

5 EVALUATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS DE L'ECOLE SUPÉRIEURE DE BANQUE D'ALGER

Mme Fatma Fatiha FERHANI, M A, chef du département FOAD/PEM, université de la formation continue, Alger.

Avant de procéder à l'évaluation outillée du programme de français dénommé « Techniques d'expression », destiné aux deux premières années du cycle long (DSEB) de l'Ecole Supérieure de banque¹, Bouzaréah, Alger, nous allons définir ces deux concepts : programme et évaluation de programme.

1-Définitions du programme

Commençons tout d'abord par recenser les différentes définitions du terme « programme ».

Dans le DDL qu'ils codirigent, Galisson et Coste (1976) définissent le programme comme « une suite d'items constituant un ensemble cohérent de connaissances, de savoir-faire, de réflexions..., organisée selon une progression rigoureuse, disposée de manière à faire participer l'élève à l'acquisition de connaissances et de savoir-faire ».

En 1978, l'UNESCO en donne la définition suivante : « Le programme est un ensemble de cours théoriques et pratiques dispensés dans un système d'enseignement et généralement agencés pour atteindre en une période donnée, des objectifs éducatifs correspondant à différents niveaux de connaissances ou de qualifications. »

Nadeau, M.A. (1981) définit le programme comme un « ensemble organisé de buts, d'objectifs spécifiques, de contenu organisé de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et

Dès sa création en 1995, l'Institut National de Recherche en Education (INRE) est devenu, grâce aux projets réalisés en son sein, le bastion de la recherche sur l'évaluation. A l'échelle nationale, cette institution est aujourd'hui reconnue comme le leader incontesté et incontestable dans les domaines de l'évaluation de programmes, de manuels scolaires, des examens certificatifs et du rendement scolaire.

Les travaux qui y ont été menés par des équipes formées par des experts nationaux et internationaux servent de référence à tous les chercheurs qui s'intéressent à l'évaluation, qu'elle soit diagnostique, pronostique, prédictive, formative, sommative ou certificative et quel que soit le niveau d'intervention: cycle primaire, moyen ou secondaire.

Cela peut sembler paradoxal, mais ce sont les universités nationales qui s'inspirent de l'INRE, précurseur dans le domaine et ayant atteint un haut niveau d'expertise, pour réformer leurs systèmes d'évaluation devenus obsolètes et l'objet de cette contribution en est l'illustration.

¹.Ecole Supérieure de Banque : dans le texte sera désormais désignée par ESB

de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ces objectifs. »

En 1988, sur le site Web du MEQ, le programme était présenté d'abord comme un « ensemble cohérent d'activités d'enseignement par lesquelles on cherche à atteindre certains objectifs de formation. », puis, comme un « document pédagogique officiel et obligatoire qui présente un ensemble structuré d'objectifs et de notions d'apprentissage ou d'activités se rapportant à l'enseignement - apprentissage prévu pour une période de temps déterminé. ». On y trouve aussi cette définition lapidaire : « ensemble structuré de plans d'études. ».

Pour Plante (1994) un programme est « un ensemble cohérent, organisé et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes qui l'animent. Il se justifie sur la base de besoins définis comme une carence ou un manque qui affecte des individus, une collectivité ou une société. Il est sous le contrôle d'une ou de plusieurs personnes responsables de la qualité de sa formulation et de son fonctionnement ».

Le programme, mot d'origine grecque signifiant « écrit à l'avance », consiste donc en une suite d'éléments formant un tout établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé. Il englobe divers sens courants :

- ◆ l'idée d'afficher ce que l'on veut faire,
- ◆ d'énoncer les caractéristiques fonctionnelles d'une architecture éducative,
- ◆ d'annoncer la thématique d'un travail dont les résultats seront évalués,
- ◆ de fournir la liste ordonnée des tâches et instructions à suivre.

En somme, le programme est à la fois le résultat de décisions relatives à la formation et un auxiliaire pédagogique indispensable. C'est donc un plan d'action orienté et par là même, une forme de projet car « il recouvre une finalité (ce que l'on veut obtenir, par exemple, l'introduction d'une LS dans un système éducatif), une projection vers l'avenir (œuvre

d'imagination, le programme doit rester réaliste), une démarche (il impose une programmation) . »

Mais il se présente aussi, surtout dans sa forme de programme scolaire, comme un inventaire, une liste récapitulative de ce qui doit être fait lors d'un cursus de formation. Selon Richards, cité par Nadeau (1989) le programme proposé aux apprenants paraît alors être, « par opposition au curriculum, un produit plus qu'un processus, une mise en forme concrète mais figée des activités de conception et d'explication de choix opérés antérieurement :

- ◆ logique du projet,
- ◆ évaluation des niveaux d'entrée et de sortie,
- ◆ choix des contenus en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être,
- ◆ séquençage (détermination d'un ordre)
- ◆ planification, préparation des éléments. »

Il convient évidemment d'envisager « de nécessaires corrections au cours de la mise en œuvre du programme et d'établir une véritable évaluation de son efficacité. » . Il n'apparaît pas que ces exigences soient toujours bien satisfaites par les grandes institutions éducatives, au vu des programmes d'enseignement des langues figurant dans les instructions officielles. Mais, depuis la Réforme du système éducatif (2003) et probablement sous l'effet de la recherche en éducation, le discours destiné d'abord à l'enseignant et focalisé sur les activités, les méthodes ou le domaine disciplinaire, montre désormais une attention plus grande aux compétences et comportements à faire acquérir par les apprenants.

Les programmes officiels, en FLE comme en FOS, se limiteront de moins en moins à un énoncé de contenus et à une disposition bâtie sur le modèle « horaire/programme/instructions ». Certains systèmes éducatifs en confient même l'élaboration et le suivi à un comité d'experts externes au système.

².Martinez, 2002.

³.Lehmann, D, (1993) *Les objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, Paris.

⁴.*Français langue étrangère*

⁵.*Français sur objectifs spécifiques*

L'image que l'on se fait d'un programme est la résultante de trois sources d'information :

- ◆ le système de formation, avec sa certification éventuelle et en particulier l'examen final,
- ◆ le manuel ou la méthode qui le traduisent,
- ◆ les textes réglementaires ou instructions officielles que commentent et font appliquer les corps d'inspection et d'appui pédagogique.

2-Elaboration, implantation et évaluation

Cette étape vise la production d'un programme qui réponde à la fois aux besoins des étudiants, du milieu universitaire et du marché du travail et qui permette d'articuler les activités d'apprentissage en vue de développer des compétences chez les étudiants.

Les objectifs de l'application du programme sont multiples :

- ◆ garantir une application cohérente du programme,
- ◆ assurer l'adaptation du programme aux caractéristiques du public ciblé,
- ◆ faciliter, en cours d'application, les ajustements nécessaires au programme,
- ◆ assurer la concertation des divers intervenants (tutelle, enseignants, étudiants).

