

**L'impact des croyances des enseignants quant
à l'apprentissage et l'enseignement du FLE sur
leurs pratiques enseignantes au sein de la classe.**

Dr. Wafaa Mohamed Seyame

Maître de conférences,

département des curricula et de la didactique du FLE.

Faculté de Pédagogie d'Al Ariche- Université d'Al Ariche

Résumé

Les croyances des enseignants constituent un réservoir de valeurs et d'idées préconçues sur lesquelles s'appuient les enseignants pour agir en situation et pour justifier leur action. La présente recherche explore les croyances au sujet de l'enseignement et l'apprentissage du FLE chez un échantillon de 112 enseignants des écoles du cycle secondaire. Plus précisément, elle vise à : 1) décrire les croyances des enseignants, 2) décrire leurs pratiques éducatives et 3) établir des liens entre leurs croyances et leurs pratiques en classe de FLE. La recherche adopte une méthode mixte. La chercheuse recourt à une combinaison de différents types de méthodes de collecte des données qualitatives et quantitatives. Les croyances des effectifs, ont été déterminées selon leurs réponses à un questionnaire visé. Pour mieux déterminer les croyances et les pratiques en classe, une grille d'observation et une entrevue semi-structurée ont été appliquées sur un échantillon sous-jacent de 10 enseignants, issu de l'échantillon principal. Les résultats ont montré que les pratiques des enseignants ne sont pas toujours en accord avec ce qu'ils croient. Il existe des divergences entre les croyances des enseignants et leur pratique. Nous constatons donc que les croyances des enseignants sont complexes, contradictoires, personnelles, dynamiques et tacites.

Mots-clés: croyances des enseignants, pratiques des enseignants, enseignement /apprentissage du FLE, qualité de l'enseignant, cognition des enseignants.

أثر معتقدات المعلمين نحو تعلم وتعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية على ممارساتهم التدريسية داخل الفصول الدراسية

إن جودة أى نظام تعليمى فعال مرهون بجودة معلميه، كما أن السبيل الأمثل إلى تحسين مخرجات التعلم يكمن فى تحسين جودة المعلمين القائمين عليه. فبالرغم من الجهود المتواترة لإصلاح منظومة إعداد المعلم المصرى وتطوير عناصرها، فإن معتقدات المعلم نادرا ما تم التطرق إليها بالبحث والدراسة، على الرغم من الدور الفاعل الذى تلعبه المعتقدات فى ممارسات المعلم المهنية والصفية وجودة عملية التعلم وعليه تصبح الحاجة إلى هذه الدراسات ضرورية. لذا سعى البحث إلى تحقيق هدفين رئيسين: (١) تعرف معتقدات معلمى اللغة الفرنسية نحو تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها، (٢) اكتشاف الممارسات التربوية الصفية لمعلمى اللغة الفرنسية فى ضوء معتقداتهم نحو تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها، وبيان مدى اتساقها مع معتقداتهم. وقد استخدمت الباحثة منهج البحث المختلط لتحقيق أغراض الدراسة وأهدافها، وذلك باتباع طرق البحث الكمية والكيفية للوصول إلى نتائج ذات درجة عالية من الصدق. وتحديدًا تم الاعتماد على التصميم التتابعى- الشارح لإتمام إجراءات البحث المختلفة. واعتمدت الباحثة على عينتين من معلمى اللغة الفرنسية بالمرحلة الثانوية، عينة عشوائية تلائم المنهج الكمي، وعينة مقصودة تلائم المنهج الكيفي. وأظهرت النتائج أن ممارسات المعلمين لا تتفق دائما مع ما يعتقدون. وقد قامت الباحثة بإعداد استبانة مغلقة من أجل تعرف معتقدات معلمى اللغة الفرنسية نحو تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها، وإعداد بطاقة ملاحظة صفية وتطبيقها داخل عدد من الفصول لعدد من معلمى اللغة الفرنسية لاكتشاف مدى الاتساق بين معتقداتهم وممارساتهم الصفية، وإعداد مقابلة شبه محددة لاستطلاع أسباب اتساق معتقدات المعلمين وممارساتهم الصفية أو اختلافهما. وفى ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بدفع مزيد من الاهتمام لدراسة معتقدات المعلمين والمتغيرات المؤثرة فيها، خاصة إذا ما سعى المعنيون بالشأن التربوى إلى تحقيق جودة حقيقية لمنظومة التعليم المصرية.

الكلمات المفتاحية: معتقدات المعلمين، الممارسات الصفية للمعلمين، تعليم وتعلم اللغة الفرنسية، جودة المعلم، المكون المعرفى للمعلمين.

Introduction

Vu le rôle vital de l'éducation pour faire face aux défis du XXI, il faudrait veiller à sa qualité. L'éducation contribue directement aux progrès d'un pays, la production est réalisée par l'individu dépend généralement de son niveau d'études. En d'autres termes, La qualité de l'éducation est un élément clé pour assurer le développement, la protection et la diffusion du patrimoine culturel, linguistique et scientifique de la société.

Plusieurs de recherche sur l'enseignement affirment ce que les enseignants font en classe est le premier des déterminants scolaires pour l'apprentissage et pour la réussite des étudiants (Sandholtz et Scribner, 2006). En ce sens, la qualité de l'enseignant est essentielle pour améliorer les acquis des étudiants, car l'enseignant est au cœur d'un système d'éducation efficace (Barber et Mourshed, 2007).

Fives et Buehl (2008) et Mansfield et Votet (2010) trouvent que les connaissances des enseignants et leurs croyances influent sur la qualité de l'enseignement et l'apprentissage. Ces connaissances et ces croyances constituent un obstacle important dans la réussite de la mise en œuvre des réformes éducatives. C'est pourquoi, elles ont fait l'objet de multiples études. De plus, il existe un consensus que les croyances des enseignants ont besoin de plus d'exploration.

Savasci-Acikalın(2009) conclut que la compréhension des croyances des enseignants est cruciale pour mettre en œuvre toute réforme de l'éducation parce que les croyances des enseignants affectent leurs décisions concernant l'acceptation ou le rejet des réformes. De même. Kavanoz(2006) et Kazempour et al. (2009) affirment que la compréhension des

croyances des enseignants est indispensable pour le succès de toute innovation éducative.

Selon Isikoglu et al (2009) les enseignants jouent un rôle clé dans l'évolution des écoles et des salles de classe en mettant en œuvre les différentes tendances de réforme (telles que les approches constructivistes, en général, et l'enseignement centré sur l'étudiant, en particulier) et la plupart des problèmes liés à la mise en œuvre des initiatives de réforme pourraient être surmontées lors de prendre en considération les croyances des enseignants.

Plusieurs études (Borg, 2003b ; Richardson, 2001) démontrent qu'il y a une relation entre les pratiques des enseignants et leur système cognitif. Ces études mettent l'accent sur la relation entre les processus mentaux des enseignants et leurs actions pédagogiques. En ce sens, les croyances et les connaissances sont devenues des facteurs les plus importants dans l'explication et l'interprétation des pratiques des enseignants (Kilic 2010; Richardson, 2001).

De plus, les croyances des enseignants se situent parmi les facteurs les plus essentiels qui constituent la qualité des enseignants et qui ont besoin de beaucoup plus d'une enquête. Elles informent l'enseignant des méthodes d'enseignement, filtrent leur connaissances, guident leur pratique, affectent à leur enseignement et à leur évaluation et influencent les croyances des étudiants et leurs rendements (Allen, 2013 ; Amuzie et Winke, 2009 ; Borg, 2011 ; Lam et Kember, 2006). Bref, les croyances ont été identifiées dans des recherches récentes comme l'un des facteurs indispensables pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Problématique de la recherche

Les études sur la cognition des enseignants s'intéressent aux croyances des enseignants dans des contextes pédagogiques institutionnels en générale, et surtout aux croyances des enseignants à l'égard de la langue, de son apprentissage et de son enseignement.

D'une part, les études sur les croyances des enseignants montrent que, parmi les différents facteurs influençant les pratiques éducatives, les croyances des enseignants sont un des facteurs les plus importants à considérer. De plus, Elles peuvent avoir une incidence sur l'apprentissage et la réussite des étudiants. (Basturkmen et al., 2004 ; Lam et Kember, 2006)

D'autre part, Les croyances des enseignants peuvent constituer un sérieux obstacle à la réforme éducative. De nombreux chercheurs affirment que la réforme éducative échoue habituellement quand il y a une incompatibilité entre les idéologies qui sous-tendent la réforme et les croyances des enseignants. Cette piste de recherches a eu un grand essor pendant la dernière décennie dans les différents contextes. Par contre, à la connaissance de la chercheuse, aucune recherche n'a étudié à fond les croyances des enseignants liées aux processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE en Egypte. Pour ces raisons, la présente étude vise à combler ce vide.

Questions de la recherche

Après avoir réalisé une recension des écrits relatifs aux croyances des enseignants quant à l'enseignement et l'apprentissage de FLE. Nous pouvons élaborer nos questions de la recherche comme suit:

1. Quelles sont les croyances des enseignants du cycle secondaire liées aux processus d'enseignement et d'apprentissage de FLE?
2. Quel est l'impact des croyances manifestées par les enseignants du cycle secondaire sur leurs pratiques en classe?

Objectifs de la recherche

Cette recherche vise l'atteinte des objectifs suivants:

1. Découvrir les croyances des enseignants concernant l'enseignement et l'apprentissage de FLE.
2. Explorer les liens entre les croyances des enseignants à l'égard de l'enseignement et l'apprentissage de la langue française et leurs pratiques en classe.

Méthodologie de la recherche

La méthodologie de cette recherche rentre dans le cadre des recherches mixtes qui permettent le mariage de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, ce que l'on nomme la triangulation des données pour obtenir des données différentes et complémentaires afin de mieux comprendre les croyances des enseignants et leurs effets sur leurs pratiques enseignantes en classe de FLE et pour enrichir les résultats de la recherche. Johnson et Onwuegbuzie (2004) trouvent que « *les méthodes mixtes engendrent souvent des résultats de recherche supérieurs aux méthodes uniques* ». On adopte le design explicatif qui est une conception

séquentielle dans laquelle les données quantitatives sont suivies par les données qualitatives afin d'approfondir et expliquer plus en détails les premiers résultats quantitatifs.

Outils de la recherche

Les outils utilisés varient en fonction du type de données recherchées (données quantitatives ou qualitatives). Les données quantitatives ont été collectées à l'aide d'un questionnaire critérié pour explorer les croyances des enseignants concernant l'enseignement et l'apprentissage de FLE. Quant aux données qualitatives, elles ont été collectées au moyen d'une grille d'observation pour découvrir et évaluer de près les pratiques des enseignants en classe, et une entrevue pour comprendre les données collectées par le questionnaire. Ceci nous a permis d'avoir une vision plus large et de pouvoir donner une interprétation plus détaillée.

Participants

Les données de type quantitatif sont recueillies auprès d'un échantillon aléatoire simple composé de 112 enseignants, provenant de 6 écoles secondaires (4 écoles de Damiette et 2 écoles d'Al Arich) pour répondre au questionnaire. Les données qualitatives concernant l'entrevue semi-dirigée et l'observation directe en classe sont recueillies auprès de l'échantillon intentionnel composé de 5 enseignants et 5 enseignantes qui ont plus de 5 ans d'expérience, provenant de 2 écoles secondaires à Damiette. Les participants viennent des écoles gouvernementales, dans lesquelles le français est considéré comme la deuxième langue étrangère.

Délimitation de la recherche

La présente recherche se limite à :

1. Certaines croyances des enseignants quant à l'enseignement et l'apprentissage du FLE.
2. Des enseignants du cycle secondaire qui proviennent des écoles gouvernementales situées dans Damiette et Al Arich.

Terminologies de la recherche

La chercheuse envisage **les croyances des enseignants** comme des théories implicites personnelles pouvant porter sur trois aspects : l'étudiant, l'enseignant et la matière ainsi que sur les relations entre ces trois aspects. Ces croyances s'accumulent au fil des expériences tant personnelles que professionnelles des enseignants et résistent généralement au changement. Elles constituent un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels les enseignants s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action (Vause, 2009, 10).

Dans cette recherche, les croyances de l'enseignant par rapport à l'enseignement / l'apprentissage du FLE sont des constructions cognitives, non validées et stables. Ces croyances forment un répertoire de représentations conscientes ou inconscientes, de conceptions et de convictions à l'égard de l'enseignement / l'apprentissage du FLE et sur lesquelles l'enseignant s'appuie pour agir et donner sens à sa pratique. Autrement dit, elles s'élaborent au fil des expériences personnelles de l'enseignant ou peuvent être issues d'un consensus social, c'est-à-dire les croyances largement partagées dans son entourage.

La pratique est un processus qui relève d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un individu, ou les deux, lesquels comportent des procédures de mise en œuvre auxquelles sont rattachés des choix et des décisions pour l'exécution d'une activité dans une situation donnée (Leroux, 2010, 79).

La pratique s'établit en situation professionnelle. Elle est constituée de dimensions multiples. C'est une activité professionnelle située, orientée par des buts et des normes. Elle traduit des savoirs, des procédés et des compétences en actes d'un individu. « La pratique, c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes, observables, actions, réactions, interactions mais elle comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacents (Safourcade, 2011).

