Entre autonomie prescrite de l'apprenant et pratiques enseignantes réelles : le cas du FLE en 3e année moyenne .

****

Between prescribed learner autonomy and actual teaching practices: The case of FLE in third-year middle school .

[*] **Brahim Touahria [1] , Fatiha BOUAZRI IDJENADÈNE [2]**
Laboratoire de linguistique, sociolinguistique et didactique des langues. [1]
Laboratoire des études de pragmatique inferentielle. [2]
Université d'Alger 2, (Algerie)
University of Algers 2 (Algeria)
Brahim.touahria@univ-alger2.dz[1] / fatiha.bouazri@univ-alger2.dz [2]

d/dep: 15/09/2025	d/ acc.. 15/11/2025	d/ pub 02/03/2026

Résumé :

Cette étude examine l'impact des pratiques pédagogiques des enseignants sur le développement de l'autonomie chez les élèves de 3ème année moyenne dans la wilaya de Khenchela. À travers une grille d'observation de trente critères, l'étude évalue l'influence de ces pratiques sur l'autonomie des apprenants. Les données, analysées avec SPSS, montrent que l'autonomie est insuffisamment intégrée dans la pratique quotidienne. La fiabilité des observations a été vérifiée par l'alpha de Cronbach et le coefficient de corrélation intraclasse(CCI). Enfin, des stratégies sont proposées pour favoriser l'autonomie des apprenants.
Mots-clés: autonomie, pratiques pédagogiques, approche par compétences, français langue étrangère, prescription

---

Abstract:

This descriptive study examines the impact of teaching practices on the development of autonomy among third-year middle school students in the Khenchela province. Although autonomy is a key educational objective, its actual development in the classroom remains limited. Using a thirty criteria observation grid, the study evaluates how these practices encourage the autonomy of learners. The data, analysed using SPSS, show that autonomy is not sufficiently integrated into daily classroom practices.The reliability of the observations was verified through Cronbach's alpha and the intraclass correlation coefficient (ICC), ensuring consistency among evaluators.Finally, strategies are proposed to enhance student autonomy and encourage more effective learning practices in the classroom.
Keywords: autonomy, teaching practices, French as a foreign language ,competency-based approach, prescription-

[*] Brahim Touahria. Brahim.touahria@univ-alger2.dz

INTRODUCTION

Les pratiques pédagogiques en français langue étrangère (FLE) au niveau du collège sont déterminantes pour le développement de l'autonomie chez les apprenants, une compétence clé dans les curricula actuels. Selon Holec (1982), l'autonomie désigne la capacité de l'apprenant à prendre en charge son propre apprentissage, à faire des choix et à adopter des stratégies efficaces, ce qui en fait une priorité du système éducatif. Cependant, bien que l'autonomie soit largement valorisée, son développement effectif au collège, demeure un défi. Cette vision a été reprise dans les travaux de Little (1991), Dam (1995) et Benson (2011), qui soulignent tous l'importance d'un environnement pédagogique structuré pour permettre aux apprenants une autonomisation progressive.

De nombreuses études ont mis en évidence la nécessité d'un changement profond des pratiques enseignantes dans le but de passer d'un modèle transmissif à un modèle d'accompagnement. (Revens Mompean, 2013;Ciekansi, 2007).

L'autonomie correspond à un processus évolutif dépendant fortement de la posture adoptée par l'enseignant qui motive les apprenants de s'investir pleinement, aussi la métacognition ce processus important qui les aide à s'auto-réguler et concerne principalement leurs stratégies cognitives lors de l'apprentissage, ainsi que leur responsabilité (Mottier Lopez, 2012).

La réforme de l'éducation en Algérie, mise en place depuis les années 2000, a adopté l'approche par compétences (APC) comme cadre pédagogique officiel, ayant pour objectif de former des apprenants actifs,capables de mobiliser et transférer leurs acquis dans un contexte réel, en plaçant l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, tandis que l'enseignant devient facilitateur. Bon nombre d'études (Bouzidi, 2012 ; Benmoussat, 2014 ; Lefebvre, 2014 ; Lamy & Hampel ,2015 ; Ounis, 2017) ont relevé les limites de l'application de l'APC en classe de FLE, tels que le déficit de formation initiale, l'absence de formation continue, le manque de temps, la surcharge des programmes, et de l'ancrage persistant de méthodes traditionnelles centrées sur l'enseignant.

Des recherches ont été menées sur l'autonomie dans l'enseignement du FLE au secondaire (Bouras, 2020), ou sur les représentations des enseignants vis-à-vis de l'autonomie (Zerrouki, 2018). Cependant, ces études se basent souvent sur des

entretiens ou des questionnaires, limitant ainsi la vérification de l'écart entre le discours des enseignants et la réalité de la classe.

Notre problématique part du constat suivant, en dépit des efforts de l'institution pour promouvoir l'autonomie de l'apprenant, cette dernière demeure théorique, et aucun apprenant véritablement autonome n'a été observé, ce qui révèle une disproportion entre les attentes et la réalité.

Face à cet état de fait, une question essentielle se pose :dans quelle mesure les pratiques pédagogiques des enseignants de français en troisième année moyenne favorisent-elles le développement de l'autonomie des apprenants ?

Cette question interroge l'efficience des méthodes pédagogiques,et l'appropriation de l'apprentissage par les apprenants. Bien que les programmes scolaires insistent sur l'importance de l'autonomie (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016),un écart persiste entre les intentions pédagogiques et la réalité en classe.