L'évaluation de programme s'intéresse fondamentalement à déterminer la valeur de celui-ci. Elle s'inscrit dans un processus de changement qui exige un éclaircissement des objectifs du programme, une identification ainsi qu'une analyse des effets qu'il produit à court, moyen et long terme.

L'évaluation des programmes est une activité non seulement nécessaire mais essentielle car ceux-ci peuvent s'avérer inadéquats au regard de nouveaux besoins à satisfaire.

En fonction des résultats obtenus, cette révision périodique peut déboucher sur un réaménagement, une refonte complète ou un statu quo. Loin de se satisfaire d'approches informelles, le questionnement des programmes doit s'appuyer sur une méthodologie

rigoureuse, efficace et qui s'adapte au contexte particulier du programme soumis à l'évaluation.

L'évaluation d'un programme consiste en une série d'interrogations sur celui-ci pour en améliorer le fonctionnement et en augmenter la valeur et l'utilité sociale. Ces interrogations s'articulent autour de trois axes majeurs : que faisons-nous ? Comment faisons-nous ? Qu'avons-nous fait ?

La première question concerne les intrants du programme, la seconde s'intéresse au processus et la troisième se préoccupe des résultats obtenus, les extrants.

On distingue deux fonctions de l'évaluation de programme :

- ◆ une fonction formative lorsque l'évaluation vise la régulation des activités de formation. Elle permet d'identifier, le cas échéant, les lacunes et les faiblesses associées à la formation et débouche sur les corrections à apporter aux composantes jugées insatisfaisantes.
- ◆ une fonction sommative lorsque l'évaluation vise à rendre un verdict au regard des activités de formation. Les informations recueillies sur les activités de formation amènent l'évaluateur à porter un jugement sur leur reconnaissance ou leur désaveu. Elle débouche sur une décision à caractère sanctionnel du type maintien du programme, amendement, refonte totale ou abandon. En fait, l'évaluation doit apporter la preuve que le programme fait bien ce qu'il prétend faire ou qu'il le fait mieux qu'un autre programme.

Il existe deux approches majeures d'évaluation de programme :

- ◆ l'approche formaliste : son but premier est de fournir au décideur l'information quant à la valeur d'un programme. Centrée sur les objectifs du programme, cette approche utilise un processus structuré, composé d'étapes bien identifiées et fait appel à des techniques et des méthodes quantitatives.
- ◆ l'approche naturaliste est davantage centrée sur les activités du programme et le processus

d'évaluation qu'elle emprunte n'est pas structuré à l'avance. Elle utilise des méthodes de collecte d'information subjectives et est plus sensible à la valeur des participants.

Pour produire une évaluation de qualité du programme de français à l'ESB, nous éviterons de focaliser sur une approche. Nous pensons qu'il est nécessaire de privilégier une approche plus éclectique qui saura articuler les informations recueillies et produites par des approches diversifiées et néanmoins complémentaires.

Les instruments de mesure que nous utiliserons dans le cadre de notre évaluation du programme concerné sont :

- ◆ l'analyse de contenu,
- ◆ les questionnaires (adressés aux étudiants, aux enseignants de français et des modules spécifiques),
- ◆ l'entrevue semi-dirigée avec des panels représentatifs.

L'ensemble des objets d'un programme peuvent être soumis à une évaluation mais certains présentent davantage d'intérêt que d'autres. Ce sont : la cohérence, la pertinence, l'efficacité, l'efficience, l'impact et la rentabilité.

Essayons de déterminer en quoi consiste chacun de ces objets en nous inspirant de la littérature recensée sur le sujet :

- ◆ Evaluer la pertinence d'un programme, c'est s'assurer que celui-ci repose sur un ensemble de besoins formellement identifiés d'une part, et que, d'autre part, les objectifs qui le composent sont en relation directe avec les besoins.
- ◆ Evaluer la cohérence consiste à examiner les liens logiques qui unissent les différentes parties qui le composent : objectifs, contenus, activités, ressources.
- ◆ Evaluer l'efficacité c'est vérifier l'atteinte des objectifs du programme d'une part et à examiner le niveau du transfert des acquis, d'autre part.
- ◆ Evaluer l'efficience d'un programme consiste à vérifier la relation qui existe entre les ressources

investies dans un programme et les résultats observés.

- ◆ Evaluer l'impact d'un programme permet de vérifier les effets que celui-ci a pu engendrer dans l'environnement social et institutionnel du programme.
- ◆ Evaluer la rentabilité d'un programme consiste à déterminer les retombées d'ordre économique qui sont en relation directe avec le programme.

Il faut souligner que ces objets ne sont pas tous évaluables en même temps. Ainsi, si l'analyse de besoins au temps 1 se fait lorsqu'il s'agit de mettre en place un nouveau programme, l'analyse de besoins au temps 2 n'est entreprise qu'après quelques mois, voire quelques années de vie d'un programme. Il s'agirait alors de vérifier si le programme doit prendre en charge de nouveaux besoins, ce qui engendrerait une révision majeure ou l'abandon de ce programme dans sa forme actuelle. Par contre, l'évaluation de la pertinence d'un programme se réalise tout ou long de la vie d'un programme vu que l'atteinte des objectifs est ou devrait être la préoccupation majeure des enseignants. C'est aussi un point qui est interrogé dans le contexte d'une évaluation sommative d'un programme.

L'évaluation de la cohérence, qui concerne les liens unissant les diverses composantes d'un programme, est d'une importance capitale lors de l'évaluation d'un nouveau programme. Elle continue à faire l'objet de préoccupations tout au long de la vie de celui-ci. L'impact d'un programme, comme objet évaluable est pris en compte dans le cas d'une évaluation sommative, après plusieurs années de vie du programme.

L'efficience et la rentabilité constituent des objets d'évaluation mais ils sont plus difficiles à cerner attendu qu'ils ne peuvent intervenir qu'après plusieurs années de vie du programme.

Dans le cadre de cette contribution, nous optons pour l'évaluation du programme de français de l'ESB du point de vue de la cohérence, choix que nous pouvons justifier par la question sur le rôle-clé que joue l'analyse de besoins dans l'évaluation d'un programme et sur les relations qui doivent unir les différentes composantes d'un programme.

3-Evaluation du programme de l'ESB

C'est une étape cruciale qui permet de vérifier la qualité du programme, de l'analyser en fonction des critères choisis et de préciser, le cas échéant, les correctifs à apporter aux problèmes identifiés.