Les pratiques de l'enseignant sont l'ensemble des comportements/activités éducatives, observables et mesurables qui reflètent les croyances de l'enseignant quant à l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

Aperçu historique sur les récentes réformes dans le système éducatif en Egypte

En 1952, la Révolution a réalisé un soubresaut dans le domaine de l'enseignement. Celui-ci devient gratuit dans différents cycles. Gamal Abdel Nasser élargie l'accès à l'école. La politique de l'Etat à propos de l'éducation a changé, il s'est engagé à ouvrir un enseignement pour tous. Auparavant

réservée aux élites de la haute bourgeoisie, l'éducation touchait désormais l'ensemble de la population et les différences entre les classes sociales s'estompaient dans l'accès à l'enseignement (Ginsburg & Megahed, 2008).

A l'époque de Sadate, le ministère de l'éducation a publié un document de travail concernant le développement et la modernisation de l'éducation égyptienne, qui a porté une certaine attention sur les enjeux de la qualité : Ce document confirme qu'il est urgent de modifier et de mettre à jour l'éducation égyptienne parce que les cursus ne préparent pas les étudiants au marché de travail et à la vie ; la mémorisation domine la situation d'enseignement ou d'apprentissage; et les compétences des enseignants souffrent d'une insuffisance. (Loveluck, 2012)

Au cours de l'époque de Moubarak, (de 1981 à 2011), le système éducatif met l'accent sur l'amélioration en termes de qualité et de quantité. Cette stratégie vise à guider le système éducatif vers les normes internationales. Le ministre de l'éducation a favorisé la généralisation de l'éducation de base comme un facteur de développement soutenu. La loi de 1981, qui régleme l'instruction pré-universitaire, a rendu le cycle de base d'éducation obligatoire neuf ans (composé de six ans d'éducation primaire et de trois ans d'école préparatoire) pour faire acquérir à tous les élèves un socle commun d'apprentissage. Moubarak et son gouvernement se sont intéressés à ce qui a été décrit comme la crise de l'éducation parce que celle-ci a mis l'accent sur la quantité plutôt que la qualité. Et c'est pourquoi, le ministre a affirmé que l'éducation est devenue un projet national prioritaire pour l'Egypte jusqu'à la fin du siècle. Il a aussi souligné la nécessité de mettre à

profit les expériences menées dans le monde et les leçons qui en ont été tirées (MOE, 1992 & 2002)

Le ministre de l'éducation améliore et consolide de manière permanente la qualité du système éducatif qui doit répondre au besoin de la société et du marché du travail. Dans le cadre de cet objectif, il s'efforce de/d' : (Ginsburg & Megahed, 2008)

- Mettre l'accent sur des apprentissages de haut niveau, en ce sens que l'étudiant emploie ses connaissances pour comprendre, analyser et résoudre des problèmes plutôt que pour se rappeler ou citer des informations ou des faits.
- Améliorer les systèmes d'évaluation en veillant à ce qu'ils soient basés sur la compétence et à ce qu'ils soient fiables et objectifs, ainsi qu'en formant les enseignants aux méthodes de l'évaluation diagnostique, sommative et formative en classe;
- Professionnaliser le métier d'enseignant en veillant à donner à celui qui l'exerce une formation initiale de qualité, de formation permanente et des possibilités de perfectionnement, et en améliorant ses conditions d'emploi afin de l'encourager dans ses efforts et de renforcer son rôle et rehausser son statut dans la société;
- Démarrer en 2000 le projet d'Agence nationale d'assurance qualité et d'accréditation (NQAAA) grâce à l'initiative de l'État, qui fait partie du projet pour l'amélioration de l'enseignement. Son objectif est d'établir un système national pour l'amélioration de l'enseignement. Créée avec l'aide des consultants britanniques, la NQAAA vise tout d'abord, l'accréditation des établissements et puis, celle des

programmes de formation. On met au point des critères fondés sur les compétences, destinés à être appliqués au recrutement des enseignants et aux conditions d'admission des étudiants ainsi qu'à leurs qualifications en fin d'études;

- Intégrer les informations et les communications dans le processus de l'apprentissage et de l'enseignement pour stimuler le développement des compétences intellectuelles telles que la capacité de résoudre des problèmes, de raisonner, d'apprendre à apprendre et de créer.

Actuellement, Le ministre de l'éducation assure qu'un plan stratégique a été élaboré pour améliorer la qualité de l'enseignement, en vue de répondre aux besoins sociaux, économiques et culturels de la société égyptienne, en observant les évolutions mondiales tout en conservant une identité nationale qui lui est propre. L'idée est donc de contribuer au développement global de la jeunesse, tout en veillant à développer l'esprit d'union nationale basé sur la liberté, l'égalité, et la responsabilité envers autrui ainsi que le refus de toutes sortes de violences. Le ministre de l'éducation, a mis en place un plan transitoire, où, pendant une période de trois ans à compter de 2014 -2015, devraient se dessiner les bases d'un plan stratégique. Ce plan, s'étendant jusqu'à 2030. L'élaboration de ce plan transitoire est basée sur l'analyse des différentes données, notamment le redressement de l'ancien plan stratégique, la participation des intéressés, l'étude et la prise en compte des rapports internationaux, la consultation de professionnels exerçant dans le domaine de l'éducation ou d'autres domaines, en tenant également compte des plans d'autres pays (MOE, 2014).

Malgré les efforts déployés du ministère visant à maintenir la qualité de l'enseignement, le système éducatif en Égypte éprouve des problèmes dangereux comme : (Loveluck, 2012 ; Sobhy 2012 ; World Bank 2007)

- Les programmes vieillots dépendent de l'apprentissage par cœur. La méthode courante d'enseignement en Égypte est le cours magistral où l'enseignant est l'axe actif, et l'étudiant est un simple auditeur. L'essence du programme d'étude est l'aspect théorique.
- Le niveau académique insuffisant des enseignants et l'absence de professionnalisme.
- Les étudiants n'ont pas l'esprit de recherche et l'initiative à cause de phénomène des cours particuliers. Celui-ci fournit aux étudiants les recettes de réussite dans l'examen. Les parents ont perdu leur confiance en la qualité de l'éducation et ont trouvé d'autres alternatives dans les leçons particulières et les fascicules pour aider leurs enfants à passer les examens
- L'importance exagérée accordée aux examens nécessite le « par cœur » comme condition de réussite. D'autre part, la méthode d'enseignement basant sur la mémorisation et la répétition rend le système d'enseignement incapable de découvrir et de développer les dons et les capacités créatrices des étudiants.
- Le système éducatif est paralysé par ses décisions centralisées. il ne favorise pas la liberté d'action pour l'enseignant. celui-ci se trouve contraints de suivre à la lettre les programmes fixés par le ministère de l'éducation et l'enseignement.
- La méthode d'enseignement compte sur le manuel du

ministère. Le livre scolaire est l'outil unique pour l'apprentissage car il représente une référence de première importance pour l'étudiant. Ceci éloigne les étudiants du domaine de la recherche. L'étudiant n'acquiert pas les capacités académiques telle que choisir les références de recherche, déduire les idées principales du texte,..etc.

- Les classes surpeuplées rendent que les conditions de travail sont très mauvaises. L'enseignant a tellement d'étudiants dans sa classe qu'il ne peut pas apporter à chacun l'attention qu'il requiert.

Évidemment, aucun des mesures de la réforme éducative ne saurait pas être efficace sans le soutien actif de l'enseignant. Celui-ci possède le succès de toute réforme comme il est au cœur du processus d'apprentissage, c'est pourquoi, l'apprentissage repose d'abord et avant tout sur la qualité de l'enseignant. En conséquent, nous devons accorder à l'enseignant l'appui et le respect qu'il mérite parce qu'il est la clé de voûte pour atteindre de la qualité d'éducation.

Dussault et al (2001) confirme que l'enseignant est capable d'apporter des changements chez les étudiants, en dépit des contraintes extérieures de l'école. Par exemple, l'efficacité personnelle de l'enseignant à la gestion de classe ou à la gestion des difficultés d'apprentissage favorise la réussite de tous les étudiants, quel que soit leur milieu d'origine.

La qualité de l'enseignant : un facteur influençant la qualité de l'enseignement

La qualité des enseignants est au cœur de la réforme car il est considéré comme le facteur le plus influé à la qualité de

l'enseignement et de l'apprentissage (Kukla-Acevedo, 2009). Pour réaliser son mission, l'enseignant a besoin d'un bagage professionnel solide qui combine des compétences scientifiques approfondies et des compétences pédagogiques et didactiques éprouvées.

Pour Hattie (2012), le bon enseignant se préoccupe en tout premier lieu de l'impact de ses enseignements sur les apprentissages des étudiants et a une excellente maîtrise du contenu disciplinaire; il est conscient du fonctionnement des étudiants, de leurs connaissances et compétences, pour pouvoir leur fournir un feedback constructif. Il détermine les objectifs et critères de réussite pour conduire ses étudiants vers la prochaine étape d'apprentissage. On peut dire que la qualité de l'enseignement est liée à la qualité de l'enseignant

Paquay (1994) a développé une typologie composée de six types de concevoir les priorités du métier d'enseignant. Ainsi, l'enseignant peut-il être considéré comme :

- un « *maître instruit* », qui maîtrise des savoirs, c'est dire savoir à enseigner et savoir pour enseigner. Il se montre capable de transmettre des savoirs liés à son discipline ;
- un « *technicien* » qui possède des savoir-faire techniques de l'enseignement ;
- un « *praticien-artisan* » qui a des schèmes d'actions et remplit en contexte les diverses fonctions de l'enseignant. il développe ses compétences par la pratique et l'expérience ;
- un « *praticien-réflexif* » qui réfléchit sur ce qu'il a fait et ce qu'il va faire, constate les réussites et les échecs des étudiants et produits des outils

innovants. Il analyse et critique les situations éducatives, les situations situées,...etc. ;

- un « *acteur social* » qui montre des compétences liées à son rôle social, travaille en équipe pour la mise en œuvre des projets collectifs au sein de l'établissement scolaire, favorise l'expression des étudiants pour les aider, s'ouvre sur les problèmes de sa société,...etc. ;
- une « *personne* » qui communique positivement avec d'autrui, travaille sur soi; apprend à enseigner, à se comprendre et à se développer.

Par ailleurs, Kennedy (2008) a développé une taxonomie qui forme la qualité des enseignants. Cette taxonomie comprend:

- **Les ressources personnelles** : l'enseignant possède des qualités qui qualifient pour la profession, c'est-à-dire, les connaissances, les compétences les croyances, les attitudes et les valeurs, les traits de personnalité, les certificats académiques et les programmes de développement professionnel.
- **La performance** : l'enseignant travaille quotidiennement en dehors de la classe, c'est-à-dire, des réunions et / ou des séminaires avec des collègues et des parents, et à l'intérieur de la classe, c'est-à-dire, l'organisation et la mise des règles dans la classe et les activités d'apprentissage fournies aux étudiants,..etc.

- **L'efficacité** : l'enseignant a un impact sur l'étudiant. Il peut promouvoir et consolider sa motivation positive vers l'apprentissage.

Nous pouvons ajouter certaines qualités caractérisant un bon enseignant : passion pour l'apprentissage, capacité d'analyse, curiosité, esprit d'initiative, professionnalisme, confiance en soi, qualité de sérieux, équité et respect d'autrui.

Dans la littérature, il y a de nombreuses typologies des modèles de professionnalité. Chaque modèle comporte des types privilégiés de savoir et de compétences professionnelles. La professionnalité est généralement définie comme l'ensemble des caractéristiques spécifiques et stables d'un métier ou plus spécifiquement comme l'ensemble des compétences reconnues socialement comme caractérisant une profession (Makaya, Frenay et Paquay, 2013).

En fait, la valorisation de l'enseignement implique l'adoption des standards de qualité. Par conséquent, il faut définir l'enseignant en matière d'identité professionnelle et de compétences à développer pour le juger comme étant un professionnel. Un grand nombre d'initiatives ont été entreprises par de nombreuses organisations et des autorités officielles pour décrire ce que les enseignants doivent savoir et ce qu'ils doivent être capables de faire en vue de les rendre plus professionnels. L'approche par standards a été le résultat de ces tentatives continues. (Tedick, 2005).

Le référentiel de compétences se compose d'un ensemble de savoir, de savoir-faire, et de savoir-être. Les enseignants sont censés maîtriser certaines compétences qui concernent la discipline enseignée et l'application de

plusieurs méthodes, techniques, stratégies et moyens leur permettant de planifier, d'organiser, de structurer, de contrôler la discipline enseignée pour transmettre cette dernière selon des objectifs d'apprentissage. Le référentiel de compétences informe les enseignants à propos de leur niveau de performance parce qu'il est un outil permettant de déterminer les caractéristiques d'un enseignant compétent et ses compétences attendues.

Ainsi, si l'on veut développer la compétence de l'enseignant en matière de l'acte de l'enseignement tenir compte ses pratiques, mais il faut également chercher à comprendre les croyances qui construisent ses pratiques. En générale, les croyances constituent les meilleurs indicateurs des décisions que prennent les enseignants et, de ce fait, influencent leurs pratiques.

On conclut que la qualité de l'enseignant est un concept unitaire de facettes multidimensionnelles. Toutes ces facettes peuvent être intégrées dans ce qu'on appelle dans la littérature récente « la cognition de l'enseignant ». Celle-ci se réfère à ce que l'enseignant sait, pense et croit (Borg, 2003a).

