

UNIVERSITÉ D'ORAN
FACULTÉ DES LETTRES, LANGUES & ARTS

ÉCOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS

Doctorat en didactique

Auteur : MOKADDEM Khédidja

**Choix et pertinence des méthodes pratiquées
pour l'enseignement / apprentissage du FLE
en Algérie
Etude des stratégies mises en œuvre
dans le primaire
dans le cadre de la nouvelle réforme
du système éducatif (2003)**

Thèse dirigée par :

Co-directrice de thèse : Mme Fatema-Zohra CHIALI-LALAOUI

Co-directrice de thèse : Mme Michèle VERDELHAN-BOURGADE

Jury :

Présidente de jury : Mme Fewzia SARI – Professeur – Université d'Oran

Examineur : Mr. Boumédiène BENMOUSSAT – Maître de conférences –
Université de Tlemcen

Examinatrice : Mme Bahia OUHIBI – Maître de conférences – Université d'Oran

Examinatrice : Mme Marielle RISPAIL – Professeur – Université Stendhal Grenoble

Rapporteur : Mme Fatema-Zohra CHIALI-LALAOUI – Maître de conférences –
Université d'Oran

Rapporteur : Mme Michèle VERDELHAN-BOURGADE – Professeur – Université
Paul Valéry Montpellier III

Remerciements

Une thèse de doctorat n'aboutit jamais sans l'aide scientifique, logistique et amicale de nombreuses personnes.

Par ces remerciements, je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à tous ceux et toutes celles qui m'ont aidée à réaliser ce travail de recherche et que je ne peux nommer, par peur d'en oublier. Leur disponibilité, leurs conseils et la richesse des informations communiquées m'ont été précieux.

Que Mesdames Michèle VERDELHAN-BOURGADE et Fatima-Zohra CHIALI-LALAOUI trouvent ici l'expression de ma sincère gratitude pour la confiance qu'elles m'ont accordée dans la réalisation de ce modeste travail et pour leur patience à suivre mes recherches.

Mes remerciements vont aussi aux membres du jury : Mesdames Fouzia SARI, Bahia OUHIBI, Marielle RISPAIL et Monsieur Boumédiène BENMOUSSAT.

Ma gratitude va également vers ceux qui m'ont secondée dans mes recherches : Messieurs Habib EL MESTARI et Fadil BRASSI, respectivement collègue et inspecteur de l'enseignement primaire.

Je n'oublierai pas de remercier de tout cœur mes amis, ma famille, mon frère Moulay, et plus particulièrement ma sœur Zoubida, son mari Mohamed et mes petites nièces, dont la présence à mes côtés a été d'un grand réconfort durant toutes ces années.

Une mention spéciale à Samia, mon amie.

A ma mère.
A ma fille, Hajer.

Sommaire

INTRODUCTION	7
– I – Politique linguistique et scolaire de l'Algérie	17
Chapitre 1 - Situation linguistique et scolaire au lendemain de l'indépendance	18
1. Situation linguistique au lendemain de l'indépendance	19
2. Situation de l'école algérienne au lendemain de l'indépendance	20
Chapitre 2 - Les options du système éducatif algérien	28
1. Les options du système éducatif	28
2. Statut de la langue arabe dans le contexte de communication	38
Chapitre 3 - Vers une réorganisation du système éducatif	41
1. Situation de l'enseignement du français en Algérie de 1985 à 2003	41
2. Le système éducatif algérien	48
Chapitre 4 - Mise en place d'une nouvelle réforme	57
1. Vers la mise en place d'une nouvelle réforme	57
2. La réforme du système éducatif en Algérie	65
– II – Évolution des méthodologies et des approches mises en œuvre dans l'enseignement du FLE	79
Chapitre 1 - De la méthode traditionnelle aux méthodes SGAV	80
1. Méthodologie et méthode : essais de définition	80
2. Les pédagogies de l'apprentissage	84
3. Évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère : de la méthode traditionnelle aux méthodes SGAV	89
Chapitre 2 - L'approche communicative en didactique du français	106
1. L'approche communicative	106
2. La compétence de communication et ses composantes	111

Chapitre 3 - De l'approche communicative à l'approche par compétences	123
1. Les pédagogies contemporaines de l'apprentissage	123
2. L'approche par compétences en didactique du français	132
3. Les stratégies d'apprentissage.....	148
 Chapitre 4 - Historique des méthodes pratiquées en contexte algérien avant la réforme	 156
1. Héritage du système en vigueur à l'époque coloniale.....	156
2. La phase post-coloniale.....	163
3. Statut de la langue française dans le système éducatif	166
4. Quelles méthodes pour quels apprentissages ?	171
 Chapitre 5 - L'approche par compétences en didactique du français en contexte algérien	 186
1. Les réformes pour quels changements ?	187
2. Pourquoi de nouveaux curricula ?.....	188
3. Approche par compétences ou pédagogie par objectifs ?	192
4. Les caractéristiques de la nouvelle approche	193
5. Changement de paradigme au niveau de la pédagogie	205
6. Réception et appropriation de la notion d'APC par les acteurs de la pédagogie	207
 – III – Recherche en situation : implications pédagogique-didactiques de la réforme	 212
 Chapitre 1 - Questionnaire à l'intention des enseignants portant sur les conditions d'application de la nouvelle réforme	 213
1. Préparation de l'enquête.....	213
2. Le questionnaire	217
3. Analyse des réponses	220
4. Complément d'enquête	226
 Chapitre 2 - Etat des lieux : contexte scolaire et linguistique	 230
1. Profil de l'apprenant	231
2. La conscience phonologique	236
3. Présentation du document d'accompagnement et du manuel de la 1 ^{ère} année d'apprentissage de la langue arabe	251
4. Présentation du document d'accompagnement de la 1 ^{ère} année d'apprentissage de la langue française	255

Chapitre 3 - Observation de classe	260
1. Paramètres d'une observation de classe	261
2. Procédure méthodologique	262
3. Observation de classe	263
4. Démarche pédagogique.....	268
5. Grille spécifique.....	275
Chapitre 4 - Analyse du manuel scolaire de 3 ^{ème} année primaire	285
1. Le manuel scolaire	286
2. Actualisation et évaluation d'un manuel scolaire	292
3. Grille d'analyse spécifique	299
4. Relevé des fautes.....	321
5. Les facilitateurs pédagogiques	325
Conclusion générale	335
Bibliographie	348
Annexes	357

INTRODUCTION

Le point de départ de notre recherche prend sa source dans un questionnement autour de la nouvelle réforme du système éducatif algérien. Cette réforme attendue, espérée par l'ensemble de la société a été présentée comme une refonte totale, visant à pallier les carences et les dysfonctionnements du système éducatif algérien – longtemps régi par l'ordonnance du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation¹ (cf. annexe n°1).

Le projet de réforme a été mis en chantier en octobre 2001 puis sa mise en œuvre a été effective dès la rentrée scolaire 2003/2004 selon un plan d'action² (cf. annexe n°2) retenu par le Conseil des ministres en date du 30 avril 2002.

Si l'on se réfère aux trois (03) grands pôles développés dans le plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif (octobre 2003) – nonobstant les aspects contenus dans les orientations concernant l'enseignement supérieur et la recherche scientifique – ladite réforme se propose trois objectifs généraux :

- 1 La mise en place d'un système (rénové et stable) de formation et d'évaluation de l'encadrement
- 2 La refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires
- 3 La réorganisation générale du système éducatif.

Dans le cadre de notre spécialisation, à savoir l'option de recherche en didactique des langues, il nous a semblé intéressant de nous pencher plus particulièrement sur le second objectif, et notamment sur les aspects induits par l'intitulé de cet objectif. En effet, la terminologie contenue dans l'énoncé de cet objectif appelle plusieurs notions qu'il est indispensable de cerner avec précision. L'objet même de notre recherche portera donc sur le point de jonction de la didactique et de la pédagogie, à savoir la ou les méthodes d'enseignement/apprentissage et leur renouvellement dans le cadre de la refonte du système éducatif.

Il va de soi que pour notre recherche, nous nous efforcerons d'articuler systématiquement sciences de l'éducation et sciences du langage afin de montrer en

¹ L'ordonnance du 16 avril est celle qui a organisé le système éducatif depuis plusieurs décennies. En raison des nombreuses ambivalences culturelles dont elle s'était nourrie, on lui impute aujourd'hui un grand nombre de distorsions pédagogiques. Ce n'est qu'en 2006 que ce texte s'est vu remplacé par une nouvelle Loi sur l'Education intégrant les objectifs de la nouvelle réforme.

² Ce plan expose les grandes lignes de la refonte de l'école algérienne qui a désormais pour mission essentielle l'instruction, la socialisation, la qualification, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture sur le monde.

quoi notre domaine particulier se nourrit de recherches menées en amont de manière plus générale dans ces disciplines.

Toutefois, pour rester dans le domaine spécifique de recherche que nous ciblons, nous limiterons notre analyse au français langue étrangère (FLE), et non à la didactique des langues étrangères en général, même si nous convenons parfaitement qu'il n'est plus possible actuellement de penser le FLE indépendamment de la didactique des autres langues étrangères. C'est pourquoi, tout en ayant délimité notre champ de recherche, nous tenterons d'établir un lien entre ces deux domaines chaque fois que cela nous sera possible.

D'autre part, et c'est là une mesure importante, il faut signaler que dans le cadre de cette réforme profonde du système éducatif algérien, une décision visant à réintroduire l'apprentissage du français en deuxième année primaire est mise en application dès la rentrée scolaire 2004/2005³. Plusieurs questions se posent quant aux objectifs de cette mesure.

Ceci nous amène tout naturellement à nous interroger d'une part sur l'ensemble des dispositifs éducatifs qui ont précédé la mise en place de la nouvelle réforme du système éducatif, d'autre part et plus particulièrement, sur les raisons qui ont présidé à la réintroduction du français en deuxième année primaire, avec des exigences nouvelles quant aux implications méthodologiques et pédagogiques fondées sur le choix d'une méthode délibérément novatrice, à savoir l'approche par compétences dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de cette langue.

Problématique

Ainsi, notre thèse pourrait se déployer autour de la problématique suivante :

Sur quels critères se base-t-on pour déterminer que le choix d'une méthode donnée pour l'enseignement/apprentissage du FLE, dans le contexte algérien, est valide, pertinent et, partant, efficace ? Est-ce que la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes préconisées par la méthode retenue, notamment dans le cadre d'une réforme ou refonte d'un système éducatif, permet d'atteindre les objectifs fixés pour l'enseignement/apprentissage des primo apprenants de cette langue dans le primaire ?

³ Cette mesure a fait l'objet d'un report et ce, alors que nous avons déjà entamé notre travail de recherche. L'apprentissage du français en 3^{ème} année primaire se fait depuis la rentrée scolaire 2006/2007. Nous reviendrons sur ce report dans nos développements ultérieurs.

Notre recherche s'appuiera sur deux éléments principaux : d'une part, sur tout ce qui traite de la manière d'enseigner une langue étrangère et des objectifs assignés à cet enseignement (Instructions Officielles, ouvrages, articles et productions de pédagogues, didacticiens, linguistes, enseignants, etc.) et d'autre part, sur les matériels didactiques (manuels, curricula, programmes, supports utilisés, etc.) utilisés en FLE. Notre problématique fondamentale se situera donc à la confluence de plusieurs disciplines et domaines de recherche notamment la pédagogie, la psychopédagogie, la sociolinguistique, la psycholinguistique, pour ne citer que ceux-là.

Il nous a semblé intéressant de formuler nos hypothèses de recherche sous forme de questions pouvant constituer autant de voies d'investigation qui nous permettront de tracer l'itinéraire de notre travail. Questions que nous pouvons formuler comme suit et auxquelles, dans un va-et-vient continu entre théorie et pratique, nous essayerons de trouver des réponses :

- Quel est l'état des lieux ? Quelle est l'histoire de la langue française en Algérie et peut-on déterminer avec exactitude le statut de cette langue ?
- Quelle terminologie pour quels objectifs ? Réforme ? Refonte ? Innovation ? Réaménagement ? Réajustement ?
- Quelles sont les instances chargées de retenir les méthodes à mettre en œuvre dans le système éducatif algérien ? Sur quel(s) fondement(s) se décide une réforme de l'éducation ?
- Quelles ont été les différentes méthodes et approches mises en œuvre avant la mise en place de la nouvelle réforme ? Y a-t-il eu dans tous les cas innovation (élaboration par des chercheurs en éducation algériens) ou simplement adaptation de méthodes déjà expérimentées dans d'autres contextes ?
- Peut-on parler de méthodes ou de modèles pédagogiques ? N'est-il pas plus adéquat de parler, dans le cadre du système éducatif algérien, d'une méthodologie générale fixée par les Instructions Officielles ?
- De quels ordres sont les critères qui ont présidé au choix de l'approche par compétences ? Cette méthode est-elle en adéquation avec les besoins et la réalité de l'école algérienne ?
- Y a-t-il des critères d'évaluation objectifs des méthodes ?
- Quels sont, dans le cadre d'une nouvelle réforme, les moyens matériels et les outils didactiques à mettre en place (formation, curricula, manuels

scolaires, etc.) ? Comment peut-on en évaluer la pertinence et l'adéquation aux objectifs de la réforme ?

- Quelles sont les implications pédagogiques et didactiques de la nouvelle réforme ?
- La mise en place d'une réforme agit-elle immédiatement et nécessairement sur les représentations des enseignants ? Les amène t-elle à renouveler leurs pratiques de classe ?

Ces questions seront la base de nos hypothèses de recherche, et il reste entendu que dans le cadre de notre problématique, point clé de ce travail, d'autres interrogations pourront être suggérées, d'autres questionnements possibles et féconds.

Pour tenter de répondre à ces questions qui déterminent précisément l'objectif de notre recherche, et après avoir fait l'historique des méthodologies et des approches mises en œuvre dans l'enseignement/apprentissage du FLE, compte tenu de l'évolution du statut de la langue dans le pays, nous nous situerons dans un cadre théorique dans lequel nous expliciterons quelques concepts clés provenant des champs disciplinaires déjà cités, ainsi que leur contextualisation dans le cadre des transpositions didactiques⁴ qui feront l'objet de nos observations. Ainsi, nous étudierons, afin d'en évaluer la pertinence et/ou la conformité avec les orientations de la réforme, les nouvelles stratégies d'enseignement/apprentissage de la langue française mises en œuvre dans le primaire.

La démarche

Pour guider notre analyse et notre réflexion, nous avons mis au point une démarche progressive visant à couvrir tous les champs autour desquels s'articule notre domaine d'investigation. Nous ne pouvons faire l'économie d'une approche regroupant histoire, société et politique, car il est bien entendu que tout système

⁴ « On doit le concept de transposition didactique au sociologue M. Verret (1975). Repris dans le cadre de la didactique des mathématiques par Y. Chevallard (1985), il rend compte des transformations que subit une notion issue de l'extérieur de la sphère didactique pour être transformée d'abord en un objet enseignable (sélection, programmation), puis en un objet enseigné (présentation, explication, évaluation) et enfin éventuellement, par extension, en un objet d'apprentissage. Ce concept de transposition pose pour les langues la question de la didactisation des savoirs savants issus des sciences du langage. On peut considérer la transposition didactique comme une opération qui vise à donner aux apprenants la maîtrise fonctionnelle de savoirs sociaux qu'elle présente et organise en fonction d'une discipline et d'une théorie de référence ». J-P. Cuq (2003 : 240).

éducatif et toute décision relative à une refonte de l'enseignement est tributaire d'une histoire, d'un ancrage sociétal et d'une volonté politique plus ou moins tranchée selon le contexte. C'est pourquoi nous avons retenu pour ce travail la progression suivante :

- Première partie : Politique linguistique et scolaire de l'Algérie
- Deuxième partie : Evolution des méthodologies et des approches mises en œuvre dans l'enseignement du FLE
- Troisième partie : Recherche en situation : implications pédagogico-didactiques de la nouvelle réforme.

Cette articulation, nécessaire pour la structuration de notre travail, ne doit évidemment pas être vue comme une volonté de cloisonner les domaines abordés. Ceux-ci, au contraire, sont constamment inter-reliés et participent à la cohérence de l'ensemble de ce travail.

Si nous avons voulu consacrer la première partie de ce travail à la politique linguistique et scolaire de l'Algérie, c'est qu'il est avéré que, dans le cadre d'une politique linguistique, les modalités et objectifs fixés pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, et plus particulièrement d'une langue héritée de la colonisation, sont en grande partie tributaires de facteurs extrinsèques, c'est-à-dire ne relevant pas des domaines en relation directe avec la didactique des langues, la pédagogie et la linguistique.

Ce sont, pour la plupart – et pas seulement pour l'enseignement du français – des facteurs extralinguistiques qui appartiennent aux champs institutionnel, socio-économique et culturel. Pour preuve, il suffit de se référer au plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif, à la partie intitulée : « *Cadre général de référence du système éducatif* » (cf. annexe n°2) qui précise que :

« Le système éducatif [algérien]⁵ doit promouvoir des valeurs en rapport avec l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité en tant que trame historique de l'évolution démographique, culturelle, religieuse et politique de notre société ».

Ainsi, ce discours qui s'inspire des options fondamentales énoncées dans la Charte nationale et dans la Constitution, résume également l'ensemble des rapports entretenus entre le politique, l'économique et les enjeux linguistiques que l'école algérienne se voit assumer. L'école reste donc l'élément le plus important autour duquel gravitent l'économique et le politique.

⁵ C'est nous qui précisons.

Il nous faudra donc nous référer aux textes officiels pour cerner ces rapports dans toute leur complexité⁶. Ces options sont déclinées en objectifs que nous examinerons avant d'entamer l'étude des grands axes développés dans le plan d'action de la nouvelle réforme du système éducatif présentée comme une refonte. Alors que dans la plupart des textes relatifs à une réforme il est plus courant de parler d'innovation(s) pédagogique(s), le terme retenu ici est « refonte ». Nous apprécierons ce glissement de terminologie qui nous semble intéressant dans la mesure où il pose question sur la finalité du plan d'action de la réforme : est-ce à dire que ceux qui ont élaboré et rédigé ce plan d'action préconisent une réelle rupture avec l'ancien système, et si c'est le cas, quels seraient les procédés envisagés pour réaliser cette rupture ?

Nous ne perdrons pas de vue cette perspective pour aborder dans notre seconde partie l'étude de l'évolution des méthodologies et approches mises en œuvre dans l'enseignement du français en Algérie, non sans avoir fait au préalable un détour nécessaire par les fondements théoriques sur lesquels reposent ces méthodes.

C'est par une rétrospective rapide et générale des méthodologies d'enseignement mises en œuvre dans l'école algérienne depuis les années soixante que nous aborderons l'analyse proprement dite des méthodes pratiquées dans le système éducatif algérien après la promulgation de la nouvelle réforme, pour ce qui concerne le cycle primaire. Méthodologies initiées par l'évolution de la didactique générale des langues étrangères.

Nous retiendrons, pour notre propos, les méthodologies d'enseignement des langues étrangères les plus importantes, à savoir les méthodes traditionnelle, directe, active, en passant par les méthodes SGAV, l'approche communicative pour aboutir à l'approche par compétences, nouvelle approche qui fonde la matrice de tout le système éducatif algérien.

Nous nous attacherons à présenter de manière détaillée ces diverses méthodologies : leurs origines, leurs théories de référence, leurs principes et méthodes constitutives, mais également les limites de chacune d'elles, car si nous nous référons à l'historique des méthodes nous ne pouvons que constater que les

⁶ Parmi eux, le programme politique du FLN (Front de Libération Nationale, ex parti unique et aujourd'hui parti de la majorité. Créé en 1954 pour obtenir de la France l'indépendance de l'Algérie. Ce mouvement est actuellement présidé par le chef du gouvernement A. Bekhadem). Ce programme approuvé par le comité central en juin 2000 se rapporte particulièrement aux sources intellectuelles ; l'islamité, l'arabité et l'amazighité constituent les composantes de l'identité nationale. Composantes présentées en tant qu'éléments soudés, intégrés et liés les uns aux autres.

limites de chacune d'entre elles se dessinent plus ou moins rapidement et marquent ainsi leur déclin progressif. C'est d'ailleurs dans ce sens que C. Puren annonce une « crise didactique ».