L'évaluation de programme peut se définir comme «une opération systématique, plus ou moins complexe, de collecte d'information, de constat et d'analyse, au terme de laquelle, dans un premier temps, des jugements de valeur sont posés quant à la qualité du programme évalué et, dans un deuxième temps, des décisions sont arrêtées en conformité avec ces jugements». (Plante, 1994)

Pour évaluer un programme, on peut choisir un ou plusieurs des critères. Par exemple, procéder à l'étude de la pertinence d'un programme, c'est examiner « dans quelle mesure les objectifs d'un programme sont en lien direct avec les besoins à combler. » Plante, 1994).

Les besoins se définissant toujours relativement à un manque, pour Ellis (1970) cité par Plante, « un besoin, c'est un écart entre l'état d'une situation actuellement et ce qu'elle devrait être ».

Evaluer la cohérence d'un programme, c'est vérifier que, les objectifs étant jugés adéquats aux besoins auxquels on veut répondre, les autres éléments constitutifs du programme collaborent tous à l'atteinte de ces objectifs.

Pour Plante (1994), procéder à l'étude de la cohérence d'un programme, c'est examiner « dans quelle mesure ses principaux éléments, c'est à dire les objectifs, les moyens et les personnes intervenantes, s'unissent les uns aux autres pour constituer un seul et même outil au service des objectifs visés ».

3.1- Evaluation de la cohérence interne

Pour évaluer la cohérence interne du programme de français de l'ESB, nous avons sélectionné les indicateurs suivants : la progression, la continuité, la relation, la précision, l'opérationnalité, la non-contradiction et l'évolution que nous définissons ci-après :

- la progression

Un programme doit apporter des éléments nouveaux d'information par rapport à un programme précédent.

- La continuité

Un programme doit apporter des éléments nouveaux d'information reliés aux éléments d'information contenus dans les programmes précédents, les pré-requis.

- La relation

Un programme doit présenter des contenus congruents avec le contexte (c'est-à-dire des actions, des états ou des événements qui s'inscrivent dans le monde actuel).

- La précision

Un programme doit apporter des informations précis, non ambiguës, afin que sa lecture soit univoque.

- L'opérationnalité

Un programme doit être réalisable en terme de rapport temps imparti / volume d'informations présentées.

- La non-contradiction

Un programme doit comporter des informations non contradictoires entre elles et non contradictoires avec celles des programmes antérieurs.

- L'évolution

Le cheminement du programme doit obéir à une logique préétablie (cheminement spiralaire, ramifié, etc.) en fonction d'une méthode précise.

Pour chaque indicateur, nous avons sélectionné les variables-clés que nous présentons dans le tableau ci-contre. ➡

3.2. Présentation des programmes de l'ESB

Le document « Programme de formation » de l'ESB regroupe les programmes de tous les modules enseignés au cours des quatre années du cursus.

Dans la page de présentation sont énoncées les finalités qui visent à développer chez l'étudiant « un fort potentiel technique et managérial lui

INDICATEURS	VARIABLES CLÉS
Progression	Présentation de nouveaux objectifs Hiérarchisation des objectifs Proposition d'informations nouvelles Complexification des activités d'apprentissage Présentation d'activités variées
Continuité	Prise en compte des pré-requis au niveau des objectifs Prise en compte des pré-requis au niveau des contenus Absence de rupture dans le choix de la méthode Articulation des activités
Relation	Lien entre le projet de société (finalités), le projet de formation (buts) et le programme d'enseignement (objectifs) Congruence des contenus avec le contexte Actualisation de la méthode pédagogique Couverture équilibrée des trois domaines (cognitif, affectif et psychomoteur) par les activités d'apprentissage
Précision	Lisibilité des objectifs (lecture univoque) Formulation normée des objectifs Exactitude des contenus Actualisation des informations Sélection des activités en fonction des objectifs, du temps imparti et des moyens mobilisés
Opérationnalité	Définition des conditions de réalisation du programme (volume d'information / temps alloué) Pondération des objectifs Dosage des contenus Evaluabilité du programme
Non-contradiction	Traduction des finalités en buts Traduction des buts en objectifs Lien logique entre les objectifs Arrimage des contenus aux objectifs Non-contradiction de la méthode avec les objectifs Agencement des activités d'apprentissage selon un logigramme
Evolution	Choix et gradation des objectifs Présentation des contenus (sélection et argumentation) Choix de la méthode Sélection et organisation des activités en fonction du cheminement préétabli du programme

permettant de devenir un acteur du changement, une qualification technique et professionnelle et une capacité d'analyse et de synthèse. »

Les buts du programme tels qu'énoncés en page 1 dans le « programme de formation », sont ainsi présentés: « le programme du cycle long trouve son originalité dans la combinaison harmonieuse d'une forte orientation professionnelle et d'un ancrage académique solide à travers une grille de lecture indispensable à la compréhension des mécanismes économiques, bancaires et financiers.

A l'issue de leur formation, les élèves disposeront:

- ◆ d'une approche stratégique des métiers de la finance,
- ◆ de compétences techniques et professionnelles dans les activités financières principales
- ◆ d'une connaissance des rôles des marchés (financiers, monétaires et de change) et de leur influence sur le fonctionnement d'une institution moderne,
- ◆ d'une expertise dans l'identification des risques bancaires et des techniques de couverture,
- ◆ des principaux outils d'analyse, d'audit et de contrôle des activités bancaires.»

Les objectifs assignés au module de français désigné par « Techniques d'expression » et extraits du programme de formation sont :

- ◆ pour la 1ère année : « Acquisition des techniques d'expression et maîtrise du fonctionnement de la langue; maîtrise de la langue orale et écrite : compréhension et production. »
- ◆ pour la 2ème année : « acquisition de savoir-faire nécessaires à la maîtrise des techniques d'expression liées à l'activité; maîtrise de la rédaction des documents professionnels. »

3.3. Analyse du programme de français

Il s'agit du seul document remis aux enseignants de français de l'ESB. Avant de procéder à son évaluation, nous présentons ci-après les éléments théoriques sur

lesquels nous nous sommes appuyées et les outils que nous avons utilisés.

Nous avons mis au point une grille pour vérifier que toutes les composantes d'un programme tel que défini plus haut sont présentes dans le programme évalué. ➡

De l'analyse de la grille, il ressort :

- ◆ une absence totale de finalités assignées au programme,
- ◆ une continuité avec le programme qui le précède, à savoir celui de la 3e AS, donc d'un autre système avec lequel il devrait, en principe, opérer une rupture totale, surtout dans les pratiques pédagogiques d'enseignement/apprentissage,
- ◆ un manque évident de lien entre les différentes composantes,
- ◆ une contradiction entre les buts et les activités qui ne préparent pas à l'autonomie des étudiants pourtant annoncée dans le préambule,
- ◆ une absence de congruence avec le contexte (le secteur bancaire en pleine réforme),
- ◆ l'absence totale de procédés d'évaluation multiforme (diagnostique, formative et sommative).

