Conseiller du Sport (maintes fois explicité) à savoir former un professionnel du terrain et ce , requérant plusieurs "skills" savoir , savoir-faire .

Les énoncés d'examen devront donc à notre sens permettre aux apprenants de faire appel à toutes les compétences intellectuelles afin d'être efficace en tout point.

A cet effet, (Léziart. Y et Coll, 1992, p 68) stipulent que « les savoirs théoriques développés sont évidemment plus intéressants et utilisés que les connaissances réglementaires évaluées par les Q.C.M Ils demeurent cependant distants de la pratique des élèves et ne peuvent être considérés comme des savoirs procéduraux ». A ce sujet, les

réponses à la question n° 17 nous indiquent que 48,6% des étudiants affirment que les sujets d'examen ne font appel qu'à la mémorisation contrairement à 42% d'entre eux affirmant avoir à faire à des sujets de synthèse et d'analyse.

(Allaoua. M, 1998, p 49) juge important de mentionner que « selon les recommandations de l'unité de recherche sur la méthodologie de l'enseignement supérieure de l'Universitaire de Londres" University Teaching Methods Unit (UTMU), Improving Teaching" in Higher Education , University of London, Institute of Education, London , p 33 – 31), les chercheurs ont surtout mis l'accent sur le fait qu'il faut poser des questions qui mettent en jeu les processus cognitifs comme l'évaluation, l'analyse, la synthèse, la comparaison».

Il se pourrait que ce point doive faire l'objet d'une recherche plus poussée, afin de déterminer si les objectifs sollicités dans l'élaboration des énoncés d'examen respectant les objectifs liés pour ce type de profil.

Delormes. C conforte cet aspect de rigueur de la formation dans l'introduction de (Gillet.P, 1991, p 13) : « Il nous apparaît essentiel et prioritaire (...) d'introduire de la cohérence entre les finalités d'éducation le projet des apprenants, les situations de formation et les dispositifs d'évaluation ».

A L'ES-STS, l'évaluation s'est rendue plus complexe à analyser en raison de la complication et de l'alourdissement de son système fonctionnant à deux vitesses : évaluation modulaire pour les matières pratiques et passage annuel avec moyenne compensée (soit au soin des matières théoriques, soit par les matières pratiques). Il se trouve que certains étudiants affichent des notes inférieures à 06/20 en langue anglaise (voire même dans d'autres matières théoriques et ce, ayant été présenté et démontré et lors de notre travail de Magister en 2003 et se voient admis en année supérieure. « L'admission en année supérieure est prononcée lorsque l'étudiant satisfait à (...) une moyenne égale ou supérieure à 05/20 dans chaque matière théorique et pratique (technologie) » (Article 51 du règlement intérieure, p 12). Comment peut – on prendre en compte au travers de ce type d'évaluation les connaissances des apprenants ?

L'évaluation adoptée actuellement à l'ES-STS mesure – t-elle efficacement les compétences visées dans chaque étape de leur apprentissage ?

Tout cela nous rend bien perplexe, car nous nous rendons à l'évidence que par ce système de compensation (à tous les niveaux au sein des matières théoriques et par les matières pratiques), la non – réussite devient alors une proportion très négligeable), les difficultés d'apprentissage en langue anglaise demeurent. Ce système de compensation se révèle être un phénomène alarmant car l'apprenant sortant, à la fin de sa formation, n'ayant pas emmagasiné le maximum voire même le minimum de connaissances en langue anglaise, n'ayant pas pallier à ses carences, se verra reléguer au stade du "bricolage" et du tâtonnement au lieu d'une maîtrise réfléchie de sa pratique. Il semble nécessaire de préciser que cette évaluation semble être uniquement perçue comme une note chiffrée, les connaissances demeurant un problème secondaire, alors que (Hadji. C, 1991) cité par (Seners. P 1993 p 120) parle « d'apprentissage assisté par l'évaluation ».

Ce système d'évaluation en vigueur semble être défaillant car il ne reflète en aucun cas la valeur de l'apprenant et ne l'aide pas à s'améliorer et à être formé pour son futur métier : un intervenant du sport, un professionnel du terrain évoluant dans une sphère internationale ou l'utilisation de la langue anglaise est le mot d'ordre.

A cet effet, il s'agit réellement de reconsidérer ce facteur "externe " lié aux paramètres de l'acte d'enseignement, à savoir l'évaluation, telle une dynamique, un outil pédagogique au cœur du changement pédagogique.



**CONCLUSION /
RECOMMENDATIONS**

CONCLUSION / RECOMMANDATIONS:

La formation à l'ES-STTS a pour objet de répondre aux besoins en matière de cadres sportifs destinés à l'encadrement du mouvement associatif et de l'élite nationale. Cette formation au plan pédagogique devant répondre aux exigences du terrain, englobe un enseignement tant pratique que théorique dans laquelle s'insère la langue anglaise.

Cette Ecole Supérieure demeurant le creuset de l'élite nationale, recherche et technologies doivent être développées pour faire le lien avec le terrain (jonction entre la théorie et la pratique).

Considérant cette population relevant d'un caractère spécifique (population estudiantine sportive recevant des enseignements théoriques et pratiques), celle-ci doit être gérée de manière adaptée et productive.

Toutefois, les résultats de notre recherche nous ont permis de mettre en exergue les difficultés d'apprentissage de la langue anglaise chez les étudiants de l'ES-STTS.

Au cœur de cette problématique, deux pistes de réflexion se sont imposées à nous auxquelles nous avons essayé d'apporter des tentatives de réponse : il s'agissait de nous interroger sur ce qui pourrait être les causes des difficultés, les freins de ces étudiants dans leur apprentissage de la langue anglaise ainsi que sur la nature de ces difficultés d'apprentissage.

Au terme de ce travail, quel bilan pouvons – nous dresser ?

Grâce à une enquête menée au sein de l'ES-STTS, nous sommes arrivés à des résultats, aboutissement d'une enquête auprès de l'ensemble de la composante estudiantine (Bacheliers et Licenciés) par le biais d'un questionnaire, et ce, afin d'arriver à atteindre l'objectif de notre problématique. Nous avons avancé deux hypothèses que nous avons tenté de vérifier tout au long de notre travail.

Le traitement des données relatif à la première hypothèse nous permet de confirmer que les difficultés d'apprentissage de ces étudiants sont dues à un paramètre psychologique inhérent à l'apprenant lui-même à savoir le manque de motivation.

Cette faille nuit à l'acquisition des compétences de l'apprenant pour pouvoir exercer son futur métier de Conseiller du Sport.

Réussir est une notion riche vue l'éventail des secteurs de l'activité humaine dans lesquels l'utilisation de ce mot est pratique courante : réussite professionnelle, sociale, sportive, universitaire ... par conséquent, dès que nous parlons de réussite, nous parlons d'effort et de dépassement de soi. L'on aurait été tenté de croire que les difficultés d'apprentissage de la langue anglaise des apprenants (et par conséquent leur réussite) leur étaient complètement imparties. Néanmoins, l'analyse du questionnaire des étudiants nous a permis de ne pas nous axer que sur les facteurs internes liés aux apprenants, mais également de nous orienter vers les facteurs externes liés aux caractéristiques de l'enseignant. Comme nous le confirme (Bachelard. G, 1938) : « il n'existe de science que ce qui est caché ». Ceci a été surenchérit par (Plyaskina. O et Godard. S, 2012) en affirmant qu'en voulant se pencher sur la question de motivation, c'est en réalité s'interroger d'abord sur les causes de la démotivation des apprenants.

Il n'y a pas lieu de rappeler que le phénomène de l'enseignement est multidimensionnel, par conséquent, l'esprit de ce type de recherche s'est voulu dans un premier temps diagnostique et un tantinet explicatif (recherche de relations causales).

L'analyse comparative des données quantifiées entre les Bacheliers et les Licenciés, inhérente à la première hypothèse, nous permet d'un point de vue globale de confirmer une indiscutable convergence d'opinion de ces deux populations (constituant l'ensemble de la composante estudiantine de l'ES-STES) et ce, relatif à leur motif premier afin d'intégrer l'ES-STES qui semble totalement "flou", par rapport à la langue utilisée dans le cercle familial et amical (à savoir l'arabe dialectal), quant au style de musique écouté (les variétés françaises) et le fait de n'avoir jamais eu à visionner un film anglo-saxon en version originale.

Une divergence d'opinion transparait, dont la tendance demeure néanmoins très mitigée, quant à l'éventuel suivi d'une formation en langue étrangère chez les Licenciés et ce en faveur de la langue anglaise.

Toutefois, l'intéressement voire la motivation des apprenants à l'égard de la langue anglaise n'est plus à dénoncer.

« Les perspectives de l'immersion linguistique qui est une activité langagière mentionnées sont nombreuses tant les théories et les observations fondatrices mentionnées précédemment ont déjà prouvé que c'est une méthode d'une efficacité

quasiment inégalable pour l'apprentissage d'une L. V. E» (Frech. J, 2017, p 49). Il suffit toutefois que les moyens matériels soient mis à la disposition de l'enseignant et de l'apprenant, en créant un contexte authentique en classe. Dans cette optique, les apprenants sont également censés apprendre mieux et acquérir des compétences réutilisables une fois exportés à l'étranger, ce qui aura tendance à booster leur motivation.

Pour ce qui est de l'appréciation de l'enseignement de la langue anglaise dispensée à l'ES-STS, les Bacheliers et les Licenciés demeurent unanimes quant au fait que cet enseignement réponde parfaitement à leurs attentes mais qu'ils présentent ce pendant des difficultés à l'égard de cette langue et que son volume horaire est précisément insuffisant. (Bloom.B. S, 1979) se soucie de l'efficacité de l'apprentissage ; à cet effet, il reconnaît que le temps requis pour maîtriser un contenu est la caractéristique fondamentale qu'il faut retenir en situation éducative.

Selon lui, il ne suffit pas de faire travailler les apprenants, il faut leur donner le temps d'apprendre et leur apporter l'aide qui leur permettra de s'investir davantage et par voie de conséquence d'être motivé (Bloom. B. S, 1979).

L'analyse comparative des données chiffrées, relative à la deuxième hypothèse à savoir la nature des difficultés d'ordre psycho - pédagogique d'apprentissage de la langue anglaise, perçues par les deux populations, nous permet de confirmer une divergence d'opinion relative à la compréhension du contenu, à l'oral, à l'écrit, à la relation pédagogique et au manque de matériel. Exception faite pour le type d'anglais dispensé à l'ES-STS (en l'occurrence l'anglais usuel) et l'évaluation (pour ce qui est des critères d'évaluation et les formules d'examen).

Dans la diversité des manifestations de l'action pédagogique, l'évaluation a une place vitale. Pour pouvoir évaluer les apprentissages de nos étudiants, il serait tout d'abord opportun de déterminer les objectifs devant être atteints, en gardant toujours à l'esprit les finalités de la formation. Comme le confirme Delormes. C in l'ouvrage de (Gillet. P, 1991, p 14) « l'évaluation dans un système éducatif devrait passer nécessairement par le bilan des compétences assurées aux apprenants en référence aux finalités et à la demande socio – économique ». Si l'objectif de la formation est de former un professionnel (un spécialiste du terrain), son évaluation doit être adaptée, à savoir une

évaluation continue, analytique où l'erreur est analysée et interprétée par les enseignants pour une nouvelle définition d'exigences.

Quinton. A cité par (Béjaoui. N, 2012) estime que si l'enseignement comporte des évaluations formatives, le niveau de formation sera plus important que s'il n'y a qu'une seule étape sommative : l'enseignant de langues vérifiera l'atteinte des objectifs (par étape) fixés au départ et les apprenants vérifieront l'acquisition de nouvelles connaissances au fur et à mesure.

L'évaluation doit jouer son rôle de régulateur de tout système d'enseignement, elle est partie intégrante de l'acte d'enseignement. Cependant, les étudiants de l'ES-STIS estiment (dans leur questionnaire) que leur évaluation ne se cantonne qu'à une note chiffrée, censée représenter la valeur de leurs acquis et que le système d'évaluation continue à travers la formule $\frac{2 \text{ contrôles} + 1 (\text{EMD})^2}{3}$ est quasi inexistant à 70,7%.

De plus, cette évaluation ne revêt guère son aspect formatif pour ces apprenants, en raison de la seule habileté intellectuelle sollicitée lors de l'élaboration des énoncés d'examen, à savoir la mémorisation. Pour sa part, l'étudiant travaille pour la note qui devient une fin en soi et détourne ses motivations des véritables objectifs de la formation selon (Tefiani. M, 1988). Par conséquent, la majorité des apprenants n'apprenant pas "soif de connaissance", mais uniquement pour un intérêt momentané "réussir un examen".

Cet état d'esprit est également conforté par le type d'évaluation en vigueur à l'ES-STIS fonctionnant à deux vitesses : système de compensation (au sein des matières théoriques et par les matières pratiques) et modulaire pour les matières pratiques. Cette évaluation semble être perçue uniquement comme une note chiffrée et l'intérêt porté pour les connaissances ne se voit reléguer qu'au deuxième plan. Alors que pour (Seners. P, 1993, p 118) « elle doit permettre à l'élève de mieux apprendre ». Est-ce montrer trop d'imprudance en disant que cette évaluation ne présente que sa seule fonction sommative et que ce lieu de formation risque de se conserver uniquement comme un endroit – où l'on ne retire que des données chiffrées ?

Une stratégie de développement et de remaniement de la formation chez les cadres du sport s'impose. La mise en application d'un programme de formation ne vise pas seulement à former des Conseillers du Sport cantonnés dans le cadre étiqué de leur

spécialité, mais des cadres ouverts, en contact avec les autres, à l'heure d'une économie globalisée.

Nul besoin de rappeler que la langue anglaise est un outil de communication internationale et que son apprentissage de manière efficiente sera pour ces cadres du sport un atout afin de renforcer leur compétitivité.

Par conséquent, évaluer des résultats revient à constater des écarts entre ce qui est attendu par l'enseignant et les résultats obtenus par les apprenants au moment de l'examen.

Evaluer des performances revient par contre à apprécier les résultats qui ont été réalisés et la façon dont ils ont été réalisés, ceci afin d'identifier et révéler les compétences réelles maîtrisées de l'apprenant. Tout cela dans le but de vérifier que l'adéquation formation / emploi est toujours effective.

L'ambition à arriver au bout des difficultés existe certes. Toutefois, la réalité du terrain reste difficile à surmonter vu la complexité de l'activité même. Les difficultés restent la responsabilité de tous les partenaires : apprenants, enseignants.

L'analyse des données du questionnaire destiné aux étudiants a pu déterminer plusieurs obstacles (volume horaire insuffisant, manque d'outils et de documentation, méthodes pédagogiques inappropriées, système d'évaluation inadéquat, manque de motivation flagrant de la part des étudiants à l'égard de la langue anglaise). Toutes ces contraintes influent de manière négative sur l'enseignement de l'un et l'apprentissage de l'autre.

Néanmoins, gardons à l'esprit que l'enseignant universitaire n'est pas contraint d'être en conformité avec des programmes officiels, il se révèle être autonome dans son action pédagogique en répondant aux besoins des apprenants, en prenant en ligne de compte leur environnement socio - culturel, leur motivation ...

