

UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI

BORDJ BOU-ARRERIDJ

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : didactique du FLE

Thème

Les pratiques méthodologiques dans les classes du FLE

Cas d'étude : Cycle primaire dans la Wilaya de

Bordj Bou Arreridj.

Présenté par :

- Belhadj Abdelaziz
- Mahfoud Zakaria

Encadré par :

Bouderhem Hadda

Soutenu publiquement le 28 / 06 / 2017 devant le jury composé de :

(Nom et Prénom)

Benyoucef Sana

Bouderhem Hadda

Souf Khalida

(Grade)

Maitre assistant

Maitre assistant « B »

Maitre assistant

(Désignation)

Président

Directeur de mémoire

Examineur

Année universitaire : 2016-2017

REMERCIEMENTS

Nous profitons de l'occasion pour remercier toutes les personnes qui ont contribuées de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire de fin d'études.

Nous tenons à remercier notre chère enseignante Mme Boudershem Hadda d'avoir accepté de nous encadrer, pour son soutien, ses valeureuses remarques et son encouragement.

Nous remercions également tous les enseignants de département de français de Bordj Bou Arréridj qui ont veillé sur nous pendant ces (cinq) 5 années d'études supérieures.

A tous Merci

DEDICACE



La mémoire de mon père

Ma mère

Ma femme

Mes enfants : Imene, Manel, Ibtihal, Lahcen

Ma famille

je dédie ce travail.



Toute la famille MAHFOUD

A mes chers parents, que grâce à leurs encouragements et à leurs grands sacrifices, j'ai pu poursuivre mes études dans un climat affectueux.

A toute la famille ABDOUNI

A ma sœur ASMA et son mari SOFIANE . A mon frère MOHAMED , qu'ils trouvent ici l'empreinte de ma fidélité et ma fierté.

A tous les cousins et les cousines. A Boudjemaa Lamia

A Melle Adrouche Houda je vous dédie ce modeste travail comme un signe de respect et de gratitude.

Zakaria

TABLE DES MATIERES

Introduction générale.....	01
----------------------------	----

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I

I. L'évolution des méthodologies du français langue étrangère.....	04
I.1. L'historique des méthodologies constituées.....	04
I.1.1. La méthodologie traditionnelle (MT).....	04
I.1.2. La méthodologie directe (MD).....	06
I.1.3. La méthodologie Audio-orale (MAO).....	07
I.1.4. Les méthodologies audiovisuelles (MAV/SGAV).....	09
I.1.5. L'approche /méthodologie communicative (AC).....	11
I.1.5.1. L'approche par les compétences (APC).....	13
I.1.5.2. L'approche actionnelle ...	14
I.1.5.3. L'approche Co-actionnelle	16
I.1.6. Tableau récapitulatif des méthodologies d'enseignement.....	17

CHAPITRE II

II. L'enseignement du français en Algérie	20
II.1. Historique de la langue française en Algérie.....	20
II.2. Les réformes du système éducatif Algérien.....	21
II.2.1. La réforme entre 1962 et 1970	21
II.2.2. La réforme entre 1970 et 1999.....	21
II.2.3. La réforme de 2003.....	22

II.3. La formation des enseignants	24
II.4. Programmes du cycle primaire algérien	26
II.4.1. Programme de la 3 ^{ème} AP	27
II.4.2. Programme de la 4 ^{ème} AP	30
II.4.3. Programme de la 5 ^{ème} AP	34

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE I

I. Élaboration et interprétation des questions.....	39
I.1. Conception et interprétation des questionnaires.....	39
I.1.1. Questionnaire d'enquête (cycle primaire).....	39
I.1.2. Questionnaire d'enquête /témoin (cycle moyen).....	40
I-2 Élaboration et interprétation des questions (cycle primaire).....	40
AXE N°1 / (représentations et formation des enseignants sur les méthodologies)	
I.2.1. Élaboration et interprétation de la 1 ^{ère} question.....	40
I.2.2. Élaboration et interprétation de la 2 ^{ème} question.....	41
I.2.3. Élaboration et interprétation de la 3 ^{ème} question.....	41
I.2.4. Élaboration et interprétation de la 4 ^{ème} question.....	41
AXE N°2 / (questions relatives aux anciennes méthodologies constituées)	
I.2.5. Élaboration et interprétation de la 5 ^{ème} question.....	42
I.2.6. Élaboration et interprétation de la 6 ^{ème} question.....	42
I.2.7. Élaboration et interprétation de la 7 ^{ème} question.....	43
I.2.8. Élaboration et interprétation de la 8 ^{ème} question.....	43
AXE N°3 / (questions relatives à la méthodologie constituée retenue)	
I.2.9. Élaboration et interprétation de la 9 ^{ème} question.....	44
I.2.10. Élaboration et interprétation de la 10 ^{ème} question.....	44
I-2.11. Élaboration et interprétation de la 11 ^{ème} question.....	45
I.2.12. Élaboration et interprétation de la 12 ^{ème} question.....	45
I-3. Élaboration et interprétation des questions (cycle moyen).....	46
I.3.1. Élaboration et interprétation de la 1 ^{ère} question.....	46
I.3.2. Élaboration et interprétation de la 2 ^{ème} question.....	46

CHAPITRE II

II. Dépouillement et analyse des résultats.....	47
II.1. Analyse et interprétation des résultats	47
II.1.1. Analyse et interprétation des résultats (cycle primaire).....	47
II.1.1.1. Analyse et interprétation des données de la 1 ^{ère} question.....	47
II.1.1.2. Analyse et interprétation des données de la 2 ^{ème} question.....	49
II.1.1.3. Analyse et interprétation des données de la 3 ^{ème} question.....	51
II.1.1.4. Analyse et interprétation des données de la 4 ^{ème} question.....	52
II.1.1.5. Analyse et interprétation des données de la 5 ^{ème} question.....	53
II.1.1.6. Analyse et interprétation des données de la 6 ^{ème} question.....	55
II.1.1.7. Analyse et interprétation des données de la 7 ^{ème} question.....	56
II.1.1.8. Analyse et interprétation des données de la 8 ^{ème} question.....	57
II.1.1.9. Analyse et interprétation des données de la 9 ^{ème} question.....	59
II.1.1.10. Analyse et interprétation des données de la 10 ^{ème} question.....	60
II.1.1.11. Analyse et interprétation des données de la 11 ^{ème} question.....	61
II.1.1.12. Analyse et interprétation des données de la 12 ^{ème} question.....	62
II.1.2. Analyse et interprétation des résultats (cycle moyen).....	66
II.1.2.1. Analyse et interprétation des données de la 1 ^{ère} question.....	66
II.1.2.2. Analyse et interprétation des données de la 2 ^{ème} question.....	68
II.2. Synthèse.....	69
Conclusion générale.....	71/72
Références bibliographiques	
Annexe	

INTRODUCTION
GENERALE

*« Nous ne devons reconnaître comme dignes
de foi que les idées qui incorporent l'idée
que le réel résiste à l'idée »*

E. Morin

C'est l'échec partiel ou total des stratégies mises en place ajoutées à d'autres facteurs externes (sociaux, politiques, économiques,... etc.), qui déclenchent le besoin de changement méthodologique.

En Algérie et après une période d'instabilité des années 90 et dans le cadre d'un processus de paix et de réconciliation, de récents développements politiques et économiques ont abouti au lancement d'une série de réformes qui comprenaient le secteur de l'éducation en adoptant une reformulation profonde par l'arrivée d'une nouvelle recette pédagogique qui est l'approche par les compétences (APC).

*Plus que former, il est nécessaire de convaincre, plus que d'inculquer de nouveaux savoirs, de nouvelles recettes pédagogiques, il est nécessaire de faire prendre conscience de l'arrivée à la péremption des procédés jusque-là en usage. C'est de réforme qu'il s'agit.*¹ (Boubakeur Benbouzid, 2006)

Ce que le ministre de l'éducation nationale a avancé, laisse entendre que parmi tous les acteurs concernés par cette réforme, l'enseignant est le premier être sensé convaincu par cette réforme après qu'il soit bien formé, le plus à être conscient de la « péremption » des procédés jusque-là en usage (2003, date de la réforme) et bien évidemment, le seul responsable des pratiques méthodologiques nouvelles

Chose qui nous a motivés à choisir notre sujet de recherche, et s'orienter vers le cycle primaire qui demeure par la spécificité de son public, « le cycle fertile » qui conditionne l'abondance de succès des autres cycles.

Ainsi notre recherche s'inscrit dans un cadre didactique relatif à notre spécialité qui est la didactique du français langue étrangère (FLE).

¹ Ministère de l'Education Nationale, *Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif PARE : Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO - ONPS, Alger, 2006, p 9

Cependant, la réalité de nos classes de FLE, les contestations de la famille pédagogique, le malaise des responsables institutionnels remarqué dans la fréquence des réajustements de cette réforme et l'avis de plusieurs didacticiens contemporains, à titre d'exemple, Claude Germain qui affirme que : « *même s'il est question d'approche communicative depuis de nombreuses années, on ne sait toujours pas comment elle est effectivement implantée dans les classes de L2* »², nous laisse dégager la problématique suivante :

- Y a-t-il une application réelle de la méthodologie retenue « communicative / approche par les compétences », ou vivons nous une variation méthodologique dans nos classes de FLE ?

Nous avons formulé l'hypothèse suivante afin de répondre à cette question:

- Il nous semble évident que par le réel vécu et observé, il y a résistance, consciente ou inconsciente, aux changements apportés par la réforme et que bon nombre d'enseignants continuent à s'inscrire dans des pratiques anciennes faites « tombées en péremption » par la tutelle !

Notre objectif principal est d'essayer de se situer dans cette zone de flou, par saisir les nuances dans les pratiques méthodologiques dans nos classes de FLE.

Pour atteindre cet objectif, nous comptons vérifier notre hypothèse par la construction d'un questionnaire destiné aux enseignants de FLE du cycle primaire, appuyé par un questionnaire « témoin » destiné à un échantillon d'enseignants du cycle moyen. Moyen pratique pour confronter leurs réponses à l'analyse de la situation.

Nous allons, selon notre objectif de recherche, proposer deux grandes parties :

Une première partie théorique qui comportera deux chapitres. Un chapitre qui traitera l'évolution des méthodologies constituées que l'enseignement /apprentissage du FLE a connu. Un deuxième chapitre qui abordera l'enseignement du français langue étrangère en Algérie, ou nous tenterons un tour d'horizon par des choix sélectifs, relatifs à notre thème, sur l'histoire de la langue française en Algérie, les réformes du système éducatif algérien, la formation des enseignants et des extraits des programmes des trois paliers du cycle primaire.

² Germain, C. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Montréal: Centre Éducatif et Culturel: 1^{re} édition, 1991, p.95.

Une deuxième partie qui se veut pratique, cette dernière est constituée également de deux chapitres. Un chapitre consacré aux choix des conceptions, d'élaborations et d'interprétations des questionnaires et des questions proposés à nos publics. Un deuxième chapitre consacré au dépouillement et l'analyse des données recueillies, et que nous clôturons par une synthèse.

Nous terminerons notre travail de recherche par une conclusion générale, en mettant en perspective les résultats de l'étude, ses apports théoriques, les limites de la recherche au niveau théorique, empirique et méthodologique, et les voies future de cette recherche.

Partie théorique

CHAPITRE UN

**L'EVOLUTION DES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DU
FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (FLE)**

I. L'évolution des méthodologies du français langue étrangère

I.1 L'historique des méthodologies constituées :

Comme partout dans le monde, l'enseignement en Algérie, ne peut se soustraire indépendamment des évolutions méthodologiques vécues à l'échelle universelle.

Nous proposons donc de décrire les différentes méthodologies constituées qui ont marquées l'enseignement/apprentissage du FLE et qui restent liées aux évolutions conceptuelles de la linguistique, de la psychologie d'apprentissage et de la communication, et qui s'inscrivent toutes dans la préoccupation de manières d'enseigner.

On appelle méthodologie constituées, comme l'affirment Puren (1995) et Beacco (1995), toutes méthodologies universellement uniques et légitimes qui apparaissent comme alternatives accompagnant le processus d'enseignement /apprentissage.

Ceci nous amènera à mieux situer les pratiques méthodologiques des enseignants du cycle primaire dans nos classes de FLE, par rapport aux différents principes de ces méthodologies.

I.1.1 La Méthodologie Traditionnelle (MT) :

Fondée sur l'hypothèse suivante: « *on possède une langue quand on en connaît les règles.* »³, et connue sous le nom de méthodologie « grammaire-traduction ou méthodologie classique ». Elle a été adoptée dans le XVIII^{ème} siècle et la 1^{ère} moitié du XVIII^{ème} siècle.

Cette méthodologie facilite l'accès à des textes, elle est destinée aux adultes comme aux jeunes apprenants. La méthodologie traditionnelle a pour but de favoriser la lecture et aussi la traduction des textes littéraires en langue étrangère ; l'oral donc est placé au second plan. De plus, on n'accordait pas beaucoup d'importance au sens des textes, mais l'importance se focalisait sur la forme littéraire.

L'évolution, à la demande sociale, des apprentissages des langues étrangères a créé le besoin à des nouvelles connaissances sur les langues étrangères, qui dépassent les principes

³ Roulet, E. *Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes*, in A. Ali Bouacha (éd.): *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1978, pp. 29-48.

fondateurs et les objectifs de cette méthodologie. Ce qu'a causé sa remise en question et a provoqué le déclin de la méthodologie traditionnelle.

Elle coexistera vers la fin du XIX^{ème} siècle avec la méthode naturelle. Puis, à partir des années 1870 une interminable polémique en France, va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle une instruction officielle imposera d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe, ce que C. Puren nomme "le coup d'état pédagogique de 1902".

Visant une comparaison des pratiques méthodologiques dans nos classes de FLE, avec la méthodologie retenue pour notre système éducatif, nous avons dégagé les principes fondamentaux qui définissent cette méthodologie dite traditionnelle, et qui sont comme suit :

- L'objectif primordial de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, où l'oral passait à un arrière-plan.
- Le langage était conçu comme un ensemble de règles et d'exceptions rencontrées et étudiées dans les textes, qui étaient associées à la langue maternelle.
- On donnait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes. Cette méthodologie utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation des phrases comme technique d'apprentissage des langues.
- La grammaire est enseignée de manière déductive c'est-à-dire la règle survient tout d'abord et ensuite elle est appliquée aux cas particuliers par des phrases.
- Ces points de grammaire sont traités conformément à l'ordre d'apparition dans les textes.
- Les textes sont choisis par les enseignants eux-mêmes en fonction de leur valeur littéraire (subjective évidemment) sans tenir compte des contraintes grammaticales et lexicales.
- La langue utilisée dans la classe est la langue maternelle et l'interaction en classe est à sens unique de l'enseignant vers les étudiants.
- **Le vocabulaire est enseigné sous forme de listes des mots présentés hors du contexte et que l'étudiant devait connaître par cœur.** (principe appuyé par l'annexe n°4).

I.1.2 La Méthodologie Directe (MD)

Considérée comme la première méthodologie spécifique d'enseignement des langues vivantes étrangères. La méthodologie directe se développe à partir d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle qui prévoit certains de leurs principes.

L'objectif général de cette méthodologie est d'apprendre à parler au moyen d'une méthode active, où l'élève mémorise ce qu'il a appris et peut ensuite s'en servir.

On appelle Méthodologie Directe la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle. Elle s'est également plus ou moins répandue aux Etats-Unis. En France l'expression "méthode directe" apparaît pour la première fois dans la Circulaire du 15 novembre 1901, qui l'opposait systématiquement à la Méthodologie Traditionnelle de grammaire-traduction en raison de son principe direct. Dans cette circulaire, on oblige pour la première fois tous les professeurs de langue étrangère à utiliser une méthodologie unique, ce qui n'a pas manqué d'engendrer une forte polémique entre partisans et opposants du nouveau système d'enseignement.

La Méthodologie Directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.

Les principes fondamentaux qui la définissent sont:

- L'enseignement du vocabulaire se réalisait sans l'aide de leurs équivalents dans leur langue maternelle.
- L'enseignant explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou des images, pour que les étudiants pensent en langue étrangère dès que possible.
- L'utilisation de la langue orale sans l'utilisation de sa forme écrite. Une importance particulière est accordée à la prononciation et on considère l'écrit comme une langue orale « scripturée ».
- L'enseignement des langues étrangères est inductif (on n'étudie pas les règles explicitement).
- On favorise les exercices de conversation et de ***questions et de réponses dirigées par l'enseignant.*** (c'est nous qui mettons en gras)

Cette méthodologie est basée sur l'utilisation de plusieurs méthodes: directe, active et orale :

a) La méthode directe signifie l'union des méthodes et des techniques qui permettent d'éviter l'utilisation de la langue maternelle dans une langue étrangère comme ressource d'apprentissage.

b) La méthode orale: c'est l'union des méthodes et des techniques visant à la pratique orale de la langue étrangère en classe. L'objectif de cette méthode est purement pratique, où l'écriture reste en arrière-plan et elle est conçue comme le moyen de fixer ce que les étudiants savent déjà utiliser oralement. C'est ce que certains appellent un écrit « scripturé » de l'oral”.

c) La méthode active fait référence à l'utilisation d'un ensemble de méthodes: *interrogative*, intuitive, imitative, répétitive, ainsi que la participation de l'étudiant physiquement actif.

Nous pouvons estimer que c'est à partir de la Méthodologie Directe que la didactique des langues vivantes étrangères a fait appel à la pédagogie générale: on tenait en effet compte de la motivation de l'élève, on adaptait les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'élève, en faisant progresser les contenus *du simple au complexe*. (c'est nous qui mettons en gras)

Des problèmes aussi bien internes qu'externes, ont causés le déclin de la Méthodologie Directe. Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. En ce qui concerne les problèmes externes on peut citer le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée par une instruction officielle et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants.

1.1.3 La Méthodologie Audio-Orale (MAO) :

Appelée aussi « la méthode de l'armée », La Méthodologie Audio-Orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. On a alors fait appel au linguiste

Bloomfield qui va créer cette méthodologie qui n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire.

C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado, Fries, etc. ont créé la Méthode Audio-Orale (MAO), en s'inspirant des principes de la méthode de l'armée. Pour C. Puren la MAO américaine, comme la Méthodologie Directe française, un demi-siècle plus tôt, a été créée en réaction contre la méthodologie traditionnelle dominante aux USA à cette époque.

La Méthodologie Audio-Orale constituait un mélange de la psychologie béhavioriste et du structuralisme linguistique qui a largement influencé l'enseignement de la grammaire.

Les principes fondamentaux qui la définissent sont:

- Le but de cette méthodologie était la communication en langue étrangère, raison pour laquelle elle visait les quatre habiletés de la langue: compréhension orale et écrite, production orale et écrite de la production. Toutefois on donne la priorité à l'oral.
- Le vocabulaire était placé au deuxième rang par rapport aux structures syntaxiques.
- L'enseignement de la grammaire était inductif et systématique, mais sans explication des règles, c'est-à-dire on prend comme modèle la méthodologie directe.
- Elle s'appuyait sur la psychologie béhavioriste.
- L'utilisation des dialogues pédagogiques et enregistrés comme supports d'activités.