La conception du programme repose sur une vision trop étroite du problème car elle néglige également une dimension essentielle, la dimension culturelle, totalement occultée dans le document. Entre des banquiers algériens et des banquiers francophones ayant à travailler ensemble, mondialisation oblige, en utilisant comme outil de médiation la langue française, les obstacles à la communication peuvent être culturels autant que langagiers et ce n'est pas l'apprentissage par étiquetage de la grammaire ou de techniques d'expression qui permettra de les surmonter.

En effet, une approche exclusivement linguistique privilégiant les contenus serait, à notre avis, réductrice surtout pour un tel public.

L'absence de programme est le pire des programmes mais un programme fermé, avec des listes de notions

Composantes essentielles d'un programme	Composantes du programme ESB		Observations
	Présence	Absence	
Finalités		X	Le document programme n'énonce pas clairement les finalités assignées au module.
Buts		X	Les buts sont énoncés en termes de « profils de sortie » et présentés sous forme de phrases nominales.
Objectifs généraux		X	Formulation vague pour les objectifs généraux. Les « objectifs du cours » sont en fait des objectifs spécifiques.
Méthode		X	Vaguement suggérée dans l'avant-propos mais ni nommée, ni clairement définie.
Contenus	X		Absence de structure : il s'agit d'un listing de titres.
Activités		X	Présentées sous le titre « Travaux dirigés », elles ne sont pas répertoriées par domaine.
Procédés d'évaluation		X	Le programme ne donne aucune indication sur l'évaluation formative ou sommative.

Grille d'analyse du programme de français ES en terme de présence/absence

est sans efficacité car il ne permet pas l'apprentissage de l'autonomie. Le programme doit tracer des cadres, donner des objectifs et des contenus tout en laissant une liberté de choix au professeur qui doit pouvoir choisir l'objet étudié en fonction du public qu'il a en face de lui, de leurs besoins spécifiques et des objectifs fixés.

L'analyse de la grille nous amène à constater que la cohérence n'apparaît pas dans le programme de l'ESB. En conclusion de ce constat, nous pouvons affirmer que le programme analysé ne présente pas de cohérence interne et de plus ne répond pas aux principes de base de la didactique moderne appliquée à une formation spécialisée supérieure. Nous comparerons ces résultats avec ceux de l'enquête menée auprès des enseignants et des étudiants et que nous présentons ci-après.

4-ENQUETE AUPRES DES DIFFERENTS ACTEURS

4.1. Sondage auprès des enseignants

L'Ecole Supérieure de banque d'Alger présente une particularité : l'ensemble du corps professoral est constitué de contractuels. L'administration justifie ce choix en se fondant essentiellement sur les matières de spécialité et avance pour cela deux arguments :

- ◆ une contrainte : les profils d'enseignants spécialisés que requiert le cursus ne sont pas suffisamment disponibles en Algérie et les personnes maîtrisant telle ou telle matière ou technique spécifique, sont généralement en activité dans le secteur, et souvent à des postes de responsabilité.
- ◆ Une volonté : celle de donner à l'enseignement un lien vivant avec le secteur économique et de conférer à son contenu les vertus de l'expérience

professionnelle et la transmission souhaitée d'un sentiment d'appartenance au métier ainsi qu'une diffusion de la culture professionnelle.

Cette contractualisation concerne également les enseignants de français et d'anglais.

Les enseignants de l'ESB sont recrutés sur la base de contrats semestriels. A la fin de chaque semestre, ils font l'objet d'une double évaluation par l'Administration et par les étudiants. Les critères de cette évaluation décisive pour la reconduction ou non d'un nouveau contrat semestriel et son mode de traitement ne sont pas connus des enseignants.

Au cours des entretiens que nous avons menés, tous les interviewés nous ont exprimé leur sentiment de « précarité » à cet égard. Dans la difficulté d'envisager une carrière à l'ESB, les enseignants sont amenés à adopter une position de retrait et de « non engagement ». En tout cas, pour la plupart, ils n'envisagent pas leur intervention à l'Ecole à moyen, ou encore moins, à long terme.

L'ESB fait appel à de nombreux retraités ou préretraités, que ce soit pour les modules de spécialités ou les autres modules. Cette pratique soulève plusieurs questions. Pour les modules de spécialité, dans quelle mesure l'établissement peut-il compter sur des retraités pour la transmission de connaissances et d'un savoir-faire actualisés ? N'y a-t-il pas en l'occurrence un risque patent de reproduction par l'ESB du niveau professionnel existant actuellement dans les établissements financiers et un décalage par rapport aux évolutions attendues ou en cours dans le secteur ?

En outre, ce statut éphémère des enseignants a rendu difficiles nos contacts avec eux. Pour la plupart en exercice dans des institutions ou dans l'Enseignement supérieur, le contact n'a pas été facile à établir et surtout à maintenir.

Nous avons cependant réussi à organiser des entretiens semi-directifs avec 4 enseignants de français.

a/ Les enseignants de français

La grille d'entretien reposait sur les points suivants :

THEMES DE L'ENTRETIEN	REPERES D'ENTRETIEN
Profil et expérience	- âge - formation et profil professionnel hors ESB - ancienneté professionnelle - entrée à l'ESB et ancienneté
Appréciation du programme	- disposition du programme de l'ES - présentation du programme et clarté - pédagogie suggérée - aide à la stratégie, à la méthode et à l'évaluation - définition des compétences - objectifs d'apprentissage - appréciation du contenu, actualité, adaptation... - activités proposées (lecture, expression orale...) - moyens didactiques suggérés et supports - point de vue général
Cohérence du programme	- progression entre les éléments du contenu - continuité du programme de 1^{ère} année avec celui de 3^{ème} AS - continuité entre 1^{ère} et 2^{ème} année - cohérence générale - cohérence avec les autres modules
Pratique du programme	- souplesse et latitude par rapport au programme - sentiment d'aisance ou non de l'enseignant - le programme dans la relation avec l'enseigné
Propositions	- faut-il remanier le programme ? - comment ?

b/ Appréciation du programme par les enseignants

Nous avons demandé aux 4 enseignants de français de remplir ce tableau après les entretiens que nous avons eus.

	Bonne	Moyenne	Faible	Nulle ou indéfinie
Disponibilité du programme de français	4			
Présentation du programme et clarté			1	3
Pédagogie suggérée				4
Aide à la stratégie, la méthode et l'évaluation				4
Définition des compétences				4
Objectifs d'apprentissage		1		3
Appréciation du contenu, actualité, adaptation			1	3
Activités proposées				4
Moyens didactiques suggérés et supports				4
Total des appréciations	4	1	2	29

Sans valeur statistique, le total de chaque type d'appréciation indique cependant bien l'insatisfaction des enseignants interviewés quant au contenu et à la qualité du programme et son appui à l'exercice des enseignants. La colonne « Nulle ou indéfinie » a recueilli 29 avis sur un total maximal de 36 avis.