(Frech. J, 2017, p 16) atteste qu'en partant du principe que des étudiants à l'Université aient déjà une idée définie, ne serait – il pas possible de leur proposer un contenu d'enseignement ludique, intéressant, tout en restant en rapport avec leurs centres d'intérêt respectifs et leur envie d'apprendre plus ».

En effet, les apprenants sont des acteurs à part entière dans la participation ou à la construction de leurs savoirs et des savoirs faire : ils apprennent à apprendre, telle que le

concède (Benzerroug. S, p 204) « l'apprenant n'est plus une masse "amorphe", une personne passive, réceptive ne faisant qu'ingurgiter des connaissances provenant d'un seul et unique détenteur du savoir, l'enseignant. (...) L'apprenant est cette entité morphologique, complète où le physique côtoie le pédagogique, l'affectif, le psychologique et la linguistique ».

L'on doit se rendre à l'évidence que la perspective didactique qui ne se centre exclusivement que sur la matière (la langue anglaise) nie totalement la réalité globale du processus enseignement / apprentissage. Les enseignants de langue anglaise doivent garder à l'esprit que l'apprenant n'est pas "vierge" sur le plan linguistique, qu'il côtoie plusieurs langues (locales ou pas), que l'apprentissage de la langue anglaise ne se révèle pas être une nouveauté pour lui et qu'il en a gardé des souvenirs (du CEM et du Lycée) plus ou moins reluisants, d'où une fluctuation au sein de sa motivation : souci majeur des enseignants de langues. Par conséquent, il est nécessaire de promouvoir au sein des méthodes d'enseignement, des programmes, des outils, de l'évaluation, l'application d'une perspective psychopédagogique articulée sur l'apprenant lui-même et ce, afin de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage de cette langue (Joulia. D, 2003, p 29) concède que « si la difficulté à mettre en place un enseignement de qualité est liée à la passivité et au manque d'intérêt des étudiants, le seul remède envisageable est de proposer un environnement didactique qui apparaisse nouveau par rapport au vécu de l'apprenant ».

En d'autres termes, la réussite scolaire dépend étroitement de l'aptitude à manier la langue anglaise, il faut établir de manière précise et cohérente des dispositifs, des méthodes, des outils pédagogiques afin de venir à bout de ces carences linguistiques, qui affectent sérieusement le niveau des apprenants. Des séances d'enseignement se voulant être interactif, il va de soi que l'évaluation porte sur la participation effective et régulière ; elle est censée être continue.

Chaib. H, Directeur Général de l'ALC (Algerian Learning Centers) en 2013 révèle ses initiatives afin de renforcer ses performances : le parcours d'apprentissage repose sur l'évaluation continue au terme de chaque module et dispose d'une grande diversité d'outils multimédias : vidéos interactives, émissions de radio, jeux éducatifs en ligne, chat ...

Ceci fut également perceptible à travers l'étude de (Bouchamekh. H, 2012) qui ouvre des perspectives vers d'autres recherches quant à l'adoption de nouvelles méthodes par les enseignants telles que l'utilisation des moyens de TICE par exemple.

Il est bon de remarquer quelle que soit l'intérêt, la motivation de l'apprenant à l'égard de cette langue vivante, l'enseignant reste le maître premier quant à la spécificité des activités choisies facilitant le transfert des habiletés pratiquées vers l'objectif final de l'apprentissage, la prise en compte des différences individuelles parmi les apprenants ainsi que la création d'un environnement pour que l'apprenant lui-même fasse ses propres acquisitions : en d'autres termes l'enseignant adopte son enseignement à celui qui l'écoute.

(Tameur. S, 2012, p 43) stipule que « l'enseignement / apprentissage sont deux phénomènes interdépendants, ils impliquent indéniablement l'investissement des deux partenaires (...). L'apprenant (...) va se forger des stratégies d'apprentissage pour pousser plus fort la réutilisation fonctionnelle des connaissances apprises en classe. (...) A cet égard, l'enseignant va ajuster son enseignement en associant ses stratégies à celles de l'apprenant ».

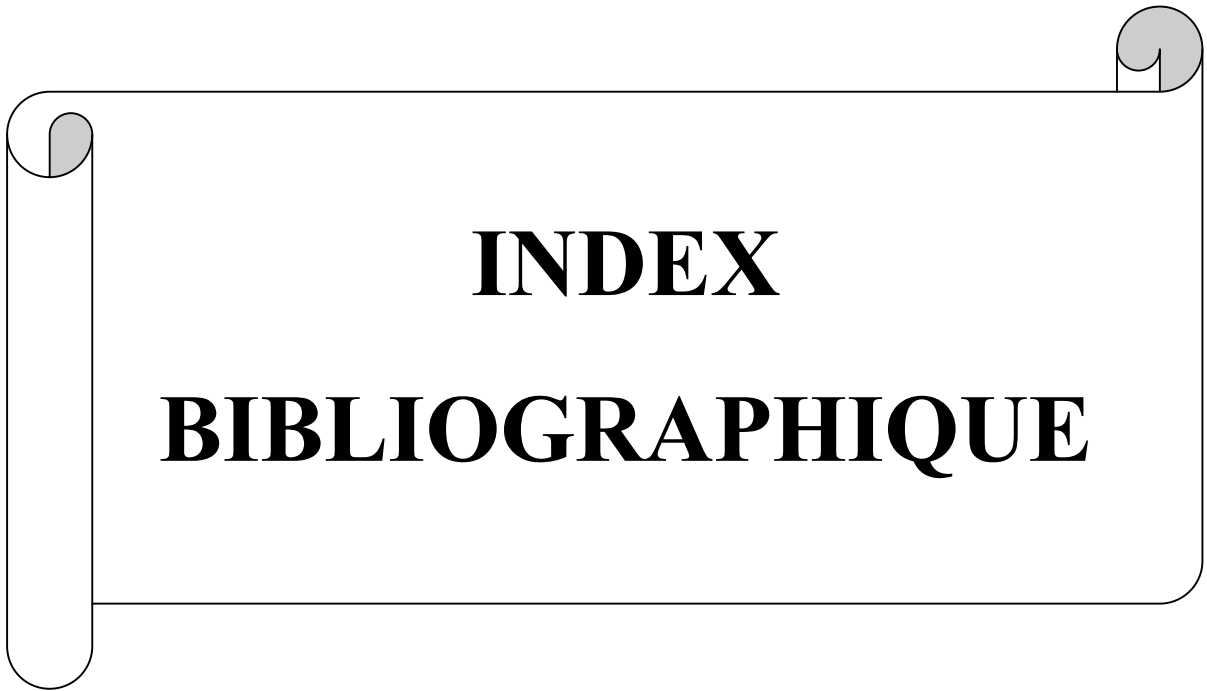
(Bloom. B. S, 1979) part du postulat fondamental que la plupart des apprenants devraient être capables d'acquérir les notions enseignées, pour autant que les conditions d'enseignement soient optimales pour chacun d'eux. Si l'institution échoue, c'est que ces conditions ne sont pas respectées.

Analyser ces difficultés implique certainement pour l'enseignant son auto-évaluation. En effet, devant les grandes lacunes des apprenants, rares sont les enseignants qui remettent en cause leur enseignement et tout ce qui gravite autour. « S'adapter et créer un enseignement de qualité, régulièrement remis à jour, exige de la part de l'enseignant des efforts et un travail considérable, même s'il nous semble que c'est le prix à payer » (Joulia. D, 2003, p 31).

Cette situation pénible engendre la responsabilité de tous les acteurs concernés les politiques, les directeurs d'établissements, les apprenants, les enseignants. Cette universitaire (Khebbeb. A, 2011) atteste que l'enseignement des langues étrangères en Algérie est confronté à l'absence de ressources humaines qualifiées. D'après les

spécialistes (selon elle), cet enseignement souffre d'un déficit quantitatif et qualitatif indéniable, faute de volonté politique claire.

Toute tendance d'amélioration de la qualité d'un enseignement requiert une approche systémique prenant en compte l'ensemble des paramètres identifiables.



INDEX

BIBLIOGRAPHIQUE

INDEX BIBLIOGRAPHIQUE

Ouvrages :

- **Aït Boudaoud. L :** «L'évaluation dans le système scolaire. Un outil au service de l'amélioration » : Edition Casbah, Alger. 1999.
- **Albertini. P :** « Mémento de l'éducateur sportif (2^{ème} degré) » : INSEP publication, 1986.
- **Altet. M :** « Les pédagogies de l'apprentissage » : Edition P.U.F, Paris, 1997.
- **Arends. R :** « Learning to teach », New York : Mac Graw Hill, Inc, 1991.
- **Baghdad. L :** « Le questionnement en pédagogie. La pratique de l'évaluation formative » : Edition Thala, Alger, 2000.
- **Ben – Zeev. S :** « Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures » : In P. A. Hornby, P. A editor, Bilingualism : psychological, social and educational implications, N. Y Academic Press, 1977.
- **Bertin. J. C :** « Des outils pour des langues, Multimédia et Apprentissage » : Ellipses, Paris, 2001.
- **Bialystock. E :** « Influences of bilingualism on metalinguistic development » : 1987.
- **Birzea. C :** « La pédagogie du succès » : Edition P. U. F, Paris, 1982.
- **Bloom. B. S et Coll :** « Taxonomie des objectifs pédagogiques Tome1 : Domaine cognitif » : Les Presses de l'Université du Québec, Québec, 1975.
- **Bonboir. A :** « Une pédagogie pour demain » : Edition P. U. F, Paris, 1974.
- **Boutin. A :** « Formation et développements » : Editeur Pierre Mardaga, 1993.
- **Bui-Xuan. K :** « Introduction à la psychologie du Sport » : Edition Chiron, 2000.
- **Cuq. J. P et Gruca. I :** « Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde », PUG, Coll, FLE, Grenoble, 2003.
- **Cuq. J. P :** « Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde » : C L E International : Paris, 2003.
- **Cuq. J. P :** « Le français langue seconde – origines d'une notion et implications didactiques », Hachette, 1991.

- **Cyr. P et Germain. C** : « Les stratégies d'apprentissage » : Didactique des langues étrangères, Collection dirigée par Robert Galisson, CLE International, 1998.
- **Cyr. P** : « Les stratégies d'apprentissage », Didactique des Langues Etrangères, CLE, International, Paris.
- **Dabene. L** : « Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues » : Editeur Hachette, Paris, 1994.
- **De Landsheere. G** : « Introduction à la recherche en éducation » : Edition Collin. A, Paris, 1976.
- **Dechavanne. N** : « L'éducateur sportif d'activité pour tous » : Edition Vigot, Paris, 1990.
- **Delormes. C** : « L'évaluation en questions » : Edition E. S. F, Paris, 1987.
- **Devellis. R. F** : « Scale development : Theory and Applications » (2^e ed). thousand Oaks, CA : SAGE, 2003.
- **Dictionnaire** : « Dictionnaire de la sociologie, Sciences de l'homme » : Edition Larousse, mise à jour et augmentée, Paris, 1993.
- **Dictionnaire** : « Le Petit Robert » : Paris, 1994.
- **Dictionnaire** : « Le Petit Robert » : Paris, 1996.
- **Dictionnaire** : « Nouveau dictionnaire étymologique et historique », Edition Larousse, Paris, 1971.
- **Dictionnaire** : « Sciences du Sport » : Edition Verlag, R. F. A, 1992.
- **Dornyeï. Z etotto. I** : « Motivation in Action : A process Model of L2 Motivation in Working Papers in Applied Linguistics, Vol 4 Thames Valley University, 1998.
- **Dörnyei. Z** : « Attitudes, orientations and motivations in language learning : Advances in theory, research and applications » : Oxford, UK : Blackwell, 2003.
- **Dörnyei. Z** : « The psychology of the language learner : Individual differences in second Language Acquisition » : Edition L. Erlbaum, 2005.
- **Dörnyei.Z** : « Teaching and Researching Motivation » : Applied Linguistics in Action, Longman, 2001.
- **Dudley – Evans. T, S^t John.** Midge University : «Developments is EPS : A multidisciplinary approach, Cambridge : Cambridge University Press, 1998.
- **Ellis. R** : « The Study of Second Language Acquisition » : Oxford University Press, 1994.

- **Falardeau. E et Simard. D** : « Le rapport à la culture des enseignants de Français et son rôle dans l’articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. Dans E. Falardeau et Coll, Didactique du français : Les voies actuelles de la recherche. Québec, Presses de l’Université Laval, 2007.
- **Felouzis. G** : « L’efficacité des enseignants » : Edition P. U. F, Mai 1997.
- **Ferry. G** : « Le rôle de L’enseignant dans un échantillon d’écoles novatrices en France » : Rapport général : « l’enseignant face à l’innovation » : vol 1, O. C. D. E, Paris, 1974.
- **Gabaude. J. M** : « La pédagogie contemporaine » : Edition Privat, Paris, 1972.
- **Gallison. R et Coste. D** : « Dictionnaire de didactique des langues » : Edition Hachette, Paris, 1976.
- **Gaudreau. H** : « L’amélioration de l’enseignement de l’Anglais langue seconde au primaire : un équilibre à trouver », Conseil supérieur de l’éducation depuis 1964, Avis au Ministère de l’Education, du Loisir et du Sport, Québec, Août 2014.
- **Gendolla. H. E et assistants** : « La perspective humaniste de la motivation : la psychologie de la motivation et de l’apprentissage ».
- **Germain. C** : « Evolution de l’enseignement des langues : 5000 ans d’histoire, Clé International, Paris, 1993.
- **Gilbert. R** : « Bon pour enseigner » : Edition P. Mardaga, Liège, 1980.
- **Gillet. P** : « Construire la formation » : E. S. F éditeur, Paris, 1991.
- **Hamers. J. F et Blanc. M** : « Bilinguisme et bilinguisme », Pierre Mardaga Editeur, 2^{ème} édition, 1983.
- **Holec. H** : « Autonomie et apprentissage des langues », Hatier, Paris, 1979.
- **Houssaye. J** : « Le triangle pédagogique : Théorie et Pratique de l’Education scolaire » : Volume 1, Berne Peter Lang, 1998.
- **Huitt. W** : « Motivation to learn : an over view. Educational Psychology Interactive » : Valdosta State University, 2001.
- **Hutchinson. T et Waters. A** : « English for specific purposes : A Learner Centred Approach » : Cambridge : Cambridge University Press, 1987.
- **Kadi – Ksouri. L et Coll** : « Processus d’apprentissage et difficultés : problématique de la lecture / écriture en contexte scolaire algérien » : Edition DGRSDT, CRASC, 2015.