Les objectifs de cette étude sont :

- Identifier les pratiques pédagogiques dominantes adoptées par les enseignants de FLE en 3e année moyenne dans le contexte de Khenchela.
- Évaluer dans quelle mesure ces pratiques intègrent des dispositifs favorisant l'autonomie des apprenants, tels que l'auto-évaluation, la différenciation, la prise d'initiative ou la résolution de tâches complexes.
- Analyser les écarts entre les intentions pédagogiques attendues par l'APC et les pratiques effectivement observées dans les classes.

C'est dans cette perspective que s'inscrit notre étude, qui tente de décrire et d'analyser empiriquement les pratiques pédagogiques des enseignants de FLE en 3e année moyenne dans la wilaya de Khenchela, à travers une grille d'observation rigoureusement construite, afin d'évaluer dans quelle mesure ces pratiques favorisent ou freinent l'émergence d'une autonomie effective chez les apprenants.

Cette étude abordera d'abord les concepts clés de l'autonomie en FLE, puis présentera les méthodes pédagogiques qui favorisent son développement. Enfin, elle examinera l'écart entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé , et se terminera par l'analyse des résultats obtenus.

Le cadre conceptuel

1.La notion d'autonomie :

1.1.Définitions et enjeux

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues (Holec, 1981) l'autonomie est définie comme la capacité d'un apprenant à prendre en charge son propre apprentissage, à se diriger soi-même, à se fixer des objectifs, offrant la

possibilité à chacun d'avancer à son rythme et à évaluer son propre progrès. Selon ce concept, l'autonomie n'implique pas simplement un apprentissage sans l'aide de l'enseignant, mais plutôt un processus de responsabilisation de l'apprenant face à son apprentissage. En FLE, l'autonomie est particulièrement importante car elle aide les apprenants à dépasser les contraintes de la classe traditionnelle et à poursuivre efficacement leur apprentissage de manière indépendante dans le cadre extrascolaire.

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL,2001), l'autonomie ouvre la voix aux apprenants de s'adapter à différents contextes d'apprentissage en utilisant efficacement les ressources disponibles, tout en prenant conscience de leurs choix concernant leur développement linguistique. Ce qui requiert un développement à la fois des compétences linguistiques et des compétences métacognitives.

1.2.Les théories éducatives favorables au développement de l'autonomie

L'une des principales théories d'apprentissage qui a influencé le développement de l'autonomie est la théorie de l'apprentissage autonome développée par Holec (1981), qui postule que l'autonomie est indispensable pour une meilleure efficacité de l'apprentissage des langues. Il a souligné qu'elle n'est pas seulement une caractéristique de l'apprenant, mais aussi un objectif à intégrer dans les pratiques pédagogiques. Cela implique un changement du rôle de l'enseignant.

Également, les théories constructivistes de Piaget et Vygotsky ont influencé la pédagogie des langues étrangères. Elles soulignent l'importance d'un apprentissage actif et d'interactions sociales. L'apprenant construit ses connaissances à travers ses expériences et ses échanges. L'autonomie se développe lorsque l'apprenant réfléchit sur ses propres processus d'apprentissage (Vygotsky, 1978).

La théorie de l'apprentissage stratégique de Rubin (1975) considère l'autonomie comme une compétence stratégique. Les apprenants sont encouragés à développer des stratégies pour maximiser leur apprentissage, à utiliser des outils et des ressources de manière autonome et à évaluer l'efficacité de ces stratégies.

2.L'apprentissage à l'autonomie dans les pratiques pédagogiques en FLE

Les pratiques pédagogiques visant à favoriser l'autonomie des apprenants en FLE varient selon les approches et les contextes. Parmi les stratégies courantes, l'utilisation de ressources autonomes, telles que les médias numériques, les

plateformes d'apprentissage en ligne, et les manuels d'auto-apprentissage, donnent l'opportunité aux apprenants de progresser à leur rythme et de s'approprier des stratégies d'apprentissage adaptées à leurs besoins (Lamy & Hampel, 2015).

Les enseignants peuvent également favoriser l'autonomie en utilisant des approches pédagogiques centrées sur l'apprenant, comme l'approche par compétences et l'approche par tâches. Ces méthodologies mettent l'accent sur l'usage réel de la langue et la résolution de problèmes concrets. Par exemple, l'approche par tâches encourage les élèves à travailler sur des projets collaboratifs ou individuels, où ils doivent utiliser la langue de manière autonome pour accomplir des objectifs précis.

En outre, l'enseignement basé sur l'évaluation formative, qui implique des feed-back réguliers sur la progression des apprenants, contribue également à recueillir des informations qui indiquent leurs besoins, renforçant ainsi l'autonomie. Cette approche a été défendue par des chercheurs comme Nicol et Macfarlane-Dick (2006), qui ont montré que l'évaluation formative aide les apprenants à mieux identifier leurs forces et leurs faiblesses, tout en les aidant à développer des compétences en auto-régulation et en prise de décision.