La Méthodologie Audio-Orale a connu aussi des critiques pour l'emploi de l'exercice, et aussi pour l'absence de transfert hors la classe. C'est ce qu'affirme Porquier. R :

D'abord pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris considéré d'un niveau élémentaire. De même, pour les exercices structuraux qui ennuyaient les élèves et les démotivaient. - Puis, la grammaire générative - transformationnelle chomskyenne s'est attaquée au structuralisme linguistique, en lui reprochant de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue. Pour les générativistes, apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir "un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimuli de l'environnement" mais à assimiler "un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux."⁴

⁴ Porquier, R. *L'analyse des erreurs. Problèmes et perspective*. Revue Études de Linguistique Appliquée, N°25, 1977, p.26

A partir du début des années 1960, on a assisté à une importante influence de la linguistique sur la didactique du français langue étrangère. L'expression « linguistique appliquée » devient alors synonyme de « pédagogie des langues » ce qui révèle son influence sur la didactique des langues étrangères.

La MAO n'a pas connu de réalisations en F.L.E., mais certains aspects seront repris dans la Méthodologie Audio-Visuelle. Elle sera finalement mise à mal lorsque le behaviorisme et le distributionnalisme seront remis en question par les linguistes eux-mêmes.

I.1.4 Les Méthodologies Audio-Visuelles (MAV/SGAV) :

La MAV (Méthodologie Audio-Visuelles) est définie comme la méthodologie dominante en France entre les années 1960 et 1970, la France s'inquiétait de la suprématie de l'anglais dans le monde, et voulait pour cela établir un français fondamental à enseigner pour tout le monde et rapidement. Elle portait sur l'utilisation conjointe de l'image et du son. Son originalité est de placer les moyens audiovisuels au centre du projet grâce aux progrès techniques.

Les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle), sont données par P. Guberina de l'Université de Zagreb au milieu des années 1950.

Pendant nos lectures, nous avons remarqué que nombres de spécialistes parlent de MAV ou de SGAV dans un même sens conceptuel, ou simplement de la « MAV/ SGAV », ce qui nous a poussé à faire le point sur la différence entre les deux nominations.

Pour Bloomfield, la notion de **structuralisme** renvoyait à l'ensemble des structures (ou mécanismes) de la langue, tandis que le structuralisme de P. Gubérina renvoie à une structuration effectuée par le cerveau. Alors que P.GUBÉRINA, définit son structuralisme comme «**global**» parce qu'il veut prendre en compte l'ensemble des facteurs intervenant dans la communication orale. C'est donc l'introduction des notions méthodologiques de base à la notion de technologies **audiovisuelles** utilisées qui fait différence. (c'est nous qui mettons en gras)

Besseh, H. Explique cela clairement par dire que : «*C'est pour bien marquer que les options méthodologiques de base l'emportent sur les techniques utilisées (magnétophone et projecteur) que ses fondateurs l'ont ensuite dénommée structuro-globale audiovisuelle.* »⁵

La MAV se situait dans le prolongement de la méthodologie directe. D'après C. Puren, toutes les méthodes présentes dans la méthodologie directe se retrouvent organisées dans la MAV. Mais elle se différencie de la Méthodologie Directe parce qu'elle interdit toute explication grammaticale.

Le rôle de l'enseignant est souvent amené à intervenir pour donner l'accès au sens : il a recours aux gestes, à la paraphrase et à d'autres images pour expliquer les significations nouvelles.

L'apprenant n'a aucun contrôle sur le développement ou sur le contenu du cours, mais il est actif puisqu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser, et parler librement.

Les principes fondamentaux qui la définissent sont:

- Les supports didactiques sont visuels, oraux et écrits.
- Le support sonore est constitué par une série d'enregistrements magnétiques et les supports écrits et visuels sont de type « bande dessinée » avec des légendes de dialogues ou commentaires.
- On emploie des exercices de correction phonétique, d'entraînement structural, et des descriptions d'images et réemploi.
- Les phases canoniques des leçons conformément à cette méthodologie sont les suivantes: présentation / explication, répétition / mémorisation, exploitation / fixation, transposition / appropriation.
- On utilisait comme méthode d'enseignement toutes les méthodes présentes dans la méthodologie directe, notamment la méthode directe, dans laquelle les images étaient le point de départ pour une compréhension directe, c'est-à-dire sans avoir recours à la langue maternelle. Cette méthode a été appliquée, à la fois à l'enseignement du lexique (sans traduction) et à l'enseignement grammatical

⁵ Besse. H, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, CREDIF, Hatier, 1985, p. 24

(sans l'intermédiaire de la règle, l'étudiant connaissait les règles de manière intuitive).

- La méthodologie audiovisuelle s'appuyait sur un document de base dialogué, élaboré pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.
- Dans le cas de la méthodologie de l'oral, le support audiovisuel remplace le support écrit. La manière interprétative du dialogue de base facilitait son exploitation orale en classe.

I.1.5 L'Approche / Méthodologie Communicative (AC) :

Nous tenons d'abord à justifier notre dénomination « Approche/Méthodologie Communicative) avant de donner un aperçu historique, et pourquoi classer les approches qui suivront sous ce titre. Aussi pour des raisons d'analyse qui peuvent suivre, et ce, on se référant à ce qu'a dit Mohamed Said Berkaine :

Les dénominations foisonnent pour désigner la dernière évolution dans le domaine didactique la « perspective actionnelle » promue par le CECR (2001): « perspective co-actionnelle/co-culturelle » (Puren, 2002b), « perspective actionnelle », « approche actionnelle », « pédagogie actionnelle », « la méthodologie actionnelle » (Perrichon, 2008, p.5), ou encore « approche par les tâches », « approche par compétences », « approche communicative », etc. Difficile pour les non-initiés de se repérer dans cette terminologie issue des différents développements de la perspective actionnelle ébauchée dans le CECR.⁶

Elle s'est développée en France à partir des années 1970 dans un contexte de construction progressive de la Communauté Européenne, devant des échanges en forte augmentation et un besoin croissant de communiquer, les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants non-spécialistes de français, dans leurs pays.

Le développement de l'Approche Communicative a coïncidé avec l'apparition de publics non scolaires. Public composé d'adultes, principalement de migrants. C'est d'ailleurs à ce moment-là qu'est apparu le terme « d'apprenant » pour désigner ces nouveaux enseignés qui

⁶ Berkaine, M.S. *L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité ?*, Doctorat sciences du langage, sous la direction de [Monsieur Bruno MAURER], MONTPELLIER, Université PAUL-VALÉRY MONTPELLIER 3, 2016, Tome1, p443.

ne pouvaient plus être ni élèves ni étudiants. La nouvelle méthodologie s'imposait comme une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public.

Dans l'Approche Communicative la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication.

Ainsi, l'approche communicative s'appuie sur la notion de compétence de communication que l'on doit à Dell H. Hymes et qui a été reprise par la suite par un nombre de didacticiens. Selon lui, « *les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence [de] deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi.*».⁷

Apparue donc en réaction contre la Méthodologie Audio-Orale et la Méthodologie Audio-Visuelle, elle a une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attachant d'avantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte. Ses fondements théoriques sont basés sur les notions de simulation et de reconstruction directe de situations d'échanges langagiers authentiques et s'appuie donc sur les théories cognitivistes et constructivistes de l'enseignement / apprentissage des langues.

Sur le plan méthodologique, elle propose des activités qui rapprochent la langue apprise du monde de l'apprenant et du monde véhiculé par la langue cible. S.Moirand, définit précisément la compétence de communication en identifiant quatre composantes:

- « • Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'apprentissage des différents types de discours.
- Une composante référentielle, qui se traduit par la connaissance des domaines d'expérience et des objectifs du monde et de leurs relations.

⁷ Hymes. D. H., *Vers la compétence de communication*, Collection « *Langues et apprentissage des langues* », Hatier-CREDIF, Paris, 1984, p 47

- Une composante socioculturelle; à savoir l'apprentissage des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. »⁸

Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considèrerait pas comme une méthodologie constituée solide. Mais elle continue à faire la toile de fond pour quelques nouvelles perspectives et stratégies d'enseignement, dites aussi « approches » qui pourraient lui décrocher le statut de méthodologie constituée, notamment l'approche par les compétences, l'Approche Actionnelle et l'Approche Co-actionnelle.

I.1.5.1 L'Approche Par les Compétences (APC) :

Supposée comme un indice de dépendance du champ éducatif vis-à-vis des demandes du champ économique contemporain, ce qu'a donné une place secondaire au champ du savoir, c'est à la fin des années 1990 que l'APC a connue un grand succès transnational par son instauration dans les systèmes éducatifs, ou elle sera très vite adoptée par un très grand nombre de pays et d'acteurs, dont l'Algérie en fait partie.

Cependant, les problèmes, problématiques et les débats politiques, idéologique, théorique et épistémologiques, perdurent toujours et font une véritable source de confusion et d'incompréhension au tour de cette approche. Comme l'affirme Boutin.G :

*L'amalgame de deux approches psychologiques qui s'inscrivent dans des paradigmes différents le béhaviorisme d'un côté, le socioconstructivisme de l'autre est à l'origine d'un paradoxe que subissent les enseignants soumis aux diktats des réformes actuelles. Ils sont enjoint à la fois d'inciter les élèves à « construire » leurs connaissances dans un contexte qui rappelle étrangement celui de l'école libertaire et d'adhérer à l'obligation de résultats en des temps prescrits par les pouvoirs publics.*⁹

L'approche par compétence suppose développer la pensée globale chez l'étudiant. Ainsi les connaissances (savoirs) présentées ne sont plus isolées des gestes techniques (savoir-faire), pas plus que ceux-ci ne sont isolés des attitudes (savoir-être) exigées pour les accomplir adéquatement dans un contexte donné.

⁸ Moirand, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1990, p 20.

⁹ Boutin Gérald, *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique*, Connexions, n°81, 2004, p. 25-41.

Dans les années 80 et avant son apparition dans le domaine scolaire, l'APC était adoptée dans les formations professionnelles visant à perfectionner les compétences de personnels et améliorer leur productivité. C'est une méthodologie ciblée dans la mesure où elle fixe un référentiel de compétences à atteindre vers la fin de la formation dans un poste de travail bien déterminé.

Partant de ce principe (un référentiel de compétences) l'APC fut adopté dans le domaine de l'enseignement et elle est de plus en plus admise dans les systèmes éducatifs. A nos jours on parle de compétences noyaux en Suisse, Canada et en France et les socles de compétences pour l'enseignement fondamental et les compétences terminales et savoirs requis pour l'Humanité générales et technologiques.

Dans le processus Enseignement/Apprentissage, l'approche permet à l'élève d'acquérir des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans la vie quotidienne. Elle met l'accent sur tous ce qui est fondamental afin de garantir une meilleure transmission des savoirs. L'APC devient donc la base pédagogique de tous les constituants de l'enseignement. Les actions et les réflexes de l'apprenant deviennent la principale source de son apprentissage, elle vise à mettre l'apprenant dans le centre du processus éducatif pour lutter contre son échec.

L'approche par compétences était l'objet de plusieurs travaux élaborés par les didacticiens qui supposent que pour garantir la bonne pratique de cette approche dans les systèmes éducatifs il faut rénover et réécrire les programmes pour qu'ils aient une cohérence entre les intentions (les objectifs) et leurs mises en œuvre (la pratique).

I.1.5.2 L'approche actionnelle :

L'approche pédagogique actionnelle est apparue au milieu des années (1990), pour les mêmes raisons de l'approche communicative, elle est destinée aux étudiants qui ont besoin d'apprendre le français pour des raisons professionnelles.

Son objectif est de former des acteurs, dans le cadre de la pédagogie de projet, en réalisant des tâches et en travaillant avec d'autres acteurs en dehors de la classe, dans ce cas les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux.

Les auteurs du Cadre européen commun présentent la nouvelle « perspective actionnelle » de la manière suivante :

*Un cadre de référence [...] doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.*¹⁰

Elle propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

Une tâche est définie par le Cadre Européen Commun de référence (CECR) comme: « *toute visée actionnelle que l'acteur se présente devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* »¹¹

Toujours d'après le CECRL, l'approche actionnelle considère que communiquer c'est agir, vivre, manipuler, bouger. Ses 3 principes fondamentaux sont :

1. L'action de communication dans sa totalité :

L'activité langagière n'a de sens que dans l'action réelle. Elle est structurée par le contexte et la gestuelle qui l'accompagne. L'apprenant doit donc acquérir des compétences linguistiques, pragmatiques (adapter la langue à la situation), et sociolinguistiques.

2. La classe est une micro-société authentique, l'apprenant un acteur social :

L'apprenant est un acteur social authentique, agissant, et lié aux autres membres par un contrat social et des codes connus ou à acquérir. L'interaction inter-individuelle est considérée comme la situation réaliste à reproduire.

3. La pédagogie par simulation ou par projets :

La pédagogie idéale ne se fait plus par simulations et situations imaginaires lointaines, mais par l'emploi de la langue cible dans la micro-société authentique qu'est la classe de langue, et par projets. On favorise la collaboration et des « coactions »,

¹⁰ Le Conseil de l'Europe (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) : *Apprendre, Enseigner, Evaluer*, division des langues vivantes, Strasbourg, 2000, [en ligne] http://www.enseignement.be/download.php?do_id=7592&do_check, consulté le 23 Avril 2017.

¹¹ Le Conseil de l'Europe. Op. cit. , p16

incluant actes langagiers et actes non langagiers, comme dans le réel. Les acteurs sociaux doivent se coordonner, collaborer, agir dans la langue et culture cible.

I.1.5.3 L'approche Co-actionnelle :

L'élargissement de contextes, de domaines et de stratégies provoque inévitablement le développement de d'autres compétences linguistiques. Ainsi, les diverses rencontres et collaborations génèrent naturellement un exercice langagier constant dans les champs « Réagir et Dialoguer » et « Écouter et Comprendre » du CECRL. (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues).

C'est donc parler d'une perspective Co-actionnelle, dans la mesure où il ne s'agit plus de « vivre ensemble » mais bien de « faire ensemble » ou de « Co-agir ». En effet, la perspective Co-actionnelle s'inscrit dans la progression de l'intégration des élèves dans le milieu social. Il ne s'agit plus de comprendre l'autre, de le reconnaître mais bien de construire avec lui.

Il faudrait que l'enseignant apprenne à ses élèves à comprendre et à collaborer avec les autres et à être confronté directement à l'altérité.

Reste à noter que cette approche et toute récente et n'est toujours pas figée comme le confirme Christan Puren : *«il faut en profiter pour la construire nous-mêmes sur le terrain, dans nos classes, dans nos réunions pédagogiques, dans nos associations »*¹²

¹² Puren, C. *Perspective actionnelle et perspective professionnelle : quelques éléments de réponse à quelques questions sur la réforme en cours*. APLV-Langues Modernes. [en ligne]. <http://www.aplv-languesmodernes.org/>, consulté le 18 Avril 2017.

I.1.6. Tableau récapitulatif des méthodologies d'enseignement :

Méthodologie Spécificités	Méthodologie Traditionnelle ou Méthode Grammaire-traduction -1-	Méthodologie Directe -2-	Méthodologie Audio-Orale -3-
Période	Dès la fin du XVI ^e siècle.	Forte dans la seconde moitié du XIX ^e siècle et jusqu'à nos jours.	1950/1965 aux Etats-Unis. En France, de 1965 à 1975.
Objectif général	Faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraires. « Former » l'esprit des étudiants.	Apprendre à parler par une méthode active et globale.	Dans l'ordre suivant : comprendre, parler, lire et écrire (les quatre aptitudes).
Public visé	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.
Statut de l'enseignant	Détient le savoir, le transmet verticalement.	Détient le savoir mais anime, mime et parle.	Détient le savoir et le savoir-faire technique (magnétophone et laboratoire de langue).
Statut des langues 1 et 2	Perpétuel va-et-vient par la traduction.	Uniquement la Langue 2, à l'aide de gestes, dessins, mimiques, environnement.	Surtout langue 2.
Place de la Grammaire	Enoncé des règles, illustrations et traduction des exemples donnés.	Démarche inductive et implicite, d'après	Exercices structuraux, de substitution ou

	Vérification à l'aide d'exercices de versions et de thèmes	l'observation des comparaisons avec la langue1.	de transformation, après mémorisation de la structure modèle =fixation par l'automatisation et l'acquisition de réflexes. Pas d'analyse ni de réflexion.
Richesse du Lexique	Celui des textes.	D'abord concret, et progressivement, abstrait.	Il est secondaire par rapport aux structures.
Progression	Fixe.	Fixe.	Graduée pas à pas.
Supports d'activités	Textes littéraires et autres, grammaires, dictionnaires.	L'environnement concret puis progressivement, des textes.	Dialogues pédagogiques et enregistrés.
Place de l'oral et de l'écrit	Essentiellement de l'écrit, éventuellement oralisé	Priorité à l'oral, importance de la phonétique.	Priorité à l'oral.

Méthodologie / Spécificités	Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV) -4-	Approche Communicative -5-
Période	Début des années 1950.	Début des années 1970.
Objectif général	Apprendre à parler et à communiquer dans les	Apprendre à parler, à faire, à Communiquer dans les situations de

	situations de la vie courante	la vie courante.
Public visé	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire, général ou spécifique.
Statut de l'enseignant	Technicien de la méthodologie.	Anime, élabore des supports, centré sur l'apprenant.
Statut des langues 1 et 2	Priorité à la langue 2.	Recours à la langue 1 selon l'objectif travaillé.
Place de la grammaire systématisation des acquis.	Grammaire inductive implicite et exercices de réemploi des structures, par transposition.	Conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explications par l'enseignant. Puis exploitations.
Progression	Graduée pas à pas	Selon objectifs
Supports d'activités	Moyens Audiovisuels (magnétophone et projecteur)	Documents authentiques, activités nombreuses et variées en favorisant l'expression libre.
Place de l'oral et de l'écrit.	Priorité à l'oral appuyé par l'aspect visuel des supports	Priorité à l'oral, passage à l'écrit ou selon l'objectif.

CHAPITRE DEUX

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ALGERIE

II. L'enseignement du français en Algérie

II.1 Historique de la langue française en Algérie :

Avant la colonisation française, la seule langue écrite en Algérie était l'arabe classique, diffusée avec l'islam. C'était les *zaouïas* et les *medersas* qui dispensaient un enseignement religieux totalement en langue arabe.

Mais, lors de la colonisation française (1830-1962), le français a été introduit en tant que langue officielle par les autorités françaises dans l'administration algérienne.

*La langue française a été introduite par la colonisation. Si elle fut la langue des colons, des Algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'imposa surtout comme langue officielle, langue de l'administration et de la gestion du pays, dans la perspective d'une Algérie française.*¹³

Durant la période de (1922-1962), le français représentait une clé pour accéder à certains postes dans l'administration. A cette époque, le français était enseigné aux Algériens en tant que langue maternelle.

Au lendemain de l'indépendance, le principal objectif des autorités algériennes sur le plan linguistique était de redonner à l'arabe la place qu'il avait perdue. Le premier président Ahmed Ben Bella a prononcé en 1963 le discours suivant ; « *Nous sommes des Arabes, des Arabes, dix millions d'Arabes [...] Il n'y a d'avenir dans ce pays que dans l'arabisme* ». Il s'agit d'une politique qui vise à rendre à la langue arabe tous ses droits et à la proclamer langue nationale et officielle.

Pour ce qui est du français, il se voit conférer le statut de langue étrangère. De ce fait, une série de réformes organisant son apprentissage ont été mises en place et la place du français s'est réduite dans les écoles.

Néanmoins, la langue française occupe encore une place prépondérante dans la société algérienne, et ce, à tous les niveaux. Et si elle a un statut de langue étrangère, ce statut reste

¹³ Gilbert, G.G. *Les Langues En Présence en Algérie*. [Algerie-dz.com](http://www.algerie-dz.com), 2007. [en ligne] <http://www.algerie-dz.com/forums/showthread.php?t=38376> consulté le 12 avril 2017.

particulier. Pierre.Martinez explique cette particularité par dire: «*On parle parfois de statut spécial, d'un fonctionnement social et d'une situation culturelle privilégiée, liée par exemple à une histoire coloniale et un environnement favorable*»¹⁴. Et pourtant, l'Algérie, est le seul pays du Maghreb qui n'appartient pas à la francophonie !