- **Kevran. M et Conderc. C** : « Enseigner l'anglais à l'école avec facilité », Coll formation des enseignants, Editeur Armand Colin, 2014.
- **Klein. W** : « L'acquisition d'une Langue Etrangère » : Armand Colin, Paris, 1989.
- **Knapp. B** : « Sport et motricité : l'acquisition de l'habileté motrice » : Edition Vigot, Paris, 1971.
- **Lapassade. G** : « Groupes, Organisations et Institutions » : Edition Gauthier – Villars, Paris, 1970.
- **Legendre. R** : « Dictionnaire actuel de l'éducation », 2^{ème} édition, Montréal : Guérin ; Paris, 1993.
- **Levèfre. P** : « Les notes : les maintenir ? les supprimer ? » : Les cahiers pédagogiques spécial évaluation, Mai 1991.
- **Leveque. M** : « Evolution du système de formation des cadres en culture physique et sportive » : Séminaire intitulé « Formation en Sciences et Technologie du Sport » à l'INFS-STTS, le 27-28 et 29 Novembre, 1990.
- **Levy. Leboyer. C** : « La gestion des compétences » : Edition d'Organisations, 2^{ème} Tirage, 1997.
- **Lewin. K** : « Psychologie dynamique. Les relations humaines », Edition P. U. F, Paris, 1959 (édition 1975).
- **Little. D** : « Learner autonomy : Définitions, issues and problems » : Authentik Language Learning Resources Ltd, Dublin, 1991.
- **Louanchi. D** : « Eléments de pédagogie » : Edition O. P. U, Alger, 1987.
- **Lüdi. G et Py. B** : « Etre bilingue », Série : Cours et contributions pour les sciences de l'éducation, 1986.
- **Maccario. B** : « Théorie et Pratique dans la pédagogie des activités physiques et sportives » : Edition Vigot, 2^{ème} édition, Paris, 1986.
- **Mackey. W. F** : « Bilinguisme et contact des langues », problèmes et méthodes 5, Klinckrieck Linguistiques, Paris, 1976.
- **Mager. R. F** : « Comment définir les objectifs pédagogiques ? » : Edition Bordas, Paris, 1977.
- **Malglaive. G** : « Enseigner à des adultes – Travail et pédagogie » : P. U. F, 1^{ère} édition, Février 1990.
- **Martinez. P** : « La didactique des langues étrangères » : Edition P. U. F, 1996.

- **Mialaret. G** : « Vocabulaire de l'éducation » : Edition P. U. F, Paris, 1979.
- **Michel. J. F et Chalvin. M. J** : « Les 7 profils d'apprendre pour former et Enseigner » : Edition d'Organisation, 2005.
- **Mucchielli. P** : « Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale » : 5^{ème} édition revue et augmentée, Edition E. S. F, Paris, 1975.
- **Narcy-Combes. J. P** : « Didactique des langues et T I C : vers une Recherche - action Responsable » : Ophrys, Paris, 2005.
- **Niquet. G** : « Enseigner le français pour qui ? comment ? » : Hachette Education, Paris, 1995.
- **Pain. S** : « Les difficultés d'Apprentissage : diagnostic et traitement » : Peter Lang, Collection Exploration Recherche en Sciences de l'Education, Berne, 1980.
- **Paquette. C** : « Vers une pratique de la pédagogie ouverte » : Edition Vuibert, Paris, 1979.
- **Pergnier. M** : « Les Anglicismes », Coll. "Linguistique nouvelle", P. U. F, Paris, 1989.
- **Pfefferlé. P et Liardet. I** : « Enseigner le sport : De l'apprentissage à la performance », Presses polytechniques et universitaires romandes, 2011.
- **Pieron. H** : « Vocabulaire de la psychologie » : 6^{ème} édition revue et augmentée, Edition P. U. F, Paris, 1979.
- **Plantevin-Yanni. E** : « Comprendre et aider les élèves en échec : « L'instant d'apprendre » : ESF Editeur, Collection Pédagogies, Paris, 2001.
- **Pollock. J. Y** : « Langage et cognition : Introduction au programme minimaliste de la grammaire générative » : Psychologie et Sciences de la pensée, Edition P. U. F, France, 1997.
- **Postic. M** : « Observation et formation des enseignants » : Edition P. U. F, Paris, 1981.
- **Py. B** : « linguistique et l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique.
- **Quinton. A** : « Psychologie d'apprentissage : les motivations », DU de pédagogie – 051107, 2007.
- **Rafoni. J. C** : « Apprendre à lire en français langue seconde » : Edition Harmattan, Paris, 2007.

- **Riberolles. A** : « Evaluer, évoluer. Vers un nouveau dialogue en ressources humaines » : Edition d'Organisations, 1992.
- **Robert. J. P** : «Dictionnaire pratique de didactique du FLE », Collection : L'essentiel français, Edition Ophrys, Paris. 2002.
- **Robinson. P** : « E S P Today : a practioner's Guide : London : Prentice Hall International, 1991.
- **Roboul. O** : « Qu'est ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement » : Edition P. U. F, Collection l'éducateur, Paris, édition 2010 (réédition 2010).
- **Rogers. C. R** : « Liberté pour apprendre » : Edition Dunod, Paris, 1984.
- **Safrit. M. J** : « Evaluation, Physical éducation » : Edition Prentice. Han. ING, Englewood Cliffs, 1981.
- **Schumann. J. H** : « The neurobiology of affect in language » : Oxford, Blackwell, 1997.
- **Schumann. J. H** : « The neurobiology of affect in language », Oxford, Blackwall, 1997.
- **Seners. P** : « La leçon d'E. P. S, Gravitation autour de l'élève » : Edition Vigot, Paris, 1993.
- **Simonet. P** : « Apprentissage moteurs. Processus et procédés d'acquisition », Edition Vigot, Paris, 1985 ;
- **Skinner. B. F** : « La révolution scientifique de l'enseignement » : (traduit de l'américain) – Paris, Bruxelles, Charles Dessart, 1968.
- **Snyders. G** : « Pédagogie progressiste – éducation traditionnelle ou nouvelle » : Edition P. U. F, Paris, 1975.
- **Styves. A** : « Psychologie de l'apprentissage – enseignement : une approche individuelle ou de groupe. Presse de l'Université du Québec.
- **Talbot. L** : « Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage » : Ramon ville Saint-Agne, Edition Erès, Collection : Connaissances de l'éducation, 2005.
- **Tavris. C et Wade. C** : « Introduction à la psychologie : les grandes perspectives » : Editeur De Boeck et Larcier, Collection : Ouvertures psychologiques, Paris, Bruxelles, 1999.
- **Tréville. M. C et Duquette. L** : « Enseigner le vocabulaire en classe de langue » : Edition Hachette, Paris, 1996.

- **Tréville. M. C** : « Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde, Recherches et théories » : Editions Logiques, Montréal, 2000.
- **Vander Elst. P** : « Pour apprendre à apprendre – Un modèle théorique et ses conséquences didactiques prévisibles (Domaine cognitif) » : Edition Labor, Bruxelles, 2^{ème} édition, 1985.
- **Vigner. G** : « Enseigner le Français comme langue seconde » : C L E International, 2001.
- **Vogel. K** : « Comment entraîner les stratégies dans l'enseignement des langues étrangères », in Didactique comparée des langues et études terminologiques : Interculturel – stratégies – conscience langagières, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2000.
- **Winddowson. H. G** : « Aspects of language Teaching », Oxyford University Press, 1996.
- **Winykamen. F** : «Apprendre en imitant » : Edition P. H. U, Paris, 1990.

Mémoires, thèses, Revues :

- **Abid. Houcine. S** : « Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le Français et l'Anglais », dans la Revue Internationale Interdisciplinaire Droits et Cultures n° 54/2007 : l'anglais et les cultures : carrefour ou frontières.
- **Angelova. C** : « Les difficultés d'apprentissage du Français par les apprenants bulgares » article paru dans "Art, langage, apprentissage", 2016.
- **Baird – Jackson. J** : « Computing a Rural School System : Ensuring Equitable Access to High Technology » : Orbit, Vol. 26, n° 4, 1995.
- **Bange. P et Coll** : « L'apprentissage d'une langue étrangère » : Edition l'Harmattan (Sémantiques), (Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues, 34/ 2006), Paris, 2005.
- **Bedjaoui. N** : « La perception du français chez les apprenants algériens des écoles privées de Langues Etrangères », thèse de Doctorat, option didactique, 2016.
- **Benamar. A** : « Modes de communication et rapports aux savoirs en 1^{ère} année universitaire » : Cahiers du Cread « Formation pédagogique et pratiques d'enseignement dans le supérieur » : Revue n° 59/60, 1^{er} et 2^{ème} trimestre 2002.

- **Bensedik. A :** « La satisfaction au travail et son impact sur le rendement chez les enseignants universitaires Algériens » : Cahiers du Cread « Les enseignants universitaires Algériens – Conditions, attitudes et pratiques professionnelles » : Revue n° 62/ 63, 4^{ème} trimestre 2002 et 1^{er} trimestre 2003.
- **Bouanani. F :** « L'enseignement / apprentissage du français en Algérie : état des lieux », article paru dans Synergies Algérie n° 3, p 227 – 234, 2008.
- **Bouchnafa. Z :** « Influence du vécu sportif sur la pédagogie de l'enseignant d'E. P. S » : Mémoire de Magistère, I. E. P. S, 1995-1996.
- **Boussebat. O :** « La maîtrise de l'oral et de l'écrit chez les étudiants de 1^{ère} et 3^{ème} année L. M. D », thèse de Doctorat, Université les Frères Mentouri, Constantine, 2016-2017.
- **Brochu. J :** « L'enfant au cœur de votre action », article paru dans la revue "Dimension Educative", publié le 13 Septembre 2011. Article n° 4& de la revue du service de veille scientifique et technologique de l'INRP "dossier d'actualité", servant de base à une conférence organisée par l'AREN 74 et l'AME 74 tenue le 12 Juin 2007 à Bonneville.
- **Calin. D :** « Différences scolaires, échecs, "troubles", handicaps ... où en est – on ? », article n° 41 de la revue du service de veille scientifique et technologique de l'INRP "dossier d'actualité", servant de base à une conférence organisée par l'AREN 74 et l'AME 74 tenue le 12 Juin 2007 à Bonneville.
- **Cazevieille. F. O :** « Introduire le lexique spécialisé des l'initiation en français scientifique », Universidad Politécnica de Valencia, Departamentó de Lingüística Aplicado, dans Didáctica (Lengua y Literatura), vol 19, 2007.
- **Cébério. M. H :** « Analyse des composantes de la motivation d'apprenants en situation d'apprentissage – acquisition plurilingue », communication présentée au Congrès National des Professeurs de Français : Nouveaux défis, nouveaux outils pour le français, 22-24 Septembre, Argentine, 2004.
- **Chériguen. F :** « Politique linguistique en Algérie » : Mots / n° 52, Septembre 1997.
- **Christian. G :** « E. P. S interroge un psychologue expérimentaliste » : Revue E. P. S n° 195, Paris, 1985.
- **Cirurel. F :** « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », in Acquisition et Interaction en Langues Etrangères. 16, p 145 – 162, 2002.

- **Corder. H** : « Notation en Education Physique et Sportive. Contribution à l'étude des Barèmes des performances athlétiques d'élèves du secondaire ». Thèse de Magister, Université d'Alger, 1987.
- **Darling – Hammond et Coll** : «Teacher evaluation in the organizational context, review of the literature » : Review of Educational, Research, Fall, Vol. 53, n° 3, 1993.
- **De Ketele. J. M** : « L'évaluation conjuguée en Paradigmes » : Revue Française de pédagogie n° 103, 1993.
- **Déchet. A** : « Formation en Anglais de Spécialité dans les développements informatiques des IUT : choix des matériaux linguistiques et didactisation » dans AS p n° 1 p 139 – 187.
- **Déchet. A** : « Stratégie pour l'enseignement de l'anglais de l'informatique : démarche didactique intégrant l'ordinateur et le traitement de texte » : Thèse de Doctorat, Montpellier III, 1990.
- **Denis. M** : « Développement des aptitudes interculturelles en classe de langue » dans la revue "Dialogues et cultures", n° 44, Paris, 2000.
- **Dudley – Evans. T** : « Subject Specificity in ESP : How Much does the Teacher Need to Know of the subject ? » : Asp 1, 1993.
- **El Mistari. H** : « L'enseignement / Apprentissage du F L E en Algérie : une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ? » : Doctorat, article paru dans Synergies Algérie n° 18, ...
- **Elleberg. D** : « Différence entre troubles d'apprentissage et difficultés d'apprentissage », article de centam (Clinique d'évaluation neuropsychologique et des troubles d'apprentissage de Montréal), 2012.
- **Fanou Codjo. C** : « Les supports de l'enseignement / apprentissage de l'anglais de spécialité dans un environnement francophone : Cas de l'anglais des filières d'économie et de gestion » : Thèse de Doctorat en Didactique des langues et des cultures (Didactique de l'Anglais de spécialité, 2009.
- **Frech. J** : « Comment la mise en place d'une immersion linguistique peut-elle favoriser l'apprentissage d'une langue vivante lorsque les moyens matériels sont limités ? », Master Sciences Humaines et Sociales, mention "Education,

Enseignements et Formation", Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique, 2016/2017.

- **Gardner. R. C et Mac Intyre. P. D :** « A student's contributions to second Languages Learning » Part II Affective variables, language teaching, 26, 1993.
- **Ghalamallah. M :** « Analyse et évaluation des activités d'enseignement » : Cahiers du Cread « Les enseignants universitaires Algériens – Conditions, attitudes et pratiques professionnelles », Revue n° 62/63, 4^{ème} Trimestre 2002 et 1^{er} Trimestre 2003.
- **Guidère. M :** « Le multilinguistique européen et l'enseignement supérieur », communication lors d'une Journée d'Etude tenue à Paris le 20 Février 2009.
- **Henriquez. S :** « Les attitudes des enseignants français à l'égard de la formation et du perfectionnement professionnels » : Thèse de Doctorat à Paris 8, Revue française de pédagogie 45, Avril 1978.
- **Jouliia. D :** « A la recherche de la qualité dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères » : article paru dans l'Open Edition Journals "Recherche et pratiques pédagogiques en langue de spécialité", Cahiers de l'APLIUT, vol. XXII, n° 1, 2003.
- **Kaci. T :** « La relation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur : problématique pédagogique et formation des enseignants » : Cahiers du Cread « Formation pédagogique et pratiques d'enseignement dans le Supérieur » : Revue n° 59/ 60, 1^{er} et 2^{ème} trimestre 2002.
- **Ketfi. Z :** « La formation des cadres dans le nouveau passage politique, économique et social » : Bulletin bimestriel du Séminaire sur la Formation en Sciences et Technologie du Sport à l'INFS- STS, Alger, Novembre 1990.
- **Khebbeb. A :** « Quelle place pour l'enseignement des langues étrangères en Algérie ? » : article paru dans le journal la Tribune, publié par Djama Younes, le 07/02/2011.
- **Léziart. Y et Coll :** « L'évaluation des connaissances aux examens » : Revue E. P. S n° 237, Septembre – Octobre, 1992.
- **Macnamara. J :** « The linguistic independence of bilinguals » : Journal of verbal learning and verbal behaviour, 6 (5), 1967.