2.1.Les défis liés à la mise en œuvre des pratiques favorisant l'autonomie

Malgré l'importance reconnue de l'autonomie et ses avantages évidents, sa mise en œuvre concrète en salle de classe demeure un défi pour les enseignants de FLE au collège, où plusieurs obstacles peuvent limiter son développement. Ces derniers sont souvent confrontés au manque de temps disponible et de ressources, qui rendent difficile la mise en œuvre de pratiques pédagogiques visant l'autonomie de l'apprenant. De plus, l'hétérogénéité des élèves en termes de motivation, de niveaux de compétence et de styles d'apprentissage complique la personnalisation des pratiques pédagogiques. Selon Lefebvre (2014), il existe également une certaine tension et qui n'est pas récente entre les injonctions de la tutelle et les objectifs pédagogiques, certaines institutions éducatives mettent l'accent sur des objectifs d'apprentissage standardisés, qui peuvent entrer en conflit avec le développement de l'autonomie individuelle des apprenants.

Enfin, la formation des enseignants joue un rôle crucial dans la réussite de l'intégration de l'autonomie dans les pratiques pédagogiques. Certains acteurs de l'éducation éprouvent une certaine forme de résistance aux changements à cause d'un manque de formation spécifique sur la manière d'encourager l'autonomie

chez les élèves et privilégient des méthodes plus traditionnelles, moins adaptées à l'autonomisation.

3.Méthodologie

Cette recherche adopte une approche quantitative descriptive afin d'examiner dans quelle mesure les pratiques pédagogiques des enseignants de français en troisième année moyenne favorisent le développement de l'autonomie des apprenants. L'outil principal de collecte de données utilisé est une grille d'observation standardisée, structurée selon une échelle de Likert à cinq niveaux (de 1 à 5), qui aide à évaluer objectivement les pratiques pédagogiques en classe.

3.1.Grille d'observation

La grille comporte 30 critères couvrant des dimensions clés de l'enseignement en lien avec l'approche par compétences, telles que : la mobilisation des connaissances préalables, la différenciation pédagogique, l'implication active des élèves, la collaboration entre pairs, la promotion de la réflexion autonome, le guidage dans la découverte, l'encouragement à l'auto-évaluation, ainsi que le transfert et l'application des compétences linguistiques dans des contextes variés. Cette structure a permis de documenter de manière fine et systématique les pratiques observées.

3.2.Échantillon et conditions d'observation

Les observations ont porté sur un échantillon de 25 enseignants de FLE exerçant dans 19 collèges de la wilaya de Khenchela. Le recrutement des participants s'est effectué selon un échantillonnage de convenance, en fonction de leur disponibilité et de leur accord à participer à l'étude.

L'observation s'est déroulée dans un cadre non-participatif : les observateurs n'intervenaient pas dans les cours et se contentaient de noter les pratiques selon la grille. Les séances observées couvraient différents axes pédagogiques (compréhension écrite, expression orale, grammaire, etc..), assurant le dressement d'un panorama représentatif des pratiques en situation réelle.

3.3.Analyse des données

Les données recueillies par la grille d'observation ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS (version 25). L'analyse a principalement reposé sur des statistiques descriptives : moyennes, écarts-types et valeurs extrêmes (minimum et maximum), afin de dégager les tendances générales des pratiques pédagogiques observées.

3.4.Fiabilité de l'outil

La consistance interne de la grille d'observation a été mesurée à l'aide du coefficient de fiabilité inter-évaluateurs ICC, et l'indicateur utilisé pour évaluer la consistance interne est l'alpha de Cronbach, dont la valeur globale obtenue est de 0,773, indiquant une bonne fiabilité de l'instrument. Par ailleurs, la majorité des items individuels présentent des alphas supérieurs à 0,75, ce qui reflète une cohérence satisfaisante entre les différents critères de la grille. En complément, la fiabilité inter-observateurs a été évaluée via le coefficient de corrélation intraclasse (ICC), rendant possible la mesure du degré d'accord entre les évaluations fournies par les quatre observateurs. Cet indice renforce la validité des observations en garantissant que les jugements sont homogènes malgré la pluralité des évaluateurs.

3.5.Validité de l'étude

La validité interne a été assurée par une phase de familiarisation préalable des observateurs avec la grille. Chaque critère a été expliqué en détail avant les observations, réduisant ainsi le risque d'ambiguïtés et garantissant une interprétation uniforme des items. De plus, un temps de concertation après chaque séance d'observation a permis de discuter et d'harmoniser les notations, en particulier en cas d'écarts importants.

La validité externe repose sur la diversité des situations pédagogiques observées (types d'activités, contextes scolaires, profils d'enseignants), ce qui conduit à envisager une certaine transférabilité des résultats à d'autres contextes d'enseignement du FLE en Algérie.

Enfin, l'étude repose sur une triangulation partielle, par le croisement de points de vue entre plusieurs observateurs indépendants. Cela renforce la robustesse des données recueillies et contribue à la crédibilité des résultats.