Lors de la prise de fonction à l'ESB, la Direction de la pédagogie a remis à chacun le programme du module de français.

Les enseignants interrogés ont souligné son insuffisance et nous citons ci-après quelques uns de leurs appréciations :

L'enseignant A. relate son étonnement quant à la substance de ce programme : « en fait, c'est une fiche de description générale de cours. Rien n'est vraiment précisé. C'est rédigé de manière télégraphique et, en dehors de quelques idées générales et lapidaires, il n'est d'aucune aide pour le professeur. Je peux dire

que j'ai travaillé dans le flou. Et j'en avais parlé à une collègue de français plus ancienne que moi dans l'espoir qu'elle m'oriente, mais elle vivait exactement la même situation »

Pour D., le jugement est plus tranché : « On ne peut pas appeler ça un programme. Les méthodes, les contenus, les paliers de progression ne sont pas définis. J'ai essayé de m'en inspirer mais il fallait tout inventer en réalité. C'est pourquoi, je me demande sur quelle base nous sommes évalués. Il est positif de demander leur avis aux étudiants sur l'enseignant, on les responsabilise. Mais après, il faut bien que leur avis soit analysé par rapport à des objectifs, des références. Sinon, c'est leur subjectivité qui risque de l'emporter ».

B. considère pour sa part que le « programme est trop sommaire ». Les professeurs, selon lui, devraient disposer « de cours, de méthodes audiovisuelles, au moins de thèmes préparés par rapport au niveau et à la spécialité de l'Ecole ».

Quant à C., elle estime que « sans supports et outils », il était impossible de déterminer l'orientation pédagogique du module et « même quand on y arrivait, il fallait disposer des supports adéquats car les deux sont liés ».

4.2. Sondage auprès des étudiants de l'ES

a/ Déroulement de l'enquête

L'enquête a eu lieu auprès des étudiants des deux premières années du cycle long qui en compte quatre et a porté sur leur perception et leur appréciation de l'enseignement du français tel qu'il est actuellement dispensé. Elle a consisté en un questionnaire de 18 items dont 7 questions fermées (OUI/NON) et 10 à choix multiples, cette méthode ayant été choisie pour harmoniser les données et faciliter leur traitement mais aussi compte tenu de la charge de travail des étudiants auxquels nous avons voulu faciliter la participation à l'enquête.

Lors de la passation, nous avons pris soin de préciser le caractère universitaire du sondage et de rassurer les étudiants sur le caractère anonyme et confidentiel des questionnaires, de même que sur leur liberté d'y répondre ou non.

Ce sondage par questionnaire a été complété par des entretiens semi-directifs avec d'anciens étudiants, actuellement en poste dans des établissements bancaires ou financiers et dont les réponses ont servi à aborder la question de l'enseignement du français au cours des études (envisagée avec du recul) mais surtout de l'impact de cet enseignement en situation professionnelle.

b/ Représentativité de la population enquêtée

Le cycle long (DSEB) s'étale sur quatre années. Cependant le module de français n'est dispensé qu'au cours des deux premières années, les deux suivantes étant considérées comme des années de spécialisation. Nous avons volontairement retenu les étudiants des deux premières années comme population d'enquête et ce pour les raisons suivantes :

- ◆ recevant encore un enseignement de français, ils pouvaient se prononcer à partir d'une pratique encore en cours, ce qui aurait pu en revanche constituer un handicap pour les étudiants de 3ème et 4ème années qui auraient été obligés de recourir à leur mémoire,
- ◆ la « proximité » des étudiants de 1ère et 2ème années par rapport à l'enseignement secondaire, ce qui nous intéresse du point de vue du rapport de leur perception d'éventuelles rupture ou continuité de l'enseignement/apprentissage du français entre le lycée et le cycle supérieur,
- ◆ le fait que la disponibilité des étudiants diminue au cours des deux dernières années en raison du volume élevé de travail dans les modules de spécialité, des stages pratiques en milieu professionnel et de la préparation du mémoire de fin d'études (présence plus limitée à l'ES).

Le tableau ci-après nous a permis de vérifier si la population enquêtée était représentative de la population totale du groupe considéré (1ère et 2ème années). Les chiffres de la population totale (ou réelle) nous ont été fournis par l'administration de l'ESB.

Année	Population totale	Population enquêtée	% échantillon
1 ^{ère} année	47	39	82,97 %
2 ^{ème} année	34	31	91,17 %
Total	81	70	86,41 %

L'échantillon de la population enquêtée est quantitativement proche de la population totale des étudiants du cycle long et présente un taux de représentativité globale de 86,41 % ce qui assure une bonne significativité statistique des données recueillies. Ce taux est particulièrement fort pour la deuxième année où il atteint 91,17 %.

◆ Tranches d'âge :

Années	Population totale			Population enquêtée			
	Total	- de 20 ans	20 à 22 ans	- de 20 ans	% / réel	20 à 22 ans	% / réel
1 ^{ère} année	47	27	20	22	81,4 %	17	85 %
2 ^{ème} année	34	10	24	10	100 %	21	87,5 %
Total & Moy.	81	37	44	32	90,7 %	38	86,2%

L'âge de la population totale évolue entre 18 et 22 ans avec une répartition naturelle des âges par année d'étude, soit une représentation plus forte de la tranche plus âgée en deuxième année.

La population enquêtée est également représentative des tranches d'âge de la population totale avec un taux de plus de 90 % pour les moins de 20 ans et de plus de 86 % pour les 20 à 22 ans. Il en ressort une participation au sondage légèrement plus forte des moins de 20 ans.

◆ Répartition par sexes :

Années	Population totale			Population enquêtée			
	Total	Féminin	Masculin	Féminin	% / réel	Masculin	% / réel
1 ^{ère} année	47	32	15	29	90,6 %	10	66,6 %
2 ^{ème} année	34	17	17	17	100 %	14	82,3 %
Total & Moy.	81	49	32	46	95,3 %	24	74,4%

La « compétition » entre les sexes dans l'enseignement est une donnée sensible dans le monde entier et elle se manifeste de manière assez forte dans notre pays. Nous devons nous assurer ainsi de la représentativité des sexes dans l'échantillon d'enquête et de son éventuelle occurrence dans les résultats et ce, bien que cet aspect ne soit pas intégré en tant qu'objet de recherche dans notre problématique.

Si, en deuxième année, la parité s'établit parfaitement entre les sexes (17 pour 17), sur l'ensemble des deux années, la population estudiantine réelle est à majorité féminine (49 étudiantes pour 32 étudiants) soit un taux de féminisation de 60,4 %. Cette proportion est respectée et renforcée dans notre échantillon avec un taux de féminisation de 65,7 %. Ceci indique une plus forte propension des étudiantes à participer au sondage et éventuellement une plus grande conscience de son importance.