- **Maha. I** : « Les difficultés d'apprentissage du F L E dans le discours des étudiants palestiniens : Analyse des causes et des enjeux » : Thèse de Doctorat en Science du Langage, 2010.
- **Marouzeau. J** : « Lexique de la terminologie linguistique : Français, Anglais, Italien », Paul Geuthner, Paris, 3^{ème} édition, 1951.
- **Meziani. R** : « Pratique Sportive de Haut Niveau et études universitaires : Cas des athlètes d'élite en formation dans un INFS-STTS » : Mémoire de Magister en Théorie et Méthodologie du Sport. INFS-STTS de Dély – Ibrahim Alger, Novembre 1999.
- **Montaigne. M** : « Les Essais, Livre I, chapitre 26 », Edition Simon Millanges, Royaume de France, 1595.
- **Noels. K. A** : « Motivation and second language acquisition » : in The Canadian Modern Language Review, 2001.
- **Outaleb. A** : « Les connaissances culturelles au service de la compétence communicative. L'enseignement du F. L. E », communication lors d'un séminaire national : « Enseignement / apprentissage du Français en Algérie, le 23 et 24 Novembre 2011.
- **Ouyed Lahdiri. S** : « Enseignement / apprentissage de l'anglais de spécialité au CEIL –USTHB », dans Lancomnet, vol n°3, p 84 – 94, 2015.
- **Ouyed Lahdiri. S** : « The Management of English Courses at USTHB : A rationale for the design of developmental commancore syllabi », Thèse de Magister en Linguistique, Universit d'Alger, Bouzareah, 2002.
- **Perraudeau. M** : « Les difficultés ordinaires d'apprentissage », dans Cahiers pédagogiques n° 436, Dossier "aider les élèves ?", IUFM des pays de la Loire, 2005.
- **Perrenoud. D** : « Professionnalisation du métier d'enseignement : formation et alternance et pratique réflexive » : Revue de l'E. P. S, n° 250, Paris, 1994.
- **Perrin. M** : « De l'utilisation communicatives des documents authentiques » : Actes du XI^{ème} Colloque du GERAS, langue de spécialité / langue pour le spécialiste : du linguistique au didactique : 11 – 32, 1990.
- **Porcher. L** : « Omniprésence et diversité des auto – apprentissage » : Le français dans le Monde. Recherches et Applications. N° Spécial : 6 – 14, 1992.
- **Puren. C** : « La didactique des langues face à l'innovation technologique » : Actes des Colloques UNTELE 2, 2001.

- **Raby. F** : « Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici ou ailleurs » : Les Langues Modernes, n° 3, 2008.
- **Rebollo. M. A** : « Emotions dans l'apprentissage universitaire soutenues dans des environnements virtuels : différences selon l'activité d'apprentissage et la motivation des étudiants », article publié dans Complutense Journal of Education, 25 (1), p 69 – 93, Université de Séville, Département de recherche et de méthodes diagnostiques en éducation, 2014.
- **Reunier. A** : « Psychologie et pédagogie : à la recherche des fils de la trame » : article paru dans "Actualité de la formation permanente" (Formation des salariés : Quels choix pédagogique ?), n° 191, Juillet – Août 2004.
- **Reuter. Y** : « Enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique de l'écriture », Paris : ESF, collection didactique du français.
- **Rézeau. J** : «Médiation, médiatisation et instrument d'enseignement : du triangle au "carre" pédagogique » : article publié dans la Revue de GERAS Asp Groupes d'Etude et de Recherche en Anglais de Spécialité, 2002.
- **Richterich. R** : « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication » dans stratégies sans l'apprentissage et l'usage des langues, 41 – 76, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1996.
- **Rivas. M** : « Dictionnaire unilingue et autonomie de l'apprentissage : de l'utilité du Collins Cobuild English Language Dictionary en milieu universitaire » : les Cahiers de l'APLIUT 30 - 31 : 89 – 104, 1988.
- **Tefiani. M** : « Formation pédagogique et pratiques d'enseignement dans le Supérieur » : Cahier du Cread, Revue n° 59/ 60, 1^{er} et 2^{ème} trimestre 2002.
- **Tshibola Mutombe. M. C** : « L'enseignement et l'apprentissage de l'anglais, langue seconde au primaire en Mauricie : enjeux actuels et perspectives futures » : Mémoire de Maîtrise en Education, 2015.
- **Véronique. D** : « Recherche sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives » in Acquisitions et interactions en langues étrangères, 4, Journals Open Edition, 1994.
- **Vigner. G** : «L'exercice en classe de français », Paris : Hachette, 1984.
- **Winter. B et Reber. A** : « Implicit learning and the Acquisition of Natural Languages » in Ellis. N (ed) 1994, p 115 – 145, London A. P, 1994.

- **Wolf. D :** « Integrating language and content in the language classroom : Are transfert of Know ledge and of Language Ensured ? », In Asp 41-42, p 35-46, 2003.
- **Zarza. T :** « Laboratoire de recherche pédagogique : nouvelle approche de l'enseignement à l'université ». Cahier du cread « formation pédagogique et pratiques d'enseignement dans le Supérieur » n° 59/60, 1^{er} et 2^{ème} trimestre, 2002.
- **Zeliti. A :** « Question d'écriture en classe de français. Les Cahiers du SLAAD, N° 1, Université Mentouri, Constantine, 2002.

Sites internet :

- **Plyaskina. O et Godard. S :** « Un regard sur la motivation dans l'apprentissage de la langue anglaise en lycée professionnel, 2012.
espe.unicaen.fr/.../Fichier/oplyaskina-134621242728 - pdf, consulté le 12 Avril 2019.
- **Lang. J :** « Nouvelles technologies e- Education » : Discours à la XXII^{ème} Université d'été de la communication. Hourtin.
<http://www.education.gouv.fr/discours/2001/hourtinjl-htm>, consulté Juillet 2020.
- **Gardner. R. C and Mac Intyre. P. D :** « A student's contribution to second language learning. Affective Variables Language Teaching », 26, 1-11, 1993.
<http://dx-doi.org/10.1017/50261444800000045>, consulté Juillet 2020.
- Pampillón Cesteros Ana Fernandez.
<http://www.roycan.com>>qu'est-ce ..., consulté le 14/07/2020.
- **Axell. K :** « L'importance de la motivation pour apprendre une langue étrangère », 2007.
<http://www.diva-portal.org>>get,consulté le 16/06/2020.
- **Ainsley. S :** « Apprendre l'Anglais avec le sport », Août 2011.
<http://www.lequotidien.comsports>.
- **Halimi. S :** « Apprendre les langues, apprendre le monde », rapport présenté au Ministre de l'Education Nationale, disponible sur :
<https://media-education.gouv.fr/file02-Février/91/5/Apprendre-les-langues-apprendre-le-monde-206915.pdf>.
- **Sawyer. C :** « 5 raisons pour un sportif d'apprendre une langue étrangère », 8 Juillet 2016.
<https://fr.oise.com/blog-français,8juillet2016>
- **Benredjem Idriss :** « Psychological solidity and its relation to the organizational commitment of teachers of the Institue of Science and Techniques of Sports and Physical Activites at the Unversity of M'sila", volume 10, N° 2, p 497 – 516 in The journal «Sports creativity».
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/102980>.

- **Metarfi Khemissi et Merniz Amina:** “Motivation for the application of Tqm in the Institutes of Science and Technology of Physical and Sport Activities. Volume 10, N° 2, p 447 – 470.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/102980>.
- **Benzerroug, S :** « L’enseignement du Français Langue Etrangère dans le Secondaire Algérien. Cas de la 2^{ème} A. S ». revue Algérien de l’éducation et de la santé psychologique, vol O n° 5 (p 1195-212), 2015.
<https://www.asjp.cerist.dz/> , consulté le 02/10/2020.
- **Mazar. Y:** «Acculturation et bilinguisme en Algérie”, Faculté des Lettres et des Langues –FLL- “Enseignement / Apprentissage du français en Algérie: Enjeux culturels et représentations identitaires», Université d’Adrar, 2016.
<https://www.manifest.univ-ouargla.dz>> archives, consulté le 06/10/2020.
- **Hilton. H :** « Théorie d’apprentissage et didactiques des langues », 2009.
https://www.cle.lyon.fr/anglais/théorie-2014-78014.ksjp?RH:CDL_ANG120000, consulté le 10 Septembre 2020.
- **UNESCO:** «L’éducation dans un monde multilingue», Paris, UNESCO, 34p, réf du 18 Juin 2014.
<https://nesdoc.unesco.org/images/0012/001297/12978P.pdf>, consulté le 10/10/2020.
- **Bresson. F:** «Acquisition et Apprentissage des langues vivantes»,langue Française, (8), 24-30, 1970.
- <https://www.josto.org/stable/41557514>, consulté le 12/09/2020.

Textes juridiques :

- Arrêté inter – ministériel du 09 Août 2001.
- Article 15 de l’arrêté inter – ministériel du 09 Août 2001.
- Article 2 de l’arrêté inter – ministériel du 09 Août 2001.
- Décret exécutif n° 05 – 500 de 2008.
- Décret exécutif n° 90 – 183 du 16 Juin 1990.
- Décret n° 88 – 90 du 12 Août 1988.
- Décret Présidentiel n° 71 – 127 du 28 Juillet 1979.
- L’ordonnance n° 95 – 09.



ANNEXES



ANNEXE N° 1

ES - STS
QUESTIONNAIRE
Etudiants

Chers étudiants,

Dans le cadre de la préparation d'un travail de Doctorat, relatif à la formation pédagogique du Conseiller du Sport, nous vous prions de bien vouloir répondre au questionnaire proposé, les réponses seront exploitées à des fins scientifiques.

Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration.

Elaboré par :

- Mme BOUKHARI Saliha

Sous Direction de :

- Pr. AMRIOU zouhir

- Dr. GRINE Rachida

I- Identification :

1- Sexe

2- Promotion : 1^{ère} année

2^{ème} année

3^{ème} année

4^{ème} année

Licencié

3- Êtes – vous bachelier ? oui non

4- Êtes – vous athlète d'élite ? oui non

5- Dans quelle filière étiez – vous en 3^{ème} A. S :

- Scientifique oui non

- Mathématique oui non

- Gestion oui non

- Lettres oui non

6- Quelle est votre provenance régionale ?

Wilaya

7- Êtes – vous issus d'une famille où les deux parents travaillent ?

Oui non

8- Quelle est la fonction de vos parents ?

II- Appréciation de l'enseignant de la Langue Anglaise

9- L'enseignement de la langue anglaise dispensé au sein de l'ES-STS répond-il à vos attentes ? oui non

Si non, pourquoi ?

10- Erouvez – vous des difficultés en langue anglaise ? Oui non

11- Combien d'années d'anglais avez – vous étudié pendant votre scolarisation ?

.....

12- Les difficultés rencontrées en langue anglaise sont dues à :

- La compréhension du contenu oui non
- L'oral oui non
- L'écrit oui non
- La relation pédagogique oui non
- Le manque de matériel oui non
- Le manque de documentation oui non

13- Quels sont les supports exploités dans une séance de compréhension orale ?

- Texte lu oralement oui non
- Document sonore oui non
- Document audio – visuel oui non

14- Quels sont les outils didactiques exploités lors d'une séance d'enseignement ?

- P. C oui non
- Data show oui non
- Magnétophone oui non
- Ecrit oui non

15- L'enseignement de la langue anglaise au sein de votre établissement sollicite plus :

- Un anglais usuel oui non
- Un anglais spécialisé oui non

16- Pensez – vous que le volume horaire attribué à l'enseignement de la langue anglaise est – il suffisant ? oui non

17- Que sollicitent le plus les enseignements de la langue anglaise à travers l'énoncé des examens ?

- Mémorisation oui non
- Synthèse oui non
- Analyse oui non
- Oral oui non

18- Quelles formules d'examens adoptent vos enseignants pour évaluer ?

- $\frac{2 \text{ contrôles} + 1 (\text{EMD})^2}{3}$ oui non
- $\frac{1 \text{ contrôle} + 1 (\text{EMD})^2}{3}$ oui non
- 1 EMD oui non

19- Les critères d'évaluation sont-ils pris en ligne de compte lors de votre évaluation trimestrielle par vos enseignants de langue anglaise ?

- Participation oui non
- Comportement oui non
- Assiduité oui non

III- Motivation :

20- Pourquoi êtes – vous à l'ES-STS ?

- Pour pouvoir apprendre le métier d'entraîneur oui non
- Pour pouvoir poursuivre des études supérieures oui non
- Pour concilier études et carrière oui non

21- Avez – vous déjà suivi une formation en langue étrangère en plus de celle dispensée durant votre cursus scolaire et universitaire ? oui non

22- Si oui, quelle était la langue étrangère étudiée ?

- Français oui non
- Anglais oui non
- Autres oui non

23- Quelle a été la durée de la sus – dite formation ?

24- Quelles en ont été les motivations ?

- Réussite à un examen final (BAC) oui non
- Etudes à l'étranger oui non
- Nécessité professionnelle oui non
- Epanouissement personnel oui non

25- Quelle est la langue que vous utilisez à la maison ?

- Arabe dialectal oui non
- Français oui non
- Anglais oui non
- Berbère oui non

26- Quelle est la langue que vous utilisez entre amis ?

- Arabe dialectal oui non
- Français oui non
- Anglais oui non
- Berbère oui non

27- Quelle langue préférez – vous utiliser lors de vos communications dans les différents réseaux sociaux tels que Facebook, Twitter, ect ...

- Arabe dialectal oui non
- Français oui non
- Anglais oui non
- Berbère oui non

28- Quel style de musique écoutez – vous le plus ?

- Variétés algériennes oui non
- Variétés françaises oui non
- Musiques anglo – saxonnnes oui non

29- Vous est-il déjà arrivé de regarder des films américains, anglo - saxons en version originale ? oui non



ANNEXE N° 2

1. * faire une comparaison entre Bacheliers et Licencies un Khi 2 pour les questions

n: 10-11-12-13-14-15-16-17-18-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30

CROSSTABS

/TABLES=Q9.1 Q9.2 Q9.3 Q10 Q11 Q13.1 Q13.2 Q13.3 Q13.4 Q13.5 Q13.6 Q14.1 Q14.2 Q14.3 Q15.1 Q15.2

Q15.3 Q15.4 Q16.1 Q16.2 Q17 Q18.1 Q18.2 Q18.3 Q18.4 Q19.1 Q19.2 Q19.3 Q20.1 Q20.2 Q20.3 Q21 Q22.1

Q22.2 Q22.3 Q24.1 Q24.2 Q24.3 Q24.4 Q25.1 Q25.2 Q25.3 Q25.4 Q26.1 Q26.2 Q26.3 Q26.4 Q27.1 Q27.2

Q27.3 Q27.4 Q28.1 Q28.2 Q28.3 Q28.4 Q29 BY Q2bis

/FORMAT=AVALUE TABLES

/STATISTICS=CHISQ

/CELLS=COUNT COLUMN

/COUNT ROUND CELL.

Tableaux croisés

Remarques

Sortie obtenue		05-SEP-2020 11:32:17
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Amine_Doc 2017\Dossier #8_Etudes & Analyses\Thèse Mme Boukhari ISTS_07.2020\BDD_Etudiants.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	181
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque tableau sont basés sur toutes les observations avec données valides des plages spécifiées pour toutes les variables dans chaque tableau.