Avant d'entrer dans l'analyse des méthodes en général et des objectifs de la réforme en particulier, pour ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FLE, il nous faudra tenter dans un premier temps, de déterminer les critères qui président au choix de ces méthodes, et dans un second temps de décrire les pratiques pédagogiques qu'elles suscitent.

Nous consacrerons le dernier chapitre de cette deuxième partie à situer la nouvelle approche – l'approche par les compétences – par rapport aux autres méthodes qui ont marqué l'évolution de la didactique des langues, afin d'y préciser son insertion et d'en dégager les spécificités. Cette même approche sera explicitée dans le dernier chapitre de cette partie afin de voir comment et dans quelles conditions elle a été introduite dans le système éducatif algérien.

C'est dans notre troisième partie que nous aborderons l'aspect concret de la mise en œuvre de cette nouvelle méthode qui, rappelons-le, a été mise en application dès la rentrée scolaire 2003-2004. Cette partie que nous intitulerons : recherche en situation, aura pour objectif d'examiner attentivement les implications pédagogiques et didactiques – sur le terrain – de la réforme. Ainsi, par le biais d'une enquête sur les représentations des enseignants, représentations relatives, bien entendu, à la nouvelle réforme puis par une observation de classe, nous nous attèlerons à déterminer s'il y a eu mise en place effective de pratiques pédagogiques innovantes, pratiques permettant d'atteindre les objectifs fixés pour l'enseignement/apprentissage des primo-apprenants de la langue française dans le cycle primaire. C'est dans cette perspective que nous dresserons un état des lieux qui pourra nous renseigner sur les conditions dans lesquelles s'effectue l'enseignement/apprentissage de la langue française en 3^{ème} année primaire, nous avons jugé utile de situer notre recherche par rapport au contexte scolaire et linguistique dans lequel se fait cet apprentissage.

Pour ce qui concerne le volet didactique, l'analyse du manuel scolaire de la 3^{ème} année primaire, soit la première année d'apprentissage du français, mis en circulation dès cette même rentrée scolaire, nous paraît indispensable pour étudier la conformité – des procédés et techniques mis en œuvre – aux principes de la méthode retenue, à savoir l'approche par compétences.

Notre matériau central d'analyse sera constitué d'un questionnaire élaboré à l'intention des enseignants du primaire avec lesquels nous avons pu entrer en contact et d'une observation de classe menée dans le but de rendre compte de la mise en

relation des méthodes avec les situations d'enseignement/apprentissage. Le questionnaire sera pour nous le meilleur moyen pour sonder les représentations des enseignants sur les premiers résultats de la réforme. Les informations recueillies nous permettront de faire une analyse objective.

Notre second chapitre de la dernière partie portera donc sur l'observation de pratiques de classe mises en œuvre à partir des instructions contenues dans les programmes officiels et recommandées par l'approche par les compétences ; pratiques dont nous essaierons de dégager en quoi elles s'inscrivent dans la rupture avec les méthodes anciennes ou si elles ne font que reproduire les schémas anciens sous un nouvel habillage. Nous avons opté pour la démarche méthodologique qui consiste à effectuer un travail d'analyse à partir d'un cours filmé dont nous avons repris les différentes séquences puis transcrit les dialogues entre l'enseignant et les élèves.

Nous verrons alors en quoi nous pourrions extraire de cette expérience pédagogique et didactique des pratiques qui soient relativement généralisables⁷. Cette observation nous permettra de tirer des conclusions d'ordre didactique et pédagogique sur les modalités et les moyens mis en œuvre dans le cadre de l'application de la nouvelle réforme.

C'est dans cette perspective que nous entreprendrons l'analyse des matériels didactiques élaborés et mis en circulation dans le cadre de l'application de la réforme de l'enseignement/apprentissage de la langue française en classe de troisième année primaire ou première année d'apprentissage de cette langue.

L'analyse du manuel scolaire nous a semblé essentielle parce que c'est dans les unités d'apprentissage réunies à l'intérieur d'un manuel que se mettent en place les procédés et les techniques pour transformer les savoirs savants en objets d'enseignement.

Cette analyse critériée constituera le socle de la troisième partie de ce chapitre dans lequel nous décrirons, dans un premier temps, le manuel scolaire de la 3^{ème} année primaire intitulé « **Le monde de Didine** » – manuel initialement conçu pour la 2^{ème} année primaire puis reconduit en 3^{ème} année primaire après le report de l'apprentissage de la langue française⁸ – sans pour autant faire de critique sur ses

⁷ Comme nous le verrons dans la troisième partie, notre démarche en vue d'assister à d'autres cours (autres lieux, autres enseignants) pour asseoir notre observation s'est heurtée à une très forte réticence des enseignants en question.

⁸ Décision – rédigée en arabe classique – datée du 15 juillet 2006, circulaire n°094/0.0.2/06 et portant sur le report de l'enseignement de la langue française de la deuxième année à la troisième année de l'enseignement primaire. (cf. annexe n°3).

éléments constitutifs. Ce sont les grilles spécifiques élaborées dans le cadre d'une évaluation objective des manuels scolaires qui nous permettront d'analyser en toute objectivité cet outil didactique fondamental dans le contexte scolaire algérien. De même « le guide du maître » ou document d'accompagnement fera l'objet d'une description qui terminera cette dernière partie.

Il va de soi que nous situerons notre travail dans la continuité des recherches les plus récentes en matière de méthodologies et approches. Nous axerons notre recherche particulièrement sur ces deux concepts en raison de leur caractère transdisciplinaire. Il s'agit, en fait, d'un choix raisonné, car ces deux notions s'imposent à tous, dès qu'on aborde le terrain de l'enseignement/apprentissage.

– I –

Politique linguistique et scolaire
de l'Algérie

Chapitre 1 - Situation linguistique et scolaire au lendemain de l'indépendance

« Le système éducatif tire ses fondements des principes fondateurs de la Nation algérienne inscrits dans la Déclaration de Novembre 1954. Il [le système éducatif] doit contribuer à perpétuer l'image de la Nation algérienne et être solidement amarré à ses ancrages géographique, historique, humain et civilisationnel ».¹

¹ Cadre de Référence du Système Educatif cité dans le Plan d'action de mise en œuvre de la Réforme du système éducatif (Octobre 2003). (cf. annexe n°2).

La politique linguistique et culturelle mise en œuvre par les instances politiques du pays depuis son accession à l'indépendance (juillet 1962)², a été basée essentiellement sur l'arabisation et le retour aux valeurs arabo-islamiques. Il est bien évident que, dès les premières heures de la constitution de l'Etat algérien, le français, langue de colonisation pendant 132 ans, est cité de façon systématique dans les textes officiels – la Constitution, la Charte nationale³ et le Cadre de Référence du système éducatif – mais il est mentionné uniquement en tant qu'héritage colonial et/ou langue étrangère « privilégiée ».

1. Situation linguistique au lendemain de l'indépendance

Au lendemain de l'Indépendance du pays, les options fondamentales relatives à l'école algérienne et donc à l'ensemble du système éducatif ont été ordonnées dans un premier temps par le Projet de Programme pour la Réalisation de la Révolution Démocratique et Populaire, projet (émanant du parti unique algérien, le FLN) adopté à l'unanimité par le CNRA⁴ à Tripoli en juin 1962 :

« La culture algérienne sera nationale, révolutionnaire et scientifique. Son rôle de culture nationale consistera en premier lieu à rendre à la langue arabe, expression même des valeurs culturelles de notre pays, sa dignité et son efficacité en tant que langue de civilisation [...]. Elle combattrait ainsi le cosmopolitisme culturel et l'imprégnation occidentale qui ont contribué à inculquer à beaucoup d'Algériens le mépris de leur langue et de leurs valeurs nationales ».⁵

D'autre part, et toujours dans la même déclaration, est prévu : « l'élargissement du système scolaire par l'accession de tous à tous les niveaux de l'enseignement ».⁶

Dans le document officiel de la Résolution du Comité Central du FLN⁷, suite à la tenue du 1^{er} Congrès du FLN le 16 avril 1964, les options retenues à savoir,

² Cette date marque pour l'Algérie l'accession à son indépendance politique après plus de trois siècles de présence et de domination étrangères.

³ Source suprême de la politique de la Nation et des lois de l'Etat.

⁴ CNRA: Comité National de la Révolution Algérienne.

⁵ Projet de Programme pour la Réalisation de la Révolution Démocratique et Populaire. Juin 1962, pp. 31-32, Ed. Al-Chaab.

⁶ Ibidem. p.45.

l'arabisation, la démocratisation et l'islamité sont reconduites, avec des précisions quant aux choix idéologiques du pays. Il est rappelé que :

« L'Algérie est un pays arabo-musulman (...). La révolution algérienne se doit de redonner à l'Islam son vrai visage, visage de progrès ».⁸

Ce n'est qu'en 1976, soit plus de dix ans plus tard, que ces options seront développées et explicitées dans la première Charte nationale élaborée et soumise à référendum dans le but « d'exprimer une expérience et de formuler une stratégie »⁹ à partir « des transformations fondamentales que l'Algérie a connues pendant la décennie écoulée »¹⁰ : options d'Arabisation, de Démocratisation, de Culture scientifique et technique.

Ces options ont été traduites en termes opératoires et élargies aux préoccupations relatives aux principes fondateurs de la nation algérienne prises en compte par le processus du développement du moment, à savoir le premier plan quadriennal, et par la suite par les différents plans quinquennaux qui ont servi et servent de soubassement à toute la politique économique, sociale et culturelle du pays.

2. Situation de l'école algérienne au lendemain de l'indépendance

Pour ce qui concerne l'éducation nationale, l'objectif prioritaire reste la construction de la personnalité autonome du système éducatif algérien. Cette construction était déjà annoncée par la Charte de Tripoli en juin 1962 puis développée par la Charte d'Alger promulguée en avril 1964 et précisée par la Proclamation du 19 juin 1965¹¹.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'aspect matériel de la réalisation des options et objectifs de développement, l'accès à l'indépendance de l'Algérie a généré une

⁷ Le Comité Central est l'organe suprême du Parti du FLN dont la devise est : « La révolution par le peuple et pour le peuple ».

⁸ Avant-projet de programme du 1^{er} congrès du FLN (avril 1964), p.29.

⁹ Charte nationale (1976 : 7), *Introduction*. Editions populaires de l'armée.

¹⁰ Ibidem (1976 : 7).

¹¹ 19 juin 1965 : date de la destitution du premier Président de la République algérienne Ahmed Ben Bella et prise de pouvoir du Conseil de la Révolution présidé par Houari Boumédiène, historiquement appelé : Redressement Révolutionnaire.

situation inédite dans bien des domaines et plus particulièrement dans celui de l'éducation.

Ainsi que le rappellent tous les textes officiels de l'époque, le développement de l'enseignement constitue l'une des priorités absolues du pays nouvellement indépendant. Développement dont le but est d'assurer d'une part la promotion sociale et culturelle du peuple, et d'autre part de donner au pays les cadres dont il a besoin dans tous les secteurs afin de pallier les insuffisances du moment.

En effet, après 132 années de colonisation de peuplement, l'Algérie ne comptait que quelques cadres supérieurs et intellectuels algériens¹². Ainsi que le précise F. Colonna, sociologue et directrice de recherche au CNRS :

« Il est peu probable que l'école soit jamais citée parmi les bouleversements les plus importants apportés en Algérie par la colonisation ».¹³

Les infrastructures scolaires en majorité tenues par les « Européens » d'Algérie ont été désertées. Les personnels enseignants et administratifs ont dû être recrutés sur le tas pour parer à l'urgence du moment. Des tests de sélection ont été mis en place. Le défi à relever pour les tout nouveaux responsables politiques du pays était d'assurer une rentrée scolaire « normale » quelques mois seulement après l'indépendance. Et en effet, l'école algérienne a ouvert ses portes en octobre 1962.

Il faut cependant signaler que les enseignants chargés d'assurer cette rentrée scolaire ont été recrutés sans grande qualification et ont bénéficié d'une formation accélérée et peu approfondie en raison de l'urgence de la situation. Formation que d'aucuns qualifieront de « formation au rabais ». Le corps des enseignants était hiérarchisé et constitué d'un petit nombre d'instituteurs formés pendant la période coloniale, et pour une grande majorité de « moniteurs » ou « d'instructeurs » ou « d'instituteurs ».

Le corps des « instituteurs » était mis en place dès la création de l'école coloniale ; tandis que le corps des « instructeurs », lui, a été créé en 1958 à la faveur du Plan de Constantine, initié par le Général Charles De Gaulle, pour permettre la scolarisation d'une population algérienne, marginalisée pendant la colonisation. Ce corps a été appelé : IPS (Instructeurs du Plan de Scolarisation) et n'exigeait du recruté que le diplôme du BEPC (Brevet d'Enseignement du Premier Cycle) ; tandis

¹² Les historiens de l'époque coloniale relèvent les chiffres dérisoires des élites musulmanes sorties du système scolaire. On compte, en 1954, 41 médecins, 22 pharmaciens, 09 chirurgiens dentistes, 03 ingénieurs, 70 avocats, 10 professeurs de l'enseignement secondaire et 500 instituteurs. (Source : Fanny Colonna. (1975). *Instituteurs algériens*. Alger. OPU.

¹³ F., Colonna. (1975 : 197). *Instituteurs algériens*. Alger. OPU.

que pour être instituteur, il fallait être titulaire du Baccalauréat. Donc, devant le déficit énorme en enseignants pour encadrer tous les jeunes algériens, privés d'écoles et particulièrement les jeunes en milieu rural, les gouvernants de l'époque ont créé un nouveau corps, celui des moniteurs. Le recrutement de ces moniteurs se faisait sur la base d'un CEP (Certificat d'Etudes Primaires) obtenu au terme de 6 à 7 années d'études primaires ou d'un niveau équivalent. Cette deuxième catégorie de moniteurs était recrutée par voie de concours¹⁴. L'objectif principal des différents ministères de l'époque, était de promouvoir ce corps de moniteurs pour accéder au corps des instructeurs puis à celui des instituteurs.

A ce titre, un dispositif de formation a été mis en place au moyen de cours à distance, de journées de formation, à raison d'une fois par semaine et de chantiers culturels d'été à la fin de l'année scolaire pendant une durée de trois semaines. Cette formation devait permettre aux moniteurs d'accéder au corps des instructeurs au bout de trois années, après examen.

La formation a concerné également les instructeurs, qui eux, devaient accéder au corps des instituteurs en 02 années après l'obtention de deux diplômes (BSC1 et BSC2) – Brevet Supérieur de Capacité 1 et 2.

A l'heure actuelle, les deux corps (moniteurs et instructeurs) ont disparu du système de la fonction publique ne laissant place qu'à un seul corps, celui des instituteurs appelé MEF (Maître de l'Enseignement Fondamental).

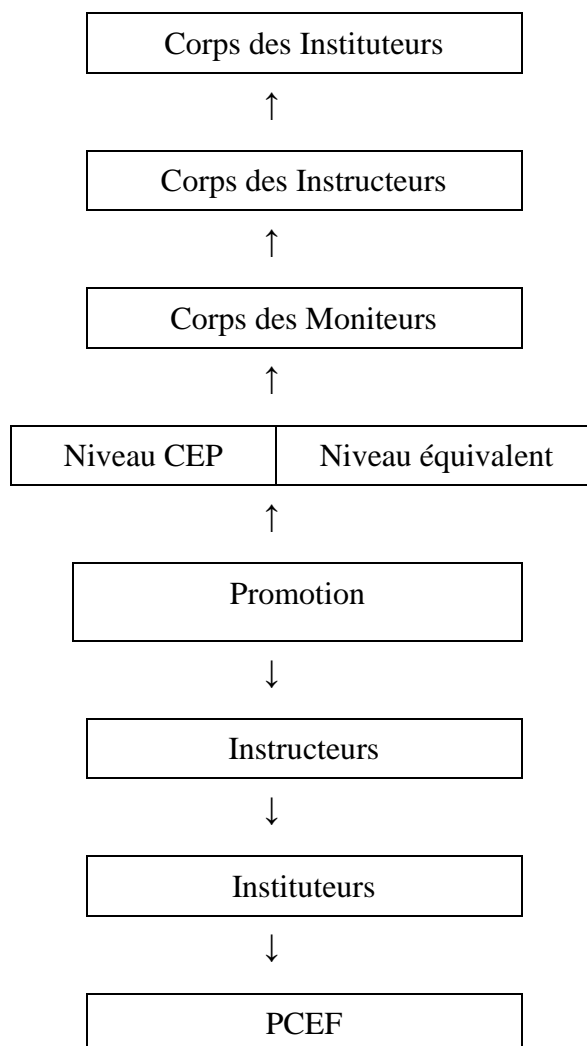
Par ailleurs, aujourd'hui, le recrutement d'enseignants se fait sur la base d'une licence d'enseignement d'où l'appellation PCEF (Professeur Certifié de l'Ecole Fondamentale), appelés aussi à enseigner dans le 3^{ème} cycle (Collège d'Enseignement Moyen ou CEM).

Selon un objectif du ministère de l'Education nationale, le corps des instituteurs est appelé à se promouvoir pour intégrer le corps des PCEF, au moyen d'une formation qui durera 04 années.

¹⁴ Des épreuves étaient organisées et étaient sanctionnées par un certificat de réussite.

- un Certificat de Culture Générale et Professionnelle (CCGP) était délivré aux postulants titulaires d'un Certificat d'Etudes Primaire et Elémentaire (CEPE) pour accéder à la fonction de moniteur.

Schéma reprenant la formation des moniteurs, instructeurs et instituteurs aux débuts de l'école algérienne



On mesure, à l'heure actuelle, le chemin parcouru en quarante ans lorsqu'on prend connaissance des critères de recrutement imposés par la nouvelle réforme de 2002. Le degré de qualification exigé à l'heure actuelle est :

- Pour les enseignants du primaire, il s'agit de recruter des bacheliers qui auront une formation spécifique de trois ans (Bac + 3) dans des Instituts¹⁵ de Formation et de Perfectionnement des Maîtres (IFPM). Ces instituts sont placés sous la tutelle conjointe du ministère de l'Éducation nationale et celle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique. (cf. annexe n°4).

¹⁵ Ces instituts (IFPM) sont venus remplacés les instituts de technologie et de l'éducation (ITE). Les IFPM sont répartis sur huit wilaya du pays (Alger, Béchar, Constantine, Mostaganem, Ouargla, Saïda et Tiaret).

- Pour les enseignants du moyen, il s'agit de recruter des bacheliers qui auront une formation spécifique de quatre années (Bac + 4) dans des écoles normales supérieures (ENS).
- Pour les enseignants du secondaire, il s'agit de recruter des bacheliers qui auront une formation spécifique de cinq années (Bac + 5) dans des ENS.

Pour ce qui est des méthodes et contenus, alors que pour certaines disciplines telles que l'histoire et la géographie, il y a eu changement immédiat des contenus, en ce qui concerne l'enseignement scientifique et littéraire à proprement parler, les méthodes et programmes en vigueur ont été reconduits avec quelques aménagements.

Il faut cependant noter l'introduction de la langue arabe dans l'enseignement primaire dès la deuxième rentrée scolaire, en octobre 1963. L'arabe est enseigné dans les écoles à raison de 10 heures sur 30 heures par semaine.

C'est en 1964 que la première année primaire est totalement arabisée, avec le concours d'un grand nombre d'enseignants égyptiens venus dans le cadre de la coopération technique. Toutefois, le projet de programme édité en juin 1962 stipule que la restauration de la culture nationale ne peut se faire que de manière progressive :

« La restauration de la culture nationale et l'arabisation progressive de l'enseignement sur une base scientifique est de toutes les tâches de la Révolution la plus délicate, car elle requiert des moyens culturels modernes et ne peut s'accomplir dans la précipitation sans risque de sacrifier des générations entières ». ¹⁶

D'autre part, pour ce qui concerne les programmes, il est bien précisé dans le même document qu'il faut prévoir une : « algérianisation des programmes par leur adaptation aux réalités du pays ». ¹⁷

Tout de suite après l'indépendance du pays et ce jusqu'aux années soixante-dix, des coopérants techniques étrangers, français en majorité mais aussi russes, bulgares, etc. sont venus, sur demande de l'Etat algérien, pour assurer à la fois l'enseignement et la formation des personnels.