II.2 Les réformes du système éducatif Algérien:

En tant que discipline et partie intégrante du système éducatif, l'enseignement du FLE, était sujet de réformes tout au long de l'histoire, des réformes qu'a connu le système éducatif algérien, et que nous présentons brièvement les plus importantes.

II.2.1 Réforme entre 1962 et 1970 :

Dés 1962, les autorités algériennes ont procédé à des réformes partielles pour prendre en charge le nombre important d'enfant à scolariser et apporter des changements au système éducatif légué par le colonisateur .dans un idéal révolutionnaire, une comité mise en place en 1962, fixe dans l'urgence les objectifs suivants:

- Algérianisation graduelle du corps enseignant ;
- Arabisation progressive ;
- Unification du système éducatif ;
- Orientation scientifique et technique de l'enseignement ;
- Démocratisation de l'instruction publique.

À cette situation d'urgence, d'algérianisation des programmes, contenus et personnel enseignant, l'écart s'est agrandi, par la difficulté de concrétisation, entre réalité du système éducatif et les objectifs projetés, ce que a nécessité une remise en question de ces premières réformes.

II.2.2 La réforme entre 1970 et 1999 :

Dans un souci de planification et de consolidation du système éducatif, afin d'arriver à concrétiser la démocratisation de l'enseignement et trouver l'équilibre entre les villes et les campagnes, aussi l'élimination des inégalités entre les sexes, et la formation de cadre algériens d'enseignement, une première phase de réforme a été marqué par deux plans

¹⁴ Martinez. P, *La didactique des langues étrangères*. Que sais-je?: Presses Universitaires de France, Paris, 1996.

quadriennaux entre 1970 et 1977.

Une deuxième phase entamée suite à l'ordonnance n°67-35 du 16 avril 1976, introduisant l'école fondamentale polytechnique. L'enseignement fondamental devient obligatoire et gratuit et s'effectue en neuf années. Cet article assoit les choix de l'éducation nationale sur le plan de:

- L'authenticité des contenus.
- L'encadrement et les programmes.
- La démocratisation de l'enseignement par l'égalité des chances pour tous les enfants algériens. De plus, l'ordonnance vise à développer la personnalité de l'enfant et d'assurer une éducation participant à la coopération entre les peuples.

Cependant, au début des années 1980, cette école s'est heurtée à des difficultés majeures à cause des conjonctures politiques et économiques du pays, et un nouveau ordre mondial qui a dicté et imposé ses propres orientations. Ce qu'a préparé le terrain à une nouvelle réforme.

II.2.3 La réforme de 2003 :

*Dans sa substance comme dans sa raison d'être, cette réforme dont l'ambition est de mettre l'école algérienne en adéquation avec les changements de tous ordres intervenus au sein de notre société durant ces dernières années, a donné naissance à un vaste chantier dans lequel l'action sur la ressource humaine prime évidemment sur celle portant sur les moyens matériels, même si ces derniers sont loin d'être négligeables. Mais, tout comme il est évident que l'élève est au centre de l'action éducative, il est également vrai que c'est l'élément humain, à savoir le personnel enseignant toutes catégories et tous niveaux confondus, qui sont au centre de l'œuvre à mener.*¹⁵ (B. Benbouzid, 2006)

La remise en question et de redéfinition en profondeur des contenus et des méthodes d'apprentissage, et la réorganisation des structures de l'éducation nationale devenues primordiales afin d'intégrer la société dans la mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique.

Le projet a été lancé en juillet 2002 par le ministère de l'éducation nationale algérien, le nouveau programme a été publié en décembre 2003 par la commission nationale et que sa mise en œuvre a été effective dès la rentrée scolaire 2003/2004. Cette nouvelle réforme vise

¹⁵ Ministère de l'Education Nationale, op. cit. , p.10.

spécialement l'ouverture de notre école aux défis et aux exigences de ce siècle et de la modernité.

La nouvelle réforme a touché plusieurs points et dans tous les niveaux d'enseignement, non seulement le contenu, mais aussi la formation des formateurs et l'intégration des TICE comme un moyen intéressant dans l'enseignement.

Les conceptions des nouveaux programmes se basent sur les grandes axes du cognitivisme, ainsi le contenu selon cette nouvelle réforme est organisé sur la base d'un nombre de compétences à développer chez l'élève, elle touche les habilités de la langue : une compétence de production, de compréhension et de l'expression à l'écrit. Cette réforme a pour but de:

- Assurer une éducation de qualité.
- Assurer une formation pour les apprenants.
- Renforcer les capacités des cadres algériens.
- Développer l'enseignement des langues étrangères.

En misant sur la refonte de la pédagogie, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, la rénovation des programmes et des manuels scolaires, la formation des encadreurs et l'élargissement de l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et le renforcement de l'enseignement supérieur, la réforme tente de répondre aux enjeux et aux défis d'assurer une plus grande pertinence de l'éducation dans une société en pleine mutation.

Ainsi, le système éducatif national actuel se compose de trois grands sous -systèmes sous la tutelle administrative et pédagogique de trois départements ministériels distincts :

- L'éducation Nationale.
- La formation Professionnelle.
- L'enseignement Supérieur.

Les missions de l'Education Nationale sont d'assurer :

- un enseignement préscolaire, non obligatoire pour les enfants âgés de 5 ans. Il est assuré dans des classes préparatoires ouvertes dans certaines écoles primaires, dans des jardins d'enfants ou dans des classes enfantines. Sous l'égide du Ministère de l'Education Nationale, cet enseignement est pris en charge par les communes, quelques entreprises publiques économiques et certains privés. Toutefois, le Ministère de l'Education Nationale

prévoit dans la mise en œuvre de la réforme de son système la généralisation de cet enseignement.

- un enseignement de base obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans révolus. Cet enseignement de neuf années concerne l'enseignement primaire (5 années) et l'enseignement moyen (4 années). Cet enseignement est sanctionné par le brevet d'enseignement moyen(BEM).

- un enseignement secondaire de trois ans accueillant 50% des sortants de l'enseignement moyen. Il est organisé en deux troncs communs en première année. Ceux-ci se subdivisent à partir de la deuxième année en différentes filières sanctionné par le baccalauréat de l'enseignement secondaire.

II.3 La formation des enseignants :

Selon Galisson et Puren, la formation est :

Un processus de transformation conjointe des idées (croyances, convictions, représentations valeurs, savoirs), savoir-faire (procédés, méthodes, techniques, démarches, approches) et savoirs être (attitudes, comportements) mise en œuvre dans l'enseignement (formation à l'enseignement) et dans l'apprentissage (formation à l'apprentissage).¹⁶

Pour répondre aux exigences impliquées dans le processus des changements des approches d'enseignement des langues étrangères, surtout le français, un contact avec la langue étrangère dans de diverses disciplines, nécessitent non seulement un maniement complet de la langue de la part des enseignants, mais aussi une formation culturelle et surtout didactique.

L'enseignant est souvent le seul modèle pour ses apprenants et sa formation doit lui assurer une aisance et une sureté comparable à celle d'un autochtone. Porquier et Wagner confirment que :

La formation des enseignants de la langue implique non seulement une connaissance poussée de la langue qu'ils enseignent, et de la façon de la faire apprendre, mais aussi une formation conscientisée à l'apprentissage des langues, que leurs expériences

¹⁶ Galisson. R & Puren. C, *La formation en question*. Ed Michèle Grandmangin, Pris : CLE International, 1999, p 120.

antérieurs d'apprenants ne leur a pas réellement fournie, et que des connaissances académiques en psychologie, en linguistique ou en pédagogie ne suffisent pas à construire.¹⁷

L'enseignant, reste en fin de compte un apprenant qui doit acquérir les compétences qui assurent l'équilibre entre les aspects pratiques et les aspects théoriques de sa formation, qui doit fournir des programmes d'initiation à l'autonomie, et des données concernant le volet savoir être, les emmener à analyser et à évaluer les différentes approches et méthodes de l'enseignement des langues.

En Algérie deux types de formation ont été assurés pour les enseignants du FLE, selon les périodes de l'évolution du système éducatif, une formation initiale et une formation continue.

a) formation initiale:

- les écoles normales : La formation des enseignants de français du primaire était assurée par des écoles normales d'instituteurs, dont le nombre était de six héritées de la période coloniale. Leur nombre était porté à trente à la fin de l'année 1964 pour répondre aux besoins en matière d'enseignants.

- Les Instituts de technologie de l'éducation(I.T.E) : Dès les années 1970, les I.T.E furent créés pour répondre à une forte demande de personnel enseignant. Les stagiaires étaient recrutés en fonction des diplômes mais aussi des niveaux correspondants. La durée de la formation est passée d'une année à trois années.

- L'ENSET : A l'origine l'Ecole Normale Supérieure de l'enseignement polytechnique (ENSEP) a été créée en décembre 1970 sous tutelle du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, dans le cadre d'une collaboration entre l'Algérie et l'UNESCO. En 1984, l'ENSEP a changé d'appellation pour devenir Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique. Dans le cadre de ses missions l'école a également assuré la formation des MEF de français de 1999 à 2004.

- IFPM (Instituts de Formation et Perfectionnement des Maîtres) : Ces instituts ont été créés à partir de l'année 2004. Ils sont chargés d'assurer la formation initiale des enseignants de

¹⁷ Porquier. R & Wagner. E, *Étudier les apprentissages pour apprendre à enseigner*, Le français dans le Monde, n° 185, 1984, pp. 84-92.

l'école fondamentale en trois ans. Les stagiaires sont recrutés sur la base du baccalauréat de l'enseignement des séries lettres, sciences et mathématiques ayant obtenu une moyenne égale ou supérieure à 11/20 et une note égale ou supérieure à 10/20 en langue française pour les candidats de la section «français». Dès la rentrée 2007, le recrutement des stagiaires est conditionné par un concours d'accès. La durée de la formation est sanctionnée par un diplôme de maître de l'école fondamentale.

b) la formation continue:

La formation continue est censée compléter, en principe la formation initiale. Dans ce cadre, la classe devient le lieu d'application et d'évaluation de la faisabilité des théories et des procédures pédagogiques; elle est envisagée, dans le cadre de la formation permanente, comme une pratique de recyclage des enseignants.

A cause de l'absence d'impact de cette formation continue sur la dynamique projetée dans les pratiques de classes, ainsi que le niveau faible des enseignants du primaire et du moyen, de nouveaux programmes de formation ont été établis par le ministère de l'éducation à partir de l'année 2005. Il s'agit en effet d'une formation à distance destinée aux enseignants du primaire et du moyen qui ne justifient pas d'un titre universitaire.

Aussi, la formation continue donne lieu à plusieurs types de sessions: les séminaires, les journées d'étude, les conférences pédagogiques et l'animation au niveau de la cellule pédagogique.

II.4 Programmes du cycle primaire algérien:

La nouvelle réforme vient ouvrir au français le champ d'une meilleure adéquation avec la réalité linguistique globale de la société algérienne et l'aspiration de celle-ci à une plus grande ouverture sur le monde.

La Loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation :

L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la

Afin de nous permettre de comparer les pratiques des enseignants dans les classes, avec les finalités de l'éducation fixées par les programmes du cycle primaire nous avons trouvé nécessaire de faire un tour d'horizon sur les notions et les concepts en relation avec les questions élaborées dans notre questionnaire d'enquête. A voire (les compétences disciplinaires et transversales, les profils d'entrées et de sorties de chaque palier et les contenus et leurs visées.). Que nous comptons extraire des « programmes officiels »¹⁹ de chaque palier.

II.4.1 Programme de la 3^e AP (palier d'initiation)

1. Compétences disciplinaires et transversales de la fin de la 3^e Année Primaire:

a) Compétences disciplinaires :

Les compétences de fin d'année retenues dans le programme couvrent les quatre champs : oral/réception, oral/production, écrit/réception et écrit/production. Elles se démultiplient en composantes qui se traduisent en objectifs d'apprentissage. L'enseignement/apprentissage de l'oral et de l'écrit est mené de façon convergente.

À l'oral /compréhension (écouter)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Construire le sens d'un message oral en réception.	Maîtriser le système phonologique
	S'approprier le système prosodique
	Connaître les actes de parole
	Donner du sens au message oral

À l'oral /expression (parler)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange	Dire pour s'approprier la langue
	Parler de soi

¹⁸ Ministère de l'Education Nationale, Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale. Journal Officiel n°04 du 27 janvier 2008, p 6.

¹⁹ Ministère de l'Education Nationale, Guide pédagogique des manuels de français, Algérie, 2012, pp, 06 .79.

	Prendre sa place dans un échange
--	----------------------------------

À l'écrit /compréhension (lire)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots	Maîtriser le système graphique du français
	Séquentialiser la chaîne écrite
	Construire du sens
	Lire à haute voix

À l'écrit /expression (écrire)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
En réponse à une consigne, produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole	Maîtriser les aspects grapho-moteurs du Français
	Activer la correspondance phonie/graphie
	Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture

b) Compétences transversales:

L'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences transversales à travers l'ensemble des disciplines. Ces compétences transversales appartiennent à quatre ordres qui relèvent du communicationnel, de l'intellectuel, du méthodologique, et du socio-affectif. Elles se développent durant toute la scolarité dans le cadre du réinvestissement et du transfert à travers les différents thèmes étudiés. Elles sont évaluées à travers les compétences de fin d'année.

Ordres	Compétences transversales
Communicationnel Intellectuel	Participer à un échange
	Prêter attention à la parole de l'autre
Intellectuel	Trier de la documentation selon un critère
	Résoudre des problèmes
	Exercer des choix motivés
Méthodologique	Se doter d'une méthode de travail efficace
	Rechercher de l'information dans un

	document
Socio-affectif	Appliquer vis-à-vis des autres des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative)
	S'engager dans les activités de groupe
	Structurer son identité

2. Profils d'entrée et de sortie :

a) Profil d'entrée:

Le profil d'entrée étant défini comme la synthèse des acquis des élèves au seuil d'un palier ou d'un cycle, il est important de le décrire pour mieux amorcer les nouveaux apprentissages.

-Au plan psychologique, l'enfant de 8/9 ans est un esprit curieux et éveillé. Parvenu à une bonne maîtrise du langage, il est en mesure de s'exprimer et d'exprimer son avis et ses sentiments. A l'aise dans la vie de groupe, il aime les activités partagées et manifeste un bon esprit d'équipe tout en respectant les exigences du travail collectif. Ses capacités cognitives lui permettent déjà de se définir en tant qu'individu et d'exprimer sa personnalité. Mis en situation, il peut développer différentes formes de raisonnement et différents modes d'expression.

-Au plan pédagogique, l'élève de 3^eAP vient d'achever le 1er palier du cycle primaire. Il a développé des savoirs, des savoir-faire et un savoir être durant les deux premières années d'apprentissage. Placé au centre de la relation pédagogique, c'est un apprenant exigeant. Il connaît déjà quelques supports de l'écrit et leur usage. Il est familiarisé avec les consignes de classe et de travail. Les compétences qu'il a déjà acquises représentent un socle premier qui facilitera le développement de nouvelles compétences, l'enseignement d'une langue étrangère se fonde sur les acquis (d'ordre communicatif, méthodologique, cognitif, social, collectif et personnel) antérieurs (scolaires et extra scolaires). L'apprentissage se module par rapport aux capacités de réception et de production de l'élève dans le cadre des activités prévues dans le programme.

b) Profil de sortie :

La définition du profil de sortie met en relation les compétences transversales, les compétences disciplinaires et les différents domaines de connaissances. Le profil de sortie permet ainsi sur le plan méthodologique, de structurer les apprentissages par cycle et par année. Il fournit par ailleurs les critères et les indicateurs de l'évaluation certificative

terminale.

L'OII (Objectif Intermédiaire d'Intégration) définit ce qui est attendu de l'élève au terme de l'année scolaire (fin 3^e AP).

Pour la 3^e AP, l'Objectif Intermédiaire d'Intégration sera ainsi défini :

OII: au terme de la 3^e AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit.

Exemple d'actes de parole: (Se présenter et dire ses préférences)

- Je m'appelle Amine, j'ai 8 ans.
- J'aime le sport et le dessin.

3. Contenus :

La 3^e AP constitue la première année d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère -1-. A ce stade des apprentissages, l'enseignement concernera essentiellement la construction de la langue, sur les axes phonologique, morphographique et morphosyntaxique à des fins de communication. Durant cette année, l'élève construira conjointement ses apprentissages à l'oral et à l'écrit.

Le programme de 3^e AP vise :

- ✓ La mise en place d'un stock lexical structuré,
- ✓ La maîtrise de faits de langue fondamentaux,
- ✓ L'acquisition d'un savoir lire (par l'articulation du code et du sens),
- ✓ L'acquisition d'un savoir écrire (geste grapho-moteur, latéralité et production de courts écrits).

II.4.2 programme de la 4^{ème} AP (palier Renforcement /Développement) :

1. Compétences disciplinaires et transversales de la fin de 4^e Année Primaire :

Les compétences de fin d'année retenues dans le programme couvrent les quatre domaines : oral/réception, oral/production, écrit/réception et écrit/production. Elles se démultiplient en composantes qui se traduisent en objectifs d'apprentissage.

a) Compétences disciplinaires :

À l'oral /compréhension (écouter)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Construire le sens d'un message oral en réception.	Adopter une attitude d'écoute sélective. Maîtriser le système phonologique et prosodique.
	Identifier la situation de communication (qui ? à qui ? quoi ? où ? quand ? pourquoi ?).
	Identifier des actes de parole et leurs variantes.

À l'oral /expression (parler)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.	Dire pour s'approprier la langue.
	Réaliser des actes de parole Prendre la parole pour s'exprimer
	Prendre sa place dans un échange pour communiquer.

À l'écrit /compréhension (lire)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Lire et comprendre un texte court (de 40 à 80 mots)	Maîtriser le système graphique du français.
	Construire du sens
	Lire à haute voix.

À l'écrit /expression (écrire)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour l'insérer dans un texte.	Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture.
	Produire des répliques pour un dialogue.

	Produire un texte court.
	Produire une partie d'un texte documentaire.

b) Compétences transversales :

Le programme de 4^e AP vise à renforcer les compétences acquises par l'apprenant de 9/10 ans et ce dans la continuité du programme de 3^e AP qui constitue le socle des apprentissages premiers

Ordres	Compétences transversales
Communicationnel	Participer à un échange
Intellectuel	Prêter attention à la parole de l'autre
Intellectuel	Trier de la documentation selon un critère
	Résoudre des problèmes
	Exercer des choix motivés
Méthodologique	Se doter d'une méthode de travail efficace
	Rechercher de l'information dans un document
Socio-affectif	Appliquer vis-à-vis des autres des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative)
	S'engager dans les activités de groupe
	Structurer son identité

2. Profils d'entrée et de sortie :

a) Profil d'entrée:

Rappelons que l'OII (Objectif Intermédiaire d'Intégration) qui certifie les apprentissages au terme de la 3^e AP est ainsi défini :

OII : Au terme de la 3^e AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit.

b) Profil de sortie :

En ce qui concerne la 4^eAP, l'OII est le suivant :

OII : Au terme de la 4^eAP, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné.