Une meilleure compréhension des pratiques des enseignants en classe peut être réalisée par une compréhension des croyances qui sous-tendent ces pratiques.

La cognition et les pratiques des enseignants

La cognition des enseignants relève un ensemble variable de représentations, de croyances, de savoirs savants et de pensées qui interviennent lors de toute prise de décisions par un enseignant (Tochon ,2000). Autrement dit, l'enseignant a

des idées, des croyances et des ressentis qui déterminent ce qui se passe en classe (Cambra-Giné ,2003).

La cognition des enseignants met l'accent sur la manière dont chaque enseignant se représente l'enseignement d'une langue étrangère et son apprentissage. On cherche par les études de la cognition enseignante à accéder à l'ensemble des croyances hétéroclites qui façonnent les pratiques pédagogiques et qui deviennent l'objet central des recherches portant sur l'efficacité de l'enseignement. Les croyances sont parmi les facteurs les plus importants qui affectent la compréhension de la pensée des enseignants, leurs connaissances et leurs pratiques en classe (Philips& Borg, 2009).

Vause (2009) précise que les croyances ont une forte composante cognitive. En effet, à la fois elles reflètent les opinions personnelles de l'enseignant à propos du processus d'enseignement et d'apprentissage et à la fois elles s'appuient sur des configurations cognitives culturellement partagées. Les croyances se manifestent à travers des actes d'enseignement, c'est à dire, la planification d'activité, l'interaction avec les étudiants ou l'évaluation des apprentissages. Elles s'expriment sous forme d'actions, de paroles ou de métaphores. Leur nature relève autant de l'image mentale que de propositions ou d'idées, explicites ou implicites, conscientes ou inconscientes, déduites à partir de ce que les enseignants font ou disent.

Snider et Roehl (2007) a conclu que les croyances des enseignants ont un effet sur les résultats d'apprentissage ; le bon achèvement des étudiants est une caractéristique des enseignants efficaces. Roehring et ses collègues (2009) ainsi

que Theriot et Tice (2009) soulignent la relation profonde entre l'efficacité des enseignants et leurs croyances et leurs pratiques au sein de la salle de classe pour soutenir la motivation des étudiants et leur rendement. L'étude de Lafontaine et Messier (2009) vise à connaître les croyances et les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral au secondaire. Les résultats montrent que les croyances des enseignants se reflètent dans l'enseignement et à l'évaluation de l'oral.

Dans l'approche comportementaliste, les pratiques enseignantes se caractérisent par les comportements de l'enseignant. On évalue l'efficacité d'un enseignant, en étudiant les relations entre les comportements observables de l'enseignant en classe (les processus de l'enseignement) d'une part, et l'apprentissage de ses étudiants (les produits de l'enseignement) d'autre part. Dans l'approche cognitiviste, la conduite de l'enseignant en classe est largement déterminée par ses cognitions (représentations, croyances, conceptions, scripts, etc.). L'approche cognitiviste considère que les actions de l'enseignant sont en étroite relation avec des connaissances préalablement acquises et existantes au sein de son système cognitif. Il s'agit dès lors de comprendre les cognitions des enseignants pour parvenir à leurs pratiques. L'approche constructiviste nous aide à comprendre comment l'enseignant construit, de manière individuelle, ses connaissances et ses croyances ainsi que la relation dialectique qui s'établit entre celles-ci et ses pratiques pédagogiques (Vause, 2009).

En fait, les croyances influencent en partie les pratiques des enseignants. Ceci ne signifie pas que la relation est systématique et cohérente. En effet, Phipps et Borg (2009) et

Mansour (2009) mentionnent que les croyances des enseignants déclarées ne concordaient pas toujours avec leur pratique effective en salle de classe. Les pratiques enseignantes sont conditionnées par d'autres facteurs tels que l'imposition de programme de l'étude à suivre et les contraintes de temps.

Les études sur la cognition des enseignants relèvent donc d'un courant de recherche en éducation qui s'intéresse à la vie mentale des enseignants et la dimension non observable de l'action enseignante (Borg, 2003a). Pour exercer son métier, un enseignant utilise des compétences qui combinent et actualisent des savoirs hétérogènes et destinés à alimenter la dimension réflexive du travail enseignant ainsi que des valeurs, des croyances, des pensées,...etc., construites ou induites par le chemin de l'enseignant sur le plan professionnel et le plan privé.

De toute évidence, la recherche en cognition des enseignants nous apprend, dans un premier temps, que les croyances sont l'indice le plus révélateur des comportements pédagogiques des enseignants, mais aussi, dans un deuxième temps, qu'il n'y a pas toujours concordance entre croyances et pratiques.

Le concept de croyances

Dans la littérature, le concept de croyances est polysémique; il peut être confondu aux notions suivantes: perception, attitude, représentation, préconception, connaissance et conception. Certains auteurs emploient indistinctement ces termes pour faire référence à ce que les enseignants pensent de l'enseignement/l'apprentissage de la

langue.

Kolb (2007) affirme que les croyances des enseignants sont un ensemble d'idées, comprenant des suppositions, des perceptions, des attentes, des représentations et des attitudes sur le processus d'enseignement et d'apprentissage.

En effet, le concept de croyances est constitué de trois éléments : le cognitif, l'affectif et le comportemental. Les croyances agissent sur ce qu'on connaît, ce qu'on sent et ce qu'on fait. L'influence des croyances sur le comportement, et plus précisément sur les pratiques enseignantes, est mentionnée par de nombreux chercheurs.

Hassan (2011) suggère que la manière dont les enseignants perçoivent les étudiants et l'enseignement est conditionnée par leurs croyances qui en retour conditionnent leur pratique.

Eilks et Valanides (2008) considèrent que le terme de la croyance se réfère à toutes les représentations mentales que les enseignants ou les futurs enseignants maintiennent (consciemment et inconsciemment) dans leurs esprits qui influencent potentiellement leur comportement en tant que enseignants.

De surcroît, les croyances ne peuvent pas être observées mais elles doivent être déduites de ce que les enseignants disent et font. Par ailleurs, toute source externe de connaissance est filtrée par le système de croyance de l'enseignant. Le système de croyance influence à la façon dont les nouvelles informations sont perçues.

À cet égard, les croyances sont organisées en structures, en réseau, et ne sont sûrement pas indépendantes les unes des autres. Elles sont acquises au cours du processus d'une transmission culturelle et sont logées dans des systèmes. L'individu construit ses croyances à travers l'interaction avec les autres, la communication, l'observation et l'accumulation d'expériences.

Pajares (1992) définit la croyance comme toute proposition simple, consciente ou inconsciente, inférée à partir de ce qu' un individu dit ou fait, pouvant être précédé par la phrase "je crois que...". Cet auteur voit la croyance comme une représentation que se fait une personne de la réalité ; celle-ci possède assez de vérité, de validité, ou de crédibilité pour orienter la pensée et le comportement.

Vause(2009) conçoit les croyances des enseignants comme des idées préconçues, des théories implicites personnelles et des valeurs pouvant axer sur trois aspects : l'étudiant, l'enseignant et la matière ainsi que sur les relations entre ces trois aspects. Elles constituent un réservoir de valeurs, d'idées préconçues et de préjugés sur lesquels les enseignants s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action.

Il s'agit en fait de croyances relatives à l'acte d'enseigner que l'enseignant a intériorisées tout au long de sa vie, notamment issues de sa propre expérience d'étudiant et de l'éducation qu' il a reçu. En d'autres mots, les croyances de l'enseignant proviennent en partie de ses expériences scolaires en tant qu'apprenant, et aussi de ses expériences personnelles et professionnelles. Certes, les croyances se forment tôt dans la

vie d'un individu et qu'elles se fixent à travers le temps. Elles deviennent difficiles à altérer et tendent à se maintenir malgré certaines contradictions.

Plusieurs auteurs (Borg, 2003a ; Hassan2011; Phipps & Borg, 2009) s'entendent pour dire que les croyances des enseignants sont des constructions à la fois individuelles et sociales. Ceci ne signifie pas que tous les enseignants possèdent des croyances identiques et homogènes, mais il y a de nombreuses incohérences entre les croyances des enseignants.

En somme, les croyances de l'enseignant sur l'enseignement / l'apprentissage du FLE sont des constructions cognitives, non validées et stables qui forment un répertoire de conceptions et de convictions à l'égard de l'enseignement / l'apprentissage du FLE et sur lesquelles l'enseignant s'appuie pour agir et donner sens à sa pratique. Ces croyances s'élaborent au fil des expériences personnelles de l'enseignant ou peuvent être issues d'un consensus social, c'est-à-dire les croyances largement partagées dans son entourage.

Les connaissances et les croyances des enseignants

Certains auteurs soulignent que la distinction entre « connaissances » et « croyances » n'est pas pertinente. On doit utiliser les deux termes comme synonymes. Pour d'autres auteurs, le mot « connaissances », n'équivaut pas à celui de « croyances ».

Les connaissances feraient référence à des éléments empiriques ou factuels tandis que les croyances renverraient

plutôt à des idéologies ou suppositions, certaines d'entre elles étant fortement empreintes des expériences des enseignants (Crahay & Marcoux, 2010).

Les connaissances se distinguent des croyances dans la mesure où, contrairement à celles-ci, elles sont validées par la théorie ou sur le terrain. Les connaissances sont un accord entre les esprits fondés sur un ensemble de preuves et d'arguments qui permettent de justifier la validité de la proposition retenue, ou au moins, sa plus grande vraisemblance par rapport à d'autres conceptions relatives au même objet ou au même phénomène.

Vause (2009) constate qu'il y a un lien indissociable entre la connaissance et la croyance. Kagan (1992) considère les croyances des enseignants comme une forme de connaissance personnelle.

Selon Boraita et Crahay (2013), la connaissance constitue la partie cognitive des croyances. Elle est des constructions mentales enracinées dans la mémoire à long terme. Les connaissances réfèrent à des éléments factuels ou empiriques, alors que les croyances reviennent plutôt à des suppositions ou idéologies. De même, Hassan (2011) montre que la connaissance se rattache aux processus cognitifs, tandis que l'attitude est liée aux sentiments. L'attitude représente donc la composante affective de la croyance et la connaissance est la composante cognitive des croyances.

Shulman (1987) distingue sept types de connaissances de l'enseignant :(cité par Crahay et al., 2010)

-
- la connaissance disciplinaire qui correspond aux savoirs que l'enseignant a de la matière qu'il enseigne ;
 - la connaissance pédagogique générale incluant les stratégies de gestion de groupe et d'organisation qui transcendent les matières scolaires ;
 - la connaissance curriculaire (le programme, les manuels scolaires et le matériel) qui servent de base pour l'enseignement ;
 - la connaissance pédagogique de la matière qui est une forme particulière de compréhension professionnelle c'est-à-dire, qui est un amalgame des connaissances disciplinaires et pédagogiques, spécifique à chaque enseignant;
 - la connaissance relative aux étudiants et à leurs caractéristiques qui renvoie aux savoirs sur les étudiants en général;
 - la connaissance relative à la société, au système scolaire et au contexte éducatif;
 - la connaissance relative aux finalités de l'éducation, ses valeurs, ses buts et ses bases philosophiques et historiques.

Putnam (1996) refond la typologie de Shulman (1987) en trois types de connaissances et de croyances : (cité par Woolfolk Hoy, Davis et Pape ,2006)

- les connaissances et les croyances pédagogiques générales : ce sont les éléments cognitifs renvoyant à l'enseignement, à l'apprentissage aux étudiants, aux programmes d'études, au système éducatif, etc. ;

- les connaissances et les croyances disciplinaires : ce sont les conceptions et savoirs de l'enseignant dans une matière spécifique;
- les connaissances et les croyances pédagogiques du contenu : ce sont les savoirs et les conceptions sur les manières de formuler et de présenter la matière disciplinaire pour la rendre compréhensible à des apprenants.

Woolfolk Hoy, Davis et Pape (2006) ajoute à ce modèle un axe concernant l'identité professionnelle et le sentiment d'efficacité. Evidemment, il n'y a pas de cohérence claire parmi les chercheurs sur les connaissances essentielles pour les enseignants. Cependant, Ben-Peretz (2011) trouve que les connaissances pratiques, les connaissances curriculaires et les connaissances technologiques sont les plus dominantes parmi les connaissances de base qui sont actuellement requises pour les enseignants.

Nous prenons en considération deux types de connaissances : les connaissances théoriques qui résultent souvent d'un apprentissage explicite et les connaissances pragmatiques ou personnelles que l'enseignant a les construites en référence à sa pratique (Vause, 2010).

La modification des croyances des enseignants

Comme déjà mentionné, les croyances s'accroissent au fil des expériences tant professionnelles que personnelles des enseignants et résistent généralement au changement. Plus les croyances d'une personne sont anciennes, plus cette personne a tendance à appliquer des stratégies cognitives qui défendent ces

croyances. Cette personne agit pour que ses croyances restent et continuent, et ce, même si on lui prouve qu'elles sont fausses.

Özgün-Koca et Şen (2006) démontrent que non seulement la connaissance des enseignants, mais aussi leurs croyances sont parmi les variables les plus essentielles qui influent sur les programmes de formation des enseignants et leur développement professionnel. Les croyances sont déjà profondément ancrées lorsque l'enseignant arrive en formation universitaire, au point d'influencer ce qu'il y apprend et la façon dont il l'apprend, et donc qu'elles influencent davantage la pratique enseignante que ne le fait la formation universitaire.