4. Description globale des données issues de la grille d'observation

Tableau 1. Statistiques descriptives et statistiques de fiabilité

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Alpha de Cronbach	Interprétation
Critère1	25	1.50	4.25	2.9400	.67035	.691	Fiabilité modérée
Critère2	25	1.00	4.50	2.5500	.83229	.715	Fiabilité modérée
Critère 3	25	1.00	4.50	2.5500	.83229	.759	Bonne fiabilité
Critère 4	25	1.00	4.50	2.5500	.83229	.691	Fiabilité modérée
Critère 5	25	2.00	4.50	3.4500	.75000	.819	Bonne fiabilité
Critère 6	25	1.50	4.50	2.6900	.81739	.757	Bonne fiabilité
Critère 7	25	1.25	4.50	3.1300	.91606	.875	Bonne fiabilité
Critère 8	25	1.50	4.50	2.7300	.90404	.838	Bonne fiabilité
Critère 9	25	1.50	4.50	2.8600	.84496	.776	Bonne fiabilité
Critère 10	25	1.50	4.75	3.5000	.94373	.879	Bonne fiabilité
Critère 11	25	1.50	4.50	2.9600	.76947	.851	Bonne fiabilité
Critère 12	25	1.00	3.75	2.1900	.67808	.693	Fiabilité modérée
Crière13	25	1.00	4.50	2.2000	.86903	.800	Bonne fiabilité
Critère14	25	1.75	4.50	3.1200	.93017	.782	Bonne fiabilité
Critère15	25	1.00	4.00	2.3900	.79739	.820	Bonne fiabilité
Critère16	25	1.00	4.25	2.5000	.83853	.810	Bonne fiabilité
Critère17	25	1.00	4.00	2.2000	.75691	.726	Fiabilité modérée
Critère 18	25	2.00	4.75	3.7000	.79713	.770	Bonne fiabilité
Critère19	25	1.25	4.50	3.2300	.91833	.823	Bonne fiabilité
Critère 20	25	1.75	4.75	3.0700	.82765	.805	Bonne fiabilité
Critère 21	25	2.00	4.75	3.2200	.78833	.755	Bonne fiabilité
Critère22	25	1.00	4.00	2.1000	.70711	.693	Fiabilité modérée
Critère 23	25	1.75	4.50	3.2700	.81624	.799	Bonne fiabilité
Critère 24	25	1.25	4.75	2.3700	.88129	.832	Bonne fiabilité
Critère 25	25	1.50	4.00	2.5400	.78951	.781	Bonne fiabilité
Critère26	25	1.75	4.75	2.8500	.77392	.712	Bonne fiabilité
Critère 27	25	1.25	4.50	2.6700	.93742	.777	Bonne fiabilité
Critère 28	25	1.25	4.00	2.3400	.73201	.696	Fiabilité modérée
Critère 29	25	1.00	4.25	1.8700	.67361	.754	Bonne fiabilité
Critère 30	25	1.25	4.00	2.3500	.71443	.713	Fiabilité modérée
Total	25	42.75	133.75	82.2600	19.85312	.773	Bonne fiabilité
N valide (liste)	25						

Source :

La grille d'observation utilisée dans cette étude comprend 30 critères évalués sur une échelle de Likert à 5 points (de 1 = très faible à 5 = très élevé). Les données ont été recueillies auprès de 25 enseignants de français langue étrangère (FLE)

exerçant en troisième année moyenne, ce qui correspond à un total de 25 observations valides par item (N = 25).

Pour chaque critère, quatre indicateurs statistiques principaux sont présentés :

- la valeur minimale et la valeur maximale observées,
- la moyenne (indiquant la tendance centrale),
- l'écart-type (reflétant la dispersion des données autour de la moyenne),
- Le coefficient alpha de Cronbach évalue la cohérence des mesures entre les différents observateurs (fiabilité interjuges) et la stabilité des jugements à travers l'ensemble des critères de la grille.

Étendue des valeurs observées (minima et maxima)

Sur l'ensemble des 30 critères, les valeurs minimales varient entre 1.00 et 2.00, tandis que les valeurs maximales s'étendent de 4.00 à 4.75. Cela montre que tous les critères ont été utilisés sur une plage de valeurs relativement étendue, favorisant la capture d'une variabilité importante dans les pratiques pédagogiques observées.

Par exemple :

- Le critère 12 (« Utilisation de stratégies d'apprentissage : Encouragement à l'autonomie et à la réflexion critique ») présente une valeur minimale de 1.00 et une valeur maximale de 3.75,
- Tandis que le critère 18 (« Utilisation de questions ouvertes pour guider la discussion ») varie de 2.00 à 4.75.

Taille de l'échantillon

Tous les critères présentent un nombre constant de répondants valides (N = 25), ce qui signifie qu'il n'y a eu aucune donnée manquante dans la grille d'observation, assurant l'homogénéité des analyses.

Moyennes observées

Les moyennes des scores attribués aux 30 critères s'échelonnent entre 1.87 (item 29 : « L'utilisation de la langue française pour expliquer des mots difficiles ») et 3.70 (critère18 : « Utilisation de questions ouvertes pour guider la discussion »). Ces valeurs suggèrent une variabilité significative dans l'intensité des pratiques pédagogiques observées.

Voici quelques exemples représentatifs :

Les critères dont les moyennes sont les plus **élevées** incluent :

Critère 18 : 3.70

Critère 23 : 3.27 (application des compétences dans des projets pédagogiques concrets)

Critère 19 : 3.23 (encouragement à la participation active)

Critère 21 : 3.22 (transfert des compétences)

Les critères ayant les moyennes les plus basses sont :

Critère 29 : 1.87 Critère 22 : 2.10 (auto-évaluation)
Critère 12 : 2.19 (autonomie/réflexion critique)
Critère 13 : 2.20 (autorégulation)
La moyenne globale (calculée sur l'ensemble des critères et des enseignants) est de 2.742, ce qui indique une tendance générale modérée, centrée autour de la valeur 3 sur l'échelle de Likert.