3. Contenus :

a) Actes de parole :

Dans le prolongement du programme de 3^eAP, l'enseignant(e) organisera les apprentissages linguistiques autour des mêmes actes de parole. En 4^eAP, ceux-ci seront déclinés avec plus de variantes, les apprenants étant en voie d'acquisition d'un stock lexical plus important.

b) Apprentissages linguistiques :

Les apprentissages linguistiques sont des ressources acquises mobilisables dans des activités d'expression orale et écrite. Ils permettent à l'élève de s'exprimer avec clarté et correction à l'oral et d'améliorer ses performances en lecture et en production écrite.

- Vocabulaire:

En 4^eAP, l'enseignement du vocabulaire s'inscrit dans une optique double de renforcement et de développement des acquis. En effet, en 3^eAP l'élève s'est constitué un stock lexical pour s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans des situations de communication. Ce vocabulaire essentiellement concret est en relation avec le contenu thématique des textes oraux et écrits étudiés.

- Conjugaison :

Notions à acquérir :

- L'infinifitif du verbe.
- La division ou découpage du temps : présent, passé, futur.
- Les pronoms personnels de conjugaison.
- La transcription des formes verbales en conjugaison.

- Grammaire:

En 4^eAP, l'enseignement explicite de la grammaire entre dans la perspective d'une maîtrise globale de la langue en lecture et production écrite. La langue devient objet d'étude à :

- Portée linguistique visant la prise de conscience des règles fondamentales de

fonctionnement de la langue;

- Portée cognitive, puisque les activités proposées permettent les opérations de tri, de classification, de catégorisation et de déduction dans une perspective communicative.

- Orthographe:

Toute activité de lecture ou de production écrite donne l'occasion à l'élève d'exercer sa vigilance orthographique. L'approche raisonnée d'un ensemble de notions de base, clairement défini, permet à l'élève de comparer, de coordonner sur l'axe phonogrammique (axe sur lequel est assurée la transcription des phonèmes) et sur l'axe morphogrammique (qui permet le choix du genre, de temps, des personnes et la formation des mots de la même famille) des éléments linguistiques et de dégager des règles d'écriture qui facilitent l'entrée dans l'écrit.

II.4.3 programme de la 5^{ème} AP : (palier de Consolidation/Certification)

1. Compétences disciplinaires et transversales de la fin de la 5^e Année Primaire :

a) Compétences disciplinaires :

À l'oral /compréhension (écouter)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Construire le sens d'un message oral en réception.	Mobiliser ses connaissances du système phonologique et prosodique.
	Identifier la situation de communication.
	Saisir la portée du message oral.

À l'oral /expression (parler)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.	Prendre la parole pour raconter, donner un avis
	Produire un énoncé intelligible pour communiquer en réponse à une consigne, à une question.
	Savoir prendre sa place dans un jeu de rôle, dans une situation conversationnelle.

À l'écrit /compréhension (lire)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome.	Construire du sens à l'aide d'éléments de la parataxe (silhouette, références, illustration).
	Construire du sens à l'aide d'indices textuels.
	Lire de manière expressive.

À l'écrit /expression (écrire)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.	Produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné.
	Produire un texte en fonction d'une situation de communication.
	Assurer la présentation d'un écrit.
	Utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite

b) Compétences transversale :

Notons qu'une même compétence transversale peut appartenir à deux ou trois ordres différents. Exemple : *Participer à un échange* peut relever autant du communicationnel que de l'intellectuel ou du personnel et social.

Ordre	Compétences transversales
Communicationnel	Participer à un échange.
	Prêter attention à la parole de l'autre.
Intellectuel	Trier de la documentation selon un critère.
	Résoudre des problèmes.
	Exercer des choix motivés.
Méthodologique	Se doter d'une méthode de travail efficace.
	Utiliser les ressources nécessaires à la tâche.
	Respecter un chronogramme.

Personnel et social	Appliquer vis-à-vis des autres des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative).
	S'engager dans les activités de groupe.
	Structurer son identité.

2. Profils d'entrée et de sortie :

a) Profil d'entrée:

- A l'oral

L'élève est capable d'adopter une attitude d'écoute sélective pour :

- Identifier dans un texte entendu les paramètres d'une situation de communication donnée (qui ? quoi ? quand ? où ? pourquoi ?) ;
- Relever l'essentiel d'un message (informations précises) ;
- Identifier des supports sonores (comptine, historiette, conte, questionnaire) en s'appuyant sur les éléments prosodiques (pause, rythme, débit, accent, groupes de souffle, intonation) et sur le contenu ;
- Dire un énoncé de façon intelligible (prononciation et articulation) ;
- Produire des énoncés pour interroger, répondre, demander de faire, donner une consigne (...)
- Réagir dans un échange par un comportement approprié verbal et/ou non verbal ;
- Rapporter des propos entendus dans une situation de communication donnée ;
- Produire un énoncé pour s'insérer dans un échange ;
- Raconter un fait, un événement le concernant ou concernant autrui.

- A l'écrit : L'élève sait :

- Maitriser la correspondance graphie/phonie régulière ;
- Etablir la correspondance phonie/graphie irrégulière ;
- Exploiter le para texte (éléments qui entourent le texte : titre, nom de l'auteur) et l'image du texte : sous-titres, paragraphe(s) ;
- S'appuyer sur les mots connus en lecture pour comprendre un texte court ;
- Lire à voix haute avec une bonne diction et dans les différentes graphies ;

- Lire des textes différents (comptines, récits, BD,...) de manière expressive ;
- Produire de courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée ;
- Compléter des dialogues par une ou deux répliques ;
- Produire de courts textes pour dialoguer, raconter et/ou décrire.

b) Profil de sortie:

A la fin de la 5^e AP, qui constitue l'année qui clôt le cycle primaire, le profil de sortie de l'élève est défini par l'OTI suivant :

OTI : Au terme de la 5^e AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.

Pour atteindre cet OTI, le programme de 5^e AP a pour objectifs :

A l'oral – L'élève doit être capable :

- D'adopter des stratégies adéquates de locuteur ;
- De réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent ;
- De s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles ;
- De réagir à partir d'un support écrit ou sonore ;
- De prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner une consigne, donner un avis ;
- De produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer ;
- De dire des textes poétiques en s'appuyant sur des éléments prosodiques ;
- De synthétiser l'essentiel d'un message oral dans un énoncé personnel ;
- De marquer son propos à l'aide d'adverbes, d'interjections et de traits prosodiques.

A l'écrit - L'élève doit être capable :

- D'exploiter des indices (illustration, code, mots connus, ponctuation, typographie, amorce des paragraphes et silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de lecture ;
- De lire pour chercher des informations ;

- De lire d'une manière expressive (relation phonie/ graphie, rythme, ton et intonation) ;
- D'identifier des textes différents (ceux qui racontent, ceux qui décrivent...) ;
- De produire des textes pour dialoguer, raconter, décrire ou informer;
- D'utiliser une grille critériée pour produire et/ou améliorer un écrit;
- De produire un écrit sur le « modèle de... »;
- De donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu;
- De produire de manière individuelle sur un thème donné, à partir d'une consigne.

3. Contenus :

Les apprentissages langagiers à l'oral et à l'écrit sont développés et mis au service de la réalisation du projet. Le projet est une situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser des connaissances diverses. Ce cadre de travail permet d'installer et de maîtriser une ou deux compétences tout en donnant du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants.

Partie pratique

CHAPITRE UN

ELABORATION ET INTERPRETATION DES QUESTIONS

I. Elaboration et interprétation des questions

I.1 Conception et interprétation des questionnaires :

Pour solliciter des informations sur les pratiques méthodologiques personnelles des enseignants, nous estimons qu'il est plus pratique de procéder par questionnaire plutôt que par les autres moyens d'investigations, pour les avantages que le questionnaire peut offrir. Nous avons besoin d'informations sur les pratiques réelles dans les classes, ce que donne, non seulement à l'enquêté le temps de réfléchir et d'adapter ses réponses aux questions posées, mais également d'éviter de transposer les entretiens et nous fait gagner du temps pour l'analyse, permettant ainsi de vérifier notre hypothèse par la mise en œuvre de différentes variables qu'un questionnaire peut recueillir.

I.1.1 Questionnaire d'enquête (cycle primaire) :

La population visée dans le cas de cette recherche a été prédéfinie par le sujet même de notre étude « les pratiques méthodologiques dans les classes du FLE dans le cycle primaire », il fallait donc enquêter auprès des enseignants de FLE à ce niveau là, au niveau de la wilaya de Bordj Bou Arreridj. Nous avons déterminé un nombre de trente enseignants que nous estimons représentatif de par la diversité des zones et des écoles touchées et qui sont listées dans l'annexe.(voir annexe 03)

Même si le questionnaire a été administré directement, lors des journées de formation et par le déplacement sur quelques écoles, par souci de diversification, nous étions à la disposition des enquêtés pour d'éventuels éclaircissements avant de leurs laisser le temps d'une semaine pour sa récupération. La majorité des questions sont fermées à une seule réponse ou à choix multiple pour l'aisance de compréhension qu'elles peuvent offrir aux enquêtés et pour éviter d'éventuelles ambiguïtés dans les réponses proposées.

En nombre de douze, nos questions seront départagées sur trois axes, quatre questions vont toucher les représentations et la formation des enseignants sur les méthodologies d'enseignement, quatre autres, chacune relative à une méthodologie constituée, trois questions porteront sur la méthodologie la plus récente retenue par la tutelle et qui est censée être en application dans les pratiques en classes.

Une dernière question générale qui pourra toucher à l'ensemble des axes ou à d'autres axes non visés, à la volonté des enseignants, et qui peut révéler d'autres variables, réflexions ou pratiques, qui pourront aider à soutenir notre hypothèse .(Voir annexe 01)

I.1.2 Questionnaire d'enquête /témoin (cycle moyen) :

En fin du cycle primaire, sujet de notre étude, les élèves vont être orientés vers le cycle moyen, avec un profil de sortie bien défini. Nous avons trouvé nécessaire de concevoir un deuxième questionnaire « témoin » qui comportera une seule question portant sur le profil d'entrée des élèves de la 1^{ère} AM (profil de sortie de la 5^{ème} AP), destiné à un échantillon d'enseignants de ce cycle, pour appuyer notre recherche. (Voir annexe 02)

Le choix du public et des établissements seront basés principalement sur l'orientation des élèves d'écoles primaires où exerce notre public d'enquête principal.

I.2 Élaboration et interprétation des questions (cycle primaire)

AXE N°1 / (représentations et formation des enseignants)

I.2.1 Élaboration et interprétation de la 1^{ère} question :

- Vous enseignez le français langue étrangère via une méthodologie précise, laquelle ?

Cette question va nous permettre de situer l'ensemble de notre public par rapport à la méthodologie retenue par la tutelle, et doit faire une ouverture aux questions qui vont suivre, pour nous, autant que pour notre public. Elle devrait faire l'objet d'une réponse unique par l'ensemble des enquêtés qui sont censés appliquer les mêmes instructions relatives aux méthodes, procédés et techniques, de la méthodologie qui doit être dégagée dans l'analyse des réponses.

I.2.2 Élaboration et interprétation de la 2^{ème} question :

- Etes-vous formés sur les méthodes, techniques, procédés, sources, des méthodologies constituées anciennes ?

Nous ne pouvons pas prétendre éviter des pratiques déconseillées « tombées en péremption », si on ne connaît pas au préalable les grands principes de l'ensemble de ces pratiques, leurs limites, défaillances et leurs retombées pédagogiques.

Cette question va nous permettre d'avoir une idée générale sur la qualité des formations, initiales et continues, proposées aux enseignants et dégager les parts de responsabilité des pratiques réelles dans les classes de FLE. Nous ne pouvons aussi saisir et être convaincu de l'intérêt d'une nouvelle pratique qu'en le comparant à celui d'une autre qui la précède, ou plus ancienne.

I.2.3 Élaboration et interprétation de la 3^{ème} question :

- Trouvez-vous que les nouvelles méthodes vous sont imposées et que vous vous trouvez obligés de s'y familiariser ?

Partons de l'idée que le réel résiste à toutes nouvelles idées, nous avons estimé important de poser directement cette question à notre public, l'analyse des réponses sur cette question va nous éclaircir d'avantage les tendances des pratiques des enseignants en classes du FLE.

I.2.4 Élaboration et interprétation de la 4^{ème} question :

- Entre recevoir une formation durable, significative de qualité avec plus de liberté dans vos pratiques en classe **et** suivre les consignes et directives actuelles, quel serait votre choix ?

Portant toujours sur la formation que reçoivent les enseignants en séquences continues après leurs formations initiales, l'analyse des réponses sur cette question va nous permettre de connaître implicitement, l'avis de notre public sur les instructions de l'institution et nous orientera vers une estimation « sans préjugés » sur la qualité des formations qu'ils reçoivent.

La liberté des pratiques, vient ici au cœur de notre intention et qui va être déterminante pour la validité de notre hypothèse, dans la mesure où : chercher une liberté va créer une résistance qui perdurera et influencera les pratiques.

AXE N°2 / (questions relatives aux méthodologies constituées)

chaque méthodologie constituée s'est construite au tour de plusieurs principes fondamentaux, nous avons choisi de poser des questions concernant l'un des principes de chaque méthodologie constituée que nous estimons marquant et déterminant pour saisir et définir les pratiques des enseignants dans les classes.

I.2.5 Élaboration et interprétation de la 5^{ème} question :

- Faites-vous recours à la langue maternelle « Arabe » pour débloquent des situations d'enseignement ?

Si nous ne devons citer que quelques principes de la méthodologie traditionnelle, que la langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions, qu'on accordait plus d'importance à la forme qu'au sens des textes, le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur,...etc.

La volonté et la compétence des enseignants peuvent faire différence par contenir quelques principes plus au moins techniques et maîtrisables en ce cycle.

Cependant, la fréquence du recours à la langue maternelle « permis, que selon les objectifs », nous paraît être le problème majeur dans ce stade et qui pourrait, en persistance, accompagner les élèves dans des cycles plus avancés, et servira le but principal de la méthodologie traditionnelle qui était la lecture et la traduction des textes en langue étrangère et y conditionnera les apprenants, d'où l'élaboration de cette question.

I.2.6 Élaboration et interprétation de la 6^{ème} question :

- Incitez-vous vos élèves par la technique de « question /réponse » afin de réemployer les formes linguistiques étudiées ?

Comme cité dans la littérature de la méthodologie directe, cette dernière a connu le développement de plusieurs méthodes et donc une multitude de principes, procédés et techniques, l'une des techniques qui nous semble être pratiquée souvent dans nos classes de FLE, est la technique de « question/réponse » relevant de la méthode interrogative de la méthodologie directe, ce qui nous a incités à élaborer et poser cette question.

I.2.7 Élaboration et interprétation de la 7^{ème} question :

- Que pensez-vous de l'équipement des classes de FLE par des moyens « matériels » pédagogiques audio-visuels pour permettre aux apprenants d'apprendre assez vite à communiquer oralement ?

Pour la vérification d'un éventuel recours, ou la tendance des enseignants à recourir aux principes de la méthodologie Structuro-Globale-Audio-visuelle (SGAV), si les conditions d'équipement leur sont favorables, nous avons formulé cette question fermée à choix multiple, les trois choix proposés vont nous aider à situer les pratiques, sinon les croyances des enseignants en classe par rapport aux principes et pratiques de cette méthodologie.

I.2.8 Élaboration et interprétation de la 8^{ème} question :

- Les situations de communication proposées à l'élève dans le manuel, répondent-elles réellement à ses émotions, à son besoin affectif, ludique et social ?

Dites « version base », c'est l'approche communicative qui fait la toile de fond de toutes les approches récentes qui sont des formes de concrétisation de cette approche, nous avons choisi d'élaborer cette question pour toucher à l'un des principes fondamentaux de cette approche et ses retombées sur l'élève, qui est au centre de ses intérêts en tant qu'acteur social, autonome et responsable, aussi de faire ressortir par l'analyse des réponses relatives à cette question, les représentations de notre public d'enquête sur l'une des principale pratique, qui est l'installation et la réalisation d'une « situation de communication » en classe.

AXE N°3 / (questions relatives à la méthodologie/approche retenue)

La réforme du système éducatif algérien, mise en place en 2003, est à l'origine d'un processus de refonte pédagogique des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques. Axés sur l'Approche par compétences (APC), installée et retenue par la tutelle, nous laissons consacrer dans notre questionnaire un axe de trois questions relatives à cette approche.

La quatrième et dernière question, est une question ouverte qui va clôturer notre questionnaire.

I.2.9 Élaboration et interprétation de la 9^{ème} question :

- A la demande, l'élève de la 5^eAP peut-il raconter librement, spontanément un événement vécu récemment ?

Au terme de la 4^{ème} AP et au cours de la 5^{ème} AP, les élèves sont censés être dotés de compétences relatives à l'oral (compréhension/production), qui les amènent à s'exprimer par l'emploi d'énoncés dits « actes de parole » (ou actes de langage), et permettre ainsi l'atteinte de l'objectif terminal d'intégration (OTI) pour le cycle primaire, nombreuses sont ces compétences disciplinaires, ajoutées aux compétences transversales qui devraient être aussi acquises par les élèves.

Afin d'avoir une idée plus générale sur l'acquisition et le réinvestissement de l'ensemble des compétences et des pratiques de l'oral, nous avons élaboré cette question qui touche à l'objectif final d'intégration(OTI).

I.2.10 Élaboration et interprétation de la 10^{ème} question :

- Comment trouvez-vous le réinvestissement des acquis, des points de langue des élèves dans les situations d'intégration proposées ?

Cette question est élaborée dans le même sens que la précédente (9^{ème} question), et qui va toucher d'une façon générale aux compétences censées être acquises à l'écrit, comme s'appuyer sur les mots connus en lecture pour comprendre un texte, compléter des dialogues

par une ou deux répliques, produire de courts textes pour dialoguer, raconter et/ou décrire...etc. En visant toujours l'objectif terminal d'intégration(OTI) relatif à l'écrit.

I.2.11 Élaboration et interprétation de la 11^{ème} question :

- Comment assurez-vous la progression avec vos élèves ?

Nous pensons que par les volumes et les contenus très ambitieux des programmes conçus pour le cycle primaire dans le but de développer les apprentissages linguistiques au service de la communication, de consolider les apprentissages installés depuis la 1^e année d'enseignement du français, à l'oral et à l'écrit, en réception et en production, d'amener l'apprenant à articuler différents acquis en vue de les mobiliser dans des situations de communication variées...etc. Plusieurs pratiques et variables importantes entrent en jeu (statut de l'erreur, l'évaluation...etc.).

Mais nous estimons que la plus importante, ou l'enseignant trouve de réelles difficultés pour gérer, mener à bien et venir à terme des programmes et objectifs, est la notion de « progression ». D'où l'élaboration de cette question.

I.2.12 Élaboration et interprétation de la 12^{ème} question :

- Comment jugez-vous l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire ?

Pour clôturer notre questionnaire, on a trouvé nécessaire d'élaborer une question ouverte d'ordre général, afin de donner plus de liberté aux enseignants de s'exprimer et de donner leurs avis, vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire, ainsi nous aurons, après l'analyse des réponses sur cette question, une idée générale sur les représentations des enseignants, avec ou sans relation directe avec le sujet précis de notre recherche.

I.3 Élaboration et interprétation des questions (cycle moyen)

I.3.1 Élaboration et interprétation de la 1^{ère} question :

- Comment jugez-vous l'atteinte de cet objectif terminal d'intégration observé chez les élèves de la 1^{ère}AM ?