Les croyances s'avèrent résister au changement pendant la formation initiale et semblent difficiles à modifier. La formation des futurs enseignants consiste non pas à leur apprendre des théories et des compétences nouvelles mais plutôt à leur permettre de modifier leurs croyances.

Selon Hassan (2016) les croyances peuvent être modifiées et évoluer à partir de nos interactions et de nos communications. C'est pour cela que l'objectif de son recherche consiste à explorer les croyances des apprenants et des enseignants pour pouvoir les aider à modifier celles qui sont inappropriées ou fautives.

Karavas et Drossous(2010) soulignent qu'il est facile de modifier les croyances des enseignants expérimentés car leur expérience leur permet de prendre conscience de l'intérêt de modifier certaines pratiques. De plus, les expériences pratiques d'enseignement peuvent aider le futur enseignant à modifier ses idées préconçues concernant l'enseignement et de

l'apprentissage en classe lorsqu'il est confronté à ses croyances par des formateurs expérimentés.

Il est fondamental que les enseignants aient au préalable pris conscience de leurs croyances et leurs convictions pour les modifier. L'enseignant doit réfléchir sur ses croyances et à les analyser plus finement pour son développement professionnel. Les croyances se rapportent à l'individu tout entier, à son système de valeurs, à ce qu'il est. Il n'est donc pas étonnant de constater une résistance chez certains enseignants à exprimer leurs croyances et à vouloir les changer. Ainsi, pour modifier les croyances des enseignants, il faut d'abord leur donner l'opportunité de les expliciter. En effet, les croyances sont le plus souvent tacites et implicites. (Crahay et al. 2010).

Certains chercheurs proposent deux perspectives pour expliquer le processus de changement des enseignants: l'une est centrée sur la modification de croyances pour transformer les pratiques; l'autre avance plutôt le contraire, c'est la modification de pratique qui précède la modification de croyance (Boraita, F. & Crahay, M. ,2013).

En somme, la recension des écrits sur les effets de la formation initiale sur les croyances des futurs enseignants indique tantôt que les croyances développent peu au cours de leur formation tantôt que seules certaines d'entre elles modifient, elle signale également que seuls certains des futurs enseignants changent leurs croyances (Hassan, 2011 ; Saban, Kocbeker & Saban, 2007).

On peut dire que la modification des croyances des enseignants est possible. Certaines croyances des enseignants

sont changées et se transforment en profondeur, et d'autres sont plus difficiles à modifier. En outre, il faut noter que L'évolution des croyances s'opère sur le long terme.

Techniques et outils de collecte des données

Pour collecter les données sur les croyances des enseignants et sur leurs pratiques pédagogiques en classe, les études antérieures ont eu recours à des méthodes variées telles que le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée et l'observation Boraita et Crahay, 2013 ; (Hassan, 2011 ; Kavanoz, 2006)

La chercheuse recourt à trois outils, à savoir le questionnaire comme une méthode quantitative, la grille d'observation et l'entrevue comme des méthodes qualitatives pour rehausser l'exactitude et la fiabilité des données et répondre aux questions de notre recherche.

a- Le questionnaire

Le questionnaire est l'instrument utilisé en recherche sociale pour recueillir des données auprès d'un grand nombre d'individus, à un coût relativement peu élevé. C'est un moyen de communication essentiel entre le chercheur et les participants. Notre questionnaire nous permet d'obtenir des informations relatives à la première question de l'étude : Quelles sont les croyances des enseignants quant à l'enseignement et l'apprentissage de FLE ?

La description du questionnaire

Le questionnaire comporte deux parties : la première contient 31 items et se présente sous forme de l'échelle de

mesure de type Likert. L'enseignant doit indiquer son degré d'accord. La deuxième partie se compose de 4 questions fermées.

La validation du questionnaire

La démarche de validation du questionnaire a été réalisée en trois temps :

1. La validation du contenu (la clarté, la précision et la pertinence des énoncés) par des membres de jury. Ces derniers vérifient si les termes utilisés sont facilement compréhensibles, si la forme des questions utilisées permet de recueillir les informations souhaitées et si le questionnaire n'est pas trop long, et ne provoque pas le désintérêt. Les énoncés de questionnaire sont révisés, en tenant compte de leur jugement et de leurs commentaires.
2. L'analyse factorielle a été faite sur les 31 items de l'échelle pour déterminer les associations entre eux. Un des objectifs de l'analyse factorielle est d'interpréter les construits et de leur donner un sens à partir des variables qui y sont le plus étroitement associées. par ailleurs, Cette analyse factorielle nous permet de réduire les données retenues des items du questionnaire à un petit nombre de facteurs plus facilement interprétables
3. L'analyse de la consistance interne par le calcul du coefficient alpha de Cronbach pour juger de l'homogénéité des items du questionnaire. Nous retenons le test de consistance interne pour mesurer la fiabilité de notre échelle de mesure. Le coefficient Alpha de Cronbach de l'échelle totale qui s'élève à 0,914 atteste la bonne cohérence interne de notre échelle de mesure. Par ailleurs, chaque dimension présente un bon degré de

cohérence interne (coefficient alpha entre 0,816 et 0,962)

L'administration du questionnaire

Le questionnaire a été appliqué au cours de l'année 2017. Il a été soumis en version papier-crayon. Il s'adresse à un échantillon aléatoire composé de 112 enseignants, provenant de 6 écoles secondaires (4 écoles de Damiette et 2 écoles d'Al Arich). Celles-ci peuvent varier fortement en fonction du milieu dans lequel elles sont implantées (milieu urbain, milieu rural).

Nous avons officiellement contacté les directeurs des écoles secondaires gouvernementales choisies afin d'obtenir leurs autorisations à administrer notre questionnaire .Nous avons pris les arrangements nécessaires pour rencontrer les enseignants en vue de leur expliquer l'objectif de notre questionnaire et obtenir leurs consentements à participer dans la recherche. Le questionnaire a été rempli sur place, dans leurs écoles. Le temps accordé pour répondre au questionnaire est de 30 minutes.

b- L'observation

Plusieurs chercheurs s'accordent sur le fait que l'observation en salle de classe s'impose afin de pouvoir mieux définir et comprendre le processus de l'enseignement d'une langue étrangère (Hassan, 2016 ; Lafontaine et Messier, 2009).

L'observation est un élément principal dans toute démarche scientifique. L'objectif de cette observation est de percevoir et d'explorer ce qui se déroule pendant l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Cette technique

consiste à décrire les comportements que l'on observe sur le terrain. Ce qui permet d'assurer l'authenticité de l'information colligée. La force de l'observation réside dans le fait de l'acquisition de connaissances sur les milieux inaccessibles ou fermés. Parmi les différents modes d'observation, la chercheuse a choisi l'observation directe et structurée qui se focalise sur l'étude du comportement au moment où il se produit pour recueillir des données par rapport aux pratiques des enseignants en classe et mener ainsi à une compréhension plus profonde de l'objet d'étude.

La description de la grille d'observation

La grille d'observation comporte des énoncés décrivant les pratiques de classe (16 items observables) et une échelle de mesure en cinq points pour porter un jugement sur les pratiques de l'enseignant en classe. Il y a des espaces pour prendre des notes de terrain manuscrites qui peuvent être jouées un rôle crucial dans l'analyse et l'interprétation des pratiques des enseignants en classe.

La validation de l'observation

La validation de l'observation a été rendue possible grâce à deux étapes. La première étape a impliqué la consultation des juges-experts et la deuxième étape a impliqué la consultation des enseignants de la langue française au cycle secondaire.

L'administration de l'observation

Cette observation a pour but de déterminer les pratiques des enseignants et de vérifier s'il y a un lien entre les croyances des enseignants et leurs pratiques. L'examen approfondi des pratiques réelles des enseignants permet de vérifier si leurs pratiques sont analogues aux croyances qu'ils en ont.

La chercheuse a observé 10 enseignants et enseignantes dans deux écoles secondaires gouvernementales (à Damiette) à raison de deux séances pour chaque enseignant et enseignante afin de remplir la grille d'observation. Nous avons donc effectué vingt séances d'observation. La chercheuse explique aux enseignants et enseignantes la nature de l'étude et le déroulement de l'observation. De plus, il faut obtenir de leurs consentements.

Certes, dans l'observation directe les personnes observées peuvent être averties de la présence de l'observateur. Ces personnes observées peuvent modifier leurs comportements réels, ce qui réduit la fiabilité des données recueillies. C'est pourquoi, la chercheuse commence à remplir la grille d'observation à la deuxième séance pour neutraliser les effets de l'observateur sur le comportement de l'enseignant observé. Durant toute la période d'observation, nous avons tenu à être présente du début jusqu'à la fin des séances.

Pour éviter sa subjectivité, la chercheuse essaye de prendre le plus possible des notes qui peuvent aider à avoir une idée complète de la situation observée.

c- L'entrevue

De même que pour le questionnaire et l'observation, l'entrevue, est un outil très exploitée dans l'étude des

croyances. Elle a été retenue comme outil de collecte des données qualitatives qui appartient à la catégorie des données suscitées et qui permet à un chercheur « d'obtenir des informations sur *“les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles”* (Van der Maren ,2004).

La forme d'entrevue privilégiée par l'étude est semi dirigée qui consiste en un entretien à l'aide des questions ouvertes et prédéterminées et qui se déroule en face à face entre la chercheuse et le participant. La semi-structure d'une entrevue permet d'obtenir à la fois des données générales, particulières et variées tout en laissant place à des réponses plus spontanées que l'entrevue structurée. L'entrevue augmente la profondeur des données obtenues du questionnaire car un réel échange s'engage entre la chercheuse et les participants.

La description de l'entrevue

L'entrevue se compose de 23 questions qui sont subdivisées en 9 sections. Celles-ci portent sur les informations biographiques, les types d'écoles, l'expérience précédente, les activités de développement professionnel, les facteurs influent sur l'apprentissage des langues, l'importance de parler français, les rôles de l'enseignant, le contexte d'apprentissage en salle de classe et la précision en parlant le français. Les questions de l'entrevue sont en partie identiques aux items du questionnaire.

La validation de l'entrevue

Nous avons présenté l'entrevue aux trois professeurs de la faculté de pédagogie pour vérifier que nos questions soient pertinentes pour notre échantillon et traitent de la même information qui figure dans le questionnaire. Après la consultation du jury, des remaniements et des reformulations ont été effectués.

L'administration de l'entrevue

L'échantillon choisi pour effectuer l'entrevue est constitué de 10 enseignants et enseignantes, issu de l'échantillon principal. Les entrevues ont eu lieu au mois d'octobre 2017. Les participants ont tous été attribué un pseudonyme pour des raisons de confidentialité.

La chercheuse a mené un entretien avec chacun des enseignants. L'entrevue individuel s'est avéré la technique la plus susceptible d'assurer une richesse au niveau des données recueillies et a permis d'étudier en profondeur les croyances des enseignants interviewées quant à l'apprentissage et l'enseignement de la langue française. L'entrevue a durée en moyenne 30 minutes. Les entrevues étaient fait en arabe pour éviter le malentendu et pour que les enseignants puissent exprimer librement à leurs pensées et à leurs croyances. Les entrevues ont été enregistrées pour les transcrire et les analyser. Une limite à laquelle nous avons dû faire face concerne la désirabilité sociale, c'est-à-dire au désir des enseignants de répondre de la manière dont ils pensent que la chercheuse souhaite qu'ils le fassent. Nous avons essayé de mener l'entrevue dans un cadre familier pour éviter que l'enseignant se sente dépaysé.

Pour analyser les données des entrevues, la chercheuse a commencé par transcrire les données obtenues. Après avoir terminé la transcription des données enregistrées, elle a réécouté l'enregistrement et révisé la transcription pour ne perdre aucune information significative des données, ce qui s'est avéré une tâche lourde. Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu pour classifier les données enregistrées. Les réponses ont été regroupées et codées par catégorie pour qu'on puisse en dégager les croyances des enseignants quant à l'enseignement et l'apprentissage de FLE.

Pour assurer la crédibilité des entrevues, d'abord, la validation de répondants a été effectuée pour vérifier l'exactitude des transcriptions entrevues. Les propos et l'intention des enseignants peuvent être interprétés d'une tout autre façon par la chercheuse qui les reçoit. La chercheuse a demandé aux enseignants de valider sa transcription de leurs propos quelques semaines après l'avoir menée. Ensuite, la validation par des pairs a été réalisée. Deux des collègues dans le département de didactique ont écouté les enregistrements pour vérifier les catégories et les thèmes émergents à partir des données de l'entrevue qui ont été recensées. L'analyse de contenu n'est pas dépourvue d'une certaine forme d'interprétation. Le processus de réduction des données nous oblige à résumer le contenu, c'est-à-dire à réduire et à redire dans nos mots les propos des enseignants.

Les aspects éthiques de la recherche

Au cours de cette recherche, la chercheuse a porté une attention particulière à la confidentialité, à l'anonymat et au

consentement éclairé. Pour ce faire, une autorisation a été obtenue des directeurs des écoles secondaires gouvernementales retenues pour notre étude afin de procéder à la collecte de données. Toutes les données recueillies ont été identifiées par un système de codage, ne permettant pas d'identifier les participants. Les données collectées seront d'ailleurs détruites lorsque la recherche prendra fin.