Écarts-types

Les écarts-types, qui mesurent la dispersion des réponses autour de la moyenne, varient de 0.673 à 0.943. La moyenne des écarts-types est de 0.809, ce qui suggère une variabilité intermédiaire des réponses selon les items.
Quelques cas notables :
L'écart-type le plus faible est observé pour le critère 29 (SD = 0.673), indiquant une certaine homogénéité dans les évaluations. Les écarts-types les plus élevés concernent :
-Critère 10 : 0.944 -Critère 27 : 0.93 -Critère19 : 0.918
Cela montre que, pour certains critères, les observateurs ont constaté des pratiques pédagogiques très contrastées d'un enseignant à l'autre.

Fiabilité de l'outil — Alpha de Cronbach

L'indice alpha de Cronbach facilite l'évaluation la cohérence interne de la grille d'observation, c'est-à-dire la manière dont les différents critères mesurent une même réalité pédagogique de manière homogène. Ce coefficient varie de 0 à 1, une valeur supérieure à 0.7 étant généralement considérée comme indiquant une fiabilité acceptable, voire bonne à partir de 0.8 (Cohen, Manion & Morrison, 2011).
La valeur alpha globale pour l'ensemble des 30 critères est de 0.773, ce qui indique une bonne fiabilité générale de l'instrument.

Fiabilité par critère

La majorité des items présentent des valeurs d'alpha supérieures à 0.75, traduisant une cohérence interne satisfaisante :

- **Critères à forte fiabilité (α > 0.8)** :

Critère 5 : 0.819 (documents authentiques)
Critère 7 : 0.875 (compétences transversales)
Critère 10 : 0.879 (utilisation de la langue mère)
Critère19 : 0.823 (participation active)
Critère 24 : 0.832 (persévérance et résilience)
Critère 13 : 0.800 (autorégulation)

- **Critères à fiabilité modérée (α entre 0.69 et 0.74)** :

-Critère 1 : 0.69 -Critère 4 : 0.691 -Critère 12 : 0.693
-Critère 22 : 0.693 -Critère 30 : 0.713
Aucun critère ne présente un alpha inférieur à 0.69, ce qui montre qu'il n'existe pas de critère isolé défaillant au sein de la grille. Cette cohérence statistique permet

d'affirmer que la grille d'observation est globalement fiable, et que ses critères évaluent des dimensions pédagogiques reliées de manière consistante.

Indicateur	Valeur
Somme des Écarts Types (SD)	24.27663
Moyenne des Écarts Types (par critère)	0.80922
Somme des Variances (SD^2)	19.85312

Indicateur	Valeur
Somme des Moyennes	82.2600
Moyenne des Moyennes (Globale)	2.742

L'analyse des indicateurs statistiques globaux issus de la grille d'observation met en évidence plusieurs tendances quantitatives notables. D'une part, la somme des moyennes des 30 critères observés est de 82.260, ce qui conduit à une moyenne globale par critère de 2.742 sur une échelle de Likert allant de 1 à 5. Cette valeur centrale reflète une tendance générale modérée dans les pratiques observées, avec des variations autour du niveau intermédiaire.

Parallèlement, les données de dispersion indiquent une variabilité moyenne des réponses. En effet, la somme des écarts-types atteint 24.27663, pour une moyenne des écarts-types par critère de 0.809, ce qui traduit une dispersion significative mais contrôlée autour des moyennes individuelles. La somme des variances est de 19.853, confirmant une certaine hétérogénéité dans les pratiques observées, bien que celle-ci demeure dans des marges statistiquement acceptables.

Ces résultats témoignent d'un niveau de cohérence méthodologique satisfaisant,tout en mettant en lumière des écarts notables entre les enseignants, ce qui justifie une exploration plus fine, par thématiques ou catégories pédagogiques.

5.Discussion et interprétation des résultats

Critère 1 - Ressources favorisant le développement des compétences

Moyenne : 2.94 -Écart-type : 0.67

Alpha de Cronbach : 0.691 (fiabilité modérée)

Les ressources utilisées pour le développement des compétences sont limitées et peu systématiques. L'écart-type faible (0.67) suggère une homogénéité dans les pratiques, mais la fiabilité modérée indique des divergences dans l'interprétation du

terme "ressources". Si elles ne favorisent pas les compétences transversales, elles risquent de maintenir les apprenants dépendants de l'enseignant.

Critère 2 - Activités préparatoires : Activation des connaissances antérieures

Moyenne : 2.55 -Écart-type : 0.83

Alpha de Cronbach : 0.715 (fiabilité modérée)

L'utilisation des activités visant à activer les connaissances antérieures est faible.L'écart-type élevé (0.83) montre une grande variabilité entre enseignants. L'absence de telles activités freine l'autonomie et la pensée critique des apprenants.

Critère 3 - Différenciation : Variété des ressources et activités

Moyenne : 2.55 -Écart-type : 0.83

Alpha de Cronbach : 0.759 (bonne fiabilité)

La différenciation pédagogique est limitée, ce qui freine l'autonomie et l'autorégulation des apprenants. L'écart-type élevé (0.83) montre des pratiques très variées entre enseignants.