La répartition des sexes par année est également bien reprise dans la structure de la population enquêtée.

■ Diplômes antérieurs :

Années	Pop. totale	Baccalauréat		Etudes sup.		Pop. enquêtée	Baccalauréat		Etudes sup.	
		Maths	Sc. Nat.	1 an	2 ans		Maths	Sc. Nat.	1 an	2 ans
1 ^{ère}	47	29	9	9	0	39	27	8	4	0
2 ^{ème}	34	7	27	1	1	31	5	25	0	1
Total	81	36	36	10	1	70	32	33	4	1

La population des étudiants des deux années se caractérise par une domination des bacheliers récents qui représentent 88 % de l'ensemble. Les étudiants entrés à l'ESB après des études supérieures inachevées représentent une proportion de plus de 10 % ce qui indique bien l'attractivité qu'exerce l'école, plusieurs bacheliers ayant échoué au concours d'entrée préférant s'inscrire ailleurs pour le repasser l'année suivante. Ce phénomène, plus fort en première année, indiquerait peut être une tendance à se renforcer au fil des ans. Notre échantillon est représentatif sur le plan des données de la population réelle, y compris dans l'inversion, entre la première et la deuxième année, de la série du baccalauréat : majoritairement sciences exactes (maths) dans le premier cas et majoritairement sciences naturelles dans le deuxième. Selon des informations recueillies auprès de l'administration, aucune sélection dans ce sens n'a été opérée.

4.3. Les entretiens semi-directifs

4.3.1. Avec les ex-étudiants actuellement en fonction

a- Présentation de l'enquête

L'enquête a concerné un groupe de neuf anciens étudiants de l'ESB aujourd'hui en fonction dans les établissements financiers. Il s'agissait pour nous de compléter le sondage réalisé auprès des étudiants actuels de l'Ecole en tentant de :

- déterminer comment les ex-étudiants percevaient aujourd'hui le module de français enseigné à l'ESB. (Leur point de vue aurait-il changé sur ce plan, une fois installés dans le monde du travail ? Ce point de vue correspond-il à celui des étudiants actuels ?)

- situer les distorsions éventuelles entre l'enseignement du français à l'ESB et sa pratique en situation authentique dans le cadre professionnel, c'est-à-dire quelles sont, de ce point de vue, les forces et les faiblesses de l'enseignement reçu confronté aux exigences du métier ?

Ce volet de notre enquête globale a consisté en entretiens semi-directifs réalisés de vive voix, parfois directement mais le plus souvent par téléphone ou par le biais d'Internet, le courriel s'est avéré un bon canal étant donné la difficulté à retrouver les anciens étudiants et leur manque de disponibilité.

Cette disponibilité était plus grande chez les anciens étudiants en poste à Alger ainsi que chez ceux que nous connaissions pour avoir été leur enseignante. Nous signalerons cette catégorie en mettant en italique les prénoms de ceux qui entrent dans ce dernier cas de figure (03 étudiants) et ce, pour deux raisons :

- ◆ l'obligation d'objectivité du travail universitaire, (il est possible que les étudiants de ce sous-groupe aient voulu ne pas froisser leur ancien professeur),
- ◆ le fait qu'ils aient reçu avec nous un enseignement différent puisque nous avons tenté alors d'introduire des éléments de changement dans le module au plan des contenus et de la méthode (prise de parole, exposés, débats, ateliers d'écriture...).

Les entretiens semi-directifs ont été organisés en deux volets :

- ◆ la situation professionnelle actuelle afin de déterminer le positionnement fonctionnel et hiérarchique des anciens étudiants et les implications de ce positionnement sur les modes de communication,

- ◆ la perception par ces anciens étudiants de l'enseignement de français reçu à l'ESB et sa pertinence par rapport aux tâches qui leur incombent dans les différents types de communication (écrite, orale) et les différentes cibles (collègues, supérieurs, clientèle...).

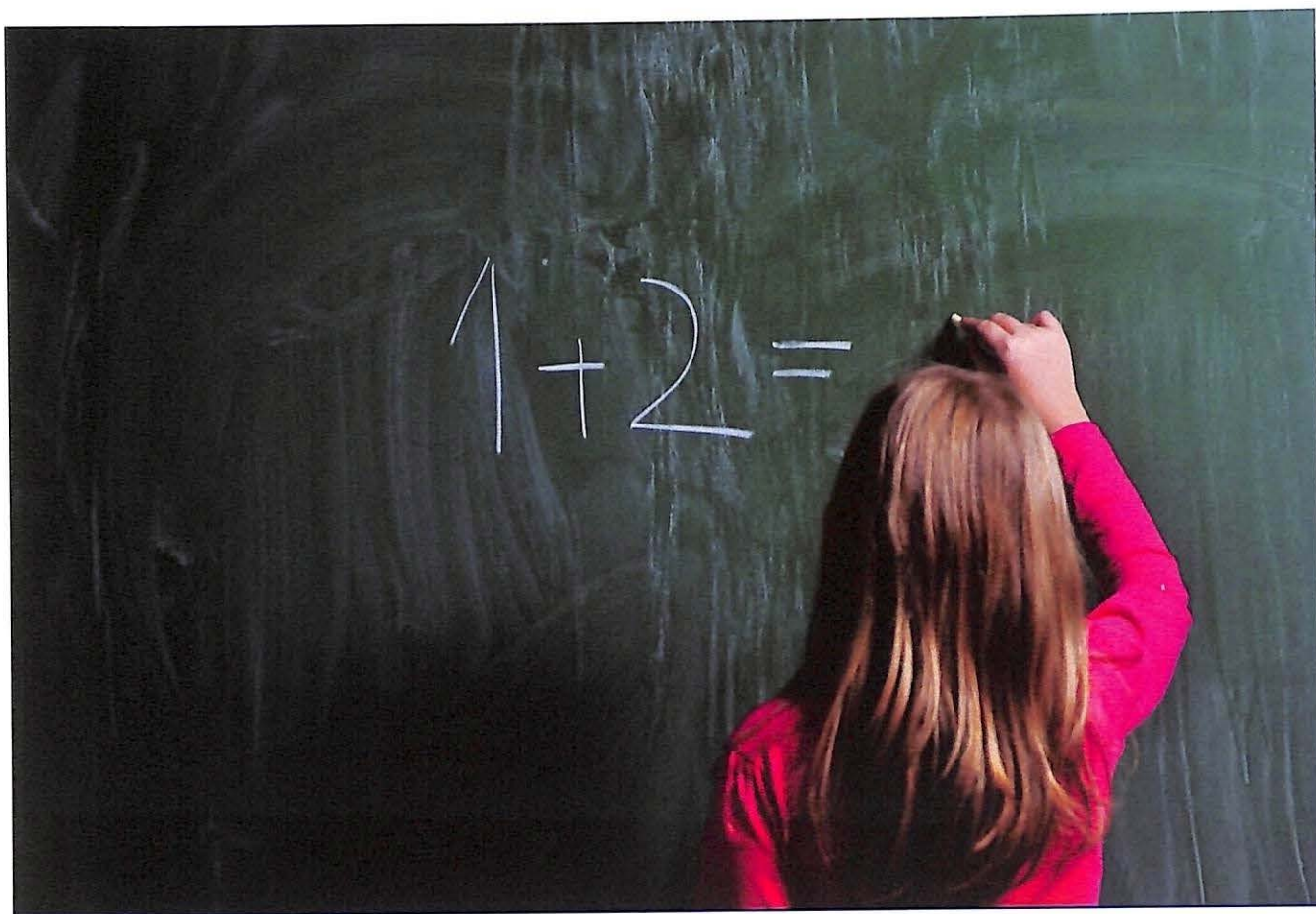
Nous avons opté pour la citation d'extraits significatifs et représentatifs des entretiens pour éviter au maximum les redites, sauf pour illustrer la domination d'un point de vue. Nous avons respecté l'ordre des thèmes retenus. Nous avons laissé aux interviewés le choix du mode de citation (initiales, prénom, affectation...) pour susciter des points de vue libres.