Les critères de rigueur scientifique

La chercheuse a essayé de la mise en œuvre des critères de rigueur scientifique, c'est-à-dire, la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. Pour réaliser *la crédibilité*, les données ont été recueillies à partir du vécu des enseignants et le retour constant auprès des participants. La chercheuse a utilisé la triangulation des sources de données à savoir le questionnaire l'entrevue et l'observation lors de la collecte et de l'analyse des données. Une description exhaustive et détaillée de la démarche suivie a été élaborée pour favoriser la *transférabilité (validité externe)* des résultats. Le recours à plus d'une méthode de collecte et d'une source de données ainsi que les commentaires obtenus auprès des enseignants concernant la synthèse de leurs propos assurent la *fiabilité (validité interne)* de la recherche. Au niveau de la *confirmation*, la chercheuse fait preuve de transparence en spécifiant l'origine des données et en décrivant le processus d'analyse et d'interprétation des données. Au moment de l'interprétation des résultats, le recours aux éléments en provenance des cadres théorique et contextuel vise à assurer la scientificité de l'étude.

Les résultats de la recherche

Cette partie présente les résultats de l'analyse des données dérivées du questionnaire.

Les résultats sont présentés en deux sections. La première section comprend les statistiques descriptives reliées aux croyances des enseignants quant à l'enseignement et l'apprentissage du FLE. La deuxième section présente l'interprétation des résultats liés à leurs pratiques et la nature des liens susceptibles d'exister entre les croyances et les pratiques des enseignants quant à l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

L'interprétation du premier axe : les croyances des enseignants

En recueillant des données quantitatives et qualitatives, il sera possible de les comparer. Les données quantitatives du questionnaire ont été fusionnées avec les données qualitatives de l'entrevue et l'observation pour expliquer et interpréter les données quantitatives du questionnaire. Ce dernier a été élaboré pour répondre à la première question de l'étude. Plus précisément, cette première section est dédiée à la description de différentes croyances des enseignants.

À cause du grand nombre d'items de la première partie du questionnaire, on a effectué une analyse factorielle pour déterminer les associations entre les items du questionnaire et réduire les données obtenues de ces items à un petit nombre de facteurs plus facilement interprétables.

Tableau 1 : Les cinq facteurs et leurs items

facteurs	items	chargement
Quelques facteurs influent sur l'apprentissage des langues	1. Il est plus facile pour les enfants d'apprendre le français que pour les adultes.	0.802
	2. Certaines personnes ont une capacité particulière pour apprendre le français.	0.773
	3. Certaines langues sont plus faciles à apprendre que les autres.	0.743
	10. Il est préférable d'apprendre le français dans un pays francophone.	0.726
	19. Le but de l'évaluation est de fournir une rétroaction aux étudiants pour améliorer l'apprentissage en cours.	0.686
	25. Le but de l'évaluation est de fournir des informations sur les niveaux de rendement global des étudiants à la fin du cours.	0.684
	28. L'apprentissage du français implique beaucoup de mémorisation.	0.591
L'importance de parler français	5. Les égyptiens sont très bons dans l'apprentissage du français.	0.861
	9. Il est plus facile pour quelqu'un qui parle déjà le français d'apprendre une autre langue.	0.741
	18. Les égyptiens pensent qu'il est important de parler français.	0.698
	26. Si les étudiants apprennent à parler très bien le français, ils trouveront un bon emploi.	0.593
	27. Les gens qui parlent plus d'une langue sont très intelligents.	0.592
Les rôles	4. Les enseignants doivent donner des tâches authentiques aux étudiants pour qu'ils découvrent eux-mêmes les connaissances.	0.817

	6. Il est important que les étudiants parlent le français avec une bonne prononciation.	0.785
	7. Il est nécessaire d'apprendre des aspects de la culture française pour parler le français.	0.773
	11. Les étudiants doivent être encouragés à pratiquer le français avec des natifs.	0.769
	13. Les enseignants doivent diriger les étudiants vers des informations spécifiques qui leur permettent de passer l'examen avec succès.	0.743
	14. J'ai une capacité spéciale pour bien enseigner le français.	0.741
	16. Il est important que les étudiants répètent et pratiquent beaucoup la langue française.	0.725
	22. Il est important que les étudiants pratiquent le français par l'intermédiaire de matériel vidéo ou de CD pour développer leur compréhension auditive et corriger leur prononciation.	0.708
	23. Les enseignants doivent fournir aux étudiants des opportunités de partager, de discuter et d'approfondir leurs connaissances.	0.654
	24. L'apprentissage du français est différent de l'apprentissage d'autres matières académiques.	0.597
Le contexte de l'apprentissage en classe	15. L'humour doit être faire partie de l'enseignement du français.	0.721
	17. Les femmes sont meilleures que les hommes dans l'apprentissage du français.	0.654
	29. Tous les étudiants peuvent apprendre à parler en français.	0.648
	30. Il est plus facile à lire qu'à écrire en français.	0.621
	31. Les enseignants doivent choisir les tâches / activités de l'apprentissage parce que les étudiants ne savent pas exactement dont ils ont besoin pour apprendre.	0.612
La pré-cis-ion	8. Les étudiants ne doivent pas être encouragés à dire n'importe quoi en français jusqu'à ce	0.886

	qu'ils puissent le dire correctement.	
	12. Il est acceptable que les étudiants devinent le sens d'un mot inconnu.	0.828
	20. Si les étudiants débutants sont autorisés à faire des erreurs en français, il sera difficile pour eux de s'en débarrasser plus tard.	0.793
	21. L'apprentissage de l'expression orale est plus facile que celui de la compréhension orale.	0.615

Comme l'indique clairement le Tableau1, l'analyse factorielle regroupe les 31 items du questionnaire aux 5 facteurs qui sont susceptibles d'identifier les croyances des enseignants au regard de l'apprentissage et l'enseignement du FLE. Au vu du tableau1, les cinq facteurs n'ont pas le même nombre d'items traitant de l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Les cinq facteurs que nous avons nommés:

- Quelques facteurs influent sur l'apprentissage des langues.
- L'importance de parler français.
- Les rôles de l'enseignant.
- Le contexte de l'apprentissage en classe
- La précision vs la fluidité en parlant le français.

Tableau 2 : Les résultats des réponses des enseignants à la première partie du questionnaire

facteurs	Items	fréquences										M	T.E
		Fort. Dac.	%	Dac	%	Dés.	%	Fort. Dés.	%	NSP	%		
Quelques facteurs influent sur l'apprentissage des langues	1. Il est plus facile pour les enfants d'apprendre le français que pour les adultes.	69.00	62 %	36.00	32 %	5.00	4%	2.00	2%	0.00	0%	3.58	0.74
	2. Certaines personnes ont une capacité particulière pour apprendre le français.	65.00	58 %	40.00	36 %	4.00	4%	3.00	3%	0.00	0%	3.49	0.70
	3. Certaines langues sont plus faciles à apprendre que les autres.	51.00	46 %	48.00	43 %	7.00	6%	3.00	3%	3.00	3%	3.26	0.90
	10. Il est préférable d'apprendre le français dans un pays francophone.	53.00	47 %	38.00	34 %	15.00	13 %	4.00	4%	2.00	2%	3.21	0.93
	19. Le but de l'évaluation est de fournir une rétroaction aux étudiants pour améliorer l'apprentissage en cours.	45.00	40 %	57.00	51 %	5.00	4%	2.00	2%	3.00	3%	3.24	0.84
	25. Le but de l'évaluation est de fournir des informations sur les niveaux de rendement global des étudiants à la fin du cours.	33.00	29 %	61.00	54 %	13.00	12 %	2.00	2%	3.00	3%	3.06	0.85
	28. L'apprentissage du français implique beaucoup de mémorisation.	38.00	34 %	59.00	53 %	10.00	9%	2.00	2%	3.00	3%	3.13	0.85
L'importance de parler français	5. Les égyptiens sont très bons dans l'apprentissage du français.	17.00	15 %	54.00	48 %	27.00	24 %	7.00	6%	7.00	6%	2.60	1.03
	9. Il est plus facile pour quelqu'un qui parle déjà le français d'apprendre une autre langue.	23.00	21 %	56.00	50 %	19.00	17 %	6.00	5%	8.00	7%	2.71	1.08
	18. Les égyptiens pensent qu'il est important de parler français.	42.00	38 %	52.00	46 %	11.00	10 %	3.00	3%	4.00	4%	3.12	0.95
	26. Si les étudiants apprennent à parler	25.00	22 %	19.00	17 %	38.00	34 %	30.00	27 %	0.00	0%	2.35	1.10

	très bien le français, ils trouveront un bon emploi.		%		%		%		%				
	27. Les gens qui parlent plus d'une langue sont très intelligents.	47.00	42 %	44.00	39 %	12.00	11 %	3.00	3%	6.00	5%	3.10	1.06
Les rôles de l'enseignant	32. Les enseignants doivent donner des tâches authentiques aux étudiants pour qu'ils découvrent eux-mêmes les connaissances.	40.00	36 %	42.00	38 %	20.00	18 %	8.00	7%	2.00	2%	2.98	1.00
	6. Il est important que les étudiants parlent le français avec une bonne prononciation.	62.00	55 %	35.00	31 %	11.00	10 %	2.00	2%	2.00	2%	3.37	0.87
	7. Il est nécessaire d'apprendre des aspects de la culture française pour parler le français.	30.00	27 %	50.00	45 %	26.00	23 %	4.00	4%	2.00	2%	2.91	0.90
	11. Les étudiants doivent être encouragés à pratiquer le français avec des natifs.	65.00	58 %	38.00	34 %	6.00	5%	2.00	2%	1.00	1%	3.46	0.76
	13. Les enseignants doivent diriger les étudiants vers des informations spécifiques qui leur permettent de passer l'examen avec succès.	20.00	18 %	43.00	38 %	29.00	26 %	18.00	16 %	2.00	2%	2.54	1.02
	14. J'ai une capacité spéciale pour bien enseigner le français.	39.00	35 %	60.00	54 %	5.00	4%	2.00	2%	6.00	5%	3.11	0.97
	16. Il est important que les étudiants répètent et pratiquent beaucoup la langue française.	74.00	66 %	28.00	25 %	3.00	3%	1.00	1%	6.00	5%	3.46	1.00
	22. Il est important que les étudiants pratiquent le français par l'intermédiaire de matériel vidéo ou de CD pour développer leur	73.00	65 %	34.00	30 %	4.00	4%	1.00	1%	0.00	0%	3.60	0.61

	compréhension auditive et corriger leur prononciation.												
	23. Les enseignants doivent fournir aux étudiants des opportunités de partager, de discuter et d'approfondir leurs connaissances.	80.00	71 %	29.00	26 %	2.00	2%	1.00	1%	0.00	0%	3.68	0.56
	24. L'apprentissage du français est différent de l'apprentissage d'autres matières académiques.	39.00	35 %	53.00	47 %	11.00	10 %	4.00	4%	5.00	4%	3.04	1.00
Le contexte de l'apprentissage en classe	15. L'humour doit être faire partie de l'enseignement du français.	60.00	54 %	44.00	39 %	5.00	4%	1.00	1%	2.00	2%	3.42	0.78
	17. Les femmes sont meilleures que les hommes dans l'apprentissage du français.	35.00	31 %	40.00	36 %	21.00	19 %	10.00	9%	6.00	5%	2.79	1.14
	29. Tous les étudiants peuvent apprendre à parler en français.	25.00	22 %	50.00	45 %	27.00	24 %	7.00	6%	3.00	3%	2.78	0.96
	30. Il est plus facile à écrire qu'à lire en français.	27.00	24 %	46.00	41 %	29.00	26 %	7.00	6%	3.00	3%	2.78	0.97
	31. Les enseignants doivent choisir les tâches / activités de l'apprentissage parce que les étudiants ne savent pas exactement dont ils ont besoin pour apprendre.	36.00	32 %	52.00	46 %	17.00	15 %	6.00	5%	1.00	1%	3.04	0.88
La précision vs la fluidité en parlant le	8. Les étudiants ne doivent pas être encouragés à dire n'importe quoi en français jusqu'à ce qu'ils puissent le dire correctement.	18.00	16 %	14.00	13 %	36.00	32 %	43.00	38 %	1.00	1%	2.04	1.09
	12. Il est acceptable que les étudiants devinent le sens d'un mot inconnu.	75.00	67 %	32.00	29 %	2.00	2%	1.00	1%	2.00	2%	3.58	0.74
	20. Si les étudiants débutants sont	16.00	14	30.00	27	44.00	39	21.00	19	1.00	1%	2.35	0.97

	autorisés à faire des erreurs en français, il sera difficile pour eux de s'en débarrasser plus tard.		%		%		%		%				
	21. L'apprentissage de l'expression orale est plus facile que celui de la compréhension orale.	48.00	43 %	24.00	21 %	29.00	26 %	8.00	7%	3.00	3%	2.95	1.11
<p>T.E= L'écart-type M= La moyenne Fort. Dac= fortement d'accord Dac=d'accord Dés=désaccord Fort. Dés. = désaccord NSP=Ne sais pas</p>													

Les données du tableau ci- dessus démontrent que les membres de l'échantillon se sont mis d'accord sur *les facteurs influant l'apprentissage des langues* : 94% avance l'effet de l'enseignement précoce, et de l'aptitude personnelle. Tandis que 89% des membres de l'échantillon trouvent que certaines langues sont faciles à apprendre que d'autres, 81% estime que l'apprentissage d'une langue est plus facile dans un milieu endolingue (l'environnement d'origine de la langue). Concernant le mode d'évaluation préféré, 91% des membres de l'échantillon estiment que l'évaluation formative s'avère plus efficace tandis que 83% d'entre eux prône l'efficacité de l'évaluation sommative.