Cependant les objectifs clairement affichés par le pouvoir en place sont de se délivrer de la présence étrangère pour procéder à une véritable algérianisation de l'école considérée comme le lieu d'enjeux qui dépassent de loin le linguistique ;

¹⁶ Projet de programme pour la réalisation de la Révolution Démocratique et Populaire, juin 1962. p. 45.

¹⁷ Ibidem (1962 : 45).

c'est ainsi que l'on peut relever dans un discours du président H. Boumédiène, prononcé le 19 juin 1968 et reproduit dans le tome II des discours du Président, ces affirmations qui dépassent le simple constat :

« Des efforts ont été déployés, non seulement dans les deux secteurs déjà cités (il s'agit de l'industrie et des finances) mais aussi dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement qui doivent être aussi dégagés de l'emprise étrangère au même titre que les autres domaines.

Notre indépendance resterait inachevée si nous continuons à dépendre de l'étranger, sur le plan de la technique notamment. Il nous faut reconnaître que nous ne sommes pas libres de cette emprise puisque de nombreux techniciens étrangers se trouvent dans plusieurs secteurs de l'enseignement. Ceci représente pour nous une lourde charge en devises. Il est difficile en outre à ces cadres étrangers de comprendre la situation réelle du pays et d'assimiler sa politique et son orientation.

[...] de nombreux établissements scolaires ont été construits, des casernes de l'armée reconverties en instituts, afin de permettre au peuple de se libérer de l'ignorance, donc de libérer notre économie et de consolider notre indépendance. Un peuple instruit ne peut souffrir de la faim ».

Si la langue d'enseignement est restée le français jusqu'en 1971, c'est essentiellement en raison de l'insuffisance notable du personnel enseignant et administratif formé en langue arabe. Il faudra attendre le recrutement d'enseignants de langue arabe pour les établissements du secondaire et du supérieur, venus du Moyen Orient et d'Egypte, pour pallier ce manque. Ce qui ne manquera pas, selon les analystes, d'avoir des conséquences sur l'évolution culturelle et idéologique des générations en âge de scolarisation.

« Il apparaît plus tard, lorsqu'en 1988 le mouvement islamiste se développera en Algérie, que nombre de ces Egyptiens, Jordaniens, Libanais, etc., sont plus ou moins proches de l'organisation islamiste des Frères Musulmans et qu'ils en sont les propagandistes »,

précise l'historien Y. Lacoste dans un article¹⁸ paru dans la revue *Hérodote*¹⁹.

C'est donc très progressivement que la politique d'arabisation a été menée, et la deuxième année primaire n'a été totalement arabisée qu'en 1967. Il est à noter que

¹⁸ Titre de l'article : *Enjeux politiques et géographiques de la langue française en Algérie*.

¹⁹ Revue de géographie et de géopolitique – *Géopolitique de la langue française* – N°126, 3^{ème} trimestre 2007.

la campagne d'arabisation menée par le gouvernement s'est soldée par un mécontentement et un soulèvement de la population kabyle²⁰.

En décembre 1969, une Commission Nationale de Réforme a été installée pour planifier un projet de réforme du système éducatif, avec une priorité donnée à l'arabisation. Cependant les travaux de cette commission n'ont été ni finalisés ni publiés, et tout porte à croire que c'est en raison des nombreuses réserves rencontrées auprès des adversaires de la tendance réformiste qu'elle n'a jamais abouti.

Alors que dans les textes dits « fondamentaux » qui servaient jusque-là de références pour tous les choix politiques, idéologiques, sociaux, économiques et culturels de la nation algérienne, la question de la langue n'est posée qu'en termes de réappropriation naturelle conforme aux aspirations du peuple algérien, c'est seulement dans la seconde Charte Nationale de 1976, que le concept même de langue nationale est abordé de façon explicite. Cette Charte s'ouvre par une déclaration sans équivoque :

« Le peuple algérien se rattache à la Patrie arabe dont il est un élément indissociable ».²¹

Un peu plus loin, une autre affirmation précise l'irréversibilité des choix retenus dans les documents officiels précédents :

« Le peuple algérien est un peuple musulman.
L'Islam est la religion de l'Etat ».²²

Puis, dans le chapitre consacré aux « grands axes de l'édification du socialisme », à l'intérieur de la première partie intitulée « la révolution culturelle », on peut lire la déclaration suivante sous le titre : « la langue nationale » :

« La langue arabe est un élément essentiel de l'identité culturelle du peuple algérien. On ne saurait séparer notre personnalité de la langue nationale qui l'exprime [...] Il ne s'agit nullement de choisir entre une autre langue nationale et une langue étrangère. Le problème de choix étant dépassé et irréversible... »²³.

²⁰ Le soulèvement est en partie motivé par la non-reconnaissance de la langue amazighe en tant que langue nationale. Nous reviendrons sur l'historique de ce mouvement ultérieurement.

²¹ Charte nationale (1976 : 19). Chapitre. I : *L'édification de la société socialiste*.

²² Ibidem (1976 : 21). *L'Islam et la Révolution socialiste*.

²³ Ibidem (1976 : 65). Titre troisième : *La langue nationale*.

Pour terminer, rappelons que le droit à l'éducation consacré par la constitution de notre pays, concrétisé par l'accès démocratique, gratuit et obligatoire à l'instruction pour tous les enfants, par la nationalisation des contenus d'enseignement, par l'algérianisation de l'encadrement à tous les niveaux, ainsi que par l'extension continue des capacités d'accueil sont autant de réalisations qui ont été mises à l'actif de l'école algérienne. Ce choix – énoncé en principes fondamentaux – lié à l'évolution de la démographie scolaire a permis au système éducatif de faire face à la forte demande d'éducation exprimée depuis l'indépendance.

Tableau récapitulatif

Le tableau ci-dessous reprend d'une manière chronologique l'ensemble des documents officiels qui portent sur les programmes de la réalisation de la Révolution algérienne démocratique et populaire.

Documents officiels	Dates
1. Projet de programme pour la réalisation de la révolution démocratique et populaire	Juin 1962 (<i>éditions Al-Chaab</i>)
2. 1^{er} Congrès du FLN	16 avril 1964
3. Charte nationale	Juillet 1976
4. La Constitution	1991
5. Constitution de la République Algérienne adoptée par Référendum	28 novembre 1996

Chapitre 2 - Les options du système éducatif algérien

1. Les options du système éducatif

1.1. L'arabisation

Si l'on se réfère à l'ensemble des textes officiels relatifs aux options fondamentales du pays, et plus particulièrement à la politique linguistique, la « réappropriation » de la langue arabe, option explicitée dans le projet de programme pour la réalisation de la révolution démocratique et populaire, issu de la Déclaration de Novembre 1954, déclarée conforme aux aspirations et à l'identité nationale, reste le fondement de la politique linguistique du pays. C'est ainsi que l'une des premières décisions politiques du pays nouvellement indépendant a été de rendre l'arabe obligatoire pour l'ensemble de la population scolarisée. Pour ce faire, le processus d'arabisation a été mis en œuvre.

Il s'agissait non seulement d'une arabisation mais encore et surtout d'une algérianisation progressive des cadres et des programmes. Durant les toutes premières années de l'école algérienne, le bilinguisme a été instauré dès la première année de l'école primaire : les élèves apprenaient simultanément les langues arabe et française avec un volume horaire égal pour chacune d'entre elles, à savoir deux heures par jour d'enseignement.

Ce n'est qu'à partir de 1967 que les deux premières années d'études primaires ont été faites exclusivement en langue nationale (l'arabe classique), alors que les autres années de l'enseignement se poursuivaient en arabe et en français, d'où la qualification d'enseignement bilingue.

C'est au début des années soixante dix que la langue arabe est passée de langue enseignée à langue d'enseignement et avec l'avènement du système dénommé « école fondamentale » ou école de neuf ans, mis en application dès 1976. La

décision²⁴ a été prise de n'enseigner la langue française qu'à partir de la quatrième année fondamentale. A cet effet, l'année 1971 est appelée « année d'arabisation »²⁵.

C'est ainsi que nous trouverons dans les instructions officielles concernant l'enseignement du français en Algérie, l'exposition des objectifs et des finalités de l'enseignement de cette langue. Dans le préambule du livre du maître publié par l'Institut Pédagogique National (IPN) pour l'année scolaire 1971/1972, il est précisé que :

« Sous peine de faillir à sa mission, l'enseignement du français en Algérie ne saurait se définir dans son contenu et méthodes qu'en fonction de ces données essentielles, d'une part par l'orientation générale du pays et ses options fondamentales, d'autre part le fait que le français si répandu qu'en soit l'usage, doit être à présent considéré en Algérie comme une langue vivante étrangère. Dans ces conditions qui lui donnent son caractère spécifique et original, cet enseignement doit assigner des objectifs essentiellement linguistiques. Il s'agit d'enseigner aux élèves une langue plutôt qu'une culture... ».

Ainsi, par le fait d'une politique « d'arabisation systématique », menée tambour battant, pour reprendre l'expression de G. Grandguillaume²⁶, le français a perdu son statut de langue première, du moins dans les textes officiels. La notion de français langue étrangère a été nettement explicitée par H. Boumédiène, président de la République Algérienne, dans un discours adressé à la nation, le 14 mars 1975 et dans lequel il déclare :

« La langue arabe et la langue française ne sont pas à comparer, celle-ci n'étant qu'une langue étrangère qui bénéficie d'une situation particulière du fait des considérations historiques objectives ».

L'arabisation est prise en charge à travers la promotion de la langue arabe en tant que langue d'enseignement, de culture, de communication et de travail.

« Portée par la faveur populaire, l'arabisation réalise de jour en jour des progrès considérables en Algérie et permet à de larges secteurs, notamment parmi la jeunesse, de se révéler dans leur pratique de la langue nationale. Il s'agit là,

²⁴ Ordonnance du 16 avril 1976, portant organisation de l'éducation et de la formation, relative à la mise en place de l'Ecole Fondamentale. (cf. annexe 1).

²⁵ Ces réalisations durant 1971-1977 étaient régies par la Charte de l'Education – un arrêté présidentiel publié dans le Journal Officiel d'avril 1976 – qui stipule que la langue arabe devrait être la langue d'enseignement à tous les niveaux scolaires et dans toutes les administrations.

²⁶ Site de Gilbert Grandguillaume : http://grandguillaume.free.fr/ar_ar/debenj.html. « *Les enjeux de la question des langues en Algérie* », p.141-165.

objectivement, d'un acquis d'une grande portée et qui n'est, au demeurant, que très légitime ».²⁷

Il faudra cependant attendre la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe pour que, sous la pression des nouveaux partis politiques prônant le retour aux valeurs et constantes nationales, à savoir l'Arabité et l'Islamité, à l'exclusive de toute autre composante, la langue française ne constitue plus l'outil de communication privilégié dans les institutions et organismes publics. Cette loi stipule dans l'article 2 que :

« La langue arabe est une composante de la personnalité nationale authentique et une constante de la nation. Son usage traduit un aspect de souveraineté. Son utilisation est d'ordre public ».

D'autre part, dans l'article 18 de cette même loi, les législateurs imposent l'utilisation de la langue arabe comme langue d'expression exclusive pour les interventions, les déclarations, les conférences et pour tout document officiel.

Un peu plus loin, dans l'article 37, l'arabe est décrété langue d'enseignement obligatoire au sein des établissements et instituts de l'enseignement supérieur. Cette loi fixe comme date butoir « l'échéance du 5 juillet 1997 » pour une arabisation de toutes les disciplines.

Il faut néanmoins signaler qu'à ce jour, la langue française reste langue d'enseignement dans les disciplines scientifiques universitaires telles que les études médicales, l'enseignement technologique (informatique, architecture, etc.) au niveau de l'enseignement supérieur, ce qui n'est pas sans poser problème aux étudiants ayant reçu une formation scientifique en arabe au cours de leur scolarité.

La raison avancée pour expliquer cette situation paradoxale est la suivante : les enseignants de ces disciplines, qui ont tous reçu une formation en langue française exclusivement et ce depuis les débuts de l'université algérienne – et les tentatives d'introduction de la langue arabe dans l'enseignement de ces disciplines, menées dans ces facultés se sont toutes soldées par un échec²⁸ – disposent d'arguments de taille, à savoir en premier lieu, l'inexistence ou le manque d'une documentation scientifique et technique de qualité en langue arabe et en second lieu les difficultés rencontrées pour le recrutement dans un pays où l'emploi est encore

²⁷ Charte nationale (1976 : 65). Titre troisième : *La langue nationale*.

²⁸ Si l'on se réfère aux travaux des historiens sur la politique linguistique de l'Algérie, on constate qu'elle est fortement conditionnée par la personnalité et les choix idéologiques des différents ministres qui se sont succédé à la tête de l'éducation nationale ; le premier de ces ministres fut Mr Taleb El Ibrahimy (1965-1970) tenant d'une arabisation totale présentée comme « la face culturelle de l'indépendance ».

fortement conditionné par la connaissance de la langue française, voire la langue anglaise.

Ce sont d'ailleurs ces mêmes arguments qui ont été à nouveau avancés par un grand nombre de membres de la commission de réforme installée en 2000, qui recommande vivement, dans son avant-projet de réforme du système éducatif, l'introduction du français dès la deuxième année primaire et un enseignement des sciences et des mathématiques en français dans le cycle secondaire.

1.2. La démocratisation

L'un des objectifs premiers de la démocratisation est la justice sociale.

Il s'agit, dans le cadre de cette politique de démocratisation de l'enseignement, d'ouvrir l'école à tous, sans distinction de classe ni de moyens matériels, contrairement à ce qui était vécu au temps de la colonisation par les populations autochtones qui, faute de moyens et de réelle volonté politique de la part des institutions coloniales, ne pouvaient accéder à l'école.

Instaurer une justice scolaire en offrant l'égalité des chances et en éliminant les disparités qui freinent la poursuite des études, telle a été l'option majeure du système éducatif dès l'accession à l'indépendance.

« Les établissements scolaires à tous les degrés doivent être ouverts à tous les citoyens et en premier lieu aux enfants des travailleurs des campagnes et des villes. La scolarisation est un objectif immédiat ».²⁹

La Charte nationale³⁰ souligne à ce propos :

« L'éducation et la culture ont un rôle particulièrement important à jouer dans le développement de la personnalité nationale et de l'identité collective ainsi que pour créer une société équilibrée dans laquelle chaque citoyen n'est ni coupé de ses racines, ni maintenu en marge du progrès ».

Cela ne va pas, on s'en doute, sans poser de réels problèmes aux institutions chargées de mettre en application cette option. En effet, le manque d'infrastructures héritées de l'époque coloniale, le nombre insuffisant d'enseignants qualifiés, l'accroissement des effectifs proportionnels, une forte poussée démographique, ont longtemps pesé sur l'aspect qualitatif de l'enseignement et donc sur le rendement scolaire.

²⁹ 1^{er} Congrès du FLN : 16 avril 1964. pp. 88-89.

³⁰ Charte nationale (1976 : 64). Titre troisième : *La révolution culturelle*.

Ce déficit important en infrastructures scolaires (qui explique en partie le taux d'analphabétisme de l'ensemble de la population algérienne relevé au lendemain de l'indépendance, à savoir 89%), a motivé la création du système dit de « double vacation » instauré dès les premières années de l'indépendance algérienne : occupation d'un local par deux classes différentes à tour de rôle. Cette organisation a perduré et a considérablement réduit le volume horaire imparti à l'enseignement dans les classes des apprentissages fondamentaux.

L'école pour tous, obligatoire et gratuite, reste, malgré toutes les défaillances constatées, un des acquis les plus importants de l'Etat algérien :

« L'enseignement est obligatoire pour tous les enfants âgés de six ans à seize ans révolus ». ³¹

« L'enseignement est gratuit à tous les niveaux, quel que soit le type d'établissement fréquenté ». ³²

Aujourd'hui encore, la démocratisation consiste à améliorer les résultats scolaires et à limiter les échecs et les exclusions dont est victime un grand nombre d'élèves.

1.3. L'islamité

Il faut rappeler que le chapitre I de la Charte nationale³³ portant comme titre « L'islam et la révolution socialiste » stipule que :

« Le peuple algérien est un peuple musulman.

L'islam est la religion de l'Etat.

Partie intégrante de notre personnalité historique, l'islam se révéla comme l'un de ses remparts les plus puissants contre toutes les entreprises de dépersonnalisation ».

Pour ce qui concerne le domaine de l'Education, la Charte nationale³⁴ souligne qu'il est impératif et ce :

« [...] dans les meilleurs délais, d'assurer le même enseignement à tous les Algériens, et d'y développer l'éducation religieuse au double plan des études primaire et secondaire, tout en faisant disparaître l'enseignement originel en tant que tel ».

³¹ Ordonnance du 16 avril 1976. Article 5.

³² Ibidem. Article 7.

³³ Charte nationale (1976 : 21). Titre premier : *L'islam et la révolution socialiste*.

³⁴ Ibidem (1976 : 67). Titre troisième : *L'éducation*.

La notion d'islamité est intimement liée, bien entendu, à la langue arabe. L'arabe classique est la langue du Coran et de la révélation divine. Cette langue est également connue sous la dénomination de « littéraire » ou « fus'ha ». C'est la langue qui lie l'Algérie aux mondes arabe et musulman, et ainsi l'une des constituantes de la personnalité algérienne. Conformément à l'objectif « suprême » du maître du réformisme religieux Abdelhamid Ben Badis³⁵. Objectif fondé sur les principes développés dans son œuvre, à savoir entre autres la sauvegarde de la personnalité d'une Algérie unie et en symbiose, dans ses spécificités ethniques, religieuses et culturelles indivisibles et indivisibles et avec un slogan énoncé dans la célèbre triade :

« L'Algérie est notre patrie, l'Islam est notre religion et l'arabe est notre langue ».

1.4. L'amazighité

La langue berbère ou tamazight sous ses variantes - le kabyle, le chaouia et le targui ou tifinagh - est langue maternelle d'un grand nombre d'Algériens. La petite et la grande Kabylie (Tizi-Ouzou et Béjaïa) sont, démographiquement parlant, les régions kabyles tamazighophones les plus importantes. Mais la population amazighe est également présente, sous ses diverses composantes, dans les Aurès où l'on parle chaouia et dans tout le Sud algérien (pour sa composante touarègue) où le targui est confiné à la communication tribale et intra-groupe.

Cependant, soucieux de revenir à

« [...] la langue arabe, du fait de son lien à la conscience identitaire arabo-musulmane en tant qu'alternative à l'identité française »³⁶,

les différents pouvoirs politiques qui se sont succédé ont volontairement nié le statut de cette langue et de ses variantes en tant que référence identitaire.

« [...], si le discours officiel reconnaît parfois que le passé de l'Algérie est berbère, il ne dit jamais que son présent l'est aussi ; s'il reconnaît la berbéricité ethnique de l'Algérie, il n'avoue jamais sa berbéricité culturelle ».³⁷

³⁵ A. Ben Badis (1889-1940). Président de l'Association des Oulémas musulmans algériens, figure emblématique du mouvement réformiste musulman en Algérie.

³⁶ Site de Gilbert Grandguillaume : http://grandguillaume.free.fr/ar_ar/debenj.html. « *Les enjeux de la question des langues en Algérie* ». pp. 141-165.

³⁷ Tahar Djaout, (1991 : 7), *Cachez-moi cette langue que je ne saurais entendre...*, in Impressions du Sud, n°27/28.

Cette occultation a été l'une des causes principales des troubles qui ont sporadiquement éclaté en Kabylie depuis les années 80³⁸. De nombreuses manifestations, dont les mots d'ordre et les revendications exigeaient la prise en compte de la langue et de la culture berbère en tant que composantes de l'identité nationale, ont été sévèrement réprimées.