Critère 4 - Critères d'évaluation clairs et transparents

Moyenne : 2.55 -Écart-type : 0.83

Alpha de Cronbach : 0.691 (fiabilité modérée)

L'absence de critères d'évaluation clairement définis avant la leçon empêche l'autonomie. Cela crée une dynamique passive chez les élèves, et la fiabilité modérée ($\alpha = 0.691$) indique une variabilité dans l'application de ces critères.

Critère 5 - Utilisation de documents authentiques

Moyenne : 3.45 -Écart-type : 0.75

Alpha de Cronbach : 0.819 (bonne fiabilité)

Les supports authentiques sont utilisés par les enseignants, ce qui favorise l'immersion et l'engagement des élèves. Cette pratique est bien intégrée dans l'enseignement et soutient l'autonomie.

Critère 6 - Promotion de l'apprentissage actif et participatif

Moyenne : 2.69 -Écart-type : 0.82

Alpha de Cronbach : 0.757 (bonne fiabilité)

L'implication active des apprenants est encore peu généralisée. L'écart-type (0.82) montre une variabilité dans l'application de l'APC. L'autonomie requiert un apprentissage actif et des interactions entre pairs.

Critère 7 - Intégration des compétences transversales

Moyenne : 3.13

Écart-type : 0.91

Alpha de Cronbach : 0.875 (bonne fiabilité)

Certaines compétences transversales comme la collaboration et la communication sont intégrées, mais l'écart-type élevé (0.91) montre une disparité dans leur application.

Critère 8 - Encouragement des collaborations entre apprenants

Moyenne : 2.73 -Écart-type : 0.90
Alpha de Cronbach : 0.838 (bonne fiabilité)
La collaboration entre pairs est utilisée de manière irrégulière. L'écart-type élevé (0.90) indique des pratiques variées entre enseignants. Cette absence de coopération freine la construction collective du savoir et l'autonomie.

Critère 9 - Interaction et communication

Moyenne : 2.86 -Écart-type : 0.84
Alpha de Cronbach : 0.776 (bonne fiabilité)
Les interactions entre enseignants et élèves sont modérément satisfaisantes. Une communication fluide et authentique est essentielle pour encourager l'autonomie et la confiance des apprenants.

Critère 10 - Utilisation de la langue maternelle

Moyenne : 3.50 -Écart-type : 0.94
Alpha de Cronbach : 0.879 (très bonne fiabilité)
L'usage fréquent de la langue maternelle limite l'exposition à la langue cible et nuit à l'immersion nécessaire au développement de l'autonomie. L'écart-type élevé (0.94) montre une grande variabilité dans les pratiques des enseignants.

Critère 11 - Adéquation des ressources aux compétences linguistiques

Moyenne : 2.96 -Écart-type : 0.77
Alpha de Cronbach : 0.851 (bonne fiabilité)
Les ressources sont modérément adaptées aux compétences visées, mais une discordance entre objectifs et ressources est notée. Leur bonne sélection est cruciale pour l'autonomie. L'écart-type modéré et la fiabilité élevée soulignent une évaluation solide.

Critère 12 - Stratégies d'apprentissage : Encouragement à l'autonomie et à la réflexion critique

Moyenne : 2.19 -Écart-type : 0.68
Alpha de Cronbach : 0.693 (fiabilité modérée)
Les stratégies favorisant l'autonomie et la pensée critique sont peu utilisées, indiquant un modèle transmissif. L'écart-type faible montre une uniformité de cette faiblesse,nécessitant des améliorations dans la formation des enseignants.

Critère 13 - Encouragement de l'autorégulation des apprenants

Moyenne : 2.20 -Écart-type : 0.87
Alpha de Cronbach : 0.800 (bonne fiabilité)
L'autorégulation est peu encouragée.L'écart-type élevé indique des divergences entre enseignants, certains favorisant l'autoréflexion.La bonne fiabilité renforce la nécessité de développer cette compétence.

Critère 14 - Guidage des apprenants dans la découverte autonome du français

Moyenne : 3.12 -Écart-type : 0.93
Alpha de Cronbach : 0.782 (bonne fiabilité)

Certains enseignants adoptent une posture de facilitateur, ce qui est essentiel pour l'autonomie. Cependant, l'écart-type élevé montre que cette approche n'est pas partagée par tous.

Critère 15 - Facilitation de l'apprentissage plutôt que l'enseignement direct

Moyenne : 2.39 -Écart-type : 0.80

Alpha de Cronbach : 0.820 (bonne fiabilité)

L'enseignement magistral prédomine, ce qui va à l'encontre de l'APC. Faciliter l'apprentissage est essentiel pour l'autonomie, mais la posture de médiateur reste partielle.

Critère 16 - Adaptation des activités aux besoins individuels des apprenants

Moyenne : 2.50 -Écart-type : 0.84

Alpha de Cronbach : 0.810 (bonne fiabilité)

La différenciation pédagogique est limitée, entravant l'autonomie. L'écart-type (0.84) montre une grande variabilité dans les pratiques entre enseignants.

Critère 17 - Favorisation des échanges entre apprenants

Moyenne : 2.20 -Écart-type : 0.76

Alpha de Cronbach : 0.726 (fiabilité modérée)

Les échanges entre apprenants sont insuffisants, créant une dynamique centrée sur l'enseignant. L'écart-type modéré (0.76) montre une certaine homogénéité, mais l'absence d'échanges limite la communication et l'autonomie.