Le profil de sortie de la 5^{ème}AP représente un profil d'entrée à la 1^{ère} AM, ce qui nous a incités à élaborer cette question fermée à choix multiples, destinée aux enseignants du cycle moyen, afin de connaître leurs avis et estimations sur l'objectif terminal d'intégration (OTI) qui « assure le passage vers le cycle moyen et permet à l'apprenant d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes »²⁰, et qui est le résultat de tout un cursus qui s'étend sur les trois paliers du cycle primaire.

I.3.2 Élaboration et interprétation de la 2^{ème} question /commentaire:

Aussi pour donner une liberté d'exprimer leurs opinions, nous avons trouvé plus courtois et équitable d'ajouter à la question posée, un commentaire, laissé facultatif, mais qui peut être une valeur ajoutée à notre travail de recherche.

²⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes et Documents d'Accompagnements de la langue française du cycle primaire, Algérie, Juin 2011.

CHAPITRE DEUX

DEPOUILLEMENT ET ANALYSE DES RESULTATS

II. Dépouillement et analyse des résultats

Ayant consacré le premier chapitre à interpréter la conception et l'élaboration des deux questionnaires et les questions posées, nous proposons de procéder dans ce deuxième chapitre au dépouillement et à l'analyse des résultats.

II.1 Analyse et interprétation des résultats :

Nous commençons par traiter les données recueillies des douze questions du premier questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire (sujet de notre recherche) en notant que nous avons dépassé l'objectif du nombre projeté (de 30 à 35). Ensuite, nous procéderons à l'analyse des deux questions du deuxième questionnaire (témoin), destiné aux enseignants du cycle moyen.

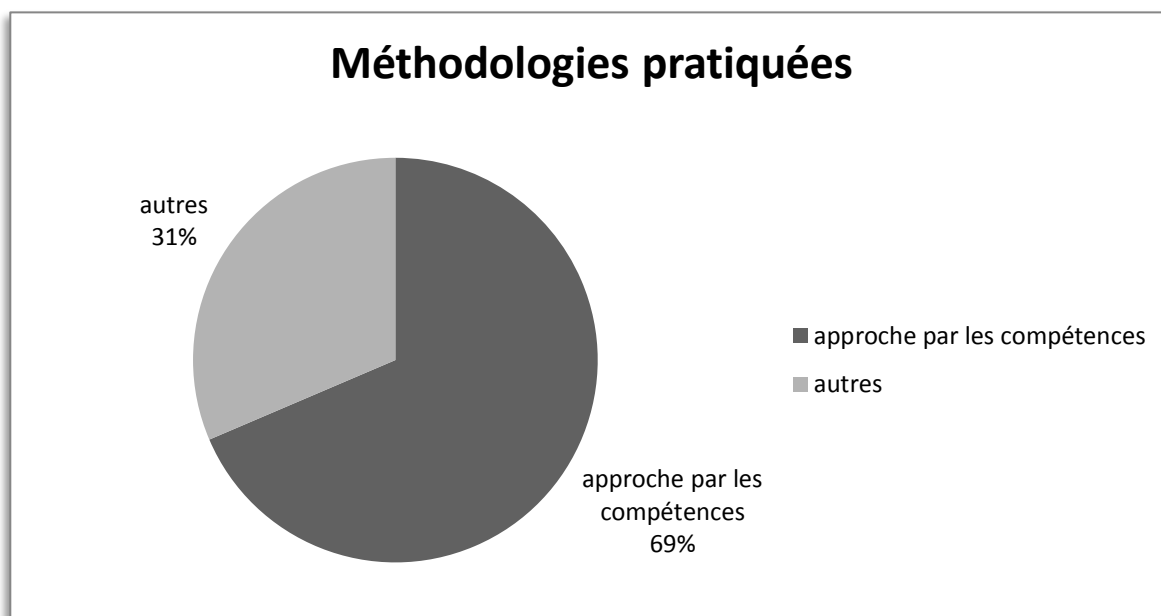
En trouvant nécessaire de retranscrire les réponses de la dernière question ouverte de chaque questionnaire et faciliter la compréhension et l'accessibilité aux données, nous avons codé de façon simple les réponses du premier questionnaire (cycle primaire): - Rⁿ / Qⁿ (Réponse numéro / Questionnaire numéro). Étant un commentaire, nous avons codé celles du deuxième questionnaire (cycle moyen): - Cⁿ / Qⁿ (Commentaire numéro / Questionnaire numéro).

II.1.1 Analyse et interprétation des résultats (cycle primaire)

II.1.1.1 Analyse et interprétation des données de la 1^{ère} question :

- Vous enseignez le français langue étrangère via une méthodologie précise, laquelle ?

Représentation graphique des réponses:



Les réponses à la première question, indiquent que la majorité des enseignants détiennent la même idéologie sur la méthodologie/approche actuelle retenue, 24/35 des enseignants, ce qui représente 69%, affirment enseigner selon l'approche par les compétences (APC), ce qui doit les impliquer pleinement dans des pratiques relatives aux principes de cette approche. Selon Nguyen et Blais :

l'APC s'est développée pour tenter de dépasser certaines limites de la PPO, par exemple, celles qui concernent le risque de morcellement des apprentissages. Cette approche [...] constitue un cadre conceptuel intéressant pour élaborer et évaluer des hypothèses d'amélioration des curricula [...]. En contrepartie, elle comporte des limites, notamment celles liées à la nécessité de développer des modèles cognitifs d'apprentissage des compétences, qui font encore assez largement défaut.²¹

11/35 des enseignants, soit 31%, ont donné d'autres approches et méthodologies, réparties en dessous, contrairement à ce qu'ils sont censés appliquer officiellement par instruction de la tutelle, chiffre qui reste proportionnellement important.

²¹ Nguyen, D-Q. Blais, J-G., 2007. « Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique ». Revue de pédagogie médicale- Novembre 2007 - Volume 8 - Numéro 4, p20. [en ligne]. Disponible sur <http://www.pedagogie-medicate.org>, Consulté le 7 Avril 2017

*L'approche communicative : 05/35

* Concentration sur les besoins des élèves, les motiver en donnant peu et mieux : 01/35

* Méthodologie ou l'élève est le maître de la classe : 01/35

* la nouvelle méthode : 1/35

* approche par compétences et objectifs : 3/35

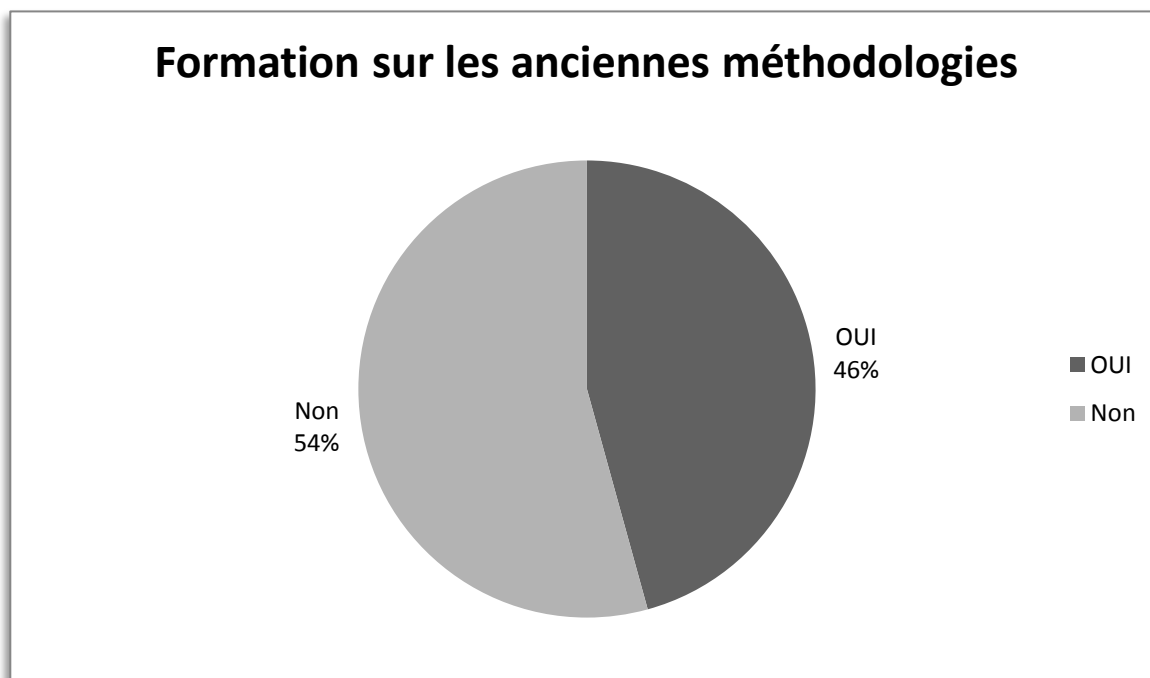
Pour la signification qu'ils portent, nous transcrivons intégralement les propos de l'un des enquêtés parmi notre public: « *l'approche que j'ai exercé depuis la réforme, est l'approche par objectifs (sur terrain, c'est-à-dire en classe), sur cahier journal c'est l'approche par compétences* »(R¹/Q³²).

Les enseignants s'inscrivent toujours dans la pédagogie par objectif, qui se caractérise par son origine théorique qui se trouve dans le behaviourisme, c'est-à-dire, les comportements observables et mesurable de l'élève, le fractionnement des savoirs, et la soumission de l'élève aux objectifs de l'enseignant. Ce qui néglige la notion centrale de l'APC, qui est le développement des compétences selon des modèles cognitifs d'apprentissage. Et éloigne ainsi l'élève du centre du processus d'apprentissage et le rend passif.

II.1.1.2 Analyse et interprétation des données de la 2^{ème} question :

- Etes-vous formés sur les méthodes, techniques, procédés, sources, des méthodologies constituées anciennes ?

Représentation graphique des réponses:



À cette question, 19/35 des enseignants, ce qui représente 54%, ont répondu par non. Afin d'assurer l'atteinte des finalités d'une méthodologie retenue, la formation aux différents méthodes, principes, techniques, procédés et sources de cette dernière (si les enseignants y sont effectivement formés), ne suffit pas à elle seule si l'on n'est pas formé, ou au moins informé, sur ceux d'anciennes méthodologies qui doivent faire des références de comparaisons, afin d'éviter les pratiques incompatibles, excessives et irréfléchis, comme le confirme Pierre Roux :

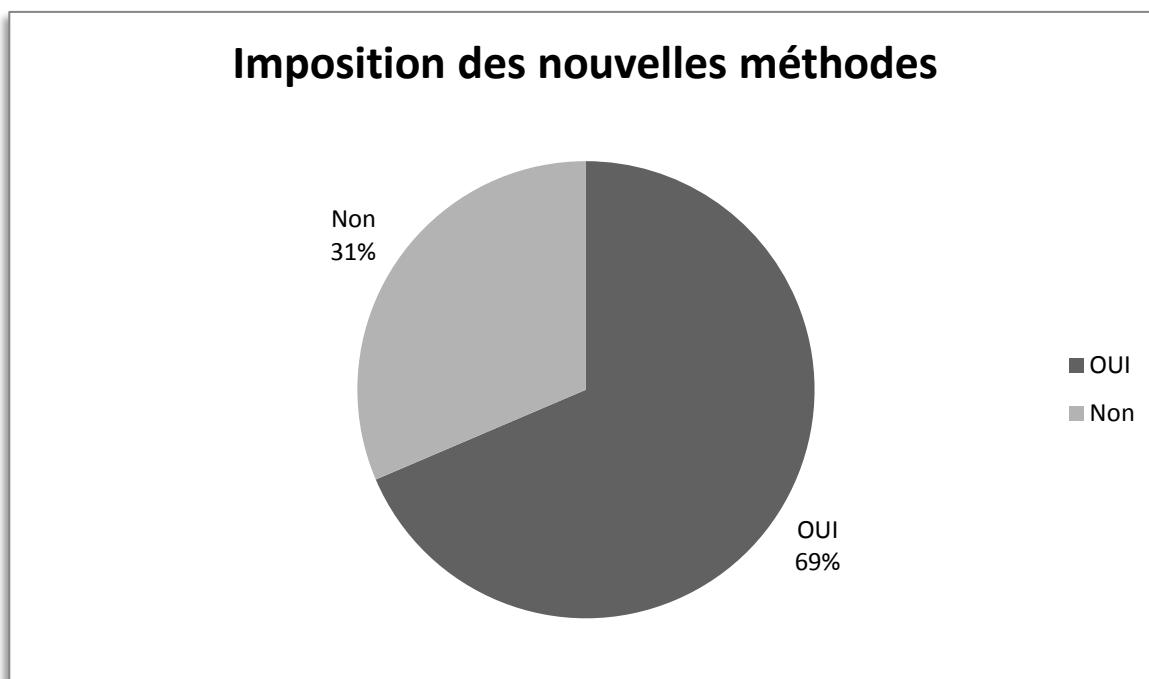
Pour pouvoir tenir compte de toutes les variables contextuelles et donc être efficace, l'enseignant doit bénéficier d'une latitude d'action qui va le responsabiliser tout en le valorisant. On peut cependant craindre un éclectisme excessif et irréfléchi qui conduirait à la juxtaposition d'éléments parfois incompatibles, voire opposés, ce qui nécessite des enseignants bien informés et bien formés.²²

²² Roux, P.Y. *L'enseignement du français langue étrangère : entre principes et pragmatisme*. salledesprofs.org, 11 juin 2014. [en ligne] <http://salledesprofs.org/lenseignement-du-francais-langue-etrangere-entre-principes-et-pragmatisme/>, consulté le 10 avril 2017.

II.1.1 .3 Analyse et interprétation des données de la 3^{ème} question :

- Trouvez-vous que les nouvelles méthodes vous sont imposées et que vous vous trouvez obligé de s'y familiariser ?

Représentation graphique des réponses :



24/35 des enseignants, ce que représente 69%, trouvent que les nouvelles méthodes leurs sont imposées et qu'ils se trouvent obligés de s'y familiariser.

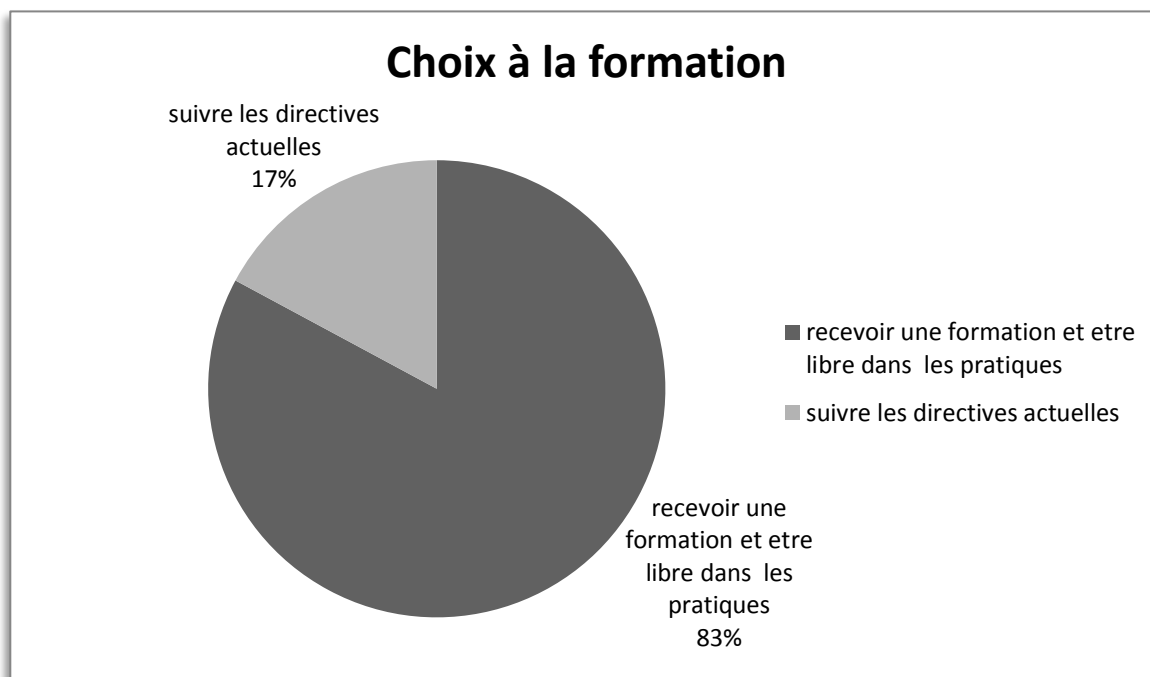
Ce qui nous renvoi à la citation dans notre introduction générale « *Nous ne devons reconnaître comme dignes de foi que les idées qui incorporent l'idée que le réel résiste à l'idée* ». Par conséquent, les enseignants manifestent une forte résistance aux nouvelles pratiques et ont une tendance générale à maintenir leurs anciennes pratiques. Ce que affirme Schmidt et Kennedy : « *l'introduction des innovations pédagogiques n'est pas susceptible de modifier sensiblement les pratiques pédagogiques si les enseignants ne comprennent pas ou ne sont pas d'accord avec les objectifs les nouveaux programmes.* »²³

²³ Schmidt. W. H. & Kennedy. M. M, *Teachers' and Teacher candidates Beliefs about Subject Matter and about Teaching Responsibilities*. 1990. [en ligne] <http://ncrtl.msu.edu/http/rreports/html/pdf/rr904.pdf> , consulté le 15 avril 2017.

II.1.1.4 Analyse et interprétation des données de la 4^{ème} question

- Entre recevoir une formation durable, significative de qualité avec plus de liberté dans vos pratiques en classe **et** suivre les consignes et directives actuelles, quel serait votre choix ?

Représentation graphique des réponses :



83% des réponses, qui représentent 29/35 des enseignants, étaient favorable pour une formation durable, significative de qualité avec plus de liberté dans les pratiques en classe.

Les réponses à cette question viennent confirmer ceux de la précédente (Q n°3). Visant beaucoup plus la notion de « liberté des pratiques », notre but était de connaître la tendance générale des enseignants, qui est donc : « chercher beaucoup plus de liberté dans leurs pratiques avec une formation durable, significative de qualité. »

Cette tendance dégagée, pousse volontairement ou inconsciemment l'enseignant à sortir du système limité, vers la diversification méthodologique la plus possible.