Une brèche est cependant ouverte et le débat culturel est engagé. Avec l'avènement du multipartisme, conséquence des émeutes d'octobre 1988³⁹, des agréments sont dispensés aux associations culturelles et aux partis auparavant interdits de fonction. Une nouvelle ère semble naître pour la population tamazighophone.

Cependant, dans le système éducatif, il a fallu attendre la rentrée scolaire 1995/1996 pour que cette langue soit intégrée dans les programmes scolaires comme matière facultative dans les régions berbérophones. Ce n'est qu'à la faveur de la nouvelle Constitution de la République Algérienne, adoptée par Référendum le 28 novembre 1996, que la notion d'amazighité a été introduite dans un texte officiel.

En effet, le préambule de la nouvelle Constitution rappelle que :

« Les composantes fondamentales de l'identité sont l'Islam, l'Arabité et l'Amazighité ».

Mais cette évolution, certes fondamentale, semble être éclipsée par l'article 3 qui stipule que :

« L'arabe est la langue nationale et officielle ».

De fait, c'est par le biais d'une modification constitutionnelle ou amendement voté en 2002 que le tamazight a été érigé au rang de langue nationale et ce, après près d'un an de tumulte et de désordre enregistrés en Kabylie.

Rappelons que le cadre général de référence de la nouvelle réforme du système éducatif (octobre 2003) se fixe comme un objectif de :

D'origine kabyle, T. Djaout est écrivain, poète et journaliste algérien d'expression française. En 1993, il fut l'un des premiers intellectuels victime de la « décennie du terrorisme » en Algérie.

³⁸ Cf. Les événements qui se sont produits en Kabylie entre les mois de mars et avril 1980, plus connus sous le nom de « printemps kabyle ».

³⁹ Soulèvement populaire contre le Pouvoir et le système du parti unique (FLN) qui a abouti à une révision de la Constitution.

« [...] promouvoir des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité en tant que trame historique de l'évolution démographique, culturelle, religieuse et politique de notre société ». ⁴⁰

Pour ce qui est de la reconnaissance de la langue amazighe comme langue officielle, et malgré toutes ces avancées, la position de l'actuel président de la république Abdelaziz Bouteflika a été sans équivoque.

Dans une allocution prononcée le 20 août 2003, il a établi la distinction entre les langues nationales et la langue officielle :

« L'arabe et le tamazight sont nos deux langues nationales et tout notre patrimoine culturel [...]. C'est la consolidation de la cohésion nationale qui a dicté la constitutionnalisation de tamazight en tant que langue nationale ». ⁴¹

Avec l'instauration de la nouvelle réforme du système éducatif, dans le cycle primaire, de nouvelles matières sont introduites, notamment l'éducation scientifique et technologique, la musique, le dessin. Il est également inscrit dans les nouveaux programmes destinés à réformer l'école algérienne, le développement de l'enseignement de tamazight. Selon des sources ministérielles, pour la rentrée scolaire 2004 près de 95.000 élèves répartis à travers 11 wilayas ont bénéficié de cet enseignement. On se rend compte qu'une place prépondérante, est accordée à l'enseignement du tamazight.

Il est prévu à cet effet, dans le plan d'action de la nouvelle réforme du système éducatif, de :

- « - Mettre à disposition tous les moyens organisationnels, humains, matériels et pédagogiques en vue de rendre effectif son enseignement,
- Introduire l'enseignement de tamazight dès le début de l'école de base en tant qu'activité d'éveil puis en tant que matière dès la quatrième année primaire,
- Prendre en charge la dimension culturelle tamazight dans les programmes des sciences sociales et humaines,
- Enseigner le tamazight et/ou en tamazight un module dans certaines filières universitaires, (sociologie, anthropologie...),
- Créer un centre de linguistique ou, à moyen terme, une académie de langue et de culture amazighs chargée de la recherche et de l'harmonisation du lexique ». ⁴²

Sur le plan didactique, l'enseignement de la langue amazighe reste toujours rudimentaire. Il est basé sur la maîtrise orale de la langue (le kabyle le plus souvent).

⁴⁰ Cf. annexe n°2.

⁴¹ Discours et messages du Président, 05 mai - 20 août 2003, Tome II, pp.190-191, Ed. ANEP, 2003.

⁴² Cf. annexe n°2.

Selon des spécialistes en la matière, l'urgence est de doter cette langue d'une Académie, d'un organe qui s'occupera de son enseignement. Autrement dit de faire appel à des chercheurs de rang doctoral qui proposeront des normes d'écriture adéquates, de syntaxe appropriée, pour dépasser le stade de l'oralité.

Nous signalerons, par ailleurs, que l'enseignement de cette langue n'est pas encore généralisé, mais est pratiqué dans tous les établissements scolaires de Kabylie et dans une quinzaine de wilayas qui en ont exprimé le souhait. Selon des statistiques effectuées pour le ministère de l'Education nationale, le nombre d'enfants bénéficiant de cet enseignement a dépassé pour l'année scolaire 2005/2006 les 80.000 élèves.

La langue amazighe est loin d'être complètement écartée puisqu'un département de langue amazighe est ouvert depuis 1990 (il a plus de 10 ans d'existence) à l'université de Tizi-Ouzou et en 1991 à l'université de Béjaïa.

On le voit bien, la remise en cause de l'amazighité en tant que valeur fondamentale définie dans la Charte nationale n'est pas à l'ordre du jour. Cependant, si nous nous référons aux récentes déclarations du président A. Bouteflika, la reconnaissance de tamazight en tant que langue officielle est totalement exclue, et ce malgré les revendications émanant de certains mouvements d'opposition berbéristes très actifs :

« La langue arabe restera la langue nationale et la seule langue officielle de l'Algérie... Il n'y a aucun pays au monde possédant deux langues officielles et il n'en sera jamais le cas en Algérie... ».⁴³

Or, il est notoire qu'il existe de nombreux Etats ayant deux ou plusieurs langues officielles et nous pouvons citer entre autres :

- La Belgique : français, flamand
- Le Luxembourg : francique luxembourgeois, allemand, français
- Le Canada : anglais, français
- Seychelles : créole, français, anglais
- Djibouti : arabe, français.

A ce sujet, il nous apparaît nécessaire de reprendre la distinction faite par J-P. Cuq (2003 : 152) entre une langue nationale et une langue officielle.

« Quand elle n'est pas officielle, une langue nationale véhicule des valeurs nationales, d'ordre culturel. Les langues nationales africaines ont généralement

⁴³ *Quotidien d'Oran* du 06.10.2005.

fait l'objet d'une reconnaissance officielle (par décrets relatifs à leur transcription et à leur orthographe par exemple), sans avoir le caractère de langues officielles (statut réservé au français en Afrique francophone). Toutes les langues africaines n'ont pas encore le statut de langues nationales et très peu sont enseignées à l'école ».

Une langue officielle est, toujours selon J-P. Cuq (2003 : 152), une :

« langue adoptée par un Etat (ou un groupe d'Etats), généralement au nom de sa constitution, une langue officielle est une langue institutionnelle : administration, justice, éducation, secteurs législatif et commercial, etc. Un même Etat peut se doter de deux langues officielles (c'est le cas du Cameroun par exemple où le français et l'anglais sont langues officielles). En Afrique, le français demeure langue officielle (mais non nationale) dans seize Etats ».

Comme on le voit, bien que l'amazighité en tant que valeur fondamentale définie dans la Charte nationale ne soit pas remise en cause, le problème du statut de cette langue reste posé.

Pour ce qui est du suivi et de la prise en charge de l'enseignement de cette langue, la proposition concernant la création⁴⁴ d'une Académie et d'un Conseil supérieur de la langue amazighe a été examinée et approuvée par le Conseil de Gouvernement à l'issue d'une réunion qui s'est tenue le 19 juin 2007.

L'Académie de la Langue Amazighe sera une institution consacrée à l'enseignement et à la recherche sur les langues amazighes. Selon le spécialiste de l'amazighe, A. Slimani :

« Dans certaines régions on enseigne le tamazight avec des caractères arabes, dans d'autres avec des caractères latins, parfois même en [caractères] tfinagh, alors qu'au Maroc la décision a été prise d'adopter le tfinagh ».

L'objectif est de créer des institutions à même de promouvoir et de développer la langue amazighe dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national. Pour ce qui concerne les contenus retenus pour l'élaboration des programmes, ils sont justifiés par le statut de la langue amazigh et la place qu'elle occupe dans le système éducatif.

⁴⁴ Informations émanant du quotidien *El watan* du 20 juin 2007.

Conclusion

En cette fin de parcours, nous pouvons conclure que le terrain linguistique algérien apparaît comme un véritable chantier de « construction » et de « reconstruction » identitaire en constante agitation.

L'arabe qui a retrouvé son statut de langue nationale et officielle aux lendemains mêmes de l'indépendance du pays, continue jusqu'à l'heure actuelle de briguer une place importante par rapport aux autres langues pratiquées dans le pays.

La langue amazighe, longtemps marginalisée, a fini par être érigée au rang de langue nationale.

De langue coloniale imposée, le français revêt officiellement le statut de langue étrangère en Algérie.

2. Statut de la langue arabe dans le contexte de communication

Rappelons que dans le contexte algérien, l'arabe est en situation « diglossique ». Nous trouvons : d'une part l'arabe littéraire qui est la langue nationale et officielle ainsi que la langue de l'administration et de l'enseignement - obligatoire dès la 1^{ère} année de scolarisation - et d'autre part l'arabe parlé ou arabe « algérien » qui est la langue maternelle de la majorité des Algériens et que d'aucuns présentent comme un dialecte.

2.1. L'arabe dialectal

L'arabe dit dialectal, appelé aussi « la langue maghrébine »⁴⁵ – et pour notre part nous préférons l'appellation « arabe algérien » en raison de ses particularités qui le distinguent des autres variétés en vigueur dans les autres pays du Maghreb – et le français se partagent les champs de pratiques et réalisent une véritable alternance codique.

⁴⁵ Elimam A., (1990 : 118). *Algérianité linguistique et démocratie*, in *Peuples Méditerranéens*, n°52-53, Paris. Ed. Anthropos.

2.2. Qu'est-ce qu'un dialecte ?

Un dialecte est une variété d'une langue qui se distingue des autres dialectes de cette même langue par un certain nombre de particularités lexicales, syntaxiques ou phonétiques, et qui de surcroît est utilisé par une frange restreinte de la population, tout en restant bien évidemment compréhensible par tous les locuteurs de la langue.

On distingue généralement deux types de dialectes :

- Les dialectes régionaux (appelés aussi géographiques), qui sont pris en charge par la dialectologie.
- Les dialectes sociaux (ou sociolectes) qui sont étudiés par la sociolinguistique.

Selon l'une des définitions proposées dans le dictionnaire de linguistique (1973 : 148), l'adjectif « dialectal » est utilisé pour :

« [...] qualifier la situation où existent des dialectes voisins, mais différant entre eux (*situation dialectale*) ou bien le processus aboutissant à l'apparition de dialectes à partir d'une langue unique (*différenciation dialectale*) ».

De fait, la classification d'une langue comme dialecte ressort surtout du point de vue socioculturel et politique. Si l'on tient malgré tout à établir une distinction, elle pourrait être formulée ainsi : les dialectes sont des formes locales d'une langue, assez particularisées pour être identifiées de façon spécifique, mais dont l'intercompréhension est plus ou moins aisée entre les personnes qui parlent une autre variété de la même langue.

Ainsi, l'arabe dialectal (ou *el-arabia e-darridja*, expression que l'on pourrait traduire par « langue courante ») est un terme qui recouvre en fait plusieurs dialectes différents, tous issus de la langue arabe classique parlée à l'époque de l'expansion arabo-musulmane.

Comme nous l'avons signalé plus haut, l'arabe algérien est un arabe « dialectal » parlé par la plupart des Algériens. Cette variété linguistique présente des nuances à travers les différentes régions du territoire et parfois même d'une ville à une autre. Que l'Algérien soit de l'Est, de l'Ouest ou du Sud, il peut facilement comprendre et se faire comprendre de ses interlocuteurs algériens. Les seules différences locales qui peuvent être relevées entre ces dialectes concernent l'accent et une partie du vocabulaire. Les structures grammaticales sont par contre les mêmes dans tout le pays. L'arabe algérien s'est enrichi de mots empruntés aux langues

française, espagnole et italienne, en raison des colonies de peuplement qui ont marqué l'histoire de l'Algérie au cours des derniers siècles.

Nous devons toutefois, et ce pour marquer la différenciation entre l'arabe classique et/ou littéraire et l'arabe dialectal, préciser la notion de dialecte en empruntant la définition proposée dans le dictionnaire de linguistique (1973 : 149) :

« Le dialecte est un système de signes et de règles combinatoires de même origine qu'un autre système considéré comme la langue, mais n'ayant pas acquis le statut culturel et social de cette langue, indépendamment de laquelle il s'est développé [...] Le dialecte est alors exclu des relations officielles, de l'enseignement de base et ne s'emploie que dans une partie du pays ou des pays où l'on utilise la langue ».

Dans la pratique quotidienne, l'arabe algérien est utilisé en alternance avec le français. Des enquêtes sociologiques menées dans le cadre de nombreuses recherches sur les pratiques de langue dans le pays permettent de dégager les facteurs qui déterminent l'usage de telle ou telle langue :

- a. l'appartenance géographique (zone urbaine ou rurale) ;
- b. la classe sociale (milieu aisé ou défavorisé) ;
- c. le milieu professionnel et le niveau scolaire (intellectuel, commerçant, ouvrier,...) ;
- d. l'âge et le sexe : les locuteurs âgés de plus de 45 ans ont recours plus facilement au français car ils représentent une catégorie de locuteurs ayant suivi, du moins en partie, l'école française.

Les relations familiales sont pour la plupart dominées par l'utilisation de l'arabe algérien ou du berbère. Langues qui interviennent avec force en premier lieu chez l'enfant pour traduire des émotions et établir une communication naturelle avec son environnement immédiat, à savoir ses proches et plus tard le milieu social dans lequel il est appelé à évoluer.

Chapitre 3 - Vers une réorganisation du système éducatif

Le projet d'une réforme scolaire avec la mise en œuvre d'une école dite fondamentale pour une durée de neuf ans a été concrétisée par un décret (n°76-71 du 1- avril 1976) portant organisation et fonctionnement de l'école fondamentale mais sa réalisation complète c'est-à-dire sa mise en vigueur réelle ne s'est faite qu'en 1985, c'est-à-dire au terme du 4^{ème} plan quadriennal de développement économique et social. Ecole qui constitue la partie essentielle et la base du système éducatif algérien :

« En ce qui concerne la scolarisation des enfants nés après l'Indépendance, la responsabilité de l'Etat sera pleine et entière. L'objectif consiste à passer [...] à une nouvelle étape, qualitative, celle-là. Il s'agira de prolonger davantage la durée de l'instruction publique de base grâce à l'extension, puis à la généralisation de « l'école fondamentale de 9 ans » ». ⁴⁶

1. Situation de l'enseignement du français en Algérie de 1985 à 2003

1.1. L'école fondamentale

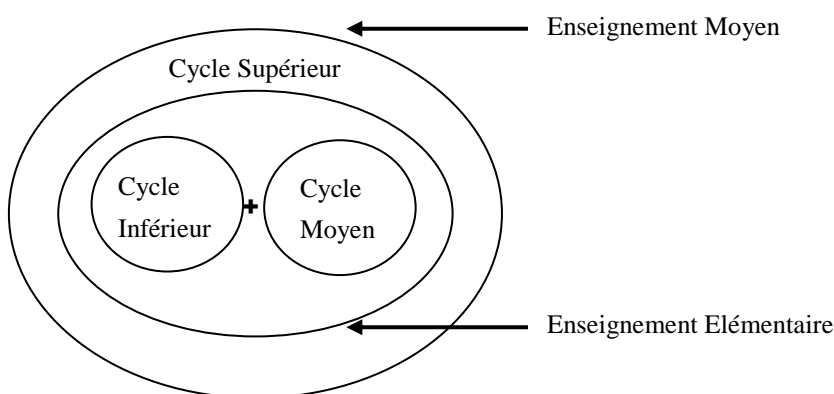
Dans tous les textes officiels portant sur l'organisation de l'Ecole Fondamentale, il est précisé qu'elle a donc pour rôle de garantir à tous l'accès à la science, à la culture, à la technique et permet à chacun l'épanouissement de ses potentialités. Nous rappellerons que la première mesure prise dans le cadre du système fondamental a été de réorganiser l'ancien système (système hérité du colonialisme français) en fusionnant le cycle primaire et moyen pour donner lieu à un enseignement général, commun et obligatoire à tous les enfants algériens.

⁴⁶ Charte nationale (1976 : 69). Titre : *La lutte contre l'analphabétisme et la scolarisation des enfants et des adultes.*

L'école fondamentale constitue une unité organique s'articulant autour de trois (03) cycles de trois (03) années chacun :

- cycle inférieur
 - cycle moyen
 - cycle supérieur → enseignement moyen
- } Enseignement élémentaire

Organisation schématique de l'unité organique de l'école fondamentale



Ces trois cycles correspondent au développement psycho-physiologique de l'enfant :

- Le cycle inférieur ou cycle de base de six à neuf ans correspond au premier palier et dure 3 années → de la 1^{ère} à la 3^{ème} année fondamentale ;
- Le cycle moyen ou cycle d'éveil de neuf à douze ans correspond au second palier d'une durée de 3 années → de la 4^{ème} à la 6^{ème} année fondamentale ;
- Le cycle supérieur ou cycle terminal d'orientation de douze à quinze ans correspond au troisième palier dure aussi 3 années → de la 7^{ème} à la 9^{ème} année fondamentale.

Tableau récapitulatif des trois cycles⁴⁷

Structure de l'école fondamentale		
Age	Cycle	Caractéristiques psycho-physiologiques
6 ans à 9 ans	Cycle de base ou 1 ^{er} degré	- Développement de la psycho-motricité. Maîtrise du schéma corporel. - Intelligence pratique et intuitive. Curiosité. Socialisation.
9 ans à 12/13 ans	Cycle d'éveil ou 2 ^{ème} degré	- Période pré-pubertaire. Poussée pondérale. - Eveil de la pensée abstraite. Réversibilité de la pensée. Eveil du sens moral. - Esprit de groupe.
12/13 ans à 15/16 ans	Cycle terminal d'orientation ou 3 ^{ème} degré	- Période pubertaire. - Aptitude au raisonnement. Formation d'une éthique personnelle. - Désir d'intervenir sur le monde, de concrétiser le savoir acquis. Eveil des motivations professionnelles.

Le but de l'école fondamentale n'est pas seulement de prolonger la scolarisation obligatoire, mais aussi d'amener la refonte des programmes et méthodes d'enseignement.

Décalé de deux années, l'enseignement du français est introduit à partir de la quatrième année fondamentale. Dans le fondamental, l'élève a capitalisé six années d'enseignement de la langue française dont les objectifs sont définis au plan des connaissances (ou savoirs), des aptitudes (ou savoir-faire) et des attitudes (ou savoir-être).

⁴⁷ Document ministériel émanant de la Direction de l'Organisation et de l'Animation pédagogique : LA REFORME SCOLAIRE *Objectifs de l'enseignement : Identification des contenus et des méthodes pédagogiques*, Avril 1974, p. 21.

Tableau récapitulatif des objectifs d'enseignement
de la langue étrangère 1 (le français)⁴⁸

Objectifs d'enseignement	
SAVOIR	Acquisition du vocabulaire et des structures usuels de la langue.
SAVOIR-FAIRE	Aptitude à comprendre un message et à s'exprimer correctement dans cette langue.
SAVOIR-ETRE	Ouverture sur le monde. Accès à la culture universelle.

Au terme de ce cursus de neuf ans, les élèves obtiennent un diplôme : le Brevet d'Enseignement Fondamental (BEF) et sont par la suite orientés soit vers l'enseignement général secondaire, soit vers l'enseignement professionnel ou l'insertion dans la vie active.

Les trois autres années sont dispensées au sein de l'établissement secondaire (le lycée). A la fin de son cursus scolaire l'élève a déjà bénéficié de 09 années d'apprentissage de la langue française.