Dans le but d'approfondir les résultats précédents, il s'est avéré pertinent de discuter les questions de l'entrevue. Lorsqu'on interroge les enseignants sur les situations favorables à l'apprentissage du FLE (Q. 12), Sept facteurs ont été retenus par eux : les équipements et ressources, les situations de communication authentique/réelle en classe, les programmes d'études axés sur la pratique, le nombre approprié des étudiants dans la salle de classe, le contenu utile, les programmes d'études basés sur la motivation des étudiants et la communication avec des natifs de langue cible.

La chercheuse a posé aux participants une question (Q.13) sur les facteurs influençant le rendement des étudiants. Les enseignants mettent en ordre les facteurs qu'ils estiment être les plus essentiels pour améliorer le rendement des étudiants en 7 facteurs suivants : l'enseignant compétent, l'ambiance positive dans la salle de classe pour créer un enseignement motivant, le niveau des étudiants dans la langue, le programme d'étude bien conçu, la motivation et les intérêts des étudiants, le nombre des étudiants en classe, le suivi permanent des parents à leurs enfants, et le niveau de la difficulté de la langue .

En mettant l'accent sur l'évaluation (Q.14), Les enseignants évaluent les étudiants en fonction de divers critères : participer en classe, avoir un bon comportement en classe, exécuter les devoirs scolaires, passer les quiz et les examens, et apporter les livres et les cahiers scolaires. Il est évident que la participation a été classée au premier ordre, À titre d'exemple, M^{me} Hanaa a dit que la participation des étudiants en classe contribue au développement des capacités langagières de haut niveau et permet

d'approfondir leurs connaissances et de créer une bonne ambiance dans la classe.

Par rapport au deuxième facteur (*l'importance de parler le français*), le tableau 2 indique que les réponses des enseignants sont partagées à peu près entre totalement accord et accord. 63 % des répondants croient que les égyptiens sont de bons apprenants au français. Une proportion de 71 % des répondants supporte la corrélation entre la capacité de parler le français et de parler d'autres langues, et 81% d'eux soutiennent aussi la relation entre l'intelligence et la capacité de parler français. 84% des répondants indiquent qu'il n'est pas important de parler français tandis que 13% d'eux relève que les étudiants qui apprennent à bien parler le français, ils peuvent trouver un bon emploi.

En effet, dans le cadre de l'entrevue, tous les enseignants ont pensé qu'il n'est pas nécessaire pour les égyptiens de parler le français (Q.15). Ils ont expliqué que l'anglais est la langue étrangère la plus largement apprise et parlée comme étant la langue de la science, de la technologie, du commerce et de la communication. De plus, M^{lle} Farida et M^{lle} Habiba a rapporté que la langue française était autrefois utilisée par une élite sociale, et particulièrement par les femmes.

De plus, huit sur dix enseignants ont montré que les apprenants en Egypte ont des difficultés en français. Les raisons de cette croyance sont dues au manque de motivation chez étudiants pour l'apprentissage de la langue et à la préoccupation des étudiants à l'examen pour obtenir de bonnes notes. M. Yassine, par exemple a confirmé que les enseignants préparent les étudiants aux examens, non pas à la pratique de la langue. Au contraire, M. Mohammed et M^{lle} Mona ont pensé que certains étudiants sont capables de communiquer en français, à l'oral et à l'écrit et d'interagir de façon efficace dans une variété de situations de communication, malgré tous les obstacles rencontrés lors de leur apprentissage de la langue française comme l'inappropriation des activités, la désuétude du contenu et la densité des classes. Enfin, les dix enseignants encouragent leurs étudiants à la communication avec des natifs pour pratiquer correctement la langue.

A propos du troisième facteur (*les rôles / responsabilités de l'enseignant*), la majorité des enseignants croient que l'enseignant doit fournir aux étudiants des occasions pour partager et discuter les connaissances (97%). un bon nombre d'enseignants sont en accord avec l'utilisation de tâches authentiques en classe(74%), tandis que un peu plus de la moitié d'eux (56%) soutiennent que l'enseignant doit diriger les étudiants vers des informations spécifiques qui leur permettent de passer l'examen et avoir de bonnes notes .La majorité des enseignants sont en accord avec les énoncés : « il est nécessaire d'apprendre des aspects de la culture française pour parler le français. »(72%), « l'enseignant doit encourager les étudiants à pratiquer le français avec des natifs. » (92%), « Il est important pour les étudiants de répéter des mots, des expressions ou des phrases entières et de pratiquer beaucoup pour apprendre le français. » (91%), « Il est important pour les étudiants d'utiliser des, documents sonores, des cassettes ou des CDs pour pratiquer le français.»(95%). Ces réponses reflètent les croyances quant à l'importance du rôle de l'enseignant comme un médiateur pour aider les étudiants à pratiquer la langue française.

Par ailleurs, 82% des répondants croient que l'apprentissage du français est différent de l'apprentissage d'autres matières académiques. 89% des répondants croient en leur auto-efficacité comme enseignant. Les réponses des enseignants dans l'entrevue s'opposent à celles du questionnaire(Q17). Huit sur dix des enseignants croient que leur niveau linguistique est inapproprié pour enseigner efficacement la langue française. Ils ont besoin d'un perfectionnement linguistique.

D'ailleurs, M^{lle} Habiba révèle que: *le contenu de formation continu est très théorique et n'est pas ancrée dans les pratiques des enseignants. Nous n'avons pas d'occasions de continuer à améliorer et à enrichir nos qualifications professionnelles.* M^{me} Hanaa a rétorqué : « *Quand on offre une formation, la formation est plus souvent peu adaptée à nos besoins. Nous avons une attitude négative quand le temps de suivre des formations vient. Nous se sentons déçus et considérons que c'est une perte de temps* ». De même, M .Mohamed et M. Ahmed ont relevé que les connaissances et les compétences pédagogiques des enseignants sont faibles, ils souffrent la démotivation ; les salaires des enseignants sont bas et les opportunités de développement professionnel efficace pour acquérir de nouvelles

compétences sont très limitées ou inexistantes. Ceci a certainement des répercussions sur la qualité de l'enseignement. Interrogés sur leurs besoins de formation, la plupart des enseignants se disent qu'ils sont intéressés à des activités de formation qui leur permettent de combler leurs lacunes, précisant qu'ils veulent avant tout maîtriser la langue française et connaître les nouvelles méthodes et stratégies d'enseignement.

Dans le contexte de l'entrevue, les enseignants interviewés sont interrogés sur l'utilisation des stratégies d'enseignement coopératif et leurs activités en classe(Q18), leurs réponses ont soutenu le paradigme de l'enseignement (enseignement traditionnel, enseignement explicite) de plutôt que celui de l'apprentissage (pédagogie du projet, tâches complexes et authentiques). Les enseignants n'utilisent pas les stratégies de l'apprentissage coopératif à cause du surpeuplement des classes, du temps du cours, du manque de compétences des étudiants, du manque de l'esprit de coopération entre les étudiants et de l'importance donnée des examens. À titre d'exemple, M. Youssef a montré : « *Je n'utilise pas les stratégies et les tâches d'apprentissage coopératif parce qu'elle n'est pas profitable dans le contexte de classes surpeuplées. L'apprentissage coopératif met l'accent sur le travail en groupes restreints, si le groupe est nombreux et il deviendra difficile de le diriger* ».

L'analyse de tableau 2 révèle que la plupart des enseignants sont d'accord avec les items concernant **le contexte d'apprentissage en classe**. Plus spécifiquement, 93% des répondants sont d'accord que l'enseignant doit introduire l'humour dans ses classes. 78% des répondants affirment que l'enseignant doit choisir les activités pour les étudiants alors que 20% d'autres répondants sont en désaccord avec le choix des activités d'apprentissage par l'enseignant. 67 % des répondants sont d'accord que les femmes sont meilleures que les hommes dans l'apprentissage des langues alors que 28% des répondants croient le contraire. Dans le même ordre d'idées, 67 % des répondants croient que tout le monde peut apprendre à parler le français. Là encore, 65% des répondants croient que l'écriture est plus facile que la lecture tandis que 32 % sont en désaccord avec ça.

Les croyances des enseignants quant au contexte de l'apprentissage en classe sont explorées profondément par certaines questions de l'entrevue. Selon les interviewés(Q19), la compréhension orale est une compétence essentielle pour bien parler la langue française. La compétence de compréhension orale et la compétence d'expression orale occupent une place primordiale pour communiquer correctement et réagir de façon pertinente. M .Ahmed a cité que les enfants apprennent à parler en écoutant et en imitant les personnes qui leur entourent. Par ailleurs, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont étroitement dépendantes du développement des compétences de l'étudiant à l'oral. D'après les interviewés(Q20), l'écriture est la compétence la plus facile à apprendre parce que l'étudiant apprend déjà l'écriture en anglais, qui correspond relativement à la nature de l'écriture en français. De plus, l'écriture est jugée la compétence la plus préférée pour enseigner (Q21). L'écriture est un outil servant à apprendre et à évaluer. Bien maîtriser l'écriture permet à l'étudiant de réussir dans l'examen. Selon l'entrevue (Q.22),les enseignants ne sont pas satisfaits des conditions d'apprentissage/enseignement en raison du manque des ressources pédagogiques, des étudiants non motivés, des classes surchargées, des enseignants mal formés, de l'importance attribuée aux examens et aux notes. Pour changer ces conditions qui influencent négativement les pratiques de l'enseignant au sein de la classe, les interviewés ont présenté les suggestions suivantes :les examens basés sur la performance et la pratique, les programmes de formation centrés sur les besoins des enseignants, la réduction de la taille des classes pour la réussite scolaire des étudiants, les cursus basés sur les nouvelles tendances en l'apprentissage et l'enseignement du FLE et les équipements scolaires appropriés pour favoriser et faciliter l'apprentissage.

Les réponses des enseignants au sujet du cinquième facteur (*l'exactitude et l'aisance*), donnent plus d'importance à la fluidité qu'à la précision dans la langue parlée. Les répondants 70% sont d'accord que les enseignants doivent laisser les étudiants parler spontanément et librement dans la communication sans corriger les erreurs pour assurer la continuité d'un discours. 58% des enseignants encouragent les étudiants débutants à parler français couramment, malgré leurs erreurs commises. 96 % des enseignants sont d'accord que les étudiants peuvent deviner le sens des mots

inconnus. 64 % des enseignants croient que l'expression orale est plus facile à apprendre que la compréhension orale. Par contre, dans les entretiens, huit sur dix des participants mentionnent que les enseignants doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite pour assurer la précision de la langue française alors que M. Amr et M^{lle} Norhan s'intéressent à la fluidité dans la langue parlée. M. Amr a dit : *« je ne corrige pas les erreurs des étudiants pendant qu'ils parlent. Mais je relève les erreurs que je peux corriger plus tard pour leurs permettre de gagner en confiance qui constitue un facteur important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. »* M^{lle} Norhan a ajouté : *« il est tout à fait possible que les étudiants communiquent avec succès sans faire des phrases correctes. »* En fin, le tableau 2 nous révèle que la plupart de valeurs de l'écart-type sont petites, ce qui signifie que les réponses des participants sont homogènes.

Tableau 3 : Les résultats des réponses des enseignants à la deuxième partie du questionnaire

No	items	fréq.	%
32	la partie la plus importante pour apprendre le français, c'est l'apprentissage		
	- du vocabulaire	67.00	60%
	- des règles de grammaire	46.00	41%
	- de la compréhension orale	74.00	66%
	- de l'expression orale	66.00	59%
	- de la compréhension écrite	38.00	34%
	- de la traduction	11.00	10%
33	le français est une langue		
	- très difficile	10.00	9%
	- difficile	30.00	27%
	- assez difficile	57.00	51%
	- facile	10.00	9%
	- très facile	5.00	4%
34	la partie la plus difficile pour apprendre le français, c'est l'apprentissage		
	- de la compréhension orale	43.00	38%
	- de l'expression orale	28.00	25%
	- de la compréhension écrite	11.00	10%
	- des règles de grammaire	20.00	18%
35	Si quelqu'un qui ne connaît pas le français et passe une heure chaque jour pour apprendre le français, combien de temps faudrait-il pour utiliser le français dans des situations sociales et de travail?		
	- moins d'un an	29.00	26%
	- d'un à deux ans	42.00	38%
	- de trois à cinq ans	21.00	19%
	- de cinq à dix ans	9.00	8%
	- on ne peut pas apprendre le français en 1 heure par jour	11.00	10%

En effet, selon le tableau 3, les éléments les plus importants pour apprendre la langue française sont respectivement la compréhension orale (66%), le vocabulaire (60%), l'expression orale (59%) et la traduction (10%). Ainsi, les participants indiquent que la compréhension orale se classe premier rang en importance pour apprendre le français comme langue étrangère et la traduction passe en dernier lieu.