Nous estimons que pour ceux qui ont opté pour suivre les consignes et directives de la tutelle, 6/35 qui représente 17%, se trouvent obligés ou volontiers de travailler en l'aval des inspecteurs, plus que pour venir à bout des objectifs et développer les compétences des élèves, si on doit prendre en considération le programme chargé et ambitieux, les conditions de

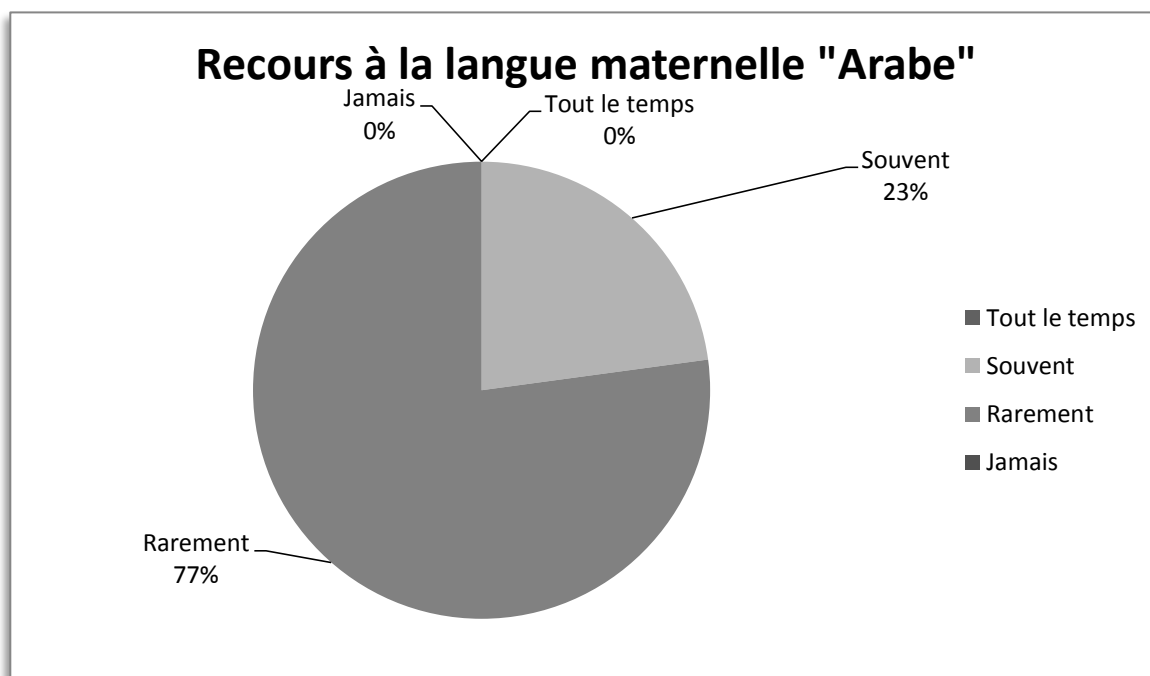
travail des l'enseignants, le volume horaire restreint, la taille de la classe, l'hétérogénéité des élèves en classe, ...etc.

Sachant que l'instruction n'a jamais été source de savoir-faire, comme l'affirme Lang, V : *«Le métier d'enseignant ne se réduit pas à la maîtrise de quelques compétences strictement définies: elles évoluent en fonction de choix et de besoins sociaux, et l'instruction n'est pas la somme de savoir-faire techniquement isolables et rigoureusement déterminés»*²⁴. Et si suivre les instructions éviterait aux enseignants le recours à des pratiques méthodologiques anciennes dans les classes de FLE, ça ne pourrait que les éloigner de leurs nouveaux statuts de guide, animateur et facilitateur d'apprentissage.

II.1.1.5 Analyse et interprétation des données de la 5^{ème} question

- Faites-vous recours à la langue maternelle « Arabe » pour débloquer des situations d'enseignement ?

Représentation graphique des réponses :



²⁴ Lang, V. *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. In: *Recherche & Formation*, PUF, N°30, Paris, 1999.

Dans une classe de FLE, développer une compétence communicative, c'est d'abord penser à doter l'élève d'une bonne stratégie de communication, cela dit qu'à ce niveau et à cet âge, cet élève n'est qu'à la phase préliminaire de l'acquisition de cette stratégie en sa langue maternelle même, et qu'il faut admettre et accepter le rôle facilitateur du recours à la langue maternelle pour l'acquisition de cette stratégie de communication, dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Mais si les principes de(s) approche(s) communicative(s), sont beaucoup plus flexibles quand à l'utilisation de la langue maternelle, en cas de besoin réel pour débloquer des situations difficiles d'enseignement en classe, il reste redoutable de chercher une aisance dans ce recours, car à certain niveau, il peut passer pour défavorable en empêchant l'élève d'acquérir le système langagier correcte du français, et les bonnes stratégies de communication en cette langue. Ce que affirme A. Godar, en disant que :

Ce n'est plus par l'intermédiaire de la langue maternelle que l'élève arrive à l'intelligence du texte, mais par l'élaboration de ce texte dans la langue enseignée. La traduction cesse d'être une fin en soi, pour n'être plus qu'un simple procédé de contrôle, qu'un moyen rapide de nous assurer qu'à la rigueur l'élève pourrait en passer.²⁵

Ainsi, si nous ne devons prendre en compte que les 23% des réponses par (souvent), le recours à la langue maternelle « Arabe » devient une pratique excessive, imposée par le niveau des élèves, ou choisit par les enseignants et qui relève des pratiques anciennes spécifiques à la méthodologie traditionnelle.

Nous tenons aussi à signaler que ce recours dépasse le cas de débloquer des situations difficiles de compréhension ou d'expression, à la traduction des consignes, sur des supports écrits distribués aux élèves. Nous joignons un exemple qui nous a été remis par un(e) enseignant(e), en nous affirmant que c'est une pratique presque courante parmi les enseignants. (Voir annexe n°4)

Ce qui entrave à l'acquisition de l'une des compétences disciplinaires importantes fixées dans les programmes des différents paliers de ce cycle primaire : «Ecrire pour répondre à une

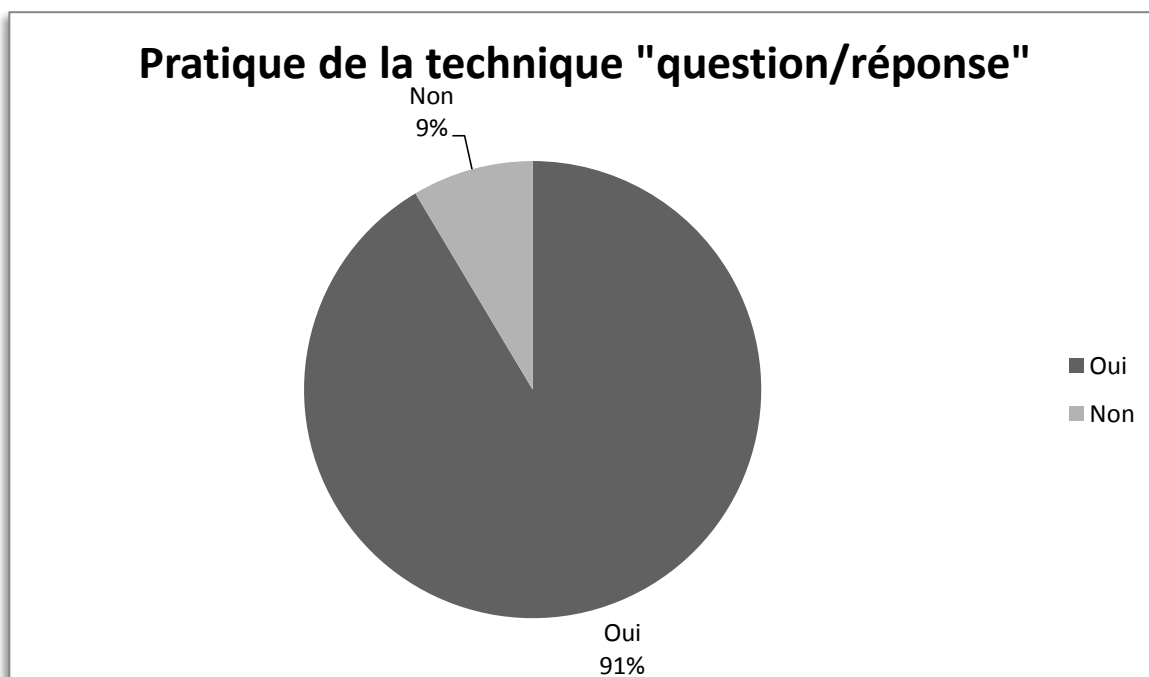
²⁵ Godart, A. *La lecture directe*, [Conférence pédagogique du 27 nov.1902], Revue de l'enseignement des Langues Vivantes, N°11, janvier 1903, p 473.

consigne d'écriture. », en conditionnant l'élève à réfléchir en sa langue maternelle pour pouvoir répondre à une consigne en langue française. Et là aussi on revient à une pratique ancienne, typiquement traditionnelle censée être « tombée en péremption » !

II.1.1.6 Analyse et interprétation des données de la 6^{ème} question

- Incitez-vous vos élèves par la technique de « question /réponse » afin de réemployer les formes linguistiques étudiées ?

Représentation graphique des réponses :



32 enseignants sur 35, et donc 91% d'entre eux, pratiquent la technique « question/réponse » dans les classes.

Le recours à cette technique, inscrit les enseignants dans des pratiques méthodologiques anciennes, spécifiques à la méthode interrogative de la méthodologie directe, il s'agirait donc d'exercices totalement dirigés par l'enseignant.

Si cette technique favorise la validation des connaissances acquises par les élèves, et paraît être un mode conversationnel, du point de vue des l'enseignants, elle favorise encore plus un nombre restreint d'élèves privilégiés, au détriment de l'ensemble du groupe, et une

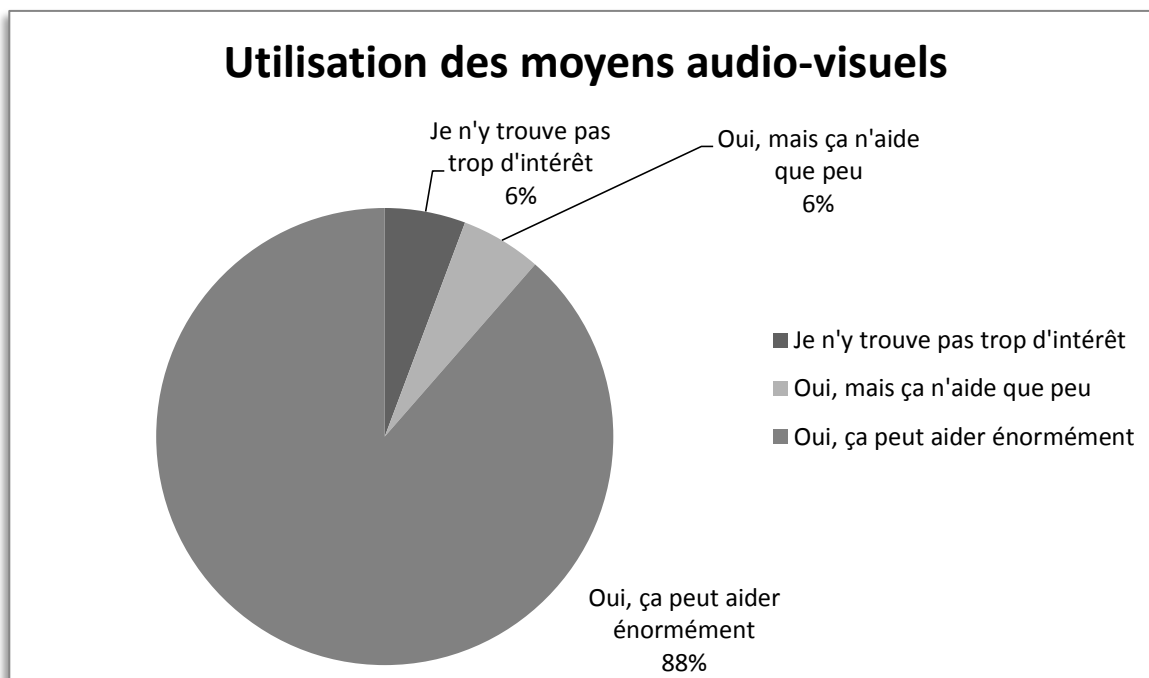
conversation verticale, élève/enseignant, loin d'une interaction inter-individuelle ou l'élève, par une « tâche » donnée, participe lui-même à la construction des composantes de la compétence communicative, et qui est censé reproduire en tant qu'acteur dans la société.

Dans ce sens, A. Godart, recommande la «*suppression progressive du système des questions et des réponses, l'élève devant parler le plus possible sans notre intervention.*»²⁶

II.1.1.7 Analyse et interprétation des données de la 7^{ème} question

- Que pensez-vous de l'équipement des classes de FLE par des moyens « matériels » pédagogiques audio-visuels pour permettre aux apprenants d'apprendre assez vite à communiquer oralement ?

Représentation graphique des réponses :



Les réponses ont montrés que 31/35 d'enseignants, soit 88%, sont favorable pour l'équipement des classes de matériels audio-visuels, et ils estiment que ça peut aider énormément à apprendre assez vite à communiquer oralement.

Nous devons rappeler qu'on s'adressait à des enseignants de langue (français) du cycle primaire, pour éviter la confusion entre l'intérêt et les bienfaits de l'intégration des TICE,

²⁶ Godart, A. Op. cit., p 484.

par exemple, dans d'autres disciplines et d'autres cycles d'enseignement, et l'utilisation de matériels Audio-visuels pour servir la langue, donc c'est de « son » et d' « image » qu'on parle et c'est donc d'une pratique ancienne spécifique aux méthodologies MAV/SGAV, qu'il s'agit, ou l'enseignant est souvent amené à intervenir pour donner l'accès au sens en faisant recours aux images et au son, pour expliquer les significations nouvelles. Et ou l'élève n'a aucun contrôle sur le développement ou sur le contenu du cours et ça peut installer une ambiguïté permanente chez lui, comme l'explique clairement F.Bresson :

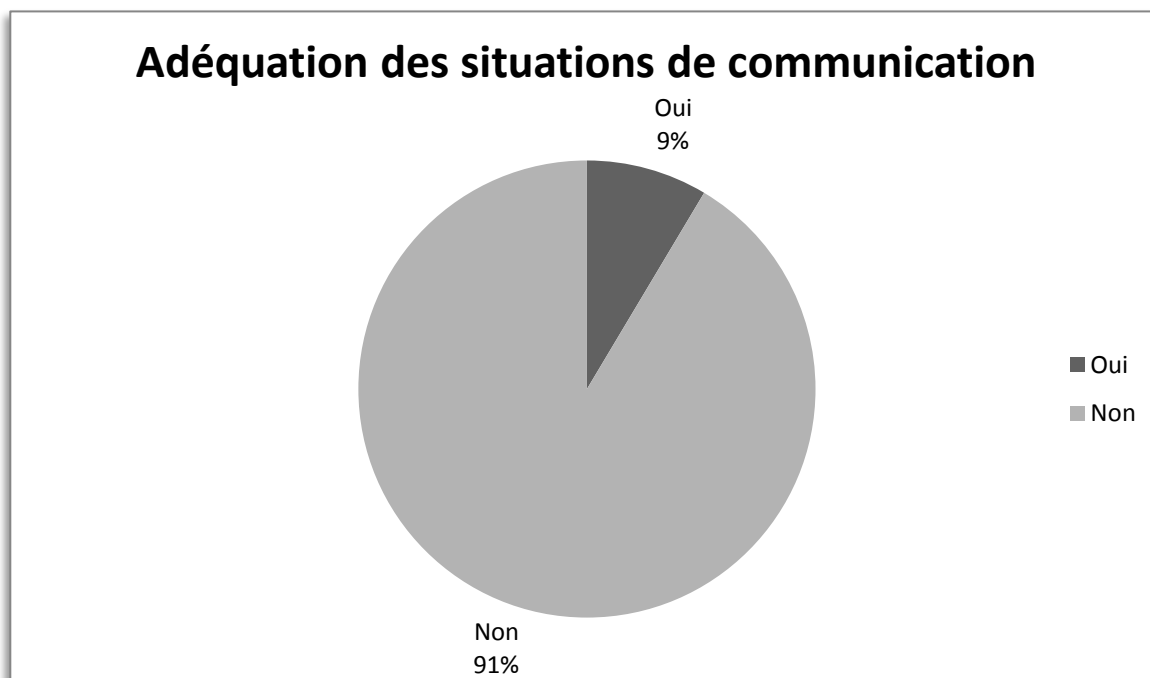
Jamais une image, qu'elle soit fixe ou animée, ne correspond à un énoncé ou fragment d'énoncé de manière univoque. [...] Mais quel est alors le rôle de l'image ? Un indice supplémentaire pour décoder l'énoncé, un prétexte de l'énoncé et une motivation. La difficulté est que ces fonctions ne sont pas nécessairement compatibles, que l'enrichissement de l'image suscite la motivation au prix d'un accroissement d'ambiguïté, que celle-ci ne peut être levée que par une variation systématique de l'image qui lui enlève une part de sa valeur motivante.²⁷

II.1.1.8 Analyse et interprétation des données de la 8^{ème} question

- Les situations de communication proposées à l'élève dans le manuel, répondent-elles réellement à ses émotions, à son besoin affectif, ludique et social ?

²⁷ Bresson, F. *Acquisition et apprentissage des langues vivantes*», Langue Française, N°8, décembre 1970, pp. 24-30.

Représentation graphique des réponses:



91% des enseignants, soit 32/35, ont répondu par NON à cette question qui vise la compétence globale de l'approche communicative qui est la « compétence communicative », ou nous estimons que la composante, ou l'aspect linguistique (sons, structures, lexique, etc.), reste d'une visée relativement réduite par rapport à l'aspect émotionnel, affectif, ludique et social chez cette catégorie d'âge (enfants entre 8 et 10 ans), qui les préparent à aimer et être prêt à assimiler et acquérir plus aisément la composante linguistique visée.

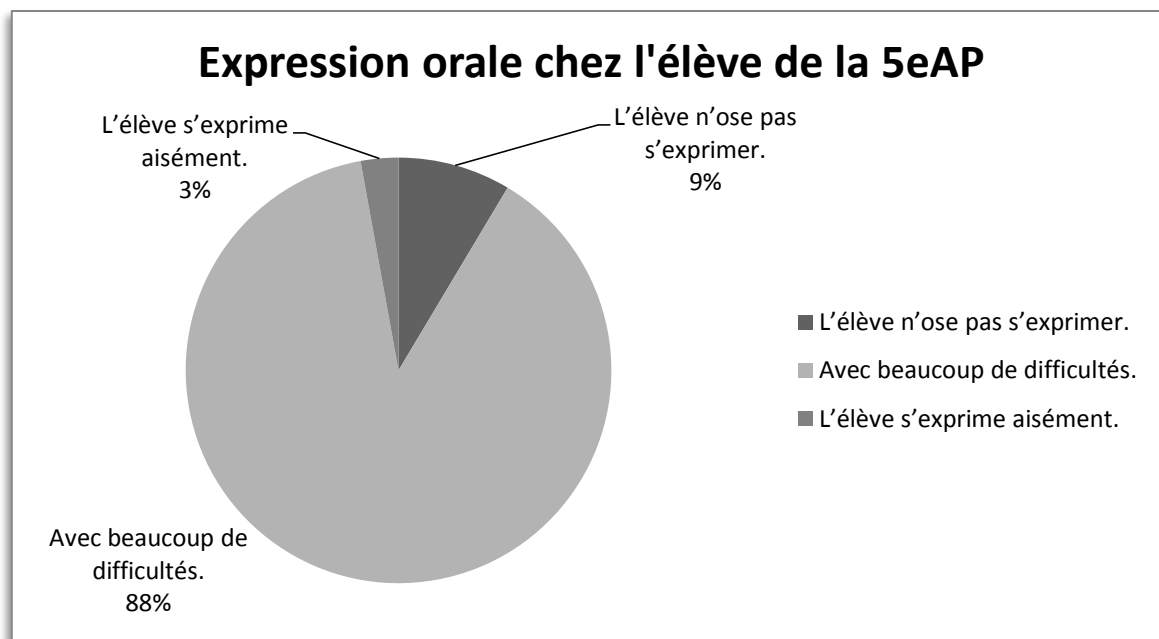
Trouvé coincé entre la sensibilité, les exigences de cette catégorie d'âge sur le plan émotionnel, affectif, ludique, social, que l'approche communicative(AC) notamment l'approche par les compétences(APC) met en devant des compétences à faire acquérir, et l'obligation d'atteindre les objectifs fixés par les programmes et suivis par des inspections d'évaluation régulières par la tutelle, l'enseignant se trouve obligé d'inverser les intérêts et centré ces efforts sur l'acquisition des aspects linguistiques (sons, structures, lexique,...etc.), qui ne constituent en réalité que l'une des composantes d'une compétence plus globale.