1.2. Mise en place d'une expérimentation : introduction de l'apprentissage de l'anglais (L1) dans le primaire

Définies comme moyens d'interactions et d'échange culturel avec le monde, les langues étrangères côtoient dans l'enseignement, la langue arabe qui reste la langue principale.

La place qui doit être réservée à l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif algérien, est clairement précisée dans les différents textes fondamentaux suivants :

- 1^{er} Congrès du FLN Avril 1964 ;
- L'Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'Education et de la Formation ;
- La Charte nationale 1976 ;

⁴⁸ LA REFORME SCOLAIRE *Objectifs de l'enseignement : Identification des contenus et des méthodes pédagogiques*, Avril 1974, pp. 26-27.

- La Constitution de 1991 ;
- La Constitution de 1996 ;
- Le Plan d'action de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif (octobre 2003).

Comme nous l'avons déjà annoncé précédemment – point que nous développerons dans le chapitre ultérieur – le statut du français est largement tributaire d'une somme de facteurs extrinsèques à la langue elle-même et à son enseignement, d'où la difficulté de cerner ce statut : ni langue étrangère, ni langue seconde, ni même uniquement langue de scolarisation. La difficulté est présente et se fait sentir sur le terrain beaucoup plus qu'ailleurs.

Autre réalité qui reste à décrire avec beaucoup de précision et c'est un point qu'il nous faut prendre en considération : dans le système éducatif algérien, les tenants de la « disparition de la langue française »⁴⁹ tentent d'imposer l'anglais en lieu et place du français.

En effet, partant du principe que l'anglais est, un peu partout dans le monde, la langue de la technologie, la langue d'échange prépondérante internationale et la langue de la réussite, et que le français est, de fait, devenu la seconde langue internationale après l'anglais, sur le plan de la puissance politique, on prône tout simplement le remplacement du français par l'anglais dans l'enseignement, et ce dès le premier cycle, c'est-à-dire le cycle primaire.

De plus, si l'on se réfère à l'évolution de la situation politique qui prévaut à partir des années 90, les partis d'opposition à coloration islamiste ont déclaré ouvertement la guerre à la langue française, « résidu de la colonisation », qui, selon eux, doit être écartée au profit de l'anglais.

C'est dans cette perspective d'ailleurs, et par la mise en avant de ces arguments, qu'il a été décidé, à titre expérimental, d'introduire l'enseignement de la langue anglaise en lieu et place du français dans certains établissements pilotes du pays, au niveau du cycle primaire et ce, à partir de la 4^{ème} année fondamentale (cf. annexe 5).

Le 15 avril 1993, le secrétaire d'état du ministère de l'Education nationale annonce qu'à la rentrée scolaire 1993/1994, les enfants pourront choisir d'apprendre l'anglais au lieu du français à l'entrée en 4^{ème} année fondamentale.

⁴⁹ Cette expression est empruntée au titre d'un roman de Assia Djebar. *La disparition de la langue française*. (2003), Ed. Albin Michel, Paris.

Cette initiative s'est soldée par un véritable échec, faute de réelle prise en compte des besoins et moyens matériels nécessaires à l'application de cette décision. De plus, et il nous faut le souligner, la non-adhésion des parents d'élèves concernés par cette expérience, l'inadéquation des structures d'enseignement et surtout l'insuffisance dans la formation des enseignants recrutés, ont très rapidement généré une vive opposition à cette mesure, qui a été source de polémiques nombreuses, relayées par les médias. C'est, semble-t-il, ce qui, ajouté à l'évaluation de cet enseignement de l'anglais au primaire, a motivé l'abandon de cette expérience au bout de 8 (huit) années d'expérimentation.

Statut de la langue française dans l'enseignement en Algérie d'octobre 1962 à l'introduction de la nouvelle réforme du système éducatif

Le tableau que nous proposons ci-dessous récapitule les différentes étapes du processus d'arabisation dans le cycle primaire depuis octobre 1962 jusqu'à nos jours.

Année	Rentrée scolaire	Politique linguistique dans l'enseignement
Octobre 1962	1 ^{ère} rentrée scolaire.	Langue d'enseignement : le français.
Octobre 1963	2 ^{ème} rentrée scolaire.	Introduction de l'arabe en première année primaire : 10 heures d'arabe sur 30 heures par semaine.
Octobre 1964	3 ^{ème} rentrée scolaire.	Arabisation totale de la première année primaire.
Octobre 1967	6 ^{ème} rentrée scolaire.	Arabisation totale de la deuxième année primaire.
Septembre 1981	1 ^{ère} rentrée scolaire de la mise en application de l'école fondamentale.	Arabisation des trois (1 ^{ère} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème}) premières années primaires. L'arabe est langue d'enseignement. Introduction du français en 4 ^{ème} année fondamentale.
Septembre 1993	Mise en place d'une expérimentation.	Introduction de l'anglais en 4 ^{ème} année fondamentale dans des établissements pilotes (à la place du français).
Septembre 2002	1 ^{ère} rentrée scolaire de la mise en application de la nouvelle réforme du système éducatif.	Réintroduction du français en deuxième année primaire.
Septembre 2006	5 ^{ème} rentrée scolaire de la mise en application de la nouvelle réforme du système éducatif.	Réajustement du français en 2 ^{ème} année primaire.
Septembre 2007	6 ^{ème} rentrée scolaire.	Report de l'introduction du français à la 3 ^{ème} année primaire.

2. Le système éducatif algérien

2.1. Structure et organisation du système éducatif

Le système éducatif algérien se compose de trois grands sous systèmes sous la tutelle administrative et pédagogique de trois départements ministériels bien distincts :

- L'Education nationale
- L'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique
- La Formation professionnelle.

Le secteur de l'Education nationale prend en charge l'éducation préscolaire, l'enseignement de base englobant l'enseignement primaire et l'enseignement moyen, l'enseignement secondaire regroupant l'enseignement général et l'enseignement secondaire technique et la formation des adultes. Les autres types d'enseignement sont à la charge d'autres secteurs, à savoir le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) et le Ministère de l'Enseignement et de la Formation Professionnels (MEFP). Chacun de ces enseignements est assuré dans des établissements appropriés.

Rappelons que le développement considérable qu'a connu le système éducatif algérien dans ses différents paliers, à la fois dans ses effectifs, ses infrastructures et son encadrement, traduit le haut degré de priorité qui lui a été accordé dès l'indépendance du pays (1962).

Dans le rapport établi par le FERC ⁵⁰(Fonds d'Expertise et de Renforcement des Capacités) dans le cadre du PAQS (Projet d'Appui à la Qualité du Secteur éducatif) algérien, il est précisé que :

« Le système éducatif algérien est en bonne voie pour la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement à l'horizon 2015. [...]. La scolarisation dans l'enseignement primaire est quasi universelle, avec des taux nets de scolarisation de 95% ».

⁵⁰ La finalité de FERC dédiée à l'éducation est de couvrir les frais de gestion et de mise en œuvre de l'assistance technique nécessaire à la préparation du PAQS (Projet d'Appui à la Qualité du Secteur Educatif). Ce fonds d'expertise est un fonds financé par l'AFD (Agence Française de Développement).

Les Objectifs retenus dans le cadre du Millénaire pour le Développement de l'Algérie sont au nombre de huit et sont énoncés comme suit :

- Réduire la pauvreté extrême et la faim
- Assurer une éducation primaire pour tous
- Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes
- Réduire la mortalité des enfants de moins de 5 ans
- Améliorer la santé maternelle
- Combattre le VIH/SIDA, le paludisme et les autres maladies
- Assurer un environnement durable
- Mettre en place un partenariat mondial pour le développement.

Le second objectif relevant de l'éducation est totalement pris en charge par le secteur concerné. Comme nous l'avons déjà vu plus haut, l'Etat garantit le droit à l'enseignement à tous les enfants algériens ainsi qu'aux enfants d'étrangers résidants en Algérie. De plus, l'enseignement est gratuit à tous les niveaux dans les établissements qui relèvent du secteur public. Rappelons que, selon les intentions affichées, la qualité, l'efficacité et l'équité du système éducatif sont l'objet de préoccupations majeures du Gouvernement.

2.2. Missions et objectifs du système éducatif algérien

Tout système éducatif repose sur trois types d'objectifs que l'on nomme successivement : finalités, objectifs généraux et objectifs opérationnels.

2.2.1. Finalités de l'enseignement

On les trouve dans les discours officiels et elles se présentent sous la forme de valeurs morales. Elles recouvrent les objectifs dans leur plus grande généralité et sont censées exprimer le consensus social en matière d'éducation (J. Pocztar : 1979 : 38-39). Elles décrivent en quelque sorte le projet que la société se donne à un moment donné par la voix de ses dirigeants.

Le système éducatif algérien a pour mission dans le cadre des valeurs arabo-islamiques et de la conscience socialiste :

- « - le développement de la personnalité des enfants et des citoyens et leur préparation à la vie active,
- l'acquisition de connaissances générales scientifiques et technologiques,
- la réponse aux aspirations populaires de justice et de progrès,

- l'éveil des consciences à l'amour de la patrie ». ⁵¹

La mission à accomplir vise particulièrement le jeune enfant et son devenir au sein de la société algérienne dans son ensemble (de l'instruction à la vie active). On décrit ici le type d'homme que le système éducatif a à former en indiquant les valeurs que chacun est appelé à reconnaître.

2.2.2. Objectifs généraux de l'enseignement

Les objectifs généraux sont la traduction, en termes de contenus éducatifs, des énoncés des finalités. Ils sont en quelque sorte les moyens de ces fins : ils indiquent avec un degré de généralité (ou de détail) ce que l'on devra inculquer aux formés pour qu'ils réalisent, en ce qui les concerne, le projet social d'éducation (J. Pocztar : 1979).

Ainsi, le système éducatif algérien se fixe comme objectifs généraux de :

- « - inculquer aux jeunes les principes de justice et d'égalité entre les citoyens et les peuples et les amener à combattre toute forme de discrimination,
- dispenser une éducation qui favorise la compréhension et la coopération entre les peuples pour la paix universelle et l'entente des nations,
- développer une éducation en accord avec les droits de l'homme et ses libertés fondamentales ». ⁵²

2.3. L'Éducation nationale

2.3.1. L'éducation préscolaire

« L'enseignement est obligatoire pour tous les enfants âgés de six à seize ans révolus ». ⁵³

Pratiquement inexistante en Algérie, l'éducation préscolaire est destinée aux enfants âgés de 5 ans ⁵⁴. Cet enseignement préparatoire permet, d'un côté, d'offrir à tous les enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge de la scolarité les mêmes chances d'un bon démarrage dans le monde des apprentissages scolaires et d'un autre, permet aux parents d'assurer progressivement le rôle de parent d'élève.

⁵¹ Cf. annexe n°1. Art. 2.

⁵² Ibidem. Article 3.

⁵³ Ibidem. Art. 5.

⁵⁴ (Cf. Annexe 6) : circulaire ministérielle n°2305.0.3.2. en date du 18 juin 2005. « *Installation de l'éducation préscolaire* ».

Nous assistons actuellement, avec l'avènement de la nouvelle réforme, à une généralisation progressive de cet enseignement. Si l'on considère l'un des objectifs fixés par cette réforme, en 2008/2009 tous les enfants âgés de cinq ans, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas encore atteint l'âge de la scolarité obligatoire, bénéficieront d'une éducation préscolaire⁵⁵. Toutes les conclusions des recherches menées par les pédagogues et les spécialistes de la petite enfance s'accordent à dire que ce cursus préparatoire est indispensable à l'épanouissement de l'enfant et à sa préparation pour affronter sans difficulté le cycle primaire et les autres cycles de l'enseignement.

Examinons l'état des lieux actuel : l'éducation préscolaire est dispensée dans des écoles préparatoires, des écoles maternelles et des jardins d'enfants. Certaines classes maternelles fonctionnent au sein des écoles élémentaires. Cet enseignement est pris en charge par les communes, quelques entreprises publiques économiques et certains privés.

L'éducation préscolaire permet à l'enfant de vivre une transition douce entre la vie familiale et la vie scolaire. Cet enseignement initie l'enfant progressivement à la vie d'écolier. Chacune des activités engagées permet de viser plusieurs objectifs essentiels d'apprentissage : la socialisation, le langage, l'expression artistique, l'exploration de l'environnement, les mathématiques, les activités corporelles et, pour ce qui nous concerne, la familiarisation avec le code écrit.

La mission première de cet enseignement est d'aider chaque enfant à acquérir son autonomie, des attitudes et des compétences qui permettront de construire les apprentissages fondamentaux. Apprentissages qui seront exploités dès leur scolarisation en première année primaire.

Les recherches menées sur le préscolaire en Algérie (A. Bénamar : 2004)⁵⁶ se définissent par un double objectif :

- La production de savoirs sur la petite enfance et sa prise en charge pédagogique.
- L'analyse et la transformation du système de pré scolarisation.

Il nous semble intéressant de développer cet aspect du système éducatif – à savoir la généralisation du préscolaire – abondamment pris en compte dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif, dans la mesure où il apporte de profonds

⁵⁵ Op. cit.

⁵⁶ Article [en ligne] intitulé : « *Le français au préscolaire en Algérie : entre contingence et nécessité* ».

changements dans le profil d'entrée de l'apprenant de 3^{ème} année primaire qui équivaut à la 1^{ère} année d'apprentissage de la langue française.

L'éducation préscolaire marque aujourd'hui, pour un grand nombre d'enfants en Algérie, le début des apprentissages. En effet, pour des raisons diverses telles que l'histoire personnelle et familiale, le milieu socioculturel, les enfants présentent des profils linguistiques différents quand ils arrivent au préscolaire.

Les programmes d'éducation préscolaire sont généralement réalisés en arabe dans les différents types d'espaces de pré scolarisation mais ces dernières années ont vu une **ouverture plurilingue** dans les crèches privées et celles gérées par les entreprises publiques. Celles-ci optent pour l'apprentissage précoce du français : cette discipline est, pour certains éducateurs, un outil de communication orale, pour d'autres, une activité d'éveil.

Si le préscolaire est un espace éducatif qui permet à l'enfant de développer sa pratique de l'arabe, aujourd'hui, il lui assure aussi l'éveil au français. L'accent est mis sur le développement d'une compétence de communication orale dans cette langue qui apporte à l'enfant les premiers éléments de connaissance de la langue française : ils sont alors capables de saisir un message oral, de prendre la parole et de s'exprimer de façon intelligible.

Aujourd'hui les recherches menées dans ce domaine ont prouvé que les enfants (dans leur majorité) qui ont reçu une éducation préscolaire suivent sans difficulté et donnent de meilleurs résultats scolaires. Les activités éducatives réalisées par les enfants dans les crèches et les classes maternelles ont un effet bénéfique sur leurs performances scolaires et leur adaptation sociale et nous en verrons plus particulièrement les retombées dans l'apprentissage de la langue française.

Il est notoire, en effet, que les savoirs passent toujours par une imprégnation des objectifs d'apprentissage, et les enfants en contact précoce avec les langues étrangères ont plus de chance de les apprendre plus tard.

2.3.2. L'enseignement de base

Cet enseignement s'étale sur une durée de neuf (09) années et constitue une éducation de base commune à tous les élèves. Il recouvre deux entités clairement identifiées : l'enseignement primaire qui s'étale sur 5 années et l'enseignement moyen qui s'étend sur 4 années.

2.3.2.1. L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Cet enseignement se déroule au sein de l'école primaire, établissement de base de tout le système éducatif national. Il comprend 5 années d'études (de la 1^{ère} année à la 5^{ème} année primaire). Le contrôle de l'enseignement primaire appartient à l'Etat aussi bien pour les écoles publiques que pour les écoles privées.

L'objectif général de l'enseignement primaire est d'assurer aux enfants algériens les besoins éducatifs fondamentaux, au minimum, et de permettre à chaque enfant d'acquérir les apprentissages de base.

Sa mission étant donc de développer toutes les capacités de l'enfant en lui apportant les éléments et les instruments fondamentaux du savoir : expression orale et écrite, lecture, calcul. Il permet également à l'enfant l'acquisition progressive de savoir méthodologique et le prépare ainsi à suivre dans de bonnes conditions la scolarité au sein du cycle de l'enseignement moyen.

Le curriculum de l'enseignement primaire est déterminé par le ministère de l'Education nationale et s'applique à toutes les écoles primaires aussi bien publiques que privées du pays. Au programme figurent les matières suivantes : l'arabe, le français, le calcul (en arabe), la géographie, l'éducation religieuse, le dessin et l'éducation physique et sportive. L'arabe est la langue d'enseignement.

L'enseignement du français est passé dans un premier temps de la 4^{ème} année fondamentale (enfants scolarisés entre 09/10 ans) à la 2^{ème} année primaire (enfants scolarisés entre 7/8 ans) et ce, juste avec le coup d'envoi de la nouvelle réforme du système éducatif qui correspond à la rentrée scolaire 2004/2005. Deux années plus tard (rentrée scolaire 2006/2007), l'introduction de l'enseignement de la langue française est reporté à la 3^{ème} année primaire (enfants scolarisés entre 8/9 ans).

Ce report est précisé dans une circulaire ministérielle rédigée en langue arabe et datée du 15 juillet 2006 ⁵⁷ (Cf. annexe n°3). Cette circulaire a été envoyée aux différentes Directions de l'éducation du pays pour mise en application dès la rentrée scolaire 2007/2008. Elle comporte les précisions suivantes :

« L'enseignement de la langue française en Algérie n'interviendra qu'à partir de la troisième année du primaire à partir de la rentrée prochaine (2006/2007), en raison des résultats peu convaincants de l'ancienne réforme ».

En réalité l'application de cette décision n'a été effective qu'à la rentrée scolaire 2007/2008, dans la mesure où les élèves entrant en 3^{ème} année primaire avaient déjà commencé leur apprentissage en 2^{ème} année.

⁵⁷ C'est nous qui avons procédé à la traduction française de ce document ministériel

Pour comprendre les raisons de ce report, il nous faut reprendre les arguments développés dans la circulaire et qu'il nous a semblé intéressant de rapporter dans leur intégralité.

« L'enseignement de la langue étrangère 1 (le français pour le cas de l'Algérie) a été introduit en deuxième année de l'enseignement primaire dès le début de l'année 2004/2005 et ce, conformément aux Instructions officielles émanant du Conseil des ministres en date du 30 avril 2002). L'objectif étant de dispenser à l'enfant un apprentissage précoce de la langue française.

Cependant les premières évaluations de ce processus sur terrain s'avèrent décevantes⁵⁸ dans la mesure où elles ont conduit à constater des disparités considérables de niveaux d'apprentissage et ce, d'une wilaya à une autre et plus particulièrement d'un établissement à un autre.

Les rapports des inspecteurs, des enseignants et des chercheurs lors de la journée d'étude qui s'est tenue le 29 mai 2006 à l'Institut National de Recherche en Education et qui était consacrée à l'évaluation de l'enseignement des langues étrangères dans le cursus scolaire de l'apprenant ont tous convergé vers l'idée qu'une seule année scolaire ne suffisait pas pour installer chez ce même apprenant les apprentissages fondamentaux relatifs à la langue d'enseignement, cette année est considérée comme support pédagogique permettant l'assimilation de la langue étrangère¹.

A ce titre et compte tenu des résultats de l'évaluation et des recommandations de la journée d'étude, il a été décidé, et ce à l'unanimité, de reporter l'introduction de l'enseignement de la langue française à la troisième année et ce, à partir de l'année 2007/2008.

En conséquence, il en découle les dispositions suivantes :

- 1- la langue française n'est plus enseignée en deuxième année primaire à compter de l'année 2006/2007 ;
- 2- l'enseignement de la langue française est introduit en troisième année primaire à compter de l'année scolaire 2007/2008 ;
- 3- la distribution des manuels scolaires de deuxième année primaire est définitivement interrompue ;
- 4- l'horaire hebdomadaire imparti aux activités programmées en deuxième année primaire est réduit à 27 h. au lieu de 29 h.30 mn ;
- 5- le volume horaire hebdomadaire de l'éducation artistique est augmenté d'une demi-heure en deuxième année primaire ;
- 6- le volume horaire de l'éducation physique est diminué d'une demi-heure en première année primaire ;
- 7- le volume horaire hebdomadaire de l'éducation artistique est augmenté d'une demi-heure en première année primaire.