Syntaxe

CROSSTABS

/TABLES=Q9.1 Q9.2 Q9.3 Q10 Q11
Q13.1 Q13.2 Q13.3 Q13.4 Q13.5
Q13.6 Q14.1 Q14.2 Q14.3 Q15.1
Q15.2

Q15.3 Q15.4 Q16.1 Q16.2 Q17
Q18.1 Q18.2 Q18.3 Q18.4 Q19.1
Q19.2 Q19.3 Q20.1 Q20.2 Q20.3 Q21
Q22.1

Q22.2 Q22.3 Q24.1 Q24.2 Q24.3
Q24.4 Q25.1 Q25.2 Q25.3 Q25.4
Q26.1 Q26.2 Q26.3 Q26.4 Q27.1
Q27.2

Q27.3 Q27.4 Q28.1 Q28.2 Q28.3
Q28.4 Q29 BY Q2bis

/FORMAT=AVALUE TABLES

/STATISTICS=CHISQ

/CELLS=COUNT COLUMN

/COUNT ROUND CELL.

Ressources

Temps de processeur

00:00:00,08

Temps écoulé

00:00:00,08

Dimensions demandées

2

Cellules disponibles

524245

9.1 Pourquoi êtes-vous à l'ES-STTS? - pour pouvoir apprendre le métier d'entraîneur * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
9.1 Pourquoi êtes-vous à l'ES-STTS? - pour pouvoir apprendre le métier d'entraîneur	Oui	Effectif	71	16	87
		% dans Niveau de l'étudiant	49,0%	44,4%	48,1%
	Non	Effectif	74	20	94
		% dans Niveau de l'étudiant	51,0%	55,6%	51,9%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,236 ^a	1	,627		
Correction pour continuité ^b	,090	1	,764		
Rapport de vraisemblance	,237	1	,627		
Test exact de Fisher				,711	,383
Association linéaire par linéaire	,235	1	,628		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 17,30.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

9.1 Pourquoi êtes-vous à l'ES-STTS? - pour pouvoir poursuivre des études supérieures * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
9.1 Pourquoi êtes-vous à l'ES-STTS? - pour pouvoir poursuivre des études supérieures	Oui	Effectif	65	12	77
		% dans Niveau de l'étudiant	44,8%	33,3%	42,5%
	Non	Effectif	80	24	104
		% dans Niveau de l'étudiant	55,2%	66,7%	57,5%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	1,559 ^a	1	,212		
Correction pour continuité ^b	1,124	1	,289		
Rapport de vraisemblance	1,589	1	,207		
Test exact de Fisher				,260	,144
Association linéaire par linéaire	1,550	1	,213		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 15,31.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

9.1 Pourquoi êtes-vous à l'ES-STTS? - pour concilier étude et carrière *

Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
9.1 Pourquoi êtes-vous à l'ES-STTS? - pour concilier étude et carrière	Oui	Effectif	64	15	79
		% dans Niveau de l'étudiant	44,1%	41,7%	43,6%
	Non	Effectif	81	21	102
		% dans Niveau de l'étudiant	55,9%	58,3%	56,4%
Total	Effectif	145	36	181	
	% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%	

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,072 ^a	1	,789		
Correction pour continuité ^b	,006	1	,936		
Rapport de vraisemblance	,072	1	,789		
Test exact de Fisher				,852	,470
Association linéaire par linéaire	,071	1	,790		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 15,71.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

10- L'enseignement de la langue anglaise dispensé au sein de l'ES-STs répond-il à vos attentes? * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
10- L'enseignement de la langue anglaise dispensé au sein de l'ES-STs répond-il à vos attentes?	Oui	Effectif	107	25	132
		% dans Niveau de l'étudiant	73,8%	69,4%	72,9%
	Non	Effectif	38	11	49
		% dans Niveau de l'étudiant	26,2%	30,6%	27,1%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,276 ^a	1	,599		
Correction pour continuité ^b	,100	1	,752		
Rapport de vraisemblance	,271	1	,603		
Test exact de Fisher				,676	,370
Association linéaire par linéaire	,275	1	,600		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 9,75.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

11- Eprouvez-vous des difficultés en langue anglaise? * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
11- Eprouvez-vous des difficultés en langue anglaise?	Oui	Effectif	81	27	108
		% dans Niveau de l'étudiant	55,9%	75,0%	59,7%
	Non	Effectif	64	9	73
		% dans Niveau de l'étudiant	44,1%	25,0%	40,3%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	4,389 ^a	1	,036		
Correction pour continuité ^b	3,630	1	,057		
Rapport de vraisemblance	4,605	1	,032		
Test exact de Fisher				,039	,027
Association linéaire par linéaire	4,365	1	,037		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 14,52.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

13.1 Les difficultés rencontrées en langue anglaise sont dues à : - la compréhension du contenu * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
13.1 Les difficultés rencontrées en langue anglaise sont dues à : - la compréhension du contenu	Oui	Effectif	57	18	75
		% dans Niveau de l'étudiant	39,3%	50,0%	41,4%
	Non	Effectif	88	18	106
		% dans Niveau de l'étudiant	60,7%	50,0%	58,6%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	1,358 ^a	1	,244		
Correction pour continuité ^b	,953	1	,329		
Rapport de vraisemblance	1,343	1	,246		
Test exact de Fisher				,262	,164
Association linéaire par linéaire	1,351	1	,245		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 14,92.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

13.2 Les difficultés rencontrées en langue anglaise sont dues à : - l'oral * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
13.2 Les difficultés rencontrées en langue anglaise sont dues à : - l'oral	Oui	Effectif	64	13	77
		% dans Niveau de l'étudiant	44,1%	36,1%	42,5%
	Non	Effectif	81	23	104
		% dans Niveau de l'étudiant	55,9%	63,9%	57,5%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,760 ^a	1	,383		
Correction pour continuité ^b	,467	1	,494		
Rapport de vraisemblance	,770	1	,380		
Test exact de Fisher				,453	,248
Association linéaire par linéaire	,756	1	,385		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 15,31.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

13.3 Les difficultés rencontrées en langue anglaise sont dues à : - l'écrit * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
13.3 Les difficultés rencontrées en langue anglaise sont dues à : - l'écrit	Oui	Effectif	62	12	74
		% dans Niveau de l'étudiant	42,8%	33,3%	40,9%
	Non	Effectif	83	24	107
		% dans Niveau de l'étudiant	57,2%	66,7%	59,1%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	1,060 ^a	1	,303		
Correction pour continuité ^b	,706	1	,401		
Rapport de vraisemblance	1,079	1	,299		
Test exact de Fisher				,347	,201
Association linéaire par linéaire	1,054	1	,305		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 14,72.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

13.4 Les difficultés rencontrées en langue anglaise sont dues à : - la relation pédagogique * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
13.4 Les difficultés rencontrées en langue anglaise sont dues à : - la relation pédagogique	Oui	Effectif	51	15	66
		% dans Niveau de l'étudiant	35,2%	41,7%	36,5%
	Non	Effectif	94	21	115
		% dans Niveau de l'étudiant	64,8%	58,3%	63,5%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,525 ^a	1	,469		
Correction pour continuité ^b	,282	1	,595		
Rapport de vraisemblance	,518	1	,472		
Test exact de Fisher				,562	,295
Association linéaire par linéaire	,522	1	,470		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 13,13.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

13.5 Les difficultés rencontrées en langue anglaise sont dues à : - le manque de matériel * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
13.5 Les difficultés rencontrées en langue anglaise sont dues à : - le manque de matériel	Oui	Effectif	71	14	85
		% dans Niveau de l'étudiant	49,0%	38,9%	47,0%
	Non	Effectif	74	22	96
		% dans Niveau de l'étudiant	51,0%	61,1%	53,0%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	1,176 ^a	1	,278		
Correction pour continuité ^b	,806	1	,369		
Rapport de vraisemblance	1,186	1	,276		
Test exact de Fisher				,351	,185
Association linéaire par linéaire	1,169	1	,280		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 16,91.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

13.6 Les difficultés rencontrées en langue anglaise sont dues à : - le manque de documentation * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
13.6 Les difficultés rencontrées en langue anglaise sont dues à : - le manque de documentation	Oui	Effectif	60	14	74
		% dans Niveau de l'étudiant	41,4%	38,9%	40,9%
	Non	Effectif	85	22	107
		% dans Niveau de l'étudiant	58,6%	61,1%	59,1%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,074 ^a	1	,786		
Correction pour continuité ^b	,007	1	,934		
Rapport de vraisemblance	,074	1	,785		
Test exact de Fisher				,851	,470
Association linéaire par linéaire	,074	1	,786		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 14,72.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

14.1 Quels sont les supports exploités dans une séance de compréhension orale? - texte lu oralement * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
14.1 Quels sont les supports exploités dans une séance de compréhension orale? - texte lu oralement	Oui	Effectif	97	22	119
		% dans Niveau de l'étudiant	66,9%	61,1%	65,7%
	Non	Effectif	48	14	62
		% dans Niveau de l'étudiant	33,1%	38,9%	34,3%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,429 ^a	1	,513		
Correction pour continuité ^b	,210	1	,647		
Rapport de vraisemblance	,422	1	,516		
Test exact de Fisher				,558	,320
Association linéaire par linéaire	,426	1	,514		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 12,33.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

14.2 Quels sont les supports exploités dans une séance de compréhension orale? - document sonore * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
14.2 Quels sont les supports exploités dans une séance de compréhension orale? - document sonore	Oui	Effectif	34	5	39
		% dans Niveau de l'étudiant	23,4%	13,9%	21,5%
	Non	Effectif	111	31	142
		% dans Niveau de l'étudiant	76,6%	86,1%	78,5%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	1,559 ^a	1	,212		
Correction pour continuité ^b	1,045	1	,307		
Rapport de vraisemblance	1,687	1	,194		
Test exact de Fisher				,262	,153
Association linéaire par linéaire	1,550	1	,213		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 7,76.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

14.3 Quels sont les supports exploités dans une séance de compréhension orale? - document audio-visuel * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
14.3 Quels sont les supports exploités dans une séance de compréhension orale? - document audio-visuel	Oui	Effectif	64	16	80
		% dans Niveau de l'étudiant	44,1%	44,4%	44,2%
	Non	Effectif	81	20	101
		% dans Niveau de l'étudiant	55,9%	55,6%	55,8%
Total	Effectif	145	36	181	
	% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%	

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,001 ^a	1	,974		
Correction pour continuité ^b	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	,001	1	,974		
Test exact de Fisher				1,000	,560
Association linéaire par linéaire	,001	1	,974		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 15,91.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

15.1 Quels sont les outils didactiques exploités lors d'une séance d'enseignement? - P.C * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
15.1 Quels sont les outils didactiques exploités lors d'une séance d'enseignement? - P.C	Oui	Effectif	60	13	73
		% dans Niveau de l'étudiant	41,4%	36,1%	40,3%
	Non	Effectif	85	23	108
		% dans Niveau de l'étudiant	58,6%	63,9%	59,7%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,333 ^a	1	,564		
Correction pour continuité ^b	,150	1	,699		
Rapport de vraisemblance	,336	1	,562		
Test exact de Fisher				,705	,352
Association linéaire par linéaire	,331	1	,565		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 14,52.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

15.2 Quels sont les outils didactiques exploités lors d'une séance d'enseignement? - data show * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
15.2 Quels sont les outils didactiques exploités lors d'une séance d'enseignement? - data show	Oui	Effectif	83	8	91
		% dans Niveau de l'étudiant	57,2%	22,2%	50,3%
	Non	Effectif	62	28	90
		% dans Niveau de l'étudiant	42,8%	77,8%	49,7%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	14,147 ^a	1	,000		
Correction pour continuité ^b	12,781	1	,000		
Rapport de vraisemblance	14,814	1	,000		
Test exact de Fisher				,000	,000
Association linéaire par linéaire	14,069	1	,000		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 17,90.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

15.3 Quels sont les outils didactiques exploités lors d'une séance d'enseignement? - magnétophone * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
15.3 Quels sont les outils didactiques exploités lors d'une séance d'enseignement? - magnétophone	Oui	Effectif	14	3	17
		% dans Niveau de l'étudiant	9,7%	8,3%	9,4%
	Non	Effectif	131	33	164
		% dans Niveau de l'étudiant	90,3%	91,7%	90,6%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,059 ^a	1	,808		
Correction pour continuité ^b	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	,061	1	,805		
Test exact de Fisher				1,000	,551
Association linéaire par linéaire	,059	1	,808		
N d'observations valides	181				

a. 1 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,38.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

15.4 Quels sont les outils didactiques exploités lors d'une séance d'enseignement? - Ecrit * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
15.4 Quels sont les outils didactiques exploités lors d'une séance d'enseignement? - Ecrit	Oui	Effectif	96	21	117
		% dans Niveau de l'étudiant	66,2%	58,3%	64,6%
	Non	Effectif	49	15	64
		% dans Niveau de l'étudiant	33,8%	41,7%	35,4%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,782 ^a	1	,376		
Correction pour continuité ^b	,476	1	,490		
Rapport de vraisemblance	,769	1	,381		
Test exact de Fisher				,437	,243
Association linéaire par linéaire	,778	1	,378		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 12,73.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

16.1 L'enseignement de la langue anglaise au sein de votre établissement sollicite plus: - un anglais usuel * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
16.1 L'enseignement de la langue anglaise au sein de votre établissement sollicite plus: - un anglais usuel	Oui	Effectif	103	22	125
		% dans Niveau de l'étudiant	71,0%	61,1%	69,1%
	Non	Effectif	42	14	56
		% dans Niveau de l'étudiant	29,0%	38,9%	30,9%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	1,329 ^a	1	,249		
Correction pour continuité ^b	,905	1	,341		
Rapport de vraisemblance	1,290	1	,256		
Test exact de Fisher				,314	,170
Association linéaire par linéaire	1,322	1	,250		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 11,14.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

16.2 L'enseignement de la langue anglaise au sein de votre établissement sollicite plus: - un anglais spécialisé * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
16.2 L'enseignement de la langue anglaise au sein de votre établissement sollicite plus: - un anglais spécialisé	Oui	Effectif	47	14	61
		% dans Niveau de l'étudiant	32,4%	38,9%	33,7%
	Non	Effectif	98	22	120
		% dans Niveau de l'étudiant	67,6%	61,1%	66,3%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,541 ^a	1	,462		
Correction pour continuité ^b	,290	1	,590		
Rapport de vraisemblance	,532	1	,466		
Test exact de Fisher				,555	,292
Association linéaire par linéaire	,538	1	,463		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 12,13.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

17- Pensez-vous que le volume horaire attribué à l'enseignement de la langue anglaise est-il suffisant? * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
17- Pensez-vous que le volume horaire attribué à l'enseignement de la langue anglaise est-il suffisant?	Oui	Effectif	41	14	55
		% dans Niveau de l'étudiant	28,3%	38,9%	30,4%
	Non	Effectif	104	22	126
		% dans Niveau de l'étudiant	71,7%	61,1%	69,6%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	1,536 ^a	1	,215		
Correction pour continuité ^b	1,075	1	,300		
Rapport de vraisemblance	1,486	1	,223		
Test exact de Fisher				,229	,150
Association linéaire par linéaire	1,527	1	,217		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 10,94.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