Nous trouvons donc que cette situation réduit les pratiques des enseignants en classe à des pratiques machinales de transmission de savoir (linguistique) et les inscrivent dans des pratiques méthodologiques anciennes.

II.1.1.9 Analyse et interprétation des données de la 9^{ème} question

- A la demande, l'élève de la 5^{ème}AP peut-il raconter librement et spontanément un événement vécu récemment ?

Représentation graphique des réponses :



Visant le taux d'atteinte de l'objectif terminal d'intégration (OTI) par les élèves dans une situation de communication, notamment l'expression orale, 88% des réponses, soit 31/35 de notre public d'enquête, confirment la grande difficulté d'acquérir cette compétence par les élèves, ajouté au 3/35 des enseignants, soit 9% qui ont répondu que l'élève de la 5^{ème} AP « n'ose pas s'exprimer », nous laisse dire que les habilités fixées dans le programme ou l'élève doit être capable de :

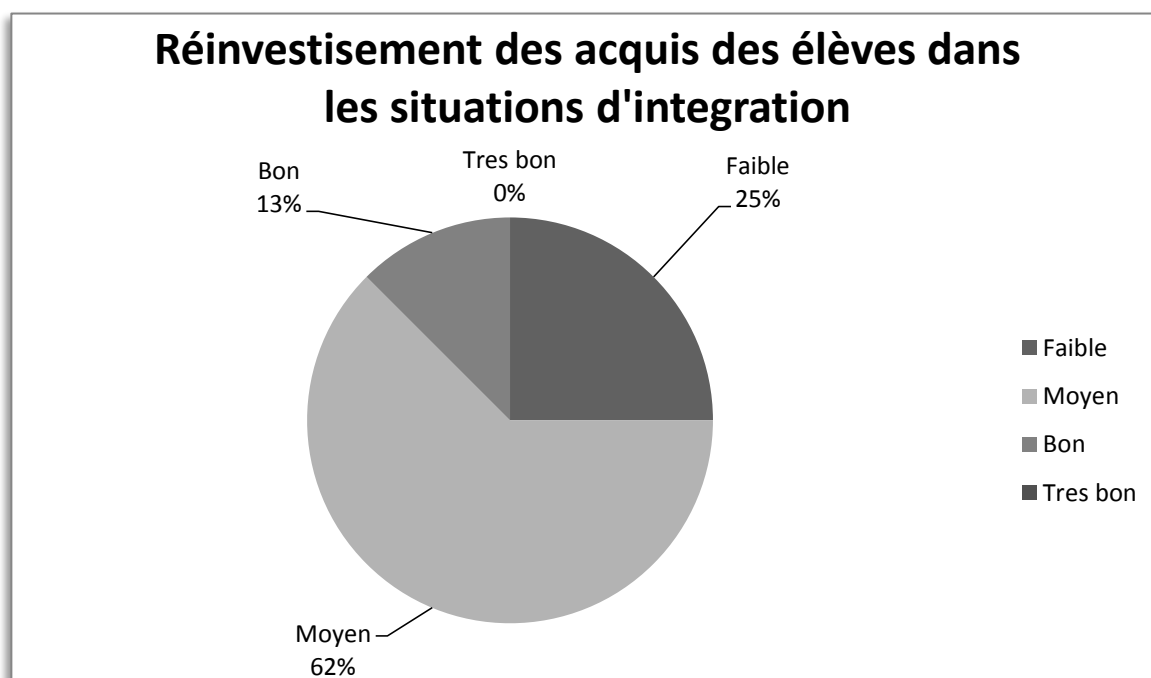
- réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent ;
 - s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles ;
 - réagir à partir d'un support écrit ou sonore ;
 - prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner une consigne, donner un avis ;
 - produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer ;
 - dire des textes poétiques en s'appuyant sur des éléments prosodiques ;
 - synthétiser l'essentiel d'un message oral dans un énoncé personnel ;
 - marquer son propos à l'aide d'adverbes, d'interjections et de traits prosodiques,
- sont loin d'être acquises par une majorité de 97% des élèves. Cependant, le respect des

pratiques des principes de l'APC ne peuvent conduire qu'à la réussite d'acquisition de ces habilités et donc la compétence de l'expression orale.

II.1.1.10 Analyse et interprétation des données de la 10^{ème} question

- Comment trouvez-vous le réinvestissement des acquis, des points de langue des élèves dans les situations d'intégration proposées ?

Représentation graphique des réponses :



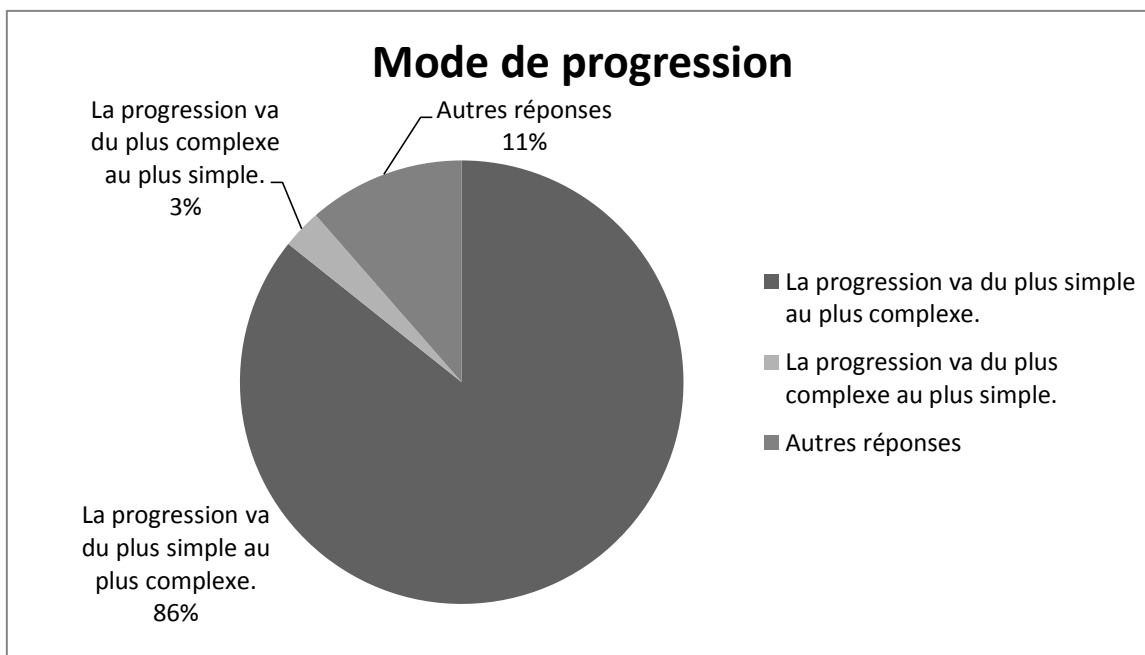
Comme pour la question précédente, cette question visait l'estimation de la concrétisation des pratiques des principes de l'approche par les compétences, en visant le taux d'atteinte de l'objectif terminal d'intégration (OTI) chez les élèves, relatif à l'écrit surtout.

62% des réponses indiquent que le réinvestissement des acquis des élèves dans les situations d'intégration reste moyen, ajouté à 25% des réponses, indiquant un réinvestissement faible, et donc une moyenne de 87%, nous laisse penser aussi que les pratiques des principes de la méthodologie retenue (APC), restent loin d'être concrétisées correctement dans les classes.

II.1.1.11 Analyse et interprétation des données de la 11^{ème} question

- Comment assurez-vous la progression avec vos élèves ?

Représentation graphique des réponses :



Les réponses à cette question indiquent que 30/35, soit 86% des enseignants optent pour une progression systématique qui va du plus simple au plus difficile.

Nous avons ajouté aux choix des réponses à notre question « autres réponses », car nous estimons qu'une progression systématique (du plus facile au plus difficile ou du plus difficile au plus facile), est difficile à penser dans une approche par les compétences, ou les objectifs se ramifient, s'entremêlent et se croisent entre l'organisation des séquences, la conception d'activités, la réalisation des tâches proposées, la gérance du groupe et surtout du temps. Elisabeth Nonnon, définit bien la complexité de cette progression en disant que:

Pour les enseignants, la question de la progression renvoie donc à toutes les décisions et savoir-faire relatifs à la temporalité, composante cruciale et conflictuelle de leur expérience professionnelle. Les choix et les ajustements sont donc bien plus complexes qu'un ordonnancement dans le temps d'objets d'enseignement. Ils portent sur tous les aspects de la temporalité constitutifs du processus d'enseignement : l'ordre, la durée (comment répartir le capital temps entre la découverte, la formalisation, l'exercitation), la fréquence (quelle place

donner à la répétition, aux rituels, aux entraînements), le rythme (quel rythme d'introduction des savoirs dans le discours de la classe, quel dosage entre reprise et éléments nouveaux, quelle variation de densité pour gérer la compréhension commune).²⁸

Nous pensons alors que les enseignants s'efforcent déjà tant bien que mal à assurer une progression systématique qui va du plus simple au plus complexe, cette progression qui relève d'une pratique méthodologique ancienne relative à la méthodologie directe. (mise en gras par nous dans la littérature de la MD).

II.1.1.12 Analyse et interprétation des données de la 12^{ème} question

- Comment jugez-vous l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire ?

Constituant la source d'une série de témoignages très importants dans la définition des pratiques, tendances et représentations des acteurs de la mise en œuvre et la concrétisation de la nouvelle réforme (enseignants), vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire, nous avons trouvé plus que nécessaire de transcrire intégralement les réponses fournées par notre public d'enquête, en mettant en **gras** tout ce que nous estimons être significatif en l'aval de l'objectif de notre travail de recherche.

- (Réponse ^{numéro}/Questionnaire ^{numéro})

- R¹/Q¹ : « *On parle de L'APC au cycle primaire et de la DADD alors que tous les programmes ; manuels et réparations obligent les enseignants à suivre une méthode classique qui bloque l'élève au lieu de le mettre au centre de son apprentissage **comme ils présument. ???!** Qu'est l'autonomie* »

- R²/Q² : « *L'enseignant du français au primaire a pour but de développer chez nos jeunes apprenants des compétences de communication à l'oral et à l'écrit et **ces années de cycle primaire constituent une base pour l'apprenant et une période d'acquisition, de construction de ses apprentissages à l'oral comme à l'écrit*** »

²⁸ Nonnon, E. « *La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement* », Repères [en ligne], depuis 15 Juin 2010, consulté le 10 Avril 2017. <http://reperes.revues.org/276>

- R³/Q³: « *L'enseignement/apprentissage doit amener l'apprenant à apprendre et à communiquer* »

- R⁴/Q⁴: « *L'enseignement /apprentissage est la manière dont l'enseignant fait passer le message à ses apprenants (sa propre méthode)* »

- R⁵/Q⁵: « *L'enseignement /apprentissage du fle au cycle primaire est un peu difficile pour les 4AP.* »

- R⁶/Q⁶: « *L'intégration des TIC dans L'enseignement /apprentissage afin que d'intégrer les élèves dans une approche d'enseignement centré sur la transmission des savoirs.*»

- R⁷/Q⁷: « *Il doit être durement structuré et organisé en suivant la démarche scientifique.*»

- R⁸/Q⁸: «*En parlant d'apprentissage, on se situe au niveau du travail accompli par l'élève. Notre enseignement demeure majoritairement frontal, les enseignants continuent de s'accaparer du temps qui devrait être consacré à l'apprentissage des élèves. L'une des raisons qui les poussent à user de cette pratique est l'ignorance qu'ils ont de la notion de construction du savoir qui place l'apprenant au centre des apprentissages. Ils pensent que l'élève est un réceptacle et qu'il suffirait de lui prodiguer des notions avec des explications et un travail de mémorisation pour faire de lui un bon élève.*»

- R⁹/Q⁹: «*En cycle primaire, toujours on trouve la panne entre les classes de 3^{ème} année et les classe de 4 AP (en 4ap l'apprenant est en face des obstacles surtout en lecture et en points de langue parce que en 3^{ème} année il a appris seulement l'écriture et l'oral)*»

- R¹⁰/Q¹⁰: «*L'élève algérien s'affronte à beaucoup de difficultés pour s'exprimer oralement et même à l'écrit.*»

- R¹¹/Q¹¹: «*L'enseignement/apprentissage de fle au cycle primaire est la base de tout apprentissage approfondi de cette langue. Depuis 2003 plusieurs politiques éducatives sont adoptées par le système éducatif algérien dans nos écoles primaires, donc plusieurs programmes, manuels, contenus et méthodes sont proposés. A mon avis ces contenus de répondent pas aux besoins de nos élèves ni à leur niveau, comme ils ne s'inscrivent pas dans le contexte socioculturel algérien de l'élève.*»

- R¹²/Q¹² : «*L'absence du matériel didactique et la surcharge des classes de fle (effectif) rendent difficile l'application des nouvelles méthodes proposées par l'APC par l'enseignant ainsi l'acquisition des compétences langagières par l'apprenant.*»

- R¹³/Q¹³ : «*La rareté des formations durables significatives des enseignants sur les pratiques de classe et les nouveautés des méthodes et des stratégies.*»

- R¹⁴/Q¹⁴ : «*En conclusion, l'enseignement/apprentissage du fle au cycle primaire est devenu moins efficace.*»

- R¹⁵/Q¹⁵ : «*L'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire se fait dans la difficulté que le maître et l'apprenant rencontrent chacun en ce qui le concerne. L'enseignant ne trouve pas les moyens nécessaires pour dispenser un enseignement de qualité qui assurera un apprentissage progressif dans des situations où l'élève est mené à construire de nouvelles connaissances en s'appuyant sur ses propres pré-requis.*»

- R¹⁶/Q¹⁶ : «*Je trouve que L'enseignement/apprentissage du fle au cycle primaire ne contient pas un enchainement entre les deux niveaux 3ap et 4ap , il doit etre renouveler et surtout adapter au niveau des élèves.*»

- R¹⁷/Q¹⁷ : «*Je pense que la progression en fle des apprenants en milieu scolaire obéit à des contraintes sérieuses : horaire ,le matériel , facteur socio-cognitif ,la psychologie ...etc »*

- R¹⁸/Q¹⁸ : «*L'enseignement/apprentissage du fle au cycle primaire n'est pas adapté au niveau des élèves, le programme est chargé, il n'y a pas d'enchainenrt entre la 3AP et la 4AP et le programme de la 4ap est difficile et complexe pour eux.*»

- R¹⁹/Q¹⁹ : «*l'enseignement/apprentissage du FLE dans les établissements de l'échelle national est pas encore arriver à atteindre le 100% du processus enseignement/apprentissage ,car apporter un système d'éducation étranger et l'applique dans un pays qui n'a pas la même culture , la même morphologie communautaire avec le/s pays qu'on a abordé ce système.*»

- R²⁰/Q²⁰ : «*les programmes proposés dans les manuels ne répondent pas aux besoins des élèves.*»

- R²¹/Q²¹ : « *l'enseignement/apprentissage doit amener l'apprenant et apprendre et à communiquer –au primaire-»*

- R²²/Q²² : « Il est **un peu difficile d'enseigner le fle** surtout dans certaines régions ,ainsi qu'il y'a un manque de liaison entre les deux programmes 3AP et 4AP –le programme de la 4ap nécessite quelques changements pour qu'il soit adaptable.»

- R²³/Q²³ : « Il n'est pas vraiment à la hauteur. IL faut discuter bien ce concept parce que certains élèves ne parviennent qu'avec peine à s'exprimer et à exécuter des travaux écrits et d'autres semblent comprendre des idées complexes s'ils se livrent à des expériences mais ne les assimilent pas s'ils les appréhendent dans des textes. **Donc, je trouve ça comme un échec scolaire.**»

- R²⁴/Q²⁴ : « L'enseignement du fle au primaire **n'obéit pas aux besoins de l'apprenant** , il a besoin d'être révisé et fondé sur une base solide. On ne peut obéit sans enchainement et sans outil didactique.»

- R²⁵/Q²⁵ : « L'enseignement/apprentissage du fle au cycle primaire nécessite **une révision des contenus des programmes.**»

- R²⁶/Q²⁶ : « D'après mon experience dans l'enseig prim et à mon avis : On **distinguent 3 grandes causes de la difficultés scolaires** :

- 1- celles propres à l'élève (capacité d'apprentissage, comportement et personnalité)
- 2- celles liées au système (organisation, attitude pédagogique, démarche didactique)
- 3- celles induites par l'environnement .
- 4- les difficultés des programmes et de non-conformité au volume horaire.»

- R²⁷/ Q²⁷ : «C'est très difficile tjrs **nous réalisons que de 50% des objectifs** »

- R²⁸ /Q²⁸ : « L'enseignement/apprentissage du fle **est devenu plus difficile à aqérir** car l'élève n'arrive pas à maitriser la langue à l'oral et à l'écrit à cause de plusieurs difficultés.»

- R²⁹/Q²⁹ : « **Il est trop fatiguant d'éduquer** les enfants qu'ils ne donnent pas beaucoup d'importance à la langue française, ils basent beaucoup plus sur l'arabe que le français (pour eux c'est une langue secondaire) »

- R³⁰/Q³⁰ : « A mon avis l'enseignement du fle au cycle primaire est une partie inséparable des autre matière, seulement ce qu'il diffère que **la sensibilisation intra et extra scolaire et**

L'absence de moyens et des outils d'apprentissages. »

- R³¹/Q³¹ : *« Je pense que l'enseignement du fle au primaire a **un long parcours à suivre encore**, il manque surtout la sensibilisation des parents sur le rôle de cette matière dans la vie éducative de leur enfants. Aussi **le manque des matériaux audio visuels.** »*

- R³²/Q³² : *« le français est une langue étrangère q'on pratique et on applique (cet enseignement) peu dans nos classes – 3 heures ou 4 heures par semaine, l'élève en fin de cycle primaire n'arrivera jamais à rédiger un court texte avec les consignes données dans une production de 5^eAP. **un élève qui ne sais pas lire ou écrire une phrase n'arrivera jamais à produire un court texte** ».*

- R³³/Q³³ : *« je pense que l'enseignement /apprentissage du FLE **n'est pas promu aux attentes de la tutelle** car on n'accorde pas une grande importance à cette langue, dans une époque où les regards sont braqués vers l'Anglais comme langue de la technologie.»*

- R³⁴/Q³⁴ : *« A mon avis l'enseignement /apprentissage au cycle primaire ne **peut pas réaliser des résultats** avec la charge des programmes et le volume horaire limité.»*

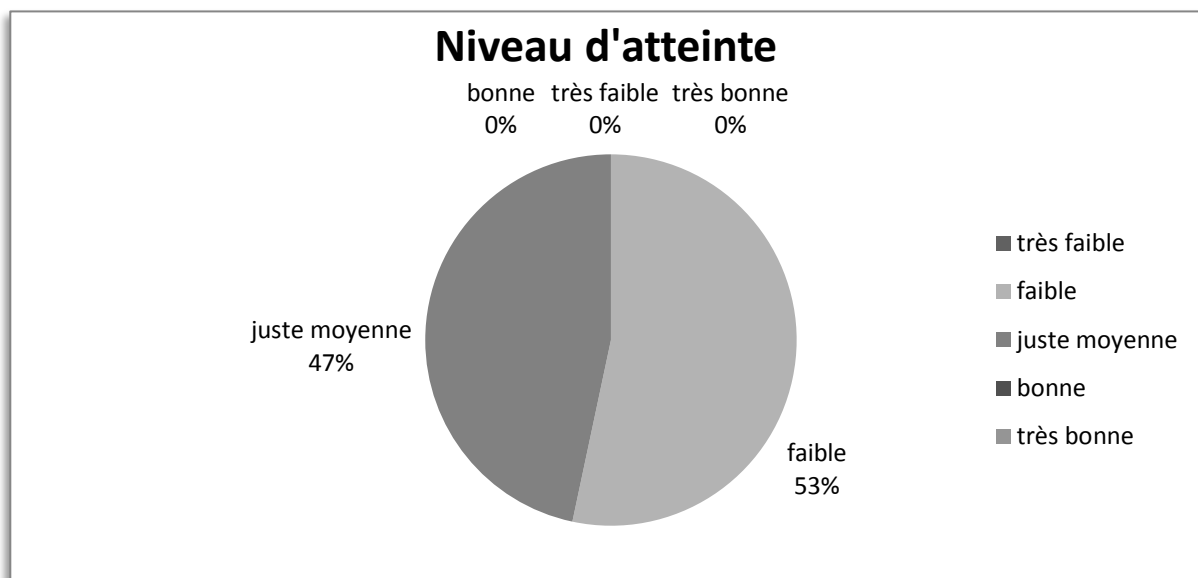
- R³⁵/Q³⁵ : *« Au temps que cette langue est la deuxième et la nouvelle langue pour acquérir il y a beaucoup de **difficultés au niveau de la réception par l'apprenant.** »*

II.1.2 Analyse et interprétation des résultats (cycle moyen)

II.1.2.1 Analyse et interprétation des données de la 1^{ère} question:

- Comment jugez-vous l'atteinte de cet objectif terminal d'intégration observé chez les élèves de la 1^eAM ?