b- Analyse des réponses

Du point de vue de leur positionnement professionnel, les anciens étudiants de l'ESB bénéficient en début de carrière d'un statut de chargé d'études. Les nomenclatures des postes de travail dans les institutions financières se subdivisent en trois grandes catégories : exécution (employés de banques et d'assurances, personnels de logistique...), maîtrise (caissiers, chefs de caisse...) et cadres. Le poste de chargé d'étude, subdivisé en échelons et débouchant au palier suivant sur le poste de chargé d'études principal correspond au premier stade de la catégorie cadres, le plus élevé étant celui de directeur central tandis que les présidents directeurs généraux, les directeurs généraux adjoints, les divisionnaires (selon les organigrammes des banques) sont considérés comme cadres dirigeants et bénéficient de contrats spéciaux.

Si nos interviewés font parfois état des désagréments liés à leur inexpérience ou d'un sentiment de routine, cela semble lié davantage à la confrontation que connaissent tous les métiers entre les aspirations et projections développées durant les études avec les réalités parfois dures du monde du travail.

A contrario, ils ont conscience de l'importance de leur travail et le valorisent même en mettant en avant



les qualités de synthèse, d'analyse et de rédaction que nécessite le travail de chargé d'études. Ceux qui exercent dans les agences des banques commerciales soulignent leur proximité du centre de décision de l'agence par rapport à leurs collègues des directions régionales ou centrales des mêmes banques ou, plus encore ceux exerçant à la Banque d'Algérie et qui se trouvent « perdus » dans des organigrammes complexes aux niveaux hiérarchiques nombreux.

Mais, quelle que soit leur affectation, tous s'entendent pour relever l'importance d'une maîtrise à la fois de la communication écrite et de la communication orale.

Pour la communication écrite, ils citent l'ensemble des documents qui leurs échoient : rapports de visite, procès-verbaux, notes de services, analyses de crédits, synthèses de documents, rapports statistiques, correspondances administratives internes ou externes (vers diverses administrations et notamment en direction des clients pour ceux des banques commerciales).

Pour la communication orale, ils soulignent leur

insuffisante formation en la matière et font état de la « découverte » de son importance au contact du monde professionnel :

- ◆ interventions en réunions de travail et séminaires,
- ◆ échanges oraux avec les supérieurs et les collègues,
- ◆ relations directes avec les clients (accueil, information, discussion),
- ◆ négociations avec des entreprises clientes.

De ce point de vue, l'apport du module de français de l'ESB leur semble particulièrement déficient. Cette critique devient plutôt mitigée sur la communication écrite et notamment pour la compréhension et la pratique des modules de spécialité. Ils font état d'une certaine efficacité du module pour la rédaction des rapports de stage et du mémoire de fin d'études. Cependant, il n'est pas exclu qu'une certaine confusion chez les enquêtés s'établisse sur ce plan entre le module de français enseigné les deux premières années et celui de méthodologie (3ème année), voire celui de communication (4ème année)

qui contribuent à renforcer leurs capacités en vue de la soutenance du mémoire.

Il faut souligner les points de vue antagonistes exprimés par deux étudiants, celui de Hamid qui pense que le module de français n'a en rien modifié le niveau de français des étudiants à leur entrée à l'ESB ou celui de Rafik qui témoigne du contraire.

S'agissant de l'évaluation, les ex-étudiants se sont montrés plutôt réservés attribuant généralement cette question à la compétence des pédagogues. On notera le point de vue intéressant de Fethi qui pense que « si le programme est revu et modernisé, on pourra avoir une meilleure évaluation ».

Au plan des contenus, une forte demande s'est manifestée en faveur de thèmes non bancaires, l'argument avancé étant que les modules de spécialités les couvraient largement. Y compris dans les avis contradictoires, cette demande semble aussi s'exprimer en filigrane comme c'est le cas de N.A qui se prononce sur un centrage sur le « monde de la banque » et des « thèmes liés au domaine des affaires en général » et non sur des textes purement bancaires.

La demande des étudiants en matière de contenus va jusqu'à attribuer au module de français, outre ses objectifs linguistiques, un apport en « culture générale » et certains le justifient même par rapport à leur métier tel Rafik qui affirme : « Un banquier doit connaître bien sûr son métier mais il doit s'intéresser à tous les domaines car ses clients viennent de tous les horizons, de toutes les professions. Il doit avoir une vision large, être informé de beaucoup de choses, suivre l'actualité politique et même sportive, connaître un peu de tout. (...) Les banquiers dans le monde sont des gens très cultivés et ça leur permet de comprendre beaucoup de choses, même pour leur métier ».

Concernant la manière dont, selon eux, le module de français de l'ESB devrait être réformé, nous pouvons synthétiser leurs réponses comme suit:

- ◆ de nouveaux programmes aux contenus plus diversifiés et extra-bancaires,
- ◆ des méthodes vivantes, participatives ou « interactives »,
- ◆ une part plus importante accordée à la communication orale,
- ◆ des supports modernes (et notamment le

laboratoire de langues),

- ◆ l'utilisation maximale des TIC.