Il est clair que le report de l'introduction de la langue française de la deuxième année à la troisième année doit être suivi d'efforts concentrés sur les activités

⁵⁸ C'est nous qui soulignons

langagières de la langue arabe. Ceci permet en outre de consolider les acquis langagiers de base considérés comme supports pédagogiques sur lesquels reposent les outils d'apprentissage de la langue1 notamment dans les aspects techniques et méthodologiques.

L'enseignement de la langue française en troisième année primaire pour l'année scolaire 2006/2007 est dispensé aux élèves scolarisés en deuxième année durant l'année 2005/2006 et se déroulera conformément aux programmes et aux moyens didactiques mis en place pour ce niveau d'enseignement ».

Si nous nous référons donc aux arguments présentés pour justifier ce report, nous ne pouvons que constater qu'ils révèlent les carences de la mise en œuvre de la réforme. D'une part une formation défailante pour ce qui est de la mise à niveau, à l'échelle nationale, des enseignants chargés de l'application des nouvelles instructions relatives à l'apprentissage du français, d'autre part la non prise en compte de l'aspect pédagogique de cet apprentissage tel qu'il est souligné dans la circulaire. Serait-ce l'aveu déguisé d'un constat d'échec, ou plus précisément la reconnaissance que les moyens matériels mis en œuvre pour l'application de la réforme ne correspondaient pas aux ambitions affichées par les initiateurs de cette réforme ?

Toujours est-il que, selon des chiffres émanant du ministère de l'Education nationale, pour l'année scolaire 2006/2007, plus de 450.000 élèves ont entamé leur apprentissage du français.

Pour ce qui concerne le cursus scolaire dans le primaire, l'élève peut redoubler sa classe s'il n'a pas obtenu une moyenne générale de 10/20. A la fin de ce cursus, un examen est prévu pour l'accès en première année moyenne qui se poursuit dans un (CEM) collège d'enseignement moyen.

2.3.2.2. L'ENSEIGNEMENT MOYEN

Cet enseignement compte quatre années. A la fin de ce cursus, un examen est prévu pour l'accès en première année secondaire qui se poursuit soit dans un lycée d'enseignement général soit dans un lycée d'enseignement technique. Cet enseignement est sanctionné par le brevet d'enseignement moyen (BEM).

2.3.3. L'enseignement secondaire

Cet enseignement compte trois années et accueillent les élèves de l'enseignement moyen. Il se décline en deux troncs communs en première année. Ceux-ci se subdivisent en différentes filières à partir de la deuxième année secondaire :

- lettres / philosophie

- langues étrangères
- mathématiques
- économie / gestion
- sciences expérimentales
- techniques mathématiques se déclinant en quatre options : génie mécanique, génie électrique, génie civil et génie des procédés.

Cet enseignement secondaire est sanctionné par l'examen du baccalauréat.

Chapitre 4 - Mise en place d'une nouvelle réforme

Rappelons que le système éducatif algérien a toujours été régi par l'Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 « portant organisation de l'éducation et de la formation » et la Charte nationale de 1976. Il est indéniable que sur le plan quantitatif, le système éducatif a accompli des progrès considérables depuis l'indépendance du pays et se compare favorablement à ceux d'autres pays jouissant du même mode de développement, au Maghreb comme ailleurs. Toutefois des difficultés subsistent.

1. Vers la mise en place d'une nouvelle réforme

1.1. Evaluation du système scolaire en vigueur avant 2003

L'Algérie a connu de profonds bouleversements au cours des deux dernières décennies. Bouleversements de tous ordres : politiques (avec l'avènement du multipartisme), économiques (libéralisation du marché) et structurels (promulgation d'une nouvelle constitution et réforme profonde des institutions). Ces bouleversements ne pouvaient que rejaillir sur les systèmes dits « sensibles » et plus particulièrement sur celui de l'éducation. Or, ce système n'a, lui, subi aucune restructuration d'envergure.

Par suite des événements tragiques qui ont endeuillé l'Algérie⁵⁹, le système éducatif en vigueur a été accusé de tous les maux et a reçu une avalanche de critiques émanant de responsables et de pédagogues dénonçant l'archaïsme des conceptions mobilisées dans ces textes officiels.

Les constats ont été posés et alors que certains ont parlé de « faillite du système éducatif », dans un de ses discours, le président défunt Mohamed Boudiaf⁶⁰,

⁵⁹ Entre 1991 et 2002, le pays a dénombré plus de 150 000 morts victimes du terrorisme intégriste (selon les statistiques émanant du ministère de l'intérieur).

⁶⁰ Le président Mohamed Boudiaf a été assassiné en 1992 à Annaba.

lui, n'a pas hésité à énoncer cette phrase lapidaire : « L'école algérienne est sinistrée ».

C'est presque dans la même perspective que les rédacteurs d'un rapport bilan de l'UNESCO concernant l'évaluation de l'école fondamentale soulignent tous les dysfonctionnements du système en vigueur :

« Vu le faible taux d'efficacité de l'école fondamentale, d'une part et compte tenu du fait que les contenus des programmes sont décriés par la société d'une manière générale, d'autre part, on peut dire que les résultats [du présent bilan] rejoignent les revendications sociales à propos de l'éducation. En conséquence, il n'est pas faux d'énoncer que les programmes d'enseignement actuellement en vigueur sont en total déphasage par rapport au développement socioéconomique, qu'ils sont obsolètes au regard des aptitudes intellectuelles d'adaptation à un monde en perpétuel changement, aux sciences et aux technologies que l'école doit développer chez les intéressés ». ⁶¹

Des voix se sont élevées de toutes parts, émanant des acteurs de la pédagogie, des parents d'élèves et plus largement de la société civile, et ont amené les institutions ayant charge de l'école algérienne, à prendre des mesures drastiques pour une refonte profonde du système sur le plan des contenus et méthodes. Rappelons que la nécessité de réformer le système éducatif s'était faite ressentir au début des années 1990. Cependant cette initiative a été abandonnée et n'a pu être concrétisée en raison de la situation catastrophique que traversait le pays à cette époque. Les insuffisances et les dérives signalées ont été pointées par les travaux de nombreux spécialistes de l'éducation ⁶² amenant le gouvernement algérien à lancer le chantier de la réforme du secteur de l'Éducation nationale dans le but de remédier à ces insuffisances.

1.2. Planification de la nouvelle réforme du système éducatif

A la suite des déclarations faites par le président A. Bouteflika ⁶³ – une année après son élection au pouvoir – sur son engagement à réformer les systèmes judiciaire, étatique et éducatif, une commission de réforme a été installée afin d'évaluer le système éducatif dans sa globalité. Dans un entretien accordé à ce sujet

⁶¹ UNESCO. Forum mondial sur l'éducation (Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000) : *L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000*. Site de l'UNESCO.

⁶² Cf. le livre brûlot de Malika Boudalia Greffou. (1969-1989) *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*.

⁶³ Président de la république élu en 1999 puis reconduit en 2004.

aux média le président A. Bouteflika déclare en premier lieu « qu'un diagnostic du système éducatif algérien est devenu incontournable ». ⁶⁴

Déclaration précisée ensuite dans une lettre adressée aux chefs d'Etat réunis lors du forum mondial sur l'éducation à Dakar (Sénégal) le 28 avril 2002.

« Le développement quantitatif de l'enseignement dans mon pays ne peut, hélas, en dépit des efforts consentis masquer les insuffisances constatées qui se traduisent notamment par une baisse significative du niveau général de l'enseignement et une forte déperdition scolaire ⁶⁵ entraînant l'exclusion chaque année de milliers de jeunes sans qualification ni perspective d'intégration professionnelle ou sociale ».

Le diagnostic établi avant le lancement de la réforme fait état d'un certain nombre d'insuffisances – faible taux de réussite au brevet d'enseignement fondamental (BEF) et au baccalauréat, taux de redoublement très élevé et important taux d'abandon aussi bien dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire – du système éducatif.

Et c'est dans le même discours que le président A. Bouteflika dresse les objectifs généraux de ce qui deviendra la réforme :

« Après avoir fait face aux défis de l'éducation de masse, nous devons aujourd'hui relever un autre défi : celui de la nécessité d'adapter l'école algérienne à l'évolution de notre société et aux mutations du monde dans lequel nous vivons.

La refonte profonde de l'école algérienne est donc apparue comme une nécessité objective et une réponse à une atteinte légitime de la société ». ⁶⁶

A la lecture de ces déclarations officielles qui se veulent très franches, nous constatons qu'ainsi, au plus haut niveau, il y a une réelle volonté de poser les premières pierres d'un chantier d'une ampleur considérable : celui de la refonte du système éducatif.

Avant d'examiner les conditions de la mise en place de la réforme, il est nécessaire de faire au préalable un détour par les principes qui président à l'élaboration de toute réforme et en premier lieu de se poser les questions suivantes :

- Qu'est-ce qu'une réforme ?
- Quels sont les principes directeurs de toute réforme ?

⁶⁴ Déclarations et entretiens accordés aux médias 02 janvier – 13 octobre 2000, p.22, Ed. Anep.

⁶⁵ C'est nous qui soulignons.

⁶⁶ Discours et messages. Tome I 12 janvier – 30 avril 2000, p.301, Ed. Anep

- Quels sont les critères objectifs à prendre en compte pour concevoir une réforme adaptée au contexte économique social et culturel d'un milieu donné ?

1.3. Qu'est-ce qu'une réforme ?

Avant de répondre à cette question, une brève incursion dans l'historique de l'apparition de ce mot nous apparaît intéressante, parce qu'elle révèle que le terme dans son emploi premier est immédiatement associé à l'idée de rupture.

Le terme de « Réforme » apparaît en Allemagne au début du XVI^e siècle, au moment où Martin Luther, un moine saxon, se basant sur des passages de l'Évangile, affirme son désaccord avec l'église Romaine et prône, dans ses thèses, la rupture avec les pratiques catholiques anciennes. Cette doctrine désignée par ses prosélytes sous le nom de « Réforme », fut, on le sait, propagée dans toute l'Europe par une invention contemporaine révolutionnaire : l'imprimerie. Elle fut à l'origine de nombreux mouvements de protestation dans l'Europe du nord ce qui plus tard donnera le nom de « Protestantisme » à ce schisme religieux.

Comme on le voit, l'idée de rupture avec les pratiques anciennes est présente dans le terme retenu pour désigner cette nouvelle manière de concevoir et de pratiquer la religion – nous pourrions même parler de méthode nouvelle dans la mesure où les rites et représentations sont totalement rénovés.

Pour ce qui est du système scolaire, c'est dans le domaine didactique et plus précisément juste après la seconde guerre mondiale que les premières réformes ont été envisagées et mises en place. Il s'agissait de s'adapter aux conditions nouvelles générées par le bouleversement que représente une guerre dans l'organisation ou la réorganisation d'un pays. Il fallait donc, à la lumière des savoirs scientifiques nouveaux, et des conditions nouvelles et souvent inédites de gestion des affaires économiques, sociales et culturelles, réformer les programmes et les méthodologies scolaires afin de les adapter aux nouvelles générations d'élèves. C'est ainsi qu'est née la didactique des disciplines scolaires. C'est dans l'Encyclopédia Universalis et sous la plume de Jean-Paul Bronckart que nous trouvons cette définition :

« Celles-ci [les disciplines scolaires] ont pour caractéristiques générales de privilégier d'abord l'analyse de l'état de l'enseignement d'une matière scolaire, dans ses dimensions politiques, sociologiques, historiques et structurelles, de gérer ensuite les processus d'emprunt et d'adaptation de données scientifiques ayant trait aux contenus d'enseignement ou aux processus de développement psychologique pour **réformer** les programmes et les méthodologies, d'analyser enfin les conditions sous lesquelles les méthodes et techniques d'enseignement

sont susceptibles de favoriser les apprentissages attendus, dans le contexte concret de la structure d'une classe et des attentes sociales concernant le système scolaire ». ⁶⁷

Comme on pourra le constater dans le développement ultérieur de notre recherche, de façon générale, les arguments sont souvent très proches ; pour tous les Etats qui engagent une réforme du système éducatif, cette réforme est jugée nécessaire pour préparer une génération à la concurrence mondiale, à l'innovation technologique et à la diversité des cultures.

Dans les textes officiels qui présentent et accompagnent tout projet de réforme, et en l'occurrence dans les documents que nous avons eu à étudier, il n'est pas rare de trouver des termes voisins ; ainsi on parle de rénovation d'un système, de réactualisation, de refonte, et parfois même de restructuration. C'est pourquoi nous allons nous pencher sur les différentes définitions proposées et en extraire les différences de niveau.

Pour ce qui est du mot « réforme », le dictionnaire Robert propose cette définition :

« Changement profond apporté dans la forme d'une institution afin de l'améliorer, d'en obtenir de meilleurs résultats ».

Nous le constatons : la notion de performance au sens courant de « résultat optimal » est incluse dans la définition même du mot. De plus, les objectifs sont exprimés en termes qualitatifs, ce qui correspond aux principes mêmes sur lesquels se fonde toute démarche visant à rompre avec un système ou des pratiques dont les résultats s'avèrent médiocres, voire désastreux.

A l'article « refonte », (*ou plutôt au renvoi : refondre*) nous relevons, dans la troisième entrée, cette proposition :

« Refaire (un ouvrage) en fondant des parties les unes avec les autres, en donnant une meilleure forme ».

Dans ce cas précis, il pourrait s'agir d'un remaniement partiel. Cependant la refonte peut se faire en gardant ou à partir des structures existantes et de ce fait exclut toute idée de rupture radicale avec l'ancien système.

« Réactualiser » est, toujours selon le même dictionnaire « Moderniser, mettre à jour ».

⁶⁷ CD Encyclopédia Universalis (2008). Article : *La didactique des disciplines*, par J-P. Bronckart et J-L. Chiss.

Cette définition nous semble assez restrictive et ne prend pas en compte l'ensemble des processus à mettre en œuvre dans le cadre d'une démarche englobante. Elle prend certes en compte l'objectif d'adaptation à des données nouvelles, sans pour autant induire la notion de mutation qui est contenue dans le mot Réforme.

Le terme de « restructuration » ou « restructurer » est, quant à lui, explicité dans son application concrète, à savoir : « Organiser sur de nouvelles bases ».

C'est, à l'évidence, ce terme de restructuration qui nous semble le plus proche du concept de réforme tel qu'il est présenté dans le cadre des documents portant sur la réforme du système éducatif algérien.

En effet, et selon les arguments exposés dans ces documents, il est question d'une réforme des structures, c'est-à-dire des éléments constitutifs (objectifs, programmes et méthodes) sur lesquels reposait tout le système et qui vise à rompre avec des pratiques en inadéquation totale avec la réalité sociale, scientifique et culturelle du pays. Il s'agit donc, à proprement parler, d'une démarche innovante et, sans nul doute, si nous la comparons aux initiatives précédentes⁶⁸, d'une démarche novatrice. Pour preuve, le document de référence élaboré par la commission chargée de l'évaluation des premières années de la Réforme porte le titre suivant : « **Réforme de l'éducation et innovation pédagogique** ».

Ce sont donc ces deux aspects qui sont, de toute évidence complémentaires, que nous nous proposons d'examiner par le biais des questions posées en introduction à cette partie du présent chapitre.

1.3.1. Quels sont les principes directeurs de toute réforme ?

Nous vivons actuellement dans un monde en perpétuelles mutations. Ces mutations sont caractérisées par la révolution scientifique et technologique qui a produit des changements de grande envergure. Changements qui surprennent aussi bien par leur rapidité et leur vitesse d'extension que par leur impact direct sur toutes les composantes de la vie sociale.

Conscients des nouveaux défis lancés par cette conjoncture, plusieurs pays, à savoir : le Canada, la France, le Mali, les pays du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne, etc., pour ne citer que ceux-là, se sont attelés à y faire face en accordant la priorité dans leur politique à une réforme des institutions mais aussi et

⁶⁸ Cf. 1^{ère} partie chapitre 1 : « *Politique linguistique et scolaire de l'Algérie* ». Historique des réaménagements apportés au sein des programmes.

surtout à l'éducation et à la formation. Tous s'accordent à dire qu'aujourd'hui un système éducatif figé ne peut pas s'inscrire ni trouver place dans un monde en perpétuel changement.

Tous les systèmes scolaires, dans tous les pays, sont régulièrement engagés dans des processus d'ajustement, de rénovation ou de réforme, dont le rythme et l'ampleur varient en fonction du rythme même de l'évolution des sociétés.

Toute nouvelle politique éducative se fixe comme premier objectif l'élimination des contraintes relevées dans le diagnostic effectué au préalable.

1.3.2. Autour de quels grands axes doit s'articuler toute réforme ?

Que ce soit au Canada, en France, en Afrique ou ailleurs, nous avons pu constater que tous les textes qui régissent l'adoption d'une nouvelle réforme visent la restructuration des systèmes éducatifs ainsi que l'amélioration de la qualité de l'encadrement et des enseignements dans le but d'assurer une éducation de base de qualité pour tous. Avant d'énumérer les axes autour desquels s'articule une réforme, il nous faut cependant rappeler que les critères objectifs retenus pour la conception d'une réforme varient selon le contexte économique, social et culturel dans lequel va s'inscrire cette réforme.

Les axes principaux sont invariables d'une réforme à l'autre et sont énoncés en ces termes :

- planification du système scolaire
- amélioration de la qualification de l'encadrement
- révision et/ou refonte pédagogique

1.3.2.1. PLANIFICATION DU SYSTEME SCOLAIRE

La planification peut porter sur la durée des études, les cycles d'apprentissage, le volume horaire et la répartition de l'horaire hebdomadaire et le développement de l'éducation préscolaire. Dans le cadre d'une réforme, on peut donc envisager une réorganisation des paliers.

Par exemple, en Tunisie, pays voisin de l'Algérie, la nouvelle réforme appliquée en 2002, institue un principe nouveau celui de progressivité dans l'horaire hebdomadaire. Ainsi l'enseignement dans le premier cycle qui est de 20 heures pour la 1^{ère} et 2^{ème} année passe à 33 heures pour les 8^{ème} et 9^{ème} année.

En Algérie, le changement a porté non sur le volume horaire mais sur la durée des études pour chaque cycle : la durée de l'enseignement primaire passe de 6

à 5 années et celle de l'enseignement moyen se voit augmentée d'une année (de 4 à 5 années).

1.3.2.2. AMELIORATION DE LA QUALIFICATION DE L'ENCADREMENT

Un système éducatif qui se veut moderne et aux performances élevées repose fondamentalement sur la qualité des ressources humaines car la question de la qualification de l'encadrement est cruciale. Aucune invariable, aussi importante soit elle, n'a autant d'impact que la compétence de l'enseignant sur les performances de l'école. Aussi, avant d'engager toute réforme sur le terrain, il est impératif de préparer d'une manière adéquate les enseignants qui vont prendre en charge les nouvelles mesures inscrites dans la constitution de la nouvelle réforme non seulement au plan scientifique, mais aussi au niveau pédagogique, psychopédagogique et linguistique à l'exercice de leur fonction.

1.3.2.3. REVISION ET/OU REFONTE PEDAGOGIQUE

Pour ce qui est des contenus et méthodes deux cas de figures se présentent :

On peut procéder à une réforme partielle plus couramment désignée par le terme « réaménagement » à l'intérieur même d'un programme. Le changement peut porter sur un contenu dans une discipline donnée ou une méthode à l'intérieur d'un système.

Ainsi, pour ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, il a été fortement question, en France de la révision de la méthode. Des recherches effectuées par des spécialistes de la lecture ont pointé du doigt les limites de la méthode globale et ont préconisé le retour à la méthode dite syllabique. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une réforme mais, par les débats – parfois violents – et les critiques suscitées, cette "révision" a suscité autant de réactions qu'aurait pu le faire une réforme profonde.