18.1 Que sollicitent le plus les enseignements de la langue anglaise à travers l'énoncé des examens ? - mémorisation * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
18.1 Que sollicitent le plus les enseignements de la langue anglaise à travers l'énoncé des examens ? - mémorisation	Oui	Effectif	75	13	88
		% dans Niveau de l'étudiant	51,7%	36,1%	48,6%
	Non	Effectif	70	23	93
		% dans Niveau de l'étudiant	48,3%	63,9%	51,4%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	2,814 ^a	1	,093		
Correction pour continuité ^b	2,224	1	,136		
Rapport de vraisemblance	2,849	1	,091		
Test exact de Fisher				,098	,067
Association linéaire par linéaire	2,799	1	,094		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 17,50.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

18.2 Que sollicitent le plus les enseignements de la langue anglaise à travers l'énoncé des examens ? - synthèse * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
18.2 Que sollicitent le plus les enseignements de la langue anglaise à travers l'énoncé des examens ? - synthèse	Oui	Effectif	65	11	76
		% dans Niveau de l'étudiant	44,8%	30,6%	42,0%
	Non	Effectif	80	25	105
		% dans Niveau de l'étudiant	55,2%	69,4%	58,0%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	2,412 ^a	1	,120		
Correction pour continuité ^b	1,861	1	,172		
Rapport de vraisemblance	2,479	1	,115		
Test exact de Fisher				,135	,085
Association linéaire par linéaire	2,398	1	,121		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 15,12.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

18.3 Que sollicitent le plus les enseignements de la langue anglaise à travers l'énoncé des examens ? - analyse * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
18.3 Que sollicitent le plus les enseignements de la langue anglaise à travers l'énoncé des examens ? - analyse	Oui	Effectif	55	21	76
		% dans Niveau de l'étudiant	37,9%	58,3%	42,0%
	Non	Effectif	90	15	105
		% dans Niveau de l'étudiant	62,1%	41,7%	58,0%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	4,928 ^a	1	,026		
Correction pour continuité ^b	4,126	1	,042		
Rapport de vraisemblance	4,870	1	,027		
Test exact de Fisher				,037	,022
Association linéaire par linéaire	4,901	1	,027		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 15,12.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

18.4 Que sollicitent le plus les enseignements de la langue anglaise à travers l'énoncé des examens ? - oral * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
18.4 Que sollicitent le plus les enseignements de la langue anglaise à travers l'énoncé des examens ? - oral	Oui	Effectif	69	13	82
		% dans Niveau de l'étudiant	47,6%	36,1%	45,3%
	Non	Effectif	76	23	99
		% dans Niveau de l'étudiant	52,4%	63,9%	54,7%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	1,533 ^a	1	,216		
Correction pour continuité ^b	1,104	1	,293		
Rapport de vraisemblance	1,554	1	,213		
Test exact de Fisher				,263	,147
Association linéaire par linéaire	1,524	1	,217		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 16,31.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

19.1 Quelles formules d'examens adaptent vos enseignants pour évaluer ? - Formule 1 * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
19.1 Quelles formules d'examens adaptent vos enseignants pour évaluer ? - Formule 1	Oui	Effectif	47	6	53
		% dans Niveau de l'étudiant	32,4%	16,7%	29,3%
	Non	Effectif	98	30	128
		% dans Niveau de l'étudiant	67,6%	83,3%	70,7%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	3,454 ^a	1	,063		
Correction pour continuité ^b	2,735	1	,098		
Rapport de vraisemblance	3,760	1	,053		
Test exact de Fisher				,068	,045
Association linéaire par linéaire	3,434	1	,064		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 10,54.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

19.2 Quelles formules d'examens adaptent vos enseignants pour évaluer ? - Formule 2 * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
19.2 Quelles formules d'examens adaptent vos enseignants pour évaluer ? - Formule 2	Oui	Effectif	72	15	87
		% dans Niveau de l'étudiant	49,7%	41,7%	48,1%
	Non	Effectif	73	21	94
		% dans Niveau de l'étudiant	50,3%	58,3%	51,9%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,737 ^a	1	,391		
Correction pour continuité ^b	,452	1	,501		
Rapport de vraisemblance	,741	1	,389		
Test exact de Fisher				,458	,251
Association linéaire par linéaire	,733	1	,392		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 17,30.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

19.3 Quelles formules d'examens adaptent vos enseignants pour évaluer ? - Formule 3 * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
19.3 Quelles formules d'examens adaptent vos enseignants pour évaluer ? - Formule 3	Oui	Effectif	27	15	42
		% dans Niveau de l'étudiant	18,6%	41,7%	23,2%
	Non	Effectif	118	21	139
		% dans Niveau de l'étudiant	81,4%	58,3%	76,8%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	8,596 ^a	1	,003		
Correction pour continuité ^b	7,351	1	,007		
Rapport de vraisemblance	7,810	1	,005		
Test exact de Fisher				,007	,005
Association linéaire par linéaire	8,548	1	,003		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 8,35.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

20.1 Les critères d'évaluation sont-ils pris en ligne de compte lors de votre évaluation trimestrielle par vos enseignants de langue anglaise? - participation * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
20.1 Les critères d'évaluation sont-ils pris en ligne de compte lors de votre évaluation trimestrielle par vos enseignants de langue anglaise? - participation	Oui	Effectif	106	21	127
		% dans Niveau de l'étudiant	73,1%	58,3%	70,2%
	Non	Effectif	39	15	54
		% dans Niveau de l'étudiant	26,9%	41,7%	29,8%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	3,006 ^a	1	,083		
Correction pour continuité ^b	2,341	1	,126		
Rapport de vraisemblance	2,874	1	,090		
Test exact de Fisher				,104	,065
Association linéaire par linéaire	2,989	1	,084		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 10,74.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

20.2 Les critères d'évaluation sont-ils pris en ligne de compte lors de votre évaluation trimestrielle par vos enseignants de langue anglaise? - comportement * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
20.2 Les critères d'évaluation sont-ils pris en ligne de compte lors de votre évaluation trimestrielle par vos enseignants de langue anglaise? - comportement	Oui	Effectif	69	13	82
		% dans Niveau de l'étudiant	47,6%	36,1%	45,3%
	Non	Effectif	76	23	99
		% dans Niveau de l'étudiant	52,4%	63,9%	54,7%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	1,533 ^a	1	,216		
Correction pour continuité ^b	1,104	1	,293		
Rapport de vraisemblance	1,554	1	,213		
Test exact de Fisher				,263	,147
Association linéaire par linéaire	1,524	1	,217		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 16,31.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

20.3 Les critères d'évaluation sont-ils pris en ligne de compte lors de votre évaluation trimestrielle par vos enseignants de langue anglaise? - assiduité * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
20.3 Les critères d'évaluation sont-ils pris en ligne de compte lors de votre évaluation trimestrielle par vos enseignants de langue anglaise? - assiduité	Oui	Effectif	54	14	68
		% dans Niveau de l'étudiant	37,2%	38,9%	37,6%
	Non	Effectif	91	22	113
		% dans Niveau de l'étudiant	62,8%	61,1%	62,4%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,033 ^a	1	,855		
Correction pour continuité ^b	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	,033	1	,855		
Test exact de Fisher				,850	,500
Association linéaire par linéaire	,033	1	,855		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 13,52.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

21. Avez-vous déjà suivi une formation en langue étrangère en plus de celle dispensée durant votre cursus scolaire et universitaire ? * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
21. Avez-vous déjà suivi une formation en langue étrangère en plus de celle dispensée durant votre cursus scolaire et universitaire ?	Oui	Effectif	68	21	89
		% dans Niveau de l'étudiant	46,9%	58,3%	49,2%
	Non	Effectif	77	15	92
		% dans Niveau de l'étudiant	53,1%	41,7%	50,8%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	1,509 ^a	1	,219		
Correction pour continuité ^b	1,086	1	,297		
Rapport de vraisemblance	1,514	1	,219		
Test exact de Fisher				,265	,149
Association linéaire par linéaire	1,501	1	,221		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 17,70.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

22.1 Si oui, quelle était la langue étrangère étudiée ? - français * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
22.1 Si oui, quelle était la langue étrangère étudiée ? - français	Oui	Effectif	41	10	51
		% dans Niveau de l'étudiant	28,3%	27,8%	28,2%
	Non	Effectif	104	26	130
		% dans Niveau de l'étudiant	71,7%	72,2%	71,8%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,004 ^a	1	,953		
Correction pour continuité ^b	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	,004	1	,953		
Test exact de Fisher				1,000	,566
Association linéaire par linéaire	,004	1	,953		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 10,14.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

22.2 Si oui, quelle était la langue étrangère étudiée ? - anglais * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
22.2 Si oui, quelle était la langue étrangère étudiée ? - anglais	Oui	Effectif	42	11	53
		% dans Niveau de l'étudiant	29,0%	30,6%	29,3%
	Non	Effectif	103	25	128
		% dans Niveau de l'étudiant	71,0%	69,4%	70,7%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,035 ^a	1	,851		
Correction pour continuité ^b	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	,035	1	,852		
Test exact de Fisher				,840	,500
Association linéaire par linéaire	,035	1	,852		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 10,54.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

22.3 Si oui, quelle était la langue étrangère étudiée ? - autres * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
22.3 Si oui, quelle était la langue étrangère étudiée ? - autres	Oui	Effectif	8	6	14
		% dans Niveau de l'étudiant	5,5%	16,7%	7,7%
	Non	Effectif	137	30	167
		% dans Niveau de l'étudiant	94,5%	83,3%	92,3%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	5,024 ^a	1	,025		
Correction pour continuité ^b	3,583	1	,058		
Rapport de vraisemblance	4,205	1	,040		
Test exact de Fisher				,036	,036
Association linéaire par linéaire	4,996	1	,025		
N d'observations valides	181				

a. 1 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,78.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

24.1 Quelle en ont été les motivations ? - réussite à un examen final (BAC)

* Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
24.1 Quelle en ont été les motivations ? - réussite à un examen final (BAC)	Oui	Effectif	33	10	43
		% dans Niveau de l'étudiant	22,8%	27,8%	23,8%
	Non	Effectif	112	26	138
		% dans Niveau de l'étudiant	77,2%	72,2%	76,2%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,401 ^a	1	,527		
Correction pour continuité ^b	,172	1	,678		
Rapport de vraisemblance	,391	1	,532		
Test exact de Fisher				,518	,332
Association linéaire par linéaire	,399	1	,528		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 8,55.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

24.2 Quelle en ont été les motivations ? - étude à l'étranger * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
24.2 Quelle en ont été les motivations ? - étude à l'étranger	Oui	Effectif	37	7	44
		% dans Niveau de l'étudiant	25,5%	19,4%	24,3%
	Non	Effectif	108	29	137
		% dans Niveau de l'étudiant	74,5%	80,6%	75,7%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,578 ^a	1	,447		
Correction pour continuité ^b	,295	1	,587		
Rapport de vraisemblance	,600	1	,438		
Test exact de Fisher				,521	,299
Association linéaire par linéaire	,575	1	,448		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 8,75.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

24.3 Quelle en ont été les motivations ? - nécessité professionnelle *

Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
24.3 Quelle en ont été les motivations ? - nécessité professionnelle	Oui	Effectif	34	8	42
		% dans Niveau de l'étudiant	23,4%	22,2%	23,2%
	Non	Effectif	111	28	139
		% dans Niveau de l'étudiant	76,6%	77,8%	76,8%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,024 ^a	1	,876		
Correction pour continuité ^b	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	,025	1	,876		
Test exact de Fisher				1,000	,535
Association linéaire par linéaire	,024	1	,876		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 8,35.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

24.4 Quelle en ont été les motivations ? - épanouissement personnel *

Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
24.4 Quelle en ont été les motivations ? - épanouissement personnel	Oui	Effectif	21	6	27
		% dans Niveau de l'étudiant	14,5%	16,7%	14,9%
	Non	Effectif	124	30	154
		% dans Niveau de l'étudiant	85,5%	83,3%	85,1%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,108 ^a	1	,742		
Correction pour continuité ^b	,005	1	,946		
Rapport de vraisemblance	,106	1	,745		
Test exact de Fisher				,794	,458
Association linéaire par linéaire	,108	1	,743		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,37.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

25.1 Quelle est la langue que vous utilisez à la maison? - arabe dialectal *

Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
25.1 Quelle est la langue que vous utilisez à la maison? - arabe dialectal	Oui	Effectif	110	25	135
		% dans Niveau de l'étudiant	75,9%	69,4%	74,6%
	Non	Effectif	35	11	46
		% dans Niveau de l'étudiant	24,1%	30,6%	25,4%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,627 ^a	1	,429		
Correction pour continuité ^b	,334	1	,563		
Rapport de vraisemblance	,608	1	,436		
Test exact de Fisher				,521	,277
Association linéaire par linéaire	,623	1	,430		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 9,15.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

25.2 Quelle est la langue que vous utilisez à la maison? - français * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
25.2 Quelle est la langue que vous utilisez à la maison? - français	Oui	Effectif	64	12	76
		% dans Niveau de l'étudiant	44,1%	33,3%	42,0%
	Non	Effectif	81	24	105
		% dans Niveau de l'étudiant	55,9%	66,7%	58,0%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	1,382 ^a	1	,240		
Correction pour continuité ^b	,974	1	,324		
Rapport de vraisemblance	1,409	1	,235		
Test exact de Fisher				,263	,162
Association linéaire par linéaire	1,375	1	,241		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 15,12.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

25.3 Quelle est la langue que vous utilisez à la maison? - anglais * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
25.3 Quelle est la langue que vous utilisez à la maison? - anglais	Oui	Effectif	14	2	16
		% dans Niveau de l'étudiant	9,7%	5,6%	8,8%
	Non	Effectif	131	34	165
		% dans Niveau de l'étudiant	90,3%	94,4%	91,2%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,601 ^a	1	,438		
Correction pour continuité ^b	,200	1	,654		
Rapport de vraisemblance	,665	1	,415		
Test exact de Fisher				,742	,345
Association linéaire par linéaire	,598	1	,439		
N d'observations valides	181				

a. 1 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,18.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

25.4 Quelle est la langue que vous utilisez à la maison? - kabyle * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
25.4 Quelle est la langue que vous utilisez à la maison? - kabyle	Oui	Effectif	37	5	42
		% dans Niveau de l'étudiant	25,5%	13,9%	23,2%
	Non	Effectif	108	31	139
		% dans Niveau de l'étudiant	74,5%	86,1%	76,8%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	2,188 ^a	1	,139		
Correction pour continuité ^b	1,584	1	,208		
Rapport de vraisemblance	2,392	1	,122		
Test exact de Fisher				,186	,101
Association linéaire par linéaire	2,176	1	,140		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 8,35.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