Les trois étudiants que nous avons enseignés ont fait état de l'intérêt que notre expérience avait suscité, notamment du point de vue des contenus et des méthodes. Mais, en même temps, ils en ont perçu les limites tel Mehdi qui se demande « ce que le cours lui a vraiment apporté ». En effet, faute d'une refonte organisée du programme, cette expérience était contrainte de respecter le programme existant et sa valeur prend son sens surtout dans l'affirmation des besoins du cursus et des attentes des étudiants. Pour Dalia, « les étudiants qui étaient déjà bons en français au lycée le sont restés mais ceux qui ne l'étaient pas ne le sont pas devenus à l'Ecole. Le fait qu'il y ait une épreuve de français au concours permet une sélection à l'entrée qui exclut ceux qui n'écrivent pas bien et ne parlent pas bien le français, parce que je vous rappelle que l'entretien oral fait échouer plus que l'écrit ».

4.3.2. Tableau de convergence

Nous allons procéder maintenant à la triangulation des informations recueillies, c'est à dire que nous allons les croiser à partir des trois sources de recueil : l'analyse du document, le questionnaire et l'entretien semi-dirigé.

Les opérations d'évaluation retenues sont complémentaires. Elles participent ainsi dans la phase finale, à une confrontation de leurs résultats qui donne à lire les tendances du programme évalué, l'objectif étant de révéler le degré de convergence sur les aspects analysés. Le recoupement se fera au moyen d'un tableau de convergence, dont le contenu nous permettra de prendre une décision et de formuler des recommandations au sujet du programme soumis à évaluation.



Composantes du programme	Analyse qualitative : évaluation descriptive	Analyse quantitative : Questionnaire	Analyse qualitative : Entretiens semi-directifs	Degré de convergence
- Niveaux d'intention - Finalités - Buts - Objectifs	• Absence d'analyse préalable des besoins • Absence de finalités à caractère social, professionnel et culturel • Buts formulés en termes de profils de sortie • Objectifs trop vagues, souvent mal formulés : amalgame avec les contenus, les activités et même avec la méthode dans l'avant-propos.	Les finalités, buts et objectifs du module de français ne sont pas connus des destinataires : enseignants et étudiants	Les étudiants ne connaissent pas le programme : personne ne le leur a présenté dans sa globalité	Convergence totale
Méthode	• La méthode n'est pas présentée de manière explicite • Allusion dans l'avant-propos : ² cette méthode (...) à des activités selon le niveau des élève², qui n'est pas confortée dans le corps du programme • Absence totale de procédés de mise en œuvre • Aucune allusion aux TIC	La méthode n'est pas identifiée : elle ne peut être ni nommée ni décrite	Pas de méthode définie mais relation pédagogique de type frontal : cours magistral	Convergence quasi totale
Contenus	• Pléthoriques/volume horaire • Prépondérance de l'analyse de la langue • Confusion fréquente avec les techniques d'expression • Absence de distinction entre l'oral et l'écrit • Formulation lapidaire ²la synonymie ² les groupes fonctionnels dans la phrase². • Non arrimage aux objectifs • Absence de hiérarchisation • Contenus non actualisés • Absence de référence aux nouvelles technologies	Travail sur la langue et les techniques d'expression	Pas de changement radical avec ce qui a été fait au lycée	Très forte convergence

Activités	• Présentées sous l'intitulé ²travaux dirigés² • Activités d'apprentissage ou d'enseignement ? • Libellées sous forme de titres : ² l'interview ^{2 2} le C.R de réunion ² ou d'objectifs, « établir une fiche de lecture documentaire² • Manque de cohésion dans la formulation : verbes à l'infinitif et nominalisations • Primauté accordée au domaine cognitif • Absence de hiérarchisation • Ne suscitant ni l'intérêt ni la motivation • Absence des conditions de réalisation	Déséquilibre en faveur de l'écrit. Les activités ne couvrent pas les 3 domaines et tous les niveaux taxonomiques ne sont concernés : prépondérance des niveaux inférieurs de la taxonomie de Bloom.	L'oral n'est pas bien pris en charge.	Convergence quasi totale
Procédés d'évaluation	• Aucune allusion aux types d'évaluation à pratiquer • Absence de proposition de procédés et d'outils d'évaluation	Exercices d'application	Evaluation lors des contrôles semestriels	Convergence totale

5. Décision et recommandations

Décision :

La convergence quasi totale des trois sources de recueil de l'information atteste de l'univocité des réponses aux items. Cette convergence facilite la décision à prendre au sujet du programme évalué qui consiste en une refonte totale de celui-ci. A cet effet, nous optons pour une approche curriculaire attendu que seul le curriculum est suffisamment englobant pour prendre en charge tous les facteurs entrant en jeu dans la formation projetée.

Recommandations :

◆ Présentation matérielle

Le document conçu devra se présenter sous forme de livret collé ou cousu, avec une couverture cartonnée et du papier au grammage normé.

◆ Lisibilité

Le document doit assurer une lisibilité et une « communicabilité » totales, tant au plan discursif qu'au plan typographique.

◆ Les niveaux d'intention

Ils doivent être hiérarchisés, définis avec autant de précision que de clarté, en commençant par les finalités assignées au module, les buts avant d'arriver aux objectifs.

◆ La méthode préconisée

Elle doit être nommée et circonscrite dans un courant théorique.

◆ Les contenus

En fait de contenus, le curriculum doit présenter les référentiels de compétences disciplinaires et transversales à installer. Les nomenclatures proposées par domaine serviront de « réservoirs » dans lesquels on puise en fonction des compétences à mettre en place.

◆ Les activités

Elles doivent être sériées par domaine (oral / écrit) et par type (réception/production). Les listes, ni exhaustives ni contraignantes, permettent une adaptation au public ciblé.

◆ L'évaluation

Des indications précises doivent être fournies sur le type d'évaluation à privilégier et des exemples

d'instruments d'auto / co-évaluation suggérés à titre indicatif.

◆ Les conditions de mise en œuvre

Il est nécessaire de donner le maximum d'indications concernant la mise en œuvre du curriculum :

- redéfinir les rôles de l'enseignant et de l'apprenant
- justifier l'introduction des TICE dans l'apprentissage,
- expliquer le choix de l'organisation du travail en projets,
- donner des exemples concrets de modules d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

COSTE D. (1982) : Contribution à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

GALISSON R. (1988) : D'hier et d'aujourd'hui, la didactique des langues étrangères, Clé International, Paris.

LEGENDRE R. (1993) : Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse, Paris-Montréal.

LE CLERCQUE J.M. (1994) : Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?, Hachette/ Education, Paris.

LEHMANN D. (1993) : Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question, Hachette, Paris.

NADEAU, M-A., (1988) : L'évaluation de programme, Théorie et Pratique, Les Presses de l'Université Laval, Québec.

PLANTE J. (1994) : Evaluation de programme, Laval, Québec.

PLOURDE M. (1995) : Guide de l'évaluateur de programmes, UM, Montréal.

STRAUVEN C. (1996) : Construire une formation (2e édition). De Boeck Université (coll. Pratiques pédagogiques).

TARDIF J. (1992) : Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Les Editions logiques, Montréal, Québec.