De surcroît, le tableau nous révèle qu'un peu plus de la moitié (51%) des répondants considèrent le français comme langue assez difficile. (38%) des répondants estiment que la partie la plus difficile de l'apprentissage de FLE est la compréhension orale tandis que (25%) d'entre eux montrent l'expression orale. Lorsque questionnés sur le temps requis des étudiants qui apprennent le français une heure par jour, pour qu'ils soient capable de utiliser le français dans les situations de la vie quotidienne, plus d'un tiers des enseignants identifient à partir « d'un à deux ans» (38%). Comme nous l'avons déjà signalé, les enseignants interviewés constatent que la compréhension orale est une compétence essentielle pour bien parler une langue. De plus, l'écriture est la compétence la plus facile à apprendre et la compétence la plus préférée pour enseigner.

L'interprétation du deuxième axe : les pratiques des enseignants en classe et le rapport entre leurs croyances et leurs pratiques

La chercheuse a eu recours à l'observation pour recueillir les données sur ce que les enseignants font en réalité et déterminer s'il existe des différences entre leurs croyances et leurs actes, en vue de répondre à la deuxième question de recherche.

Le tableau suivant (no.4) suivant indique les moyennes des notes de la grille d'observation, les taux d'accord dans le questionnaire et la correspondance entre les croyances des enseignants et leurs pratiques en classe.

Tableau 4 Comparaison entre les résultats de la grille d'observation et celles du questionnaire.

No	Description	Moyenne de la grille	Interprétation de la moyenne	Taux d'accord dans le	Concordance
1-	La mémorisation.	4.70	la pratique est utilisée toujours.	87%	concordant
2-	la répétition et les exercices répétitifs.	3.70	la pratique est utilisée toujours.	91%	concordant
3-	L'utilisation des cassettes ou des CD.	2.00	la pratique est rarement/ non utilisée.	95%	Discordant
4-	L'utilisation des tâches authentiques.	2.10	la pratique est rarement/ non utilisée.	74%	Discordant
5-	Des tâches favorisent le partage des connaissances.	2.30	la pratique est rarement/ non utilisée.	97%	Discordant
6-	L'apprentissage de la culture française.	1.00	la pratique est rarement/ non utilisée.	72%	Discordant
7-	La bonne prononciation.	1.80	la pratique est rarement/ non utilisée.	87%	Discordant
8-	La précision pendant le processus d'apprentissage	4.30	la pratique est utilisée toujours.	70%	concordant
9-	La correction immédiate des erreurs.	4.30	la pratique est utilisée toujours.	58%	Concordant
10-	Donner des informations particulières pour passer l'examen et avoir de bonnes notes.	2.50	la pratique est utilisée parfois.	56%	Concordant partiellement
11-	Faire parler ses étudiants en français.	2.30	la pratique est rarement/ non utilisée.	59%	Discordant
12-	Avoir recours à la traduction.	4.10	la pratique est utilisée toujours.	10%	Discordant

13-	L'importance de la compréhension orale.	2.30	la pratique est rarement/ non utilisée.	66%	Discordant
14-	L'importance de la compréhension écrite.	3.70	la pratique est utilisée toujours	34%	Discordant
15-	Deviner le sens d'un mot inconnu.	1.60	la pratique est rarement/ non utilisée.	96%	Discordant
16-	Avoir recours à un dispositif d'évaluation formative	3.90	la pratique est utilisée toujours.	91%	Concordant

D'après le tableau (no.4), nous remarquons que les moyennes arithmétiques de la grille d'observation sont de (0.1) à (4.70). Ce qui signifie que les pratiques des enseignants ont été variées d'être fréquemment utilisés à être rarement ou non utilisées dans les salles de classe.

Les données du tableau ci-dessus montrent que les pratiques enseignantes les plus utilisées en classe sont :

- Mémoriser le contenu.
- S'appuyer sur la répétition, l'imitation et les exercices répétitifs.
- S'intéresser à l'exactitude dans le processus de l'apprentissage.
- Corriger immédiatement les erreurs des étudiants.
- Encourager les étudiants à traduire depuis et vers la langue française.
- Encourager les étudiants à pratiquer les compétences de la compréhension écrite.
- Utiliser des techniques variées de l'évaluation formative comme la rétroaction.

À la lumière des réponses des enseignants au questionnaire, cinq pratiques éducatives (1, 2, 8, 9 et 16) sont concordantes avec les croyances des enseignants, une pratique (10) est en partie concordante avec les croyances des enseignants. Dix pratiques éducatives (3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14 et 15) sont discordantes avec les croyances des enseignants. Nous observons que presque toutes les pratiques éducatives au sein de la classe sont très traditionnelles et centrées sur l'enseignant.

Par ailleurs, les enseignants observés utilisent le manuel scolaire de façon systématique. La méthodologie traditionnelle est la plus adéquate en contexte scolaire, pourtant que le nouveau manuel est enseigné depuis 2016 (club@ados), basé sur des tâches authentiques pour développer les capacités communicatives nécessaires aux étudiants. Le cours magistral prédomine, pousse l'étudiant à la passivité et décourage sa participation dans l'enseignement. Les enseignants font apprendre par cœur aux étudiants et leur font répéter mécaniquement des mots, des structures, etc. Ils n'organisent pas des activités interactives permettant aux étudiants de réagir spontanément, négligent la langue comme moyen de communication et n'encouragent pas l'étudiant à la production orale. Ce dernier n'a pas les possibilités de s'exprimer. Il peut répéter, imiter et mémoriser pour consolider leurs apprentissages.

De plus, la compréhension orale se limite à la lecture du texte à voix haute par l'enseignant ou par un étudiant, suivie de questions-réponses orales, puis étude du vocabulaire. Les étudiants prononcent le français d'une manière Anglophone. Les enseignants traduisent les textes français mot à mot en arabe, dans l'objectif d'explicitier le sens aux étudiants. La traduction de tout le texte en langue arabe est le chemin le plus rapide et le plus facile qui garantit l'accès au sens pour tous les étudiants. Cependant, les résultats du questionnaire révèlent que la plupart des enseignants ne croient pas en l'importance de la traduction pour bien apprendre le français.

De fait, la compréhension de l'oral semble difficile à acquérir pour les étudiants, c'est parce qu'elle est rarement ou non pratiquée en classe. Pourtant, c'est une activité indispensable dans l'apprentissage d'une langue.

La chercheuse observe que les enseignants utilisent le discours monologique parce qu'ils sont préoccupés par la transmission de connaissances. Les enseignants parlent la plupart du temps et l'étudiant n'a qu'à l'écouter. Ils s'intéressent une discussion de type (enseignant-étudiant) ; ils posent des questions et demandent aux étudiants de donner leurs réponses pour promouvoir leur participation active durant la leçon. La rétroaction corrective a été menée dans le cadre de l'évaluation formative. Les enseignants corrigent les erreurs orales des étudiants tout de suite après qu'elles ont été faites. Ils les incitent rarement à se corriger. La reformulation est la technique la plus utilisée.

La plupart des enseignants observés prètent une grande importance à la production écrit, à travers l'encouragement des étudiants à écrire des lettres, des compositions, etc. Les travaux écrits individuels sont généralement dominants. C'est dans les trois années du cycle secondaire que l'accent est mis sur l'écrit pour le cours de français. Comme l'a démontré l'entrevue, les enseignants croient que l'écrit est la compétence la plus facile et la plus préférée que les autres compétences. Ajoutons à tout cela, l'aspect oral n'est pas inclus dans l'examen. L'étudiant n'évalue que par l'écrit, ce qui fait que les étudiants concentrent leurs efforts sur l'aspect écrit en négligeant l'aspect oral. De plus, L'évaluation porte sur les connaissances de l'étudiant, elle ne porte pas sur ses savoir-faire. L'enseignant et l'étudiant sont toujours plus préoccupés par l'examen qui est congruent avec le manuel scolaire prévu. L'enseignant prépare les étudiants à l'examen final et non pas à la pratique de la langue. C'est la note de l'examen qui décide le sort de l'étudiant. Ainsi, ce dernier a recours aux cours particuliers pour avoir de bonnes notes.

Selon les résultats de nos observations sur le terrain, on constate que les enseignants n'utilisent pas des documents sonores dans les classes. Ils se limitent à l'utilisation du manuel scolaire pour développer les compétences langagières des étudiants. Ce fait, résulte, de notre point de vue, d'un déficit dans leur formation. En effet, les enseignants interrogés dans l'entrevue montrent que la non utilisation des supports sonores dans les séances de français peuvent être justifiés par des raisons logiques comme : la mauvaise qualité ou le manque de ces supports dans les écoles, le grand nombre des étudiants dans la salle de classe.

En comparant les réponses des enseignants au questionnaire et leurs pratiques en classe, nous constatons que les facteurs contextuels semblent expliquer la divergence existant entre les croyances et les pratiques de nos participants comme les cours particuliers, l'importance accordée à l'examen final, le manque des équipements, les compétences insuffisantes des enseignants.

Discussion des résultats

Dans notre recherche, les enseignants sont soumis aux croyances qui favorisent les courants traditionnels et contemporains pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Ce résultat a été corroboré par l'étude de Vries et al.

(2013) et celle de Lihua (2010). Par exemple, les résultats du questionnaire ont montré que les enseignants sont d'accord à donner des tâches authentiques aux étudiants pour qu'ils partagent et découvrent eux-mêmes les connaissances (croyance reliée à l'apprentissage), et en même temps, ils croient qu'il faut diriger les étudiants vers des informations spécifiques qui leur permettent de passer l'examen avec succès (croyance reliée à l'enseignement), un autre exemple, dans le cadre de l'entrevue, les enseignants ignorent le rôle de l'erreur dans l'acquisition des connaissances et ne la tolèrent pas. Ils croient que toute erreur doit être corrigée sur place. Par contre, dans leurs réponses au questionnaire, ils considèrent l'erreur fait partie inhérente de l'apprentissage. Nous constatons que les croyances des enseignants s'inspirent à la fois du paradigme d'apprentissage et du paradigme d'enseignement. De plus, il est évident que les croyances des enseignants sont contradictoires, éclectiques et dynamiques. Cela peut être causé par le fait que les croyances sont de nature individuelle, issues de l'expérience personnelle et comportant une dimension affective.

Les résultats obtenus ont montré que les pratiques des enseignants ont été dominées par les méthodes traditionnelles comme la mémorisation, l'enseignement de la langue centrée sur l'écrit et le recours à la traduction. Cela est dû au manque des connaissances des enseignants liées aux nouvelles méthodes d'enseignement du FLE, aux contraintes scolaires, et à l'effet sociale et la comptabilité éducative qui sont fondés sur l'évaluation de l'apprentissage à travers le test.

L'étude de Diabe (2009), Pettit (2011) et Zeng(2012) ont relevé que des facteurs tels que l'expérience de l'enseignant, les attentes de l'enseignant envers les niveaux académiques de ses étudiants, les exigences du programme d'enseignement ,le manque des connaissances relatives à l'apprentissage et à l'acquisition des langues étrangères chez les enseignants et le système éducatif dominant ont des effets sur les croyances des enseignants.

De plus, les résultats de la recherche affirment que la relation entre les croyances et les pratiques est davantage cyclique que linéaire, c'est-à-dire, les croyances des enseignants influencent partiellement leurs pratiques en classe. Ces résultats semblent être corroborés par différentes études

(Deaudelin et al., 2005; Mansour, 2009) qui montrent que les croyances des enseignants et leurs pratiques ne coïncident pas toujours.

Dans cette optique, Zheng (2013) soutient que les croyances des enseignants se développent à partir de leurs communications et de leurs interactions. La relation entre les croyances et les pratiques des enseignants changent tout le temps. Ces résultats conduisent à penser que, malgré l'importance des croyances des enseignants, elles ne reflètent pas toujours ce qui est pratiqué dans la salle de classe et la relation entre eux est toujours imprévisible.

L'incompatibilité entre les croyances des enseignants et leurs pratiques en classe sont en raison de plusieurs contraintes ; les enseignants se focalisent sur la préparation les étudiants à l'examen et ne mettent l'accent que sur le contenu sur lequel porte les épreuves et qu'ils doivent enseigner aux étudiants selon des méthodes d'enseignement qui privilégient la mémorisation. On peut dire que les pratiques des enseignants sont conditionnées par leurs croyances, mais elles se transforment également sous la pression d'autres facteurs tels que les méthodes d'enseignement, les niveaux des étudiants, le système d'évaluation, l'imposition du programme, les contraintes de temps et le nombre des étudiants.

Par ailleurs, les résultats de la recherche permettent de confirmer l'effet des croyances de l'enseignant sur l'apprentissage des étudiants, par exemple les enseignants interviewés qui déclarent que les égyptiens ne sont pas de bons apprenants pour apprendre la langue française, sont enclins à utiliser la langue arabe pour garantir que tous les étudiants ont compris la leçon. L'enseignant possède donc un pouvoir d'influence important sur l'apprentissage des étudiants, par la suite, en modifiant ses croyances, on peut améliorer le rendement des étudiants.

Il est important de déterminer le système des croyances que nourrit les enseignants en mettant en évidence de quelles façons elles influencent leurs actions. Les croyances agissent en tant qu'élément facilitateur ou encore qu'elle fasse obstacle à la mise en œuvre de la réforme éducative, par exemple, si l'enseignant croit que sa tâche consiste à transmettre l'information aux étudiants qui sont responsables de parvenir à la compréhension de sa matière, cette croyance deviendra clairement un obstacle à l'adoption d'une approche centrée sur l'apprentissage.