26.1 Quelle est la langue que vous utilisez avec vos amis? - arabe dialectal * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
26.1 Quelle est la langue que vous utilisez avec vos amis? - arabe dialectal	Oui	Effectif	125	23	148
		% dans Niveau de l'étudiant	86,2%	63,9%	81,8%
	Non	Effectif	20	13	33
		% dans Niveau de l'étudiant	13,8%	36,1%	18,2%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	9,636 ^a	1	,002		
Correction pour continuité ^b	8,197	1	,004		
Rapport de vraisemblance	8,475	1	,004		
Test exact de Fisher				,004	,003
Association linéaire par linéaire	9,582	1	,002		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 6,56.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

26.2 Quelle est la langue que vous utilisez avec vos amis? - français *

Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
26.2 Quelle est la langue que vous utilisez avec vos amis? - français	Oui	Effectif	66	18	84
		% dans Niveau de l'étudiant	45,5%	50,0%	46,4%
	Non	Effectif	79	18	97
		% dans Niveau de l'étudiant	54,5%	50,0%	53,6%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,233 ^a	1	,629		
Correction pour continuité ^b	,088	1	,767		
Rapport de vraisemblance	,233	1	,630		
Test exact de Fisher				,710	,383
Association linéaire par linéaire	,232	1	,630		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 16,71.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

26.3 Quelle est la langue que vous utilisez avec vos amis? - anglais *

Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
26.3 Quelle est la langue que vous utilisez avec vos amis? - anglais	Oui	Effectif	27	5	32
		% dans Niveau de l'étudiant	18,6%	13,9%	17,7%
	Non	Effectif	118	31	149
		% dans Niveau de l'étudiant	81,4%	86,1%	82,3%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,444 ^a	1	,505		
Correction pour continuité ^b	,178	1	,673		
Rapport de vraisemblance	,465	1	,495		
Test exact de Fisher				,629	,347
Association linéaire par linéaire	,441	1	,507		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 6,36.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

26.4 Quelle est la langue que vous utilisez avec vos amis? - kabyle *

Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
26.4 Quelle est la langue que vous utilisez avec vos amis? - kabyle	Oui	Effectif	37	3	40
		% dans Niveau de l'étudiant	25,5%	8,3%	22,1%
	Non	Effectif	108	33	141
		% dans Niveau de l'étudiant	74,5%	91,7%	77,9%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	4,947 ^a	1	,026		
Correction pour continuité ^b	3,999	1	,046		
Rapport de vraisemblance	5,839	1	,016		
Test exact de Fisher				,026	,017
Association linéaire par linéaire	4,919	1	,027		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 7,96.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

27.1 Quelle langue préférez-vous utiliser lors de vos communications dans les différents réseaux sociaux tels que Facebook, Twitter, ...etc. - arabe * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
27.1 Quelle langue préférez-vous utiliser lors de vos communications dans les différents réseaux sociaux tels que Facebook, Twitter, ...etc. - arabe	Oui	Effectif	90	16	106
		% dans Niveau de l'étudiant	62,1%	44,4%	58,6%
	Non	Effectif	55	20	75
		% dans Niveau de l'étudiant	37,9%	55,6%	41,4%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	3,692 ^a	1	,055		
Correction pour continuité ^b	3,001	1	,083		
Rapport de vraisemblance	3,642	1	,056		
Test exact de Fisher				,061	,042
Association linéaire par linéaire	3,671	1	,055		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 14,92.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

27.2 Quelle langue préférez-vous utiliser lors de vos communications dans les différents réseaux sociaux tels que Facebook, Twitter, ...etc. - français * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
27.2 Quelle langue préférez-vous utiliser lors de vos communications dans les différents réseaux sociaux tels que Facebook, Twitter, ...etc. - français	Oui	Effectif	100	25	125
		% dans Niveau de l'étudiant	69,0%	69,4%	69,1%
	Non	Effectif	45	11	56
		% dans Niveau de l'étudiant	31,0%	30,6%	30,9%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,003 ^a	1	,956		
Correction pour continuité ^b	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	,003	1	,956		
Test exact de Fisher				1,000	,564
Association linéaire par linéaire	,003	1	,956		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 11,14.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

27.3 Quelle langue préférez-vous utiliser lors de vos communications dans les différents réseaux sociaux tels que Facebook, Twitter, ...etc. - anglais * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
27.3 Quelle langue préférez-vous utiliser lors de vos communications dans les différents réseaux sociaux tels que Facebook, Twitter, ...etc. - anglais	Oui	Effectif	52	11	63
		% dans Niveau de l'étudiant	35,9%	30,6%	34,8%
	Non	Effectif	93	25	118
		% dans Niveau de l'étudiant	64,1%	69,4%	65,2%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,358 ^a	1	,550		
Correction pour continuité ^b	,162	1	,687		
Rapport de vraisemblance	,364	1	,547		
Test exact de Fisher				,696	,348
Association linéaire par linéaire	,356	1	,551		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 12,53.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

27.4 Quelle langue préférez-vous utiliser lors de vos communications dans les différents réseaux sociaux tels que Facebook, Twitter, ...etc. - kabyle * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
27.4 Quelle langue préférez-vous utiliser lors de vos communications dans les différents réseaux sociaux tels que Facebook, Twitter, ...etc. - kabyle	Oui	Effectif	23	4	27
		% dans Niveau de l'étudiant	15,9%	11,1%	14,9%
	Non	Effectif	122	32	154
		% dans Niveau de l'étudiant	84,1%	88,9%	85,1%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,513 ^a	1	,474		
Correction pour continuité ^b	,207	1	,649		
Rapport de vraisemblance	,545	1	,461		
Test exact de Fisher				,606	,336
Association linéaire par linéaire	,510	1	,475		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,37.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

28.1 Quel style de musique écoutez-vous le plus? - variétés algériennes *

Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
28.1 Quel style de musique écoutez-vous le plus? - variétés algériennes	Oui	Effectif	99	17	116
		% dans Niveau de l'étudiant	68,3%	47,2%	64,1%
	Non	Effectif	46	19	65
		% dans Niveau de l'étudiant	31,7%	52,8%	35,9%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	5,554 ^a	1	,018		
Correction pour continuité ^b	4,677	1	,031		
Rapport de vraisemblance	5,373	1	,020		
Test exact de Fisher				,021	,016
Association linéaire par linéaire	5,524	1	,019		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 12,93.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

28.2 Quel style de musique écoutez-vous le plus? - variétés françaises *

Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
28.2 Quel style de musique écoutez-vous le plus? - variétés françaises	Oui	Effectif	73	19	92
		% dans Niveau de l'étudiant	50,3%	52,8%	50,8%
	Non	Effectif	72	17	89
		% dans Niveau de l'étudiant	49,7%	47,2%	49,2%
Total	Effectif		145	36	181
	% dans Niveau de l'étudiant		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,068 ^a	1	,794		
Correction pour continuité ^b	,006	1	,940		
Rapport de vraisemblance	,068	1	,794		
Test exact de Fisher				,853	,470
Association linéaire par linéaire	,068	1	,794		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 17,70.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

28.3 Quel style de musique écoutez-vous le plus? - musiques anglo-saxonnes * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
28.3 Quel style de musique écoutez-vous le plus? - musiques anglo-saxonnes	Oui	Effectif	67	15	82
		% dans Niveau de l'étudiant	46,2%	41,7%	45,3%
	Non	Effectif	78	21	99
		% dans Niveau de l'étudiant	53,8%	58,3%	54,7%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,240 ^a	1	,624		
Correction pour continuité ^b	,092	1	,762		
Rapport de vraisemblance	,241	1	,624		
Test exact de Fisher				,710	,382
Association linéaire par linéaire	,239	1	,625		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 16,31.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

28.4 Quel style de musique écoutez-vous le plus? - variétés kabyles *

Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
28.4 Quel style de musique écoutez-vous le plus? - variétés kabyles	Oui	Effectif	47	9	56
		% dans Niveau de l'étudiant	32,4%	25,0%	30,9%
	Non	Effectif	98	27	125
		% dans Niveau de l'étudiant	67,6%	75,0%	69,1%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,742 ^a	1	,389		
Correction pour continuité ^b	,435	1	,509		
Rapport de vraisemblance	,765	1	,382		
Test exact de Fisher				,428	,258
Association linéaire par linéaire	,738	1	,390		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 11,14.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

29. Vous est-il déjà arrivé de regarder des films américains en version originale? * Niveau de l'étudiant

Tableau croisé

			Niveau de l'étudiant		Total
			Bachelier	Licencié	
29. Vous est-il déjà arrivé de regarder des films américains en version originale?	Oui	Effectif	107	24	131
		% dans Niveau de l'étudiant	73,8%	66,7%	72,4%
	Non	Effectif	38	12	50
		% dans Niveau de l'étudiant	26,2%	33,3%	27,6%
Total		Effectif	145	36	181
		% dans Niveau de l'étudiant	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-deux de Pearson	,733 ^a	1	,392		
Correction pour continuité ^b	,419	1	,517		
Rapport de vraisemblance	,712	1	,399		
Test exact de Fisher				,409	,255
Association linéaire par linéaire	,729	1	,393		
N d'observations valides	181				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 9,94.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2



ANNEXE N° 3

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

وزارة الشباب و الرياضة

Ministère de la Jeunesse
et des Sports

المدرسة العليا لعلوم الرياضة و تكنولوجياتها - دالي إبراهيم

Ecole Supérieure en Sciences et Technologie du Sport Dely Ibrahim

PROGRAMME DE LA FORMATION SPECIALISEE POUR L'ACCES
AU CORPS DE CONSEILLER DU SPORT

FILIERE : Théorie et méthodologie de l'entraînement sportif

N°	MATIERES	VHG*	VOLUME HORAIRE ET COEFFICIENT																		
			1ère année		2ème année		3ème année		4ème année		5ème année										
			VHA*	COEF	VHA*	COEF	VHA*	COEF	VHA*	COEF	VHA*	COEF									
1	Activités récréatives	60	60	1																	
2	Athlétisme	60	60	1																	
3	Gymnastique	60	60	1																	
4	Natation	60	60	1																	
5	Foot-ball	60	60	1																	
6	Hand-ball	60	60	1																	
7	Basket-ball	60	60	1																	
8	Volley-ball	60	60	1																	
9	Sports de combat	60	60	1																	
10	Technique de musculation	60			60	1															
11	Sociologie	60	60	1																	
12	Histoire de la culture physique et sportive	60			60	2															
13	Histoire du mouvement national	60										60	2								
14	Pédagogie générale et appliquée	120	60	2	60	2	-	3													
15	Psychologie	180			60	2	120	2													
16	Langues étrangères	240	60	2	60	2	60					60	2								
17	Information et communication	60										60	2								
18	Biochimie	120	60	2	60	3															
19	Morphologie	120			120	3	-	-													
20	Physiologie	180			120	3	60	3													
21	Contrôle médico-sportif	60	60	2																	
22	Anatomie	120	120	3																	
23	Hygiène du sport	60					60	2													
24	Biomécanique	120					120	3													
25	Méthodologie de la recherche	120					120	3													
26	Théorie et méthodologie du sport	120	60	2	60	2															
27	Théorie et méthodologie de la spécialité sportive	660			180	3	240	3	240	3											
28	Gestion et management du sport	120					60	2	60	2											
29	Statistiques	120										120	2								
30	Informatique	60										60	1								
31	Stage pratique	840			60	2	120	2	180	3	480	1									
32	Travail d'application	60										60	1								
33	Mémoire	480																		480	1
TOTAL		4740	1020		900		960		900		960										

* V.H.A Volume horaire annuel 1ère année : 1020 H

* V.H.A Volume horaire annuel 2ème année : 900 H

* V.H.A Volume horaire annuel 3ème année : 960 H

* V.H.A Volume horaire annuel 4ème année : 900 H

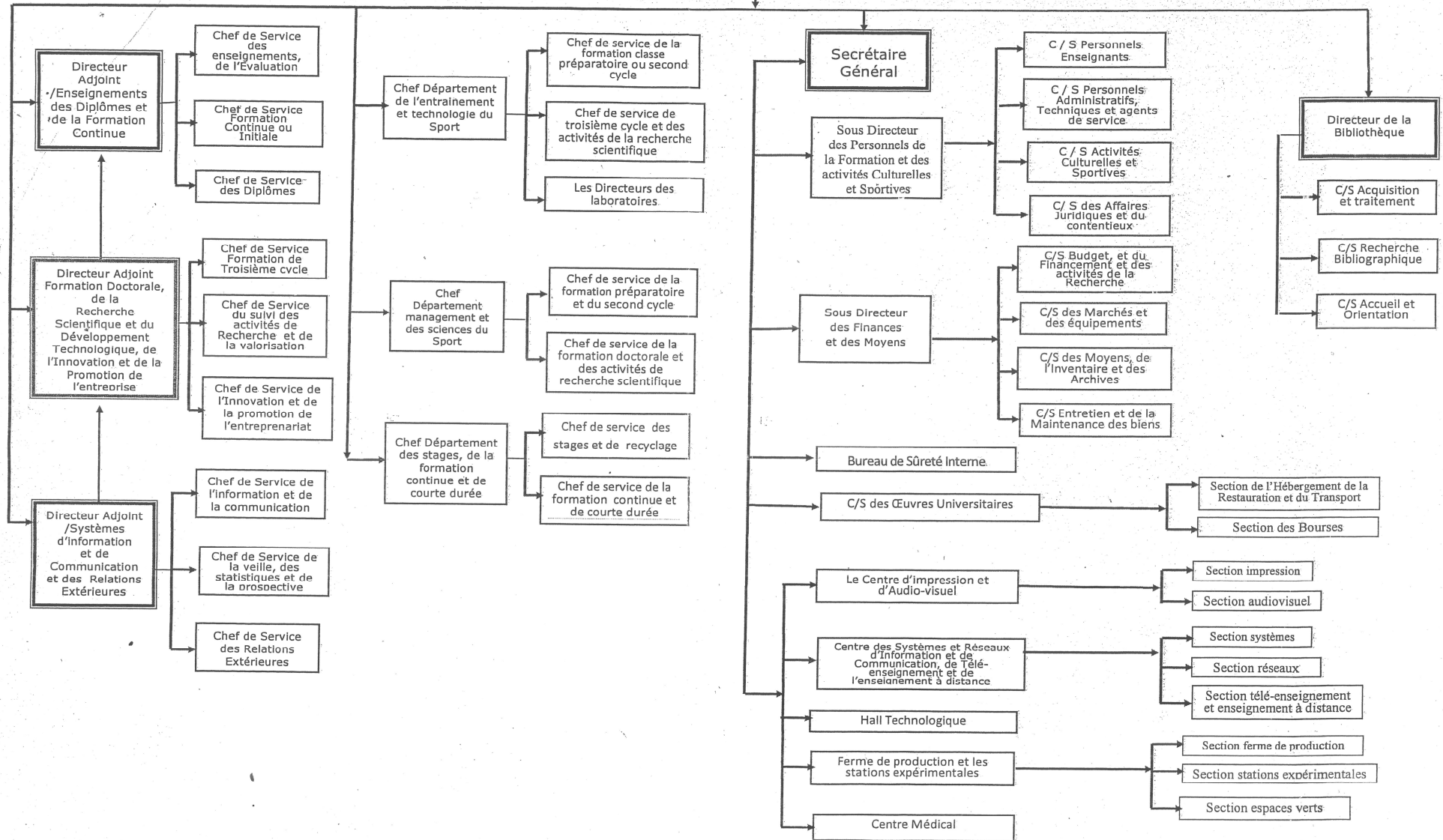
* V.H.A Volume horaire annuel 5ème année : 960 H

* V.H.G Volume horaire général : 4740H

* Le volume horaire annuel est calculé sur la base de 30 semaines effectives par année d'études.