On peut également parler de réforme de l'ensemble des contenus et méthodes. Dans la mesure où le principe même d'une réforme passe par la mise à niveau ou l'adaptation des savoirs et des comportements nouveaux, il va de soi que les contenus et méthodes doivent être – de plus en plus rapidement – renouvelés ; en effet, et cela a été souligné dans tous les argumentaires qui président à l'élaboration d'une réforme : il s'agit de mettre l'école en adéquation avec les changements de tous ordres qui bouleversent parfois l'environnement et la société. Cette mise à niveau doit, bien entendu, se faire par l'élaboration d'un nouveau matériel didactique mieux à même d'aider l'apprenant à s'ouvrir aux nouveaux savoirs.

2. La réforme du système éducatif en Algérie

Selon les constatations faites au plus haut niveau, la baisse de niveau a atteint une dimension telle dans le système éducatif algérien qu'elle est devenue sérieusement inquiétante. Cette baisse concerne tout le secteur de l'éducation, à savoir, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur et touche toutes les disciplines enseignées.

Selon le rapport d'expertise réalisé, en février 2006, par le FERC (Fonds d'Expertise et de Renforcement des Capacités) dans le cadre du PAQSE (Projet d'Appui à la Qualité du Système Educatif algérien), cette baisse de niveau est imputée à « l'inefficacité » des programmes et à « l'obsolescence » des méthodes pratiquées qui a généré un taux important de redoublements⁶⁹, d'abandons et d'exclusions. Le taux d'échec aux examens⁷⁰, quant à lui, crée au sein des politiques, des éducateurs et de la société civile, angoisse et désarroi. De plus, cette sélectivité de fait est en opposition avec le principe même de l'école algérienne, à savoir la démocratisation. Cela revient à dire que le faible taux de réussite est révélateur d'un véritable malaise.

Conscient de ce malaise, le gouvernement décide de réformer le système en vigueur.

2.1. Installation de la commission nationale pour la réforme du système éducatif

Pour pallier ces insuffisances, une CNRSE (Commission nationale pour la réforme du système éducatif) a été installée officiellement le samedi 13 mai 2000 par le président A. Bouteflika (une année après son arrivée à la tête du Pouvoir : le 15 avril 1999).

Dans une allocution présentée à l'intention de l'installation officielle de la CNRSE en date du samedi 13 mai 2000 au Palais des Nations à Alger, le président

⁶⁹ Au niveau interne, le système éducatif est caractérisé par des taux de redoublement élevés avoisinant 11% en 1^{ère} AF, 30% en 9^{ème} AF et 38% en 3^{ème} année du secondaire.

⁷⁰ « Sur 100 élèves entrés en 1^{ère} année du fondamental (AF), 97 parviennent jusqu'en 5^{ème} AF, mais seulement 67 continuent jusqu'en 9^{ème} AF, au moins 50 sont admis au cycle d'enseignement secondaire, et 11 arrivent à intégrer l'université. En outre, plus de la moitié des élèves sortent de l'enseignement secondaire sans diplôme qualifiant, les taux de réussite au baccalauréat général et technique étant respectivement de 36% et 47% ». Conclusions du rapport d'expertise.

A. Bouteflika a qualifié la réforme du système éducatif de « nouveau grand chantier de dimension nationale ». ⁷¹

Commission présidée d'abord par le professeur A. Hadj Salah, puis par le professeur B. Benzaghoul ⁷², avec comme vice-présidents madame K. Messaoudi ⁷³, monsieur B. Haraoubia ⁷⁴ et professeur T. Hadjar ⁷⁵ dont la mission essentielle a été d'évaluer le système éducatif aussi bien dans le primaire, le moyen que le secondaire, de poser un diagnostic :

« rigoureux, sans complaisance et aussi objectif et exhaustif que possible ». ⁷⁶

Il a été également proposé une refonte totale que le Président de la République explique ainsi :

« La refonte du système éducatif [...] devra être profonde et complète, c'est-à-dire qu'elle concernera tous les paliers et modes d'enseignement et de formation ainsi que la recherche scientifique. [...] Elle devra comporter les éléments constitutifs d'une politique éducative totalement rénovée. [...] Elle devra concilier le savoir et le savoir-faire. Professionnellement. Scientifiquement. Techniquement. Technologiquement. Le système éducatif est un tout. C'est un processus continu qui s'amorce avec l'éducation de l'enfance, commence dans l'enseignement primaire, se prolonge dans l'enseignement secondaire, se développe dans l'enseignement supérieur et se poursuit tout au long de la vie professionnelle ». ⁷⁷

Les 158 membres (cf. listing en annexe n°7) qui oeuvrent au sein de cette commission – qui a eu le mérite de regrouper dans un même lieu et en une même date l'essentiel des sensibilités politiques du pays et dont les travaux ont duré plus d'une année – sont pour la plupart des compétences avérées, des cadres, des personnalités éminentes du secteur éducatif, des universitaires, des professeurs, des linguistes, des pédagogues, des didacticiens, des praticiens de l'éducation, des inspecteurs de l'éducation, des sociologues et ont été désignés par décret

⁷¹ Expression empruntée au président A. Bouteflika.

⁷² Recteur de l'USTHB (université des sciences et technologie H. Boumédiène de Bab Ezzouar) d'Alger et vice-président du haut Conseil franco-algérien universitaire et de recherche.

⁷³ Actuellement ministre de la culture.

⁷⁴ Actuellement ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

⁷⁵ Recteur de l'université Benyoucef Benkhedda d'Alger.

⁷⁶ Discours et messages. Tome I 12 janvier – 30 avril 2000, p.301, Ed. Anep.

⁷⁷ *Allocution de Son Excellence A. Bouteflika Président de la République Algérienne Démocratique et Populaire.* (Palais des Nations, Alger, Samedi 13 mai 2000) – Installation de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif.

présidentiel, eu égard à leur compétence, leur expérience et l'intérêt qu'ils portent au système éducatif.

« Ces cadres et personnalités éminents du secteur éducatif qui, au-delà de leurs compétences avérées ont une conscience aiguë de l'enjeu national et une idée élevée de la mission qui leur est confiée ».⁷⁸

Cette Commission concerne le système éducatif en général et se penche plus particulièrement sur l'état des lieux de l'enseignement des langues étrangères et la place à accorder à cet apprentissage. Dans ce grand chantier, l'Algérie essaie de mettre sur pieds un système scolaire de qualité assurant une grande ouverture aux langues étrangères et l'introduction de la langue française en deuxième année primaire.

Quelques temps après sa mise en place, et au sein même de la commission, des conflits virulents sont apparus, conflits qui ont opposé des personnes de sensibilités politiques différentes (notamment sur le plan des enjeux linguistiques). Les uns reprochant aux autres de vouloir faire de l'école algérienne un prolongement du système éducatif français.

Voulant mettre fin à toutes ces altercations et par là même, « sauver l'avenir de l'école algérienne et du pays », le président de la Commission professeur B. Benzaghrou a tenté de convaincre les premiers du bien-fondé de la réforme et du fait qu'une « révolution radicale du système d'enseignement » était urgente et impérative.

Le compte rendu final de la Commission fut remis au Président de la République 10 mois après sa mise en place le 28 mars 2001. De vives polémiques se sont élevées dès la publication du rapport, rapport adopté à l'unanimité et dont les membres ont été accusés de renier les valeurs authentiques de l'identité nationale. Les différentes interventions ont suscité moult discussions, voire remises en causes et controverses.

En septembre de la même année, l'ajournement de la réforme est annoncé dans un communiqué du ministère de l'Intérieur.

De son côté, dans une interview donnée à un quotidien, le ministre de l'Education nationale avoue la difficulté d'avancer plus loin dans ce vaste chantier :

« La commission Benzaghrou avait émis la proposition d'enseigner les matières scientifiques en français mais le Conseil des ministres a refusé cette suggestion

⁷⁸ *Allocution de Son Excellence A. Bouteflika Président de la République Algérienne Démocratique et Populaire.* (Palais des Nations, Alger, Samedi 13 mai 2000) – Installation de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif. [en ligne].

[...] il a été très difficile pour le gouvernement d'introduire les langues étrangères dans le système éducatif algérien, car chacun a son mot à dire : il y a les conservateurs et les démocrates ».⁷⁹

Pour l'heure, une page nouvelle semble être tournée. Le plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif (cf. annexe n°2) a été retenu par le conseil des ministres qui s'est tenu en avril 2002 et a fait l'objet du programme du gouvernement adopté par le parlement. Il faut par ailleurs préciser que le processus de la nouvelle réforme est accompagné par l'UNESCO.

2.2. Les grands axes de la réforme du système éducatif algérien

Ce plan présente les lignes directrices de la refonte de l'école algérienne qui a désormais pour mission essentielle l'instruction, la socialisation, la qualification, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture sur le monde.

L'axe directeur qui doit guider cette réforme se résume, selon ses promoteurs, en une série de « défis à relever » :

- La réorganisation du système éducatif
- La qualification de l'encadrement
- La refonte de la pédagogie
- L'amélioration de l'enseignement supérieur
- La formation professionnelle.

La réforme intervient donc principalement au niveau des axes de la planification, la formation et les contenus et méthodes.

2.2.1. La réorganisation générale du système éducatif

La planification préconisée va intervenir à différents niveaux d'enseignement. Au-delà d'une école réformée, renouvelée, il s'agit de construire une école refondée dans son ensemble : de l'éducation préscolaire à l'enseignement de base pour aboutir à l'enseignement secondaire.

⁷⁹ Le quotidien : *El Watan* en date du 8 septembre 2002.

2.2.1.1. L'EDUCATION PRESCOLAIRE

La réforme mise en place prévoit la généralisation progressive de l'éducation préscolaire puis totale à partir de l'année scolaire 2008/2009. Tous les enfants âgés de 5 ans, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas encore atteint l'âge de la scolarité obligatoire, pourront bénéficier de cet enseignement.

2.2.1.2. L'ENSEIGNEMENT DE BASE OBLIGATOIRE

La nouvelle réforme du système éducatif prévoit, sur le plan des structures, un réaménagement commençant par la séparation entre le primaire et le moyen. Deux paliers bien distincts et redéfinis : le primaire et le moyen. Cette nouvelle mesure s'est cristallisée par l'allongement de la durée de l'enseignement moyen passant de trois à quatre années et de la réduction de l'enseignement primaire de six à cinq années. L'enseignement de base vient mettre fin à l'école fondamentale de neuf ans. Les cinq premières années de l'enseignement primaire se font au sein d'une école primaire. L'enseignement moyen dispensé dans un collège d'enseignement moyen (CEM) a vu l'ajout d'une quatrième année de scolarité dès la rentrée scolaire 2004/2005.

2.2.1.3. L'ENSEIGNEMENT POST-OBLIGATOIRE OU ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Le nouveau découpage mis en place identifie clairement les trois filières. Il s'agit de :

- l'enseignement général et technologique
- l'enseignement technique et professionnel
- l'enseignement professionnel.

A la fin du cycle secondaire, les élèves qui réussissent au baccalauréat peuvent postuler à la poursuite d'études supérieures. Ceux qui échouent sont orientés vers des centres de formation professionnelle.

Le tableau ci-après visualise les deux systèmes d'enseignement.

Tableau comparatif des deux systèmes d'enseignement
du système éducatif algérien

Ancien système école fondamentale	Système actuel nouvelle réforme
<p>Enseignement fondamental</p> <p>1^{ère} année Fondamentale 2^{ème} année fondamentale 3^{ème} année fondamentale 4^{ème} année fondamentale 5^{ème} année fondamentale 6^{ème} année fondamentale</p>	<p>Enseignement primaire</p> <p>1^{ère} année primaire 2^{ème} année primaire 3^{ème} année primaire 4^{ème} année primaire 5^{ème} année primaire</p>
<p>7^{ème} année fondamentale 8^{ème} année fondamentale 9^{ème} année fondamentale</p>	<p>Enseignement moyen</p> <p>1^{ère} année moyenne 2^{ème} année moyenne 3^{ème} année moyenne 4^{ème} année moyenne</p>
<p>Enseignement secondaire</p> <p>1^{ère} année secondaire 2^{ème} année secondaire 3^{ème} année secondaire</p>	<p>Enseignement secondaire</p> <p>1^{ère} année secondaire 2^{ème} année secondaire 3^{ème} année secondaire</p>

Pour ce qui est de l'ancien système, les six premières années de l'école fondamentale se poursuivaient au sein d'une annexe de l'école fondamentale que l'on appelle « école ». Les 7^{ème}, 8^{ème}, et 9^{ème} années se poursuivaient dans une école complémentaire ou « collège d'enseignement fondamental ». Retenons que l'école fondamentale a été l'une des transformations fondamentales qu'a connues l'Algérie pendant les deux décennies : 1985-2004.

2.2.2. Amélioration de la qualité de l'encadrement

Cet axe vise essentiellement la formation et le perfectionnement des enseignants et de l'encadrement. Ces derniers représentent en fait le maillon le plus

sensible du système éducatif. Il s'agit de mettre en place un système rénové et stable de formation et d'évaluation de l'encadrement.

La rénovation introduite par l'avènement de la nouvelle réforme ne vise pas uniquement les contenus et méthodes, mais elle réclame aussi, par voie de conséquence, une élévation des compétences générales et pédagogiques des inspecteurs et des enseignants.

La formation préconisée par la nouvelle réforme exige des acteurs de l'éducation une coordination favorisant les échanges entre les enseignants d'une part, et, d'autre part les activités de formation liant mise à niveau des connaissances et pratiques de classes. L'évaluation de ces échanges est appelée à être concrétisée sur le terrain. Il est également recommandé de favoriser une formation de proximité.

Il s'agit d'élaborer et de mettre en œuvre un nouveau dispositif pour les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) au sein des établissements scolaires. Cela revient à dire que l'école est appelée dans les jours qui viennent à s'inscrire dans le cadre des nouvelles TIC.

La maîtrise de ces technologies est considérée, en effet, comme l'un des moyens les plus efficaces pour la préparation des nouvelles générations à affronter l'avenir et relever les défis dont il est porteur.

2.2.3. La refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires

La refonte de la pédagogie préconise une nouvelle vision de l'éducation qui implique une rupture épistémologique et méthodologique totale avec le passé. Cette nouvelle vision consiste en l'adoption de l'approche par compétences en tant que dynamique globale de changement pédagogique en vue de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Cette refonte vise les programmes d'enseignement, les manuels scolaires et l'évaluation.

2.2.3.1. CONTENUS ET METHODES

La refonte de la pédagogie est un des thèmes centraux de cette nouvelle réforme. Il s'agit, en fait, de procéder à la refonte globale des programmes d'enseignement en prenant en compte les orientations de la Commission Nationale pour la Réforme du Système Educatif (CNRSE). Cette action est menée par la Commission Nationale des Programmes⁸⁰ (CNP), installée auprès du ministre de

⁸⁰ La Commission Nationale des Programmes (CNP) créée en 1998 par un arrêté ministériel avait pour tâche la réforme des programmes. Elle n'a été réellement fonctionnelle qu'après la mise en place de la nouvelle réforme du système éducatif (depuis 2001). Elle est composée de spécialistes,

l'Education nationale, dont la composition est continuellement renouvelée et renforcée.

« La réforme envisagée n'aura de sens et d'impact significatif sur le système d'éducation et de formation que si nous agissons en profondeur à la fois sur le contenu des programmes et les méthodes pédagogiques ainsi que sur le recrutement et la formation des enseignants ».⁸¹

Les orientations de la commission concernant les contenus et méthodes visent à mettre en œuvre une approche méthodologique et pédagogique qui favorise en même temps le développement des capacités intellectuelles et l'acquisition de compétences pertinentes, solides et durables. Ces contenus et méthodes, rappelons-le, sont revus à la lumière de la nouvelle approche, à savoir l'approche par les compétences qui place l'apprenant au centre de ses apprentissages.

Ce qui caractérise la réforme préconisée, outre la nouvelle vision soulignée qui se veut éloignée de l'ancienne vision, c'est l'introduction de la langue française en 2^{ème} année primaire. La langue anglaise est introduite en 1^{ère} année moyenne.

2.2.3.2. SYNTHÈSE

Pour conclure, reprenons le tableau – ci-après – élaboré par le ministère de l'Education nationale et dans lequel sont consignés les trois grands axes, à savoir : la planification, la formation ainsi que les contenus et méthodes. Chacun de ces axes se décline autour d'une série de mesures.

d'universitaires et d'acteurs de l'Education. Elle est chargée d'élaborer un document référentiel méthodologique, outil de travail des élaborateurs et de valider les projets de programmes avant leur présentation au ministre chargé de l'Education qui a le choix de les entériner ou de les rejeter ou de demander des modifications. La commission prend aussi en charge l'élaboration des documents sur tous les sujets inscrits dans l'environnement des programmes. Cheville ouvrière du processus de la réforme du système éducatif.

⁸¹ *Allocution de Son Excellence A. Bouteflika Président de la République Algérienne Démocratique et Populaire.* (Palais des Nations, Alger, Samedi 13 mai 2000) – Installation de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif.

Les axes principaux de la réforme de 2002

PLANIFICATION	La mise en chantier d'une année d'accueil préscolaire pour les enfants âgés de 5 ans.
	La réorganisation en termes de durée de l'enseignement fondamental : primaire de 5 ans au lieu de 6 ans et enseignement moyen (collège) de 4 ans au lieu de 3ans.
	La réorganisation de l'enseignement post-obligatoire (lycée) en trois filières: enseignement général et technologique, enseignement technique et professionnel, enseignement professionnel.
FORMATION	L'élévation des compétences générales et pédagogiques des inspecteurs et des enseignants.
	La coordination des actions de formation et leur évaluation.
	L'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif pour les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) au sein des établissements.
CONTENUS & METHODES	La mise en œuvre de nouveaux curricula pour les différents niveaux d'enseignements dépendant du MEN.
	L'élaboration des supports pédagogiques correspondants et leur évaluation.
	La prise en compte de nouvelles approches pédagogiques pour les curricula, les manuels, les évaluations des élèves et des manuels, notamment l'introduction de « l'approche par compétences ».

2.3. Objectifs et composantes du PARE

Le 3 octobre 2003, à Paris, le Directeur général de l'UNESCO, K. Matsuura et le ministre de l'Education nationale, ont signé un accord de coopération portant sur l'adoption d'un programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien (PARE) (cf. annexe 8), financé par les fonds japonais. Rappelons que l'Algérie entretient une collaboration très étroite avec l'UNESCO et ce depuis les années 1980.

2.3.1. Objectifs du PARE

Le programme d'appui à la réforme du système éducatif est dirigé à l'échelle nationale par P^r. N. Toualbi-Thaâlibi⁸². Le PARE vise à contribuer à la mise en œuvre de la réforme du système éducatif algérien par le renforcement institutionnel des services en charge de son développement et de l'amélioration de la qualité interne et externe des divers niveaux d'enseignement, notamment au niveau de l'enseignement obligatoire. Ce programme se décline en quatre objectifs autour desquels gravitent huit composantes – visualisées dans le tableau⁸³ ci-après –

2.3.1.1. OBJECTIF 1 : RENFORCEMENT DE LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT

Il s'agit de former des formateurs (enseignants, inspecteurs et directeurs d'établissements) à la lumière de l'approche par compétences afin qu'ils puissent non seulement défendre l'approche sur le terrain mais aussi et surtout la diffuser sur tout le territoire national. Une maîtrise de la nouvelle approche est impérative dans le but de récupérer et assimiler le message pédagogique pour en tirer toutes les conclusions au plan de la conduite en classe. Des instructions ministérielles ont été données pour que la priorité de cette formation soit réservée aux nouvelles recrues de l'éducation, ou tout au moins à des personnes qui seraient à mi-parcours dans leur carrière, dénommées personnes-ressources, afin que la relève soit assurée sans qu'il y ait rupture dans la chaîne de transmission, par exemple pour cause de départ en retraite.

⁸² Ecrivain-psychanalyste, ancien Recteur de l'Université d'Alger. Directeur national du PARE.

⁸³ Tableau extrait de l'ouvrage : *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* ; document émanant du ministère de l'Education nationale et du PARE et qui expose clairement les objectifs et composantes du PARE (cf. bibliographie).

Les activités d'appui au renouveau des programmes et des manuels scolaires ont été conduites conjointement par l'UNESCO et le Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF)⁸⁴.