Critère 18 - Utilisation de questions ouvertes pour guider la discussion

Moyenne : 3.70 -Écart-type : 0.80

Alpha de Cronbach : 0.770 (bonne fiabilité)

Les questions ouvertes sont fréquemment utilisées, favorisant la réflexion et l'engagement des élèves. Cette pratique est bien intégrée, comme le montre la bonne fiabilité ($\alpha = 0.770$).

Critère 19 - Implication active des apprenants dans l'utilisation de la langue

Moyenne : 3.23 -Écart-type : 0.92

Alpha de Cronbach : 0.823 (bonne fiabilité)

L'implication active des apprenants est généralement encouragée, mais des disparités existent entre enseignants. Une bonne fiabilité ($\alpha = 0.823$) montre que cette participation soutient l'autonomie.

Critère 20 - Climat de classe encourageant la prise de risque

Moyenne : 3.07 - Écart-type : 0.83

Alpha de Cronbach : 0.805 (bonne fiabilité)

Un climat positif favorise l'initiative et l'expérimentation, essentiels pour l'autonomie. L'écart-type (0.83) montre une variabilité entre enseignants, mais la bonne fiabilité ($\alpha = 0.805$) confirme la cohérence des observations.

Critère 21 - Transfert des compétences

Moyenne : 3.22 - Écart-type : 0.79

Alpha de Cronbach : 0.755 (bonne fiabilité)

Le transfert des compétences est modéré. Bien que certains enseignants encouragent le transfert dans de nouveaux contextes, cela reste encore partiel. L'écart-type (0.79) montre une variabilité des pratiques. Pour que ce transfert devienne un réflexe, il doit être explicitement travaillé.

Critère 22 - Encouragement de l'auto-évaluation

Moyenne : 2.10 -Écart-type : 0.71

Alpha de Cronbach : 0.693 (fiabilité modérée)

Ce score faible montre que l'auto-évaluation est rare, bien qu'essentielle pour l'autonomie. L'absence de cette pratique empêche l'apprenant de devenir acteur de son apprentissage. Une meilleure formation des enseignants est nécessaire pour intégrer cette pratique.

Critère 23 - Application des compétences dans des projets pédagogiques

Moyenne : 3.27 -Écart-type : 0.82

Alpha de Cronbach : 0.799 (bonne fiabilité)

Les projets pédagogiques sont utilisés, favorisant l'organisation, la collaboration et l'évaluation des résultats. L'écart-type modéré (0.82) indique une pratique inégale, mais la bonne fiabilité ($\alpha = 0.799$) montre que cette approche est pertinente et mérite d'être renforcée.

Critère 24 - Encouragement de la persévérance et de la résilience

Moyenne : 2.37 -Écart-type : 0.88

Alpha de Cronbach : 0.832 (bonne fiabilité)

La persévérance et la résilience sont peu valorisées. L'écart-type élevé (0.88) montre des différences importantes entre enseignants. Travailler sur ces dimensions socio-affectives de l'autonomie est crucial pour le développement de l'élève.

Critère 25 - Développement de la compétence interculturelle

Moyenne : 2.54 - Écart-type : 0.79

Alpha de Cronbach : 0.781 (bonne fiabilité)

L'interculturel n'est pas suffisamment intégré, bien qu'il soit essentiel à l'autonomie critique. L'écart-type (0.79) montre une pratique irrégulière, et la bonne fiabilité ($\alpha = 0.781$) confirme la solidité de cette observation. Il existe une opportunité de mieux exploiter l'interculturel pour renforcer l'autonomie.

Critère 26 - Intégration du vocabulaire et de la grammaire dans des situations authentiques

Moyenne : 2.85 - Écart-type : 0.77

Alpha de Cronbach : 0.712 (bonne fiabilité)

L'intégration du vocabulaire et de la grammaire reste partielle. L'écart-type modéré (0.77) montre des pratiques variables entre enseignants. Le recours aux contextes authentiques est essentiel pour l'autonomie et devrait être mieux structuré.

Critère 27 - Acquisition implicite du vocabulaire en contexte

Moyenne : 2.67 -Écart-type : 0.94
Alpha de Cronbach : 0.777 (bonne fiabilité)
L'acquisition implicite du vocabulaire est sous-développée. L'écart-type élevé (0.94) montre une forte hétérogénéité dans les pratiques. Cette approche pourrait être mieux utilisée pour favoriser l'autonomie.

Critère 28 - Acquisition implicite de la grammaire en contexte

Moyenne : 2.34 -Écart-type : 0.73
Alpha de Cronbach : 0.696 (fiabilité modérée)
L'acquisition implicite de la grammaire est peu encouragée. L'écart-type (0.73) montre que les pratiques sont homogènes mais explicites. Une approche inductive favorisant l'autonomie devrait être davantage développée.

Critère 29 - Utilisation de la langue française pour expliquer des mots difficiles

Moyenne : 1.87 -Écart-type : 0.67
Alpha de Cronbach : 0.754 (bonne fiabilité)
Les enseignants privilégient la traduction en langue maternelle pour expliquer le vocabulaire. Cela freine l'autonomisation linguistique. L'écart-type faible (0.67) montre que cette pratique est généralisée et limite l'immersion nécessaire à l'autonomie.

Critère 30 - Encourager la déduction des règles grammaticales

Moyenne : 2.35 -Écart-type : 0.71
Alpha de Cronbach : 0.713 (fiabilité modérée)
Les enseignants privilégient l'enseignement explicite des règles grammaticales. L'écart-type (0.71) montre une homogénéité dans les pratiques. Une approche inductive, favorisant l'autonomie des apprenants, devrait être encouragée.