* Les programmes thématiques sont fixés par le conseil pédagogique de l'institut national de formation supérieure.

DIRECTEUR DE L'ECOLE



TEXTES FONDAMENTAUX REGISSANT LA FORMATION

« Etat des lieux et perspectives de la formation de l'encadrement Jeunesse et Sports » Janvier 2003

- Ordonnance 95-09 du 25 Février 1995 relative à l'orientation, l'organisation et au développement du système national de culture physique. (Titre : 3 Les ressources humaines, chapitre : 1 De la formation de la recherche, section : 1 De la formation, Article 54 à 61)
- Décret exécutif 91-187 du 01-06-1991, portant statut particulier des travailleurs appartenant aux corps de l'administration chargée de la jeunesse.
- Décret exécutif 96-92 du 03-03-1996, relatif à la formation, au perfectionnement et au recyclage des fonctionnaires.
- Arrêté interministériel du 19 juillet 1992 portant ouverture de la filière d'éducateur spécialisé de la jeunesse et fixant la durée, le régime des études et les modalités de délivrance du diplôme d'éducateur spécialisé de la jeunesse .
- Arrêté interministériel du 23 Janvier 1993 fixant les modalités d'accès et d'organisation et de sanction de la formation des éducateurs de la jeunesse exerçant à titre permanent.
- Arrêté interministériel du 12 Juillet 1993 fixant les modalités d'organisation du stage formation spécialisé pour l'accès au corps des professeurs d'enseignement des techniques d'animation.
- Arrêté interministériel n° 6 du 12 Septembre 1994 fixant les modalités d'accès, d'organisation et de sanction de la formation des éducateurs sportifs exerçant à titre permanent.
- Arrêté interministériel n° 7 du 12 Septembre 1994 fixant les modalités d'organisation et de sanction de la formation des techniciens supérieurs du sport pour l'accès au corps des Conseillers du Sport.
- Arrêté interministériel n° 8 du 26 Février 2000 fixant les programmes du stage de formation spécialisé pour l'accès au corps des inspecteurs de la jeunesse et des sports, branche « administration et gestion »
- Arrêté interministériel du 09 Juillet 2001 portant ouverture de la filière « Théorie et Méthodologie de l'entraînement sportif » et fixant la durée, le régime des études et les modalités de délivrance du diplôme d'études supérieures en sciences et technologie en sciences et technologie du sport.
- Arrêté interministériel du 09 Juillet 2001 portant ouverture de la filière « Théorie et Méthodologie de l'entraînement sportif » et fixant la durée, le régime des études et les modalités de délivrance du diplôme de technicien supérieur en sciences et technologie du sport.

- Arrêté interministériel du 09 Juillet 2001 portant ouverture de la filière « Management du sport » et fixant la durée, le régime des études et les modalités de délivrance du diplôme d'études supérieures en Management du sport.
- Arrêté interministériel du 09 Juillet 2001 portant ouverture de la filière « Management du sport » et fixant la durée, le régime des études et les modalités de délivrance du diplôme de technicien supérieur en Management du sport.
- Arrêté interministériel du 09 Juillet 2001 portant ouverture de la filière « Conseiller pédagogique à la jeunesse, chargé de l'information et de l'orientation » et fixant la durée, le régime des études et les modalités de délivrance du diplôme de Conseiller pédagogique à la jeunesse ».
- Arrêté ministériel du 09 Août 2001 portant ouverture de la filière Théorie et Méthodologie de l'entraînement sportif et fixant la durée, le régime des études et les modalités de délivrance du diplôme d'études supérieures en Sciences et Technologie du Sport.

EN MATIERE DE FORMATION DES CADRES DU SPORT

L'ordonnance n°76/81 du 22-10-1976 relative au code de l'Education Physique et Sportive, ainsi que la réforme sportive de 1977, ont donné un élan particulier à la prise en charge des activités sportives, tant sur les plans ; financiers, infrastructures, formation de l'encadrement.

Cette réforme a eu pour objectifs de :

- Mettre en place la formation spécialisée pour une meilleure prise en charge du sport de performance et de haut niveau.
- Créer de nouveaux profils susceptibles de répondre aux besoins du sport de masse.
- Organiser et soutenir la formation de courte durée.

A ce titre, la création du Centre National d'Education Physique et Sportive (CNEPS), répondait au souci de formation de cadres polyvalents chargés d'assurer des enseignements dans les lycées et collèges, ainsi que d'exercer au sein des structures du Mouvement Sportif National.

Puis, les contenus de programmes ont évolué vers une spécialisation limitée à certaines disciplines sportives (athlétisme, football, volley-ball...), en vue de répondre aux besoins d'encadrement du sport civil et scolaire , et ce avec trois profils : (CS, TSS, ES) .

La formation en Education Physique et Sportive, était exclusivement du ressort du Ministère de la Jeunesse et des Sports, puis s'est étendue à d'autres Ministères (M.E.R.S – M.E.N).

A partir 1978 , ont émergé d'autres formations, par le biais d'institutions chargées d'assurer des formations supérieures, domiciliées dans les instituts nationaux de formation supérieures, placés sous la tutelle pédagogique de l'enseignement supérieur. (Décret 85-243 du 01-10-1985 portant statut type des Instituts Nationaux de Formation Supérieure).

Le système de formation (sport et jeunesse), a connu les mutations de la société Algérienne, ce qui a imposé pour sa réforme des rencontres, des journées d'études et de réflexion en vue de son adaptation, et ce depuis 1993 à ce jour.

Ces rencontres ont mis en exergue le décalage entre le système de formation et les besoins nouveaux de la jeunesse et du développement du mouvement sportif, et les réalités politiques, institutionnelles, économiques et sociales du pays.

Par décision du Conseil du Gouvernement du 04 Décembre 1996, l'appareil de formation s'est vu réduire à six (06) établissements ; Ces mesures prises à cette époque, ont pour conséquences :

- La mise à disposition de l'Institut National de Formation Supérieure de Batna au profit du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.
- La dissolution de l'Institut National de Formation Supérieure de Ghermoul- Alger.
- La dissolution du Centre National de Formation à Distance dans les techniques d'organisation, d'animation et de gestion des activités sportives et de jeunesse- Caroubier- Alger.
- La dissolution de l'Institut National de Formation des Cadres de la Jeunesse de Constantine et son transfert à l'enseignement supérieur.

Cette mesure a réduit considérablement le patrimoine du secteur et a touché 136 établissements jeunesse et sport à différentes vocations et objets.

Depuis, le Ministère de la Jeunesse et des Sports a adopté un nouveau schéma directeur de formation, visant la création de nouvelles filières et qualifications professionnelles susceptibles de générer de nouveaux métiers du sport et de jeunesse dans l'administration, la gestion, l'entraînement, l'animation, l'information, l'orientation ...et ce dans le cadre " limité " de la réglementation en vigueur.

De plus, ce n'est qu'avec la parution du nouvel organigramme du Ministère de la Jeunesse et des Sports en 2001, que la Formation des cadres jeunesse et sport est unifiée.

PRINCIPAUX TEXTES LEGISLATIFS ET REGLEMENTAIRES REGISSANT LA FORMATION

- Ordonnance 95-09 du 25 Février 1995 relative à l'orientation à l'organisation et au développement du système national de culture physique et sport
- Décret exécutif n°85-243 du 1^{er} Octobre 1985, portant statut type des INFS.
- Décret 90-118 du 30 Avril 1990 fixant les attributions du Ministère de la Jeunesse.
- Décret exécutif n°91-187 du 1^{er} Juin 1991 portant statut type des travailleurs appartenant à l'administration chargée de la jeunesse et des sports.
- Décret exécutif n° 01-261 du 15 Septembre 2001 portant organisation de l'administration centrale du Ministère de la Jeunesse et des Sports
 - Tous les textes régissant la formation et l'enseignement supérieur.

MISSIONS DES I.N.F.S :

- Assurer les enseignements de graduation et éventuellement de post-graduation.
- Contribuer au développement de la recherche scientifique et technique.
- Entreprendre toute action de formation continue, de perfectionnement et de recyclage dans son domaine d'activité.
- Assurer la publication des études et des résultats de recherche s'il y a lieu.

Ces missions ont été élargies (2000) comme suit :

- Assurer la formation des personnels d'encadrement exerçant à titre permanent ou à temps partiel, les tâches d'organisation, d'animation, de gestion des activités sportives, éducatives, récréatives et de loisirs de jeunes.
- Assurer des formations adaptées au profit du mouvement associatif sportif et de jeunesse selon des modalités contractuelles.
- Assurer des formations spécialisées et la formation à distance dans son domaine d'activité.
- Participer à la prise en charge des classes scolaires sous forme de séances pédagogiques pratiques.
- Assurer l'adaptation pédagogique des athlètes en vue de leur permettre l'accès aux différentes formations dispensées par l'institut.

LA FORMATION :

Elle a pour objet de répondre aux besoins quantitatifs et qualitatifs recensés en matière de personnels qualifiés pour la prise en charge des activités de jeunesse et de sports.



ANNEXE N° 4

LISTE DES EXPERTS

Nom & Prénom		Grade
FATAHINE	Aicha	Professeur
ZAKI	Saliha	Professeur
MAHDAD	Dalila	Docteur
GRINE	Rachida	Docteur
REZIG	Hanane	Docteur

RESUME :

La formation à l'ES-STS a pour objet de répondre aux besoins en matière de cadres sportifs destinés à l'encadrement au mouvement associatif et de l'élite nationale.

Cette formation au plan pédagogique, devant répondre aux exigences du terrain, doit être définie comme étant l'acquisition d'un certain volume de connaissances aussi bien pratiques que théoriques, dans laquelle s'insère la langue anglaise.

Une évaluation pédagogique de cette formation a démontré une formation en difficulté quant à cette langue étrangère. Partant de notre statut d'enseignante il va de soi que notre intérêt porte particulièrement sur les difficultés rencontrées par les étudiants de l'ES-STS face à l'apprentissage de cette langue.

Notre enquête a été menée au cours des années 2017-2018, 2018-2019 à l'ES-STS sur l'ensemble de la population estudiantine à savoir 181 étudiants (145 Bacheliers et 36 Licenciés en Education Physique et Sportif) à qui l'on a adressé un questionnaire.

Les résultats de notre enquête nous permettent de confirmer d'une part que les difficultés d'apprentissage de ces étudiants sont dues à un paramètre psychologique inhérent à l'apprenant lui-même qu'est la motivation. D'autre part, que les méthodes utilisées ainsi que les moyens exploités par les enseignants contribuent à leurs difficultés face à cette langue vivante.

La confirmation de nos deux hypothèses nous permettent finalement de conclure qu'il s'avère nécessaire de se pencher de manière rigoureuse sur le processus enseignement – apprentissage de la langue anglaise, car le cadre du sport sortant n'ayant pas emmagasiné le minimum de connaissances en langue anglaise, se verra reléguer au stade du tâtonnement au lieu d'une maîtrise réfléchie de sa pratique.

Mots clés : Langue anglaise – difficultés d'apprentissage – cadres du sport – psychopédagogique – formation.

SUMMARY :

The aim of the ES-STS training is to respond to the sport managers needs intended to the associative moment and the national elite staff.

This training on the pedagogical aspect, responding to the field's requirements must be defined as being the acquisition of a certain volume of both practical and theoretical knowledge into which the English language is inserted.

A pedagogical assessment of this training has shown that the students had difficulties in learning this foreign language. Given our status as teachers, it goes without saying that we are particularly interested in the difficulties encountered by ES-STS students in learning this language.

Our investigation had been led in 2017-2018 and 2018-2019 in the ES-STS on the whole student population knowing to 181 students (145 Bachelors and 36 Licences in Sport and Physical Education) to whom we have addressed a questionnaire.

The investigation's results allow us to confirm in one part the learning difficulties of these students are due to a psychological parameter inherent to the learner himself, which is motivation. On the other hand, the methods used as well as the means exploited by the teachers contribute to their difficulties in dealing with this living language.

The confirmation of our two hypotheses allow us finally to conclude it is necessary look rigorously at the teaching – learning process of the English language, because the outgoing sport executive who has not acquired a minimum knowledge of the English language will be relegated to the tattoo stage instead of having a reflexive mastery of his (or her) practise.

Key words : English language – learning difficulties – psychopedagogy – training – sport executives.

ملخص:

يهدف التكوين في المدرسة العليا لعلوم الرياضة وتكنولوجياتها (ES-STs) من خلال الإطارات المتخرجة إلى تأطير الحركة الجموعية وسد احتياجات النخبة الوطنية بالإطارات الرياضية ذات الكفاءة.

هذا التكوين ومن الناحية البيداغوجية عليه أن يأخذ بعين الاعتبار متطلبات الميدان من خلال اكتساب المتكون لمجموعة من المعارف على المستويين النظري والتطبيقي على حد سواء، وتعتبر اللغة الإنجليزية من بين المعارف النظرية التي تدخل في برامج تكوين الإطارات الرياضية.

إهتمامنا بهذه اللغة تحديدا جاء بناءً على تقييم سابق لمحتوى التكوين الذي أظهر لنا وجود صعوبات لتعلم هذه اللغة ، وكوننا أستاذة لغة إنجليزية جعلنا نهتم بمعرفة الأسباب التي تقف كعائق لتعلم هذه اللغة لدى طلبة المدرسة العليا لعلوم الرياضة وتكنولوجياتها.

دراستنا تمت على مجمل طلبة المدرسة للفترة الممتدة من 2017-2018 و 2018-2019 والمقدر عددهم بـ 181 طالب، منهم 145 متحصل على شهادة البكالوريا و 36 حاملا لشهادة الليسانس في التربية البدنية والرياضية، حيث وزعنا عليهم استبيان أظهر بعد تفرغهم وتحليل نتائجه أن هناك عائق نفسي خاص بالمتعلم في حد ذاته يتعلق بدافعيته وعائقا يتعلق بطرق ووسائل التدريس المستعملة من طرف الأساتذة، ما يؤثر على نوعية التعلم و هذا ما يؤكد كلا الفرضيتين بوجود صعوبات لتعلم اللغة الإنجليزية.

هذه النتيجة تجعلنا نؤكد أنه من الضروري الإهتمام و بجدية بعملية تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية، لأن الإطار الرياضي و بعد تخرجه يجد نفسه لا يملك الحد الأدنى من المعرفة بهذه اللغة عوض أن يكون متمكنا ومتقنا لها.

الكلمات المفتاحية: اللغة الإنجليزية - صعوبات التعلم - الإطارات الرياضية - النفسي

التربوي - التكوين.