Pour favoriser le changement, des recherches montrent l'importance de s'intéresser autant aux croyances des enseignants qu'à leurs pratiques en classe. Par exemple, la réforme éducative ne réussirait pas si ses objectifs est incompatible avec les croyances des enseignants.

Enfin, les résultats obtenus à l'aide de l'analyse des données recueillies des trois outils ont abouti à deux conclusions générales : d'une part, les croyances des enseignants sont complexes, contradictoires, personnelles, dynamiques et tacites et d'autre part, qu'il existe des divergences importantes entre les croyances des enseignants et leur pratiques éducatives au sein de la classe parce que les contraintes du milieu ont une grande influence sur le terrain en empêchant les enseignants d'agir en accord avec leurs croyances.

Retombées futures en recherche

La recherche des croyances des enseignants doit susciter l'intérêt des chercheurs dans le domaine de la didactique des langues pour améliorer les pratiques pédagogiques dans la classe. La chercheuse propose quelques pistes de recherches ultérieures. Il serait intéressant, dans le futur, d'élargir notre échantillon et d'observer les croyances des enseignants et leurs pratiques en classe à des niveaux d'enseignement différents (primaire, préparatoire).

Comme deuxième piste de recherche, il serait pertinent d'examiner comment certaines croyances des enseignants peuvent faire obstacle à l'évolution de l'enseignement. L'action pédagogique de l'enseignant est influencée par ses croyances. Celles-ci dépendent de divers facteurs tels que l'âge, l'expérience, le contexte d'enseignement, le manque de connaissances et le manque de conscience de soi, la formation de l'enseignant, quelques contraintes (par exemple, le programme d'études prescrit, les besoins des étudiants et leurs niveaux académiques, le manque de ressources, le manque de temps, la méthode de l'évaluation) et le système social et éducatif. Ces diverses variables nous semblent pertinentes et permettent d'établir des comparaisons susceptibles d'élargir notre compréhension des croyances des enseignants au sujet de l'enseignement de la langue étrangère.

En plus, considérant le rôle central des croyances d'efficacité personnelle des enseignants dans leurs pratiques d'intervention auprès des

étudiants, il s'avère essentiel d'étudier l'impact des croyances d'efficacité personnelle des enseignants sur leurs pratiques éducatives en classe.

Par ailleurs, il faudrait accentuer les recherches sur les croyances des enseignants concernant l'évaluation. Les croyances des enseignants comptent parmi les principaux déterminants des pratiques d'évaluation. Si l'on souhaite améliorer la compétence des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages, il faut tenir compte des pratiques évaluatives et chercher à connaître les croyances qui sont fondées ces pratiques.

Une autre piste mériterait d'être exploitée, les informations obtenues sur les croyances d'enseignants peuvent être utiles pour les concepteurs du programme de formation des enseignants. Les programmes de développement professionnel tentent d'introduire de nouvelles approches basées sur l'enseignement constructiviste et centrée sur l'apprenant mais, ils ne tiennent pas en compte des croyances des enseignants. La connaissance des croyances des enseignants est importante pour améliorer leur formation et leur pratique d'enseignement.

En dernier lieu, les dispositifs de formation doivent vérifier que les croyances et les connaissances des enseignants se conforment aux standards professionnels, qui définissent les normes du métier. Les croyances des enseignants sur l'enseignement, l'apprentissage semblent être fondamentales dans la réussite de leur formation en tant que enseignants compétents. Il faut donner aux enseignants l'opportunité d'avoir des connaissances approfondies sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire que la cognition des enseignants porte sur la manière dont l'enseignant se représente l'enseignement d'une langue seconde et son apprentissage. Les croyances des enseignants constituent réservoir de valeurs et d'idées préconçues sur lesquelles s'appuient les enseignants pour agir en situation et pour justifier leur action. Il n'est pas surprise de trouver les croyances des enseignants au cœur de la plupart des études récentes notamment celles liées à la qualité des enseignants, au développement professionnel, aux initiatives de réforme, aux pratiques d'évaluation et au rendement des étudiants. Dans ce contexte, Il

faut amener enseignants à prendre conscience de leurs croyances, , à y réfléchir et, éventuellement, à modifier celles qui sont en contradiction avec des théories connues en acquisition des langues secondes afin de mieux soutenir les enseignants en exercice et de mieux former les futurs enseignants à l'acte d'enseignement.

Notre recherche s'est attardée aux croyances des enseignants à l'égard de l'enseignement et l'apprentissage. Cette recherche tient compte du fait que les enseignants n'appliquent pas nécessairement dans la réalité de leur enseignement ce qu'ils mentionnent dans le questionnaire en tant que croyances. Ainsi, pour tenir compte du décalage possible entre ce que les enseignants répondent pour se conformer aux attentes sociales et ce qu'ils réalisent vraiment dans la classe, la chercheuse a utilisé une grille d'observation afin d'observer les pratiques des enseignants au sein de la classe. De plus, les entretiens semi-dirigés ont permis d'approfondir les données obtenues du questionnaire. Du point de vue méthodologique, le recours à la triangulation des méthodes est une force puisqu'il a permis de satisfaire le critère de rigueur scientifique qu'est la crédibilité. En ce qui a trait aux limites de cette étude, étant donné le nombre restreint de participants ; l'échantillon n'est pas représentatif de toutes régions d'Égypte, les résultats de cette recherche ne peuvent être généralisés à l'ensemble des enseignants en Égypte. C'est pourquoi, il serait préférable qu'une étude plus détaillée des croyances, représentative de l'ensemble des enseignants. Cela pourrait se faire en utilisant les instruments de mesure de cette recherche (questionnaire, entrevue et grille d'observation).

Bibliographie

- Allen, L. (2013). Teachers' beliefs about developing language proficiency within the context of study abroad. *System*, 41, 134-148. doi: 10.1016/j.system.2013.01.020
- Amuzie, G. & Winke, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 37, 366-379. doi:10.1016/j.system.2009.02.011
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. London, UK: McKinsey and Company .Retrieved from www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/World_School_system_final.pdf

- Basturkmen, H., Loewen, SH. et Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243- 272.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher Knowledge: What is it? How do we encounter it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27,3-9. doi:10.1016/j.tate2010.17,015
- Boraita, F. & Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants: est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment? *Revue Française de Pédagogie*, 183(2), 99-158.
- Borg, S. (2003b). teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness*, 12 (2), 96-108. doi:10.1080/09658410308777069
- Borg, S. (2003a). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109. doi: 10.1017/S0261444803001903
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39,370-380. doi: 10.16/j.system.2011.07.009
- Cambra-Giné, M. (2003) .*Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Crédif-Didier.
- Crahay, M. & Marcoux, G. (2010). *Comment et pourquoi les enseignants décident du redoublement de certains élèves?* (Projet FNS) Université de Genève.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, I., & Laduron, I. (2010). Fonction, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Dussault, M., Villeneuve, P. & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'auto-efficacité des enseignants : validation canadienne-française du " Teacher efficacy scale ". *Revue des Sciences de l'Education*, 27(1), 181-194
- Fives, H. & Buehl, M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134-176. doi. 10.1016/j.cedpsych.2008.01.001
- Ginsburg, M. & Megahed, N. (2008). Global discourses and educational reform in Egypt: The case of active-learning pedagogies. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 13(2), 91-115. Retrieved from <http://www.mcser.org/journal>
- Hassan, M. R. (2011). Les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Egypte (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Canada.

- Hassan, R. (2016). Programme de formation proposé pour améliorer les croyances et la pratique des enseignants quant à la rétroaction corrective à l'oral en FLE. Dans T. Karsenti (Ed.), *Mieux former les enseignants dans la Francophonie. Principaux enjeux actuels et futurs*. Montréal, QC : AUF.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London & New York: Routledge.
- Horwitz, E. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
- Isikoglu, N., Basturk, R. & Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25, 350- 356. doi:10.1016/j.tate.2008.08.004
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher* 33, 14-26
- Karavas, E., & Drossous, M. (2010). How amenable are student teacher beliefs to change? A study of EFL student teacher beliefs before and after teaching practice. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*, 261-276.
- Kavanoz, S. (2006). *An exploratory study of English language teachers' beliefs, assumptions, and knowledge about learner-centeredness*. Retrieved from ERIC database. (ED501430).
- Kazempour, M., Amirshokoohi, A. & Colak, H. (2009). Turkish preservice and in-service teachers' beliefs about inquiry. *The International Journal of Learning*, 16 (7), 435-444. <http://www.Learning-Journal.com>
- Kennedy, M. (2008). Sorting out teacher quality. *The Phi Delta Kappan*, 90(1), 59-63.
- Kilic, H. (2010). The nature of preservice mathematics teachers' knowledge of students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 1096- 1100. Doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.292
- Kolb, A. (2007). How language are Learnt: Primary children's language learning beliefs. *Innovation in Languages Learning and Teaching*, 1(2), 227-241. doi:10.2167/illt0330
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Do teacher characteristics matter? New results on the effects of teacher preparation on student achievement. *Economics of education Review*, 28, 49-57. doi:10.1016/j.econedurev.2007.10.007
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144

- Lafortune, L. et Fennema, E. (2003). Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P. Doudinm et D. Martin (Éds.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp. 29-57). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lam, B. & Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and teaching: theory and practice*, 12(6), 6933-713. doi:10.1080/13540600601029744
- Leroux, J.-L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*, Rapport de recherche PAREA, cégep de Saint-Hyacinthe.
- Louveluck, L (2012). *Education in Egypt: Key challenges*. London, UK: Chatham House. Retrieved from http://www.chathamhouse.org/sites/files/chathamhouse/public/Research/Middle%20East/0312egyptdu_background.pdf
- Makaya, A., Frenay, M. et Paquay, L. (2013). *La formation initiale des enseignants au Gabon : quels effets sur les conceptions de futurs enseignants de trois cohortes successives ?* Louvain-La-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Mansfield, C. & Volet, S. (2010). Developing beliefs about classroom motivation: Journeys of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1404-1415. doi:10.1016/j.tate.2010.04.005
- Mansour, N. (2009). Science Teachers' Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25-48
- Meldener, S. (2014). *Etude comparée des rétroactions correctives de l'enseignant en situation d'expression orale synchrone et asynchrone*. Mémoire de master. Université de Lyon 2, France.
- Ministry of Education (MOF) (1992). *Mubarak and education: A look to the future, 1992*. Cairo, Egypt: Author
- Ministry of Education (MOF) (2002). *Mubarak and education: Qualitative development in the national project of education: Application of principles of total quality*. Cairo, Egypt: Author
- Özgün-Koca, S. & Şen, A. (2006). The beliefs and perceptions of pre-service teachers enrolled in a subject- area dominant teacher education program about effective education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 946-960. doi:10.1016/j.tate.2006.04.036
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.

- Paquay, L. (1994) Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche & Formation* 16 (15), 7-38
- Phipps, S. & Borg. S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices, *System* 37,380-390.doi:10.1016/j.system.2009.03.002
- Richardson, V. (2001). Teaching: Trends in research. In Neil J. Smelser & Paul B. Baltes (Eds.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol.23, pp.15483-15487). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
- Roehring, A. Turner, J., Grove, C. Schneider, N. & Liu, Z. (2009). Degree of alignment between beginning teachers' practices and beliefs about effective classroom practices. *The teacher education*, 44, 164-187. Retrieved from ERIC database. (EJ855738).
- Saban A., Kocbeker B. & Saban A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, (17), 2, 123-139.
- Safourcade, S. (2011). *Les pratiques enseignantes au collège, Recherche et Education*. Disponible sur <https://rechercheseducations.revues.org/788#tocto2n4>
- Sandholtz, J. & Scribner, S. (2006). The paradox of administrative control in fostering teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 22, 1104-1117. doi:10.1016/j.tate.2006.07.006
- Savasci-Acikalin, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(1), 1-14.
- Snider, V. & Roehl, R. (2007). Teachers' beliefs about pedagogy and related issues. *Psychology in the schools*, 44(8), 873-886. doi:10.1002/pits.20272
- Sobhy, S. (2012). The de-facto privatization of secondary education in Egypt: A study of private tutoring in technical and general schools. *Compare*, 42 (1), 47-67. doi:10.1080/03057925.2011.629042
- Theriot, S & Tice, K. (2009). Teachers' Knowledge development and change: Untangling beliefs and practices. *Literacy Research and Instruction*, 48, 65-75. doi:10.1080/19388070802226287
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : Un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133, 129-157
- Van der Maren, M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Coll. "Éducation et formation". Montréal: Presses de J'Université de Montréal.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 66. Disponible sur

[https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/girsef/documents/cahier_66_Vause_Anne\(1\).pdf](https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/girsef/documents/cahier_66_Vause_Anne(1).pdf)

- Vause, N. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse, Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, 66.
- WOOfolk Hoy A., Davis H. & Pape S. (2006). Teachers' knowledge and beliefs. In P. Alexander & P. Winne, *Handbook of educational psychology* [2^eéd.]. Mahwah : Lawrence Erlbaum, p. 715-737.
- World Bank (2007). Arab Republic of Egypt: improving quality, and efficiency in the education sector: fostering a competent generation of youth. Washington, DC: World Bank