Représentation graphique des réponses :



Aux choix proposés pour la question portant sur l'atteinte de l'objectif terminal d'intégration (OTI) de la 5^{ème} AP (très faible, faible, juste moyenne, bonne et très bonne), ou l'élève devrait être capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. 53% de notre public, estiment que l'atteinte est « faible », 47% estiment que l'atteinte de cet OTI est « juste moyenne ».

Ce qui nous laisse penser qu'entre « faible » et « juste moyenne », la moyenne de 100% suppose que la pratique effective des principes méthodologique de l'approche par les compétences soit loin d'être mise en œuvre réellement et/ou correctement dans les classes de FLE en ce cycle primaire.

Cette supposition est bien confirmée par l'analyse des réponses aux questions de notre questionnaire principal destiné aux enseignants du cycle primaire, où nous avons remarqué le recours aux pratiques variées des méthodologies d'enseignement anciennes.

Nous estimons que la mise en œuvre effective des principes de l'approche par les compétences, ne peut conduire qu'à la réussite pour l'atteinte de l'OTI, qui doit assurer le passage vers le cycle moyen et permet à l'apprenant d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes. Chose que contredit l'analyse des résultats obtenus.

II.1.2.2 Analyse et interprétation des données de la 2^{ème} question/commentaire:

A notre question/commentaire, laissé facultatif, seulement 3/15 des enquêtés ont choisit de ne pas commenter, 12/15 ont manifestés leurs intérêt et ont exprimés leurs opinions.

Nous avons trouvé nécessaire de retranscrire intégralement les commentaires avant de les synthétiser, tout en mettant en **gras** les propos marquants qui vont en l'aval de notre objectif.

- (Commentaire ^{numéro}/ Questionnaire ^{numéro})

- C¹/Q¹ : « autant qu'enseignant du cycle moyen, je constate **une répture flagrante dans les programmes des deux paliers**. De l'autre coté, les 04 compétences : écouter/parler et lire/écrire sont faiblement atteintes. »

- C²/Q² : « je vois que les élèves qui viennent du primaire **éprouvent des difficultés au niveau de l'écriture (temporelles) et la qualité surtout**. »

- C³/Q³ : « je vois que **cet objectif est atteint par certains élèves seulement**. Le programme de 1^{ère} année moyenne a une relation avec le programme du 4^{ème} année actuelle. »

- C⁴/Q⁴ : « Il y a **des élèves qui sont bons, grâce à leur milieu social et culturel et le soutien paternel**. »

- C⁵/Q⁵ : « l'apprenant 'devra' mobiliser des stratégies et des mécanismes cognitives plus élevés pour une bonne appropriation des savoirs-faire. A son tour, **le prof 'doit' travailler sur les contenus d'apprentissages et les rendre plus faciles(APC)**. »

- C⁶/Q⁶ : « **Les apprenants sont faibles , les résultats sont médiocres** surtout à l'écrit et l'oral. »

- C⁷/Q⁷ : « L'ors d'une évaluation diagnostique faite au début de chaque année. **On constate de l'élève de 1^{ère} AM a un niveau bas** (manque du vocabulaire) c'est pourquoi , il trouvera des lacunes pour assimiler ou comprendre un texte durant le cycle moyen. Alors pour produire ou rédiger un paragraphe et une autre difficultés pour lui à cause du manque d'un bagage linguistique .Je crois qu'il n'y a aucune relation entre les deux cycles (primaire

et moyen). »

- C⁸/Q⁸ : « *Beaucoup de difficultés que se soit à l'écrit ou à l'oral .* »

- C⁹/Q⁹ : « *Malheureusement ,l'aspect de vocabulaire est faible chez les apprenants .* »

- C¹⁰/Q¹⁰ : « *Il ya des élèves qui sont très faible et on arrive pas à les remédier. Mais la plus part sont moyens.* »

- C¹¹/Q¹¹ : « *pas moyen de remédier le grand manque à tous les niveaux !!!* »

- C¹²/Q¹² : « *très peu d'élèves viennent en 1èreAM avec ce profile et la tache est difficile.* »

II.2 Synthèse :

Nous revenons, à partir des constatations que nous avons tirées de l'analyse de notre questionnaire, sur notre sujet de recherche «les pratiques méthodologiques dans les classes de FLE », avec le choix du cycle primaire comme cas d'étude, pour dire que nous estimons avoir réussi à obtenir une idée claire sur les pratiques des enseignants en classes.

Nous concluons donc, l'existence d'une variation méthodologique, exprimée par les réponses des enseignants sur les différents axes touchés par nos questions : formation, pratiques de méthodologies anciennes et celle de l'approche retenue (APC), aussi par les croyances personnelles, épistémologique et sur l'enseignement /apprentissage, des enseignants, exprimés dans leurs réponses et commentaires.

À la question ouverte N°12 de notre questionnaire principal, les enseignants ont manifestés un mécontentement général et un malaise vis-à-vis de la méthodologie/approche qu'ils mettent en œuvre et des difficultés des pratiques qu'ils doivent concrétiser. Pour appuyer l'idée du malaise général chez les enseignants, et après avoir permission d'y faire recours, nous allons reporter intégralement les propos d'un inspecteur de la matière (FLE), sujet aussi de notre enquête :

« *En parlant d'apprentissage, on se situe au niveau du travail accompli par l'élève. Notre enseignement demeure majoritairement frontal, les enseignants continuent de s'accaparer du*

temps qui devrait être consacré à l'apprentissage des élèves. L'une des raisons qui les poussent à user de cette pratique est l'ignorance qu'ils ont de la notion de construction du savoir qui place l'apprenant au centre des apprentissages. Ils pensent que l'élève est un réceptacle et qu'il suffirait de lui prodiguer des notions avec des explications et un travail de mémorisation pour faire de lui un bon élève.» (R⁸/Q⁸)

Ce témoignage synthétise le mieux notre analyse, en plus des points communs relevés dans de différentes réponses, le manque de cohérence entre les programmes des différents paliers du cycle, l'inadéquation du volume horaire avec les programmes trop chargés, la négligence de la notion de contextualité...etc.

L'analyse des résultats de notre deuxième questionnaire (témoin), destiné aux enseignants du cycle moyen, va dans le même sens et exprime le même malaise des enseignants du cycle suivant, que nous pensons perdue depuis l'application des réformes. Elle peut être aussi synthétisée et confirmée par les responsables même du Ministère de l'éducation : « *Le gouvernement semblait être optimiste envers ces réformes, même si une première évaluation du projet a révélé que les enseignants, les parents et les élèves n'étaient pas aussi enthousiastes à l'égard de ces réformes* »²⁹ (Toualbi-Thaalibi, 2006). Et appuie ainsi l'analyse des résultats faite sur nos deux questionnaires.

²⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, PARE, Op. cit, p17

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale:

De nos jours, l'impossibilité de se référer ou de choisir un modèle scientifique unique est fortement imposée par les différentes réalités du monde contemporain ou la confrontation des idées et leur libre circulation et devenue aussi réalité, par la diversité des hommes qui manient les concepts, et la forte concurrence entre les nations « fortes » qui essaient d'imposer leurs modèles sociétaux.

L'enjeu de cheminement des idées, des cultures scientifiques et la forte volonté de dominer la réflexion commune universelle, vient en tête des modèles sociétaux, et trouve donc dans le domaine de l'enseignement/apprentissage le lieu privilégié et par la langue, la clé d'accès pour conquérir des espaces et a fait des nations et des pays « sous développés » des laboratoires d'essais de ces modèles, comme pour le cas de l'Algérie avec son système éducatif en général et l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) en particulier.

Nous estimons que les résultats de notre travail de recherche mettent en évidence une antinomie entre un discours académique et institutionnel confiant et rassurant, inhérent aux questions conceptuelles de l'approche par les compétences (APC), instaurée par la dernière réforme, et un réel contradictoire vécu et affirmé par les acteurs chargés de concrétiser cette approche sur terrain. Ces résultats ont confirmé l'hypothèse que nous avons formulée et ont montrés l'existence et la persistance d'une variation méthodologique dans les pratiques des enseignants du cycle primaire dans nos classes de FLE depuis plus d'une décennie de la mise en œuvre de cette réforme.

Arrivant à atteindre l'objectif fixé pour notre travail de recherche, en situant les pratiques méthodologiques dans nos classes de FLE, nous pouvons ainsi dire que nos enseignants sont confrontés à une situation complexe et qu'ils s'inscrivent pleinement dans une méthodologie éclectique, imposée par la réalité du contexte algérien, et à qui on doit sérieusement y réfléchir, comme le confirme Christian Puren : « *que l'éclectisme des enseignants et des auteurs constituait une réponse empirique à la complexité à laquelle ils étaient confrontés.* »³⁰

³⁰ Puren, C. *Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues?*, Synergies Monde, N°4, 2008, pp. 205-216.

Nous sommes conscients, et nous supposons que le questionnaire, comme moyen d'investigation, est à même de donner des résultats fiables, sur un sujet aussi généraliste qui touche à l'enseignement/apprentissage sous tous ses angles, mais pas suffisamment précises sur les vraies intentions des enquêtés, lorsque, comme par exemple, à notre question N°2 sur la formation des enseignants sur les méthodologies constituées anciennes, bon nombre d'enseignants qui ont répondu par « avoir reçu une formation sur les méthodologies constituées anciennes» , lors d'entretiens personnels, nous avons déduit qu'ils sous-tendent les approches et les méthodes récemment pratiquées, comme la pédagogie par objectifs (*PPO*) ou la démarche active de découverte (*DADD*),...etc.

Ces insuffisances cognitives, et la pratique consciente ou inconsciente de variation méthodologiques par les enseignants dans nos classes de FLE, suscitent des réflexions et des constructions didactiques nouvelles, ainsi que des efforts supplémentaires de recherche sur le sujet, pour tous les cycles et paliers d'enseignement de notre système éducatif, que nous espérons avoir ouvert un accès jalonné par notre travail de recherche.

FIN

ANNEXES

Nous sommes deux étudiants en fin de cycle de master didactique du FLE.

Notre enquête vise à saisir *les pratiques méthodologiques dans les classes du FLE du cycle primaire*. Vos réponses permettront de soulever les nuances sur ce sujet.

Ce questionnaire est strictement *anonyme* et vos réponses serviront exclusivement à des analyses statistiques.

Nous vous remercions de répondre à ce questionnaire avec le plus grand soin.

Question n°1 :

- Vous enseignez le français langue étrangère via une méthodologie précise, laquelle ?

.....

Question n°2 :

- Etes-vous formés sur les méthodes, techniques, procédés, sources, des méthodologies constituées anciennes ?

Oui

Non

Question n°3 :

- Trouvez-vous que les nouvelles méthodes vous sont imposées et que vous vous trouvez obligés de s'y familiariser ?

Oui

Non

question n°4 :

- Entre recevoir une formation durable, significative de qualité avec plus de liberté dans vos pratiques en classe et suivre les consignes et directives actuelles, quel serait votre choix ?

.....

Question n°5 :

- Faites-vous recours à la langue maternelle « Arabe » pour débloquer des situations d'enseignement ?

Tout le temps

Souvent

Rarement

Jamais

Question n°6 :

- Incitez-vous vos élèves par la technique de « question /réponse » afin de réemployer les formes linguistiques étudiées ?

Oui

Non

Question n°7 :

- Que pensez-vous de l'équipement des classes du FLE par des moyens « matériels » pédagogiques audio-visuels pour permettre à apprendre assez vite à communiquer oralement ?

- . Je n'y trouve pas trop d'intérêt.
- . Oui, mais ça n'aide que peu.
- . Oui, ça peut aider énormément.

Question n°8 :

- Les situations de communication proposées à l'élève dans le manuel, répondent-elles réellement à ses émotions, à son besoin affectif, ludique et social ?

- Oui Non

Question n°9 :

- A la demande, l'élève de la 5^eAP peut-il raconter librement, spontanément un événement vécu récemment ?

- L'élève n'ose pas s'exprimer.
- Avec beaucoup de difficultés.
- L'élève s'exprime aisément.

Question n° 10 :

- Comment trouvez-vous le réinvestissement des acquis, des points de langue des élèves dans les situations d'intégration proposées ?

- Faible Moyen Bon Très bon

Question n° 11 :

- Comment assurez-vous la progression avec vos élèves ?

- La progression va du plus simple au plus complexe.
- La progression va du plus complexe au plus simple.
- Si autrement, expliquez :

.....

Question n°12 :

- Comment jugez-vous l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire ?

.....

.....

.....

Nous sommes deux étudiants en fin de cycle de master didactique du FLE

Notre enquête vise à saisir *les pratiques méthodologiques dans les classes du FLE du cycle primaire*. Votre réponse à notre question permettra d'appuyer notre recherche sur le sujet.

Ce questionnaire est strictement *anonyme*. Nous vous remercions de répondre à ce questionnaire avec le plus grand soin.

extrait du programme de la 5^e AP :

Les compétences qui sont développées, par niveaux, de la 3^e AP à la 5^e AP. Dans une démarche d'intégration, permettent l'atteinte de l'objectif terminal d'intégration (OTI) pour le cycle primaire :

OTI : *Au terme de la 5^e AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.*

L'atteinte de cet OTI assure le passage vers le cycle moyen et permet à l'apprenant d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes.

Question :

- Comment jugez-vous l'atteinte de cet objectif terminal d'intégration observé chez les élèves de la 1^eAM ?

. **Très faible.**

. **Faible.**

. **Juste moyenne.**

. **Bonne.**

. **Très bonne.**

Commentaire (facultatif) :

.....

.....

.....

Liste des établissements touchés par notre étude

Ecole primaire	Collège d'orientation	Lieu
Leziar saad	Diaf Zine	Ayadat C ^{ne} Ain Tessera
		C ^{ne} Ain Tessera
	Skhara tahar	C ^{ne} Ain Tessera
Hadji Ali	Mohamed Laarous	Chenia/ safia C ^{ne} Belimour
Mohamed Leziar		
Ahmed Arous		
Diaf Daif	Souici Med Elhadi	Chef lieu C ^{ne} Belimour
Saad Saoud		
18 février	Bechane Lakhdar	Chef lieu C ^{ne} Belimour
Gaidi Said	Rmili Abid	Charchar
Benkahla Ahmed	Azzouz Boussena	Centre de BBA
Bellahoual Al Arbi	11 décembre 1960	Centre de BBA
Bouderouaz Al Amri		
Lahcen Sahnoune	Derraj Sasi	Ras El Ain Khelil
Frères Maouche	Frères Laoubi Abdelkader Drissi	Centre de BBA
Larbi Tbessi	Amar Aouchiche	Centre de BBA
Zriguine Ahmed	Mouna Messaoud	C ^{ne} El-Achir
Saadi Said		
Rachdi Hamouda		
Inspeceur	/	Circonscription 2 Daira de Medjana
Inspecteur	/	Circonscription 1 Daira d'El Hamadia
Saadaoui Ahmed	Hadj El Arbi Bachir	Errabta (El hamadia)

Compréhension de l'écritترجمة بسيطة لبعض أسئلة مادة الفرنسية
لمساعدة أبنائي التلاميذ

حول الفهم :

1 - Lis le texte :	1 - اقرأ النص :
2 - Réponds à la question suivante:	2 - أجب عن السؤال الآتي :
3 - Recopie les bonnes réponses :	3 - انقل الأجوبة الصحيحة (المناسبة) :
4 - Ou se passe la scène ?	4 - أين وقعت أحداث القصة ؟
5 - Que remplacent les mots soulignés dans cette réplique ?	5 - ماذا تعوض الكلمات المسطر تحتها في العبارة الآتية ؟
6 - Relève de texte (les mots - les synonymes - le contraire):	6 - استخرج من النص : (الكلمات - المرادفات - الأضداد)
7 - Donne un titre au texte :	7 - أعط عنوانا للنص :
8- Relie par une flèche :	8 - اربط بسهم :
9- Coche la bonne réponse :	9 - شطب أو ضع علامة على الجواب الصحيح
10 - Mets vrai ou faux devant chaque phrase :	10 - ضع : صحيح أو خاطئ أمام كل جملة :
11 - Complete le tableau :	11 - أكمل الجدول :
12 - Ecris la phrase à la forme négative:	12 - اكتب الجملة في صيغة النفي (انف الجملة):
13 - Ecris la phrase à la forme affirmative:	13 - اكتب الجملة في صيغة الإثبات (أثبت الجملة) :
14 - Complete par :	14 - أكمل بـ ... :
15 - Réécris la phrase au singulier	15 - أعد كتابة الجملة في المفرد :
16 - Réécris la phrase au pluriel	16 : أعد كتابة الجملة في الجمع :
17 -De qui parle le texte?	17 - عمّن يتحدث النص ؟ (الشخص)
18 - De quoi parle le texte ?	18 - عمّ يتحدث النص ؟ (الأشياء)
19 - Mets la phrase suivante au (présent - futur - l'imparfait)	19 - اجعل (حول) الجملة الآتية إلى : الحاضر - المستقبل ..
20- Encadre les éléments de la phrase :	20 - أطر عناصر الجملة :
21 - Souligne l'adjectif qualificatif _ compliment d'objet 1. 2	21 - سطر تحت الصفة - سطر تحت المفعول به ..

Production écrite

الوضعية الإدماجية :

1-Utilise le pronom (tu , il ,)	1 - استعمل الضمير : أنت ، هو ،
2- Utilise le présent de l'indicatif - le futur	2 - استعمل المضارع (الأزمنة المطلوبة) :
3- Utilise les majuscules - les points - Ponctuation.....	3 - استعمل الحروف في بداية الجملة ، علامات الوقف , , ,
4- Rédige un texte de 4 à 5 Lignes sur	4 - حرر فقرة من 4 إلى 5 أسطر حول
5- Mets les phrases suivantes en ordre pour faire un paragraphe :	5 - رتب الجمل الآتية لتحصل على فقرة :
6 - Complete le texte par les mots suivants :	6 - أكمل النص بالكلمات الآتية :
7- Construis un dialogue :	7 - ابن حوارا
8- Aide - toi avec	8 - استعن بـ :