L'analyse des 30 critères de la grille d'observation a permis de répondre à la question centrale de l'étude : dans quelle mesure les pratiques pédagogiques des enseignants de français en 3e année moyenne favorisent-elles l'autonomie des apprenants ? Les résultats montrent que bien que les pratiques soient alignées avec les principes de l'autonomisation, elles restent limitées, inégales et non systématiques.

La moyenne globale des évaluations, à 2.742 sur 5, indique une tendance modérée, légèrement en dessous de la médiane. Cela reflète une présence partielle des conditions favorables à l'autonomie, sans systématisation. En résumé, les enseignants appliquent certains aspects de l'APC, mais sans une véritable culture pédagogique centrée sur l'apprenant.

Les dimensions liées à l'autonomie cognitive, comme la réflexion critique (M = 2.19), l'autorégulation (M = 2.20), l'auto-évaluation (M = 2.10) et la déduction des règles grammaticales (M = 2.35), sont faibles et n'ont pas encore été intégrées dans les pratiques quotidiennes. La pédagogie magistrale reste dominante, avec peu d'interactions entre les apprenants (M = 2.20) et un usage fréquent de la langue

maternelle pour expliquer le vocabulaire (M = 1.87), limitant l'immersion linguistique nécessaire.

Cependant,des pratiques positives émergent, telles que l'utilisation de questions ouvertes (M = 3.70) et l'intégration de projets pédagogiques (M = 3.27), mais elles restent irrégulières. Une grande hétérogénéité dans l'application des pratiques autonomisantes est observée, avec des écarts-types élevés (moyenne des écarts-types = 0.809), indiquant un manque de culture commune de l'autonomisation parmi les enseignants. La fiabilité globale de l'instrument (α = 0.773) confirme la cohérence des évaluations et la validité des tendances.

CONCLUSION

Ainsi, au regard de l'ensemble des résultats obtenus, il apparait clairement que les pratiques pédagogiques observées contribuent certes, au développement de l'autonomie des apprenants, mais de manière insuffisante. Ce développement reste marqué par une certaine vulnérabilité, il se manifeste de manière irrégulière et dépendant fortement de la posture individuelle adoptée par chaque enseignant, plutôt que d'un cadre institutionnel clairement orienté vers l'activation des compétences d'apprentissage autonome. Les données recueillies suggèrent que la notion d'autonomie n'est pas ignorée, mais qu'elle est mal maitrisée dans sa mise en œuvre concrète, souvent réduite à des intentions générales plutôt qu'à des dispositifs didactiques systématiques. Pour que l'autonomie devienne une réalité tangible dans les classes de FLE de troisième année moyenne, une transformation profonde est nécessaire, tant au niveau de la formation des enseignants qu'au niveau de la structuration des séquences pédagogiques, en d'autres mots, il s'agit de concevoir sans délai de nouvelles dynamiques dans l'enseignement, une actualisation des méthodes pédagogiques, et surtout la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe pour répondre à la nécessité de dispenser un enseignement de qualité favorisant l'autonomie de l'apprenant, qui reste tributaire de l'enseignement en place, tout en se conformant aux prescriptions et instructions édictées par la tutelle.

Bibliographie

Références:

Ouvrages:

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Piaget, J. (1973). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

Rivens Mompean, A. (2013). *Apprendre le FLE à l'université : entre autonomie et guidage*. Didier Érudition.

Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.

Ciekanski, M. (2007). « L'autonomie de l'apprenant en langue : discours et pratiques ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n°18.
Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Authentik.
Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
Lamy, M., & Hampel, R. (2015). *Apprendre une langue à distance : Les nouvelles pratiques pédagogiques*. Hachette.
Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy*. Routledge.

Revues:

Lefebvre, C. (2014). L'autonomie en classe de FLE : Réflexions sur la pédagogie et les pratiques enseignantes. *Revue des Langues et Cultures*, 33(2), 47-62.

Forums:

CECRL. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Conseil de l'Europe. 2001.

Article obtenu sur Internet ou dans une base de données en texte intégral:

Benmoussat, S. (2014). « L'approche par compétences en Algérie : entre discours et pratique ». *Revue des sciences humaines*, Université d'Alger 2.
Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *Programmes d'enseignement du collège*. http://www.education.gouv.fr
Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090
Ounis, A. (2017). « Les enseignants algériens face à l'approche par compétences : entre discours institutionnel et pratiques de terrain ». *Synergies Algérie*, n°25.5Bouras, I. (2020). *L'autonomie de l'apprenant en FLE au secondaire en Algérie : réalités et représentations*. Mémoire de master, Université de Constantine.
Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. https://doi.org/10.2307/3586011

Thèses et mémoires:

Bouzidi, H. (2012). *L'enseignement du français en Algérie à l'ère de l'APC : Analyse et perspectives*. Thèse de doctorat, Université d'Oran.

Saadi, L. (2020). *Les pratiques pédagogiques à l'épreuve de l'APC dans l'enseignement dsdu français au cycle moyen en Algérie*. Thèse de doctorat, Université de Batna 2.

Zerrouki, S. (2018). *L'autonomie dans l'enseignement du FLE : perception des enseignants algériens du secondaire*. Mémoire de master, Université de Béjaïa.