2.3.1.2. OBJECTIF 2 : RESTRUCTURATION DE L'ENSEIGNEMENT POST-OBLIGATOIRE

Il s'agit d'un appui à la réorganisation de l'enseignement post-obligatoire (c'est-à-dire dans les établissements secondaires) en définissant trois filières bien distinctes à savoir : enseignement général et technique, enseignement technique et professionnel, enseignement professionnel.

2.3.1.3. OBJECTIF 3 : APPUI A LA REGULATION DES FLUX

La maîtrise des flux des élèves et des enseignants revêt un caractère prioritaire. Pour y parvenir, il convient d'établir des prévisions précises en matière d'écoulement des flux entre les différents ordres et types d'éducation : enseignement scolaire, formation professionnelle et enseignement supérieur. Ces prévisions de besoins doivent à leur tour conduire à l'établissement d'une stratégie de formation d'éducateurs et d'un plan de constructions plurannuel.

2.3.1.4. OBJECTIF 4 : MISE EN OEUVRE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES

Il s'agit d'appuyer le système éducatif pour introduire par le biais de l'ordinateur, de manière efficace, l'information et la communication qui sont une langue fondamentale tout à fait nouvelle qui ne peut être négligée à l'heure actuelle.

⁸⁴ Le BIEF a été créé en 1989. Centre d'expertise internationale dans le domaine de la formation à l'approche par compétences. C'est un organisme international de conseil et d'intervention dans les entreprises et les administrations, dans les systèmes éducatifs et dans les ONG. Partenaire de tous les projets, il conseille les décideurs, forme les acteurs des systèmes éducatifs et accompagne dans la conception des outils. Il est composé d'une équipe multiculturelle d'une trentaine d'experts de haut niveau. Le BIEF intervient dans six langues : français, néerlandais, anglais, espagnol, arabe et portugais.

2.3.2. Les composantes du PARE

Le tableau ci-dessous reprend les quatre objectifs fixés par le programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien.

Objectif 1 Renforcement de la qualité de l'enseignement obligatoire	
	1. Renforcement du dispositif de formation continue des enseignants
	2. Développement des programmes et manuels scolaires de qualité
Objectif 2 Restructuration de l'enseignement post-obligatoire	
	3. Restructuration des filières de l'enseignement post-obligatoire
	4. Renforcement des capacités de gestion pédagogique et administrative
Objectif 3 Appui à la régulation des flux	
	5. Adaptation et développement d'un modèle sectoriel de simulation
	6. Renforcement du système d'information et d'orientation
Objectif 4 Mise en œuvre des nouvelles technologies	
	7. Expertises des actions TICE
	8. Mise en place d'une certification ICDL

Conclusion

Ainsi, dans le cadre des réformes mises en chantier en Algérie par le président A. Bouteflika, à savoir les réformes des systèmes judiciaire, étatique et éducatif, celle qui touche le secteur de l'éducation n'est pas la moins importante. Et pour les observateurs de l'évolution de la situation politique, économique et sociale du pays, la plus attendue, dans la mesure où, comme nous l'avons relevé tout au long de notre étude, les orientations définies en objectifs, notamment pour la politique linguistique, sont, il faut bien le dire, tributaires de forces parfois antagonistes qui peinent à trouver un terrain d'entente.

Toutefois, selon les promoteurs de la nouvelle réforme, si l'Algérie s'emploie à opérer une mutation qualitative et qui se veut drastique du système éducatif, c'est pour répondre aux nécessités de la préparation des nouvelles générations aux activités citoyennes et la valorisation de leur potentiel créateur dans un contexte d'économie tourné vers la mondialisation, et de plus en plus fondé sur un savoir compétitif. Qualité, efficacité et équité seraient les maîtres mots de la nouvelle réforme du système éducatif algérien.

Pour ce faire, la nouvelle réforme du système éducatif s'articule autour du triptyque suivant :

- **Rénovations méthodologiques** : conception des programmes, des curricula et des méthodes à la lumière de l'approche par compétences. Ces rénovations s'appuient sur des mesures concrètes visant la restructuration du système : mise en circulation de nouveaux manuels scolaires, levée des monopoles en matière d'élaboration des manuels scolaires dans toutes les disciplines, réhabilitation de l'éducation préscolaire, agrément des établissements dispensant un enseignement privé conforme aux orientations officielles, etc.
- **Ouverture du système éducatif à la science et à la culture universelles, aux langues étrangères et à la coopération internationale.**
- **Promotion d'éléments constitutifs de l'identité nationale dans une projection qui s'inscrit dans la modernité et le développement voire la mondialisation.**

Nous retiendrons donc pour notre recherche en didactique dans le contexte algérien le premier volet de ce triptyque, et plus particulièrement deux éléments : la révision des méthodes pratiquées et la refonte de la pédagogie.

Nous rappellerons que la nouvelle approche éducative définie dans l'énoncé du plan d'action de la réforme du système éducatif vise à permettre à l'élève

d'intégrer les compétences qui lui donneront les voies et moyens de son autonomie aussi bien en cours de cursus scolaire que dans son insertion sociale et professionnelle.

Quelles sont les stratégies d'enseignement/apprentissage mises en œuvre pour atteindre ces objectifs ambitieux à première vue et sur quels fondements théoriques s'appuient-elles ? C'est ce que nous allons tenter de cerner tout au long de la partie qui suit.

– II –

Évolution des méthodologies et
des approches mises en œuvre
dans l'enseignement du FLE

Chapitre 1 - De la méthode traditionnelle aux méthodes SGAV

Avant d'entamer toute investigation dans le domaine particulier de notre recherche, une clarification terminologique quant aux notions de « méthode » et « méthodologie » s'impose. En faire l'économie rendrait difficile voire impossible toute progression devant intervenir dans l'analyse d'une démarche d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

1. Méthodologie et méthode : essais de définition

La « méthodologie », appui fondamental de la didactique, est définie par le *Dictionnaire de Didactique des Langues* (R. Galisson/D. Coste 1976) comme suit :

« Un ensemble de principes ou d'hypothèses qui constituent les fondements théoriques d'une méthode ».

Ces mêmes théoriciens définiront plus loin, dans le même ouvrage, la notion de « méthode » comme :

« Une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses [...] et répondant à un objectif déterminé ».

C'est-à-dire, une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés¹ et de techniques² de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques.

Dans un premier temps, nous nous en tiendrons à la définition très générale de la notion de méthode qui, étymologiquement, est un « chemin à suivre ».

¹ Par le terme « procédés », on désigne la manière d'agir de l'enseignant à l'égard de ses élèves, plus précisément, des formes particulières que revêt le déroulement du processus d'instruction.

² Les techniques sont surtout les procédés pratiques de la didactique (exercices pratiques par exemple).

Dans le cas d'une tâche pédagogique, on peut considérer que c'est la démarche qui permet d'aboutir au but fixé.

En didactique des langues, une méthode (J-P. Robert 2002 : 110) désigne :

« L'ensemble des règles, des principes normatifs sur lesquels repose l'enseignement ».

Définie de la sorte, la méthode peut se cristalliser dans un manuel ou ensemble pédagogique qui, toujours selon le dictionnaire pratique de didactique, « expose de manière graduelle ces règles, ces principes ». Cependant – nous le démontrerons plus loin – il est important de distinguer le manuel de la méthode. En effet, la conception et l'élaboration des manuels scolaires ne sont que la mise en œuvre des concepts et des notions contenus dans les méthodes.

Les méthodes sont les soubassements théoriques qui vont construire les procédés d'apprentissages. Ceci se fait par le biais des curricula et programmes.

A cet effet, la didactique doit permettre d'aboutir à une méthode d'enseignement qui consiste à favoriser des stratégies d'apprentissage efficaces qui permettront aux apprenants d'acquérir un certain nombre de savoirs et de savoir-faire, un ensemble de connaissances fixé par des programmes officiels.

Dans une seconde acception en relation avec l'enseignement proprement dit, le mot « méthode » recouvre toute stratégie d'apprentissage qui permet de faire acquérir un certain nombre de connaissances, un savoir fixé par des programmes officiels. Stratégie qui, bien évidemment, prend en compte les programmes, les publics visés, les objectifs à atteindre, les contenus à délimiter, les méthodologies et les pédagogies à mettre en œuvre (c'est-à-dire la manière de dispenser cet enseignement) ainsi que les moyens matériels et humains disponibles pour faciliter la communication.

Toutes ces notions développées par R. Galisson (1980 : 10) répondent à des questions que nous reprenons ci-dessous et qui revêtent aujourd'hui une importance primordiale en didactique générale des langues étrangères :

- A qui enseigner ?
- Pour quoi faire ?
- Quoi enseigner ?
- Comment enseigner ?

Pour notre propos, nous rejoignons C. Puren (1988 : 17) dans la définition qu'il développe sur les notions de « méthode » et « méthodologie » :

« Les méthodes constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des LVE (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser, etc.) ».

Par contre, les méthodologies sont :

« des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminants tels que :

- les objectifs généraux parmi lesquels, dans le cas de l'enseignement scolaire, priorité peut être donnée à l'objectif pratique, ou au contraire aux objectifs culturel ou formatif ;
- les contenus linguistiques et culturels, où l'on peut privilégier la langue parlée ou la langue écrite, la culture artistique ou la culture au sens anthropologique, etc.
- les théories de référence, en particulier les descriptions linguistiques et culturelles, la psychologie de l'apprentissage, la pédagogie générale, qui évoluent au cours de l'histoire ;
- les situations d'enseignement : les rythmes scolaires, le nombre d'années de cours, d'heures d'enseignement par semaine, d'élèves par classe et l'homogénéité de leur niveau, leur âge, leurs besoins et leur motivations, la formation des professeurs, etc., qui peuvent varier considérablement d'une époque à une autre ».

La méthodologie va ainsi, pour se légitimer, opérer des choix au niveau de certains concepts, de certaines notions ou principes théoriques pour fonder une méthode.

D. Coste et R. Galisson (1976) précisent encore que l'on ne peut parler de méthode

« que lorsqu'il y a adéquation entre les objectifs – les principes – les procédés et les techniques ».

Pour notre part, nous retiendrons également la définition que proposent ces deux spécialistes parce qu'elle fait intervenir tous les éléments qui nous serviront de base pour notre recherche et que nous jugeons primordiaux pour une analyse des méthodes retenues dans l'évolution des méthodologies d'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien.

Rappelons que par son parcours constitutif, la didactique assure un travail épistémologique permettant de constituer une histoire des méthodologies et de comprendre leur évolution.

Examinons cette « vue panoramique de la didactique des langues étrangères » que R. Galisson propose en France, dès la fin des années 70. Dans les grandes lignes, indique à cette époque-là Galisson, cité par P. Martinez (1996 : 23), la didactique se construit d'une part sur la méthodologie des langues étrangères et d'autre part, sur la linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères.

La méthodologie des langues étrangères se nourrit en puisant dans le réservoir inépuisable et en constante évolution des sciences telles :

« La sociologie, la psychologie, les sciences de l'éducation, l'idéologie, la politique, la technologie de l'éducation, la pragmatique (c'est-à-dire l'usage fait effectivement du langage, dans l'énonciation), la kinésique et la proxémique (la prise en compte de la gestuelle et de l'espace), la docimologie (l'évaluation), l'iconologie (l'étude de l'image), etc. ».

Toute relation d'enseignement étant basée sur des rapports humains, ceux d'un maître et d'une classe mais aussi ceux des élèves entre eux, il est logique que la didactique intègre à ses centres d'intérêt la sociologie et la psychologie, mais aussi et surtout la psychopédagogie. Toutes trois sont des sciences qui, entre autres, seront souvent convoquées tout au long de notre recherche.

La sociologie nous fournit tous les renseignements concernant les règles qui gouvernent, en général, la société dans laquelle évoluent enseignant et enseigné et, plus précisément, les règles qui régissent le groupe-classe en tant qu'entité spécifique.

La psychologie quant à elle, nous permet de recueillir toutes les informations concernant les stades de développement (moteur, psychique, etc.) de l'élève, et relatifs à son comportement en fonction de son âge, de son sexe, de son caractère, etc.

Pour ce qui est de la psychopédagogie, cette science nous semble, en effet, indispensable pour cerner la personnalité, les intérêts, le besoin d'agir des apprenants du cycle primaire – sujets de notre étude – considérés non plus comme des petits adultes, mais comme des êtres en devenir. Cette connaissance est d'autant plus nécessaire que l'approche dite « approche par compétences », instaurée depuis la mise en place de la nouvelle réforme du système éducatif en Algérie, se définit comme une démarche centrée sur l'apprenant.

R. Galisson cité par P. Martinez (1996 : 23) définit la linguistique appliquée comme un domaine scientifique constamment « irrigué par la phonétique, la grammaire, la lexicologie, la sémantique, la stylistique, etc. ».

La linguistique appliquée, en devenant didactique des langues, s'est ouverte à d'autres domaines de recherche notamment les sciences de l'éducation. Dans cette

perspective, ce n'est plus seulement la méthodologie qui est à l'honneur, mais plutôt la méthode en tant que pratique de classe au service de l'apprentissage, notamment au travers de travaux sur les méthodes et méthodologies.

Les méthodologies d'enseignement dans les régimes scolaires, toutes matières confondues, évoluent peu à peu. Autrefois, le rôle de l'élève se bornait à recueillir la parole du maître tombant du haut de sa chaire, et on lui recommandait de bien écouter. Puis, au fil du temps sont arrivés le tableau noir, le tableau de feutre³, le tableau magnétique, les figurines, le magnétophone, le projecteur, le film et la cassette audio, la télévision, le magnétoscope et la vidéocassette, le CD, et à l'heure présente, Internet. C'est dire que la didactique des langues est tributaire des moyens techniques que lui donne son époque pour s'exercer.

De nos jours, on exige beaucoup plus de l'apprenant qu'autrefois dans la mesure où l'interaction est l'un des fondements de la pédagogie moderne. L'apprentissage est centré sur l'apprenant et ce dernier se trouve au cœur de ses apprentissages. Dès l'école primaire, on introduit des activités qui demandent à l'élève de s'impliquer dans son travail et ce par le biais du projet, concept nouvellement introduit – on le verra plus tard – dans l'enseignement primaire en contexte algérien.

Dans un enseignement communicatif des langues, on est plus exigeant encore, car le principe même de ce type d'enseignement mise sur l'implication permanente de l'apprenant dans toutes les activités d'apprentissage, qu'elles soient proposées par l'enseignant ou simplement suggérées.

2. Les pédagogies de l'apprentissage

Introduction

Il est nécessaire, avant de nous pencher sur l'évolution des méthodologies et des méthodes dans l'enseignement du FLE depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche par les compétences, de faire un détour par la pédagogie ou tout au moins par les travaux de quelques précurseurs tels M. Montessori, J. Dewey, E.

³ Ce tableau permet de faire adhérer sur une surface de feutrine des figurines découpées dans un carton floqué. Il fournit l'occasion au maître de présenter d'une manière vivante une situation dont il peut assembler et modifier à volonté les aspects et les contenus.

Claparède, R. Cousinet et C. Freinet⁴ car les pédagogies d'aujourd'hui s'enracinent dans celles des grands pédagogues d'hier. En effet, ces praticiens chercheurs ont été à l'origine du développement des pédagogies non directives⁵. Il ne s'agit pas de citer tous les précurseurs de l'école nouvelle et des méthodes actives, centrées sur l'apprenant, mais de faire référence à ceux qui ont énoncé, expérimenté et appliqué ce qui constitue aujourd'hui la base des concepts-clés des pédagogies contemporaines de l'apprentissage. Ce sont ces précurseurs qui ont ouvert une brèche dans un système éducatif jusque là figé. Ils ont cassé les représentations d'un système qui n'était « qu'un ensemble de statuts hiérarchisés, de comportements stéréotypés, de communications bloquées ».⁶

Dans une contribution à un ouvrage collectif dirigé par J. Hassenforder, De Peretti (1992 : 19) précise qu'il :

« préfère « méthodologie de l'enseignement » au mot « pédagogie », parce que, étymologiquement, « pédagogie » implique « une conduite d'enfant », alors que la méthodologie est plus générale et englobe non seulement des éléments pédagogiques mais elle traduit des contacts avec le monde extérieur, des prises en compte des répercussions des choses, des resituations, des relativisations et nous met en évolution par rapport à des influences auxquelles le système scolaire et les individus résistent mais, dans lequel ils cheminent, progressent et qu'ils prolongent ».

Nous retiendrons cependant pour notre part l'expression « pédagogie de l'apprentissage » qui nous semble englober à la fois les notions de méthode et une réflexion approfondie sur les conduites à tenir dans le cadre d'un enseignement/apprentissage. Toutefois, nous ne perdons pas de vue la clarification des contrats qui existent entre l'enseignant et l'enseigné. Nous disons avec Morandi (1997 : 103) que :

« Le contrat pédagogique met en scène les positions respectives et les attentes des acteurs ; le contrat didactique concerne la transmission des connaissances ».

⁴ Célestin Freinet. Pédagogue très engagé, Freinet a réellement visé une « révolution » de l'enfant à la vie sociale, par ses positions pédagogique, sociologique, psychologique et philosophique. Il a tenté de transformer l'école en un lieu de vie, social et vivant. Son unique souci était de rendre l'élève actif.

⁵ « Il faut resituer cette nouvelle approche par rapport à une pédagogie « traditionnelle » qui était uniquement centrée sur les contenus, mais aussi par rapport au mouvement de la pédagogie active et de l'école nouvelle qui exerçaient déjà une critique active du système et qui visaient à rendre les élèves « partie prenante » dans leur formation, à les aider à s'approprier véritablement le savoir ». Dictionnaire de pédagogie (2000 : 221).

⁶ Article : « *Pédagogie institutionnelle* ». Encyclopédia Universalis.

Etant bien entendu que les contrats peuvent être implicites ou explicites. Dans un article⁷ [en ligne], selon A. Mercier, le concept de « contrat didactique » nomme à la fois l'intelligence des attentes de l'enseignant que doivent avoir les élèves et l'intelligence des attentes des élèves que doit avoir l'enseignant, pour que l'enseignement et l'apprentissage aient lieu. Le contrat didactique est nécessairement implicite : ainsi lorsqu'un contrat est installé chacun sait les attentes de l'autre sans qu'il n'ait à dire les siennes.

2.1. Les précurseurs de l'apprentissage

2.1.1. Maria Montessori ⁸(1870-1952) et la pédagogie scientifique

La méthode Montessori se base sur la prééminence de l'enfant appréhendé non comme un réceptacle mais comme un être à part entière. Non seulement de l'enfant en général, mais de chaque enfant en particulier – plus tard, les chercheurs et théoriciens résumeront cette posture sous l'expression « pédagogie différenciée », notion que nous développerons plus en avant.

La pédagogue italienne eut le génie de traiter l'enfant, le tout petit enfant, comme une personne, comme un être vivant, qui a ses lois de développement propre. Dès lors, au lieu de lui imposer dès le premier abord des lois conçues par des adultes et inadaptées pour l'enfant, l'éducateur doit accepter, pour remplir son rôle, de s'effacer au lieu de s'imposer, d'être là, certes, mais en toute discrétion, attentif aux besoins et aux réactions premières de l'enfant d'autant plus significatives qu'elles s'expriment dans un climat de liberté collective et d'autonomie personnelle. Selon Montessori (1959 : 88-89) :

« Cet embryon spirituel qu'est l'enfant se développe suivant un plan. Un homme est caché, un enfant inconnu, un être vivant séquestré, qu'il faut libérer. C'est le devoir le plus urgent de l'éducation ; et dans ce sens, libérer, c'est connaître ; il s'agit donc de découvrir l'inconnu ».

⁷ A. Mercier, professeur des universités, sciences de l'éducation (INRP). Article en ligne : *Le contrat didactique et ses effets*.

⁸ Maria Montessori. Médecin et pédagogue italienne. En 1907, elle ouvre sa première école « La maison des enfants » dans un quartier populaire de Rome.

2.1.2. John Dewey (1859-1952) et la centration sur l'activité de l'enfant

« Apprendre par l'action⁹ », en anglais *Learning by doing* : telle est la formule de l'école nouvelle du philosophe et pédagogue américain. Cette méthode est fondée sur les activités de l'élève et sur sa formation cognitive à partir des expériences qu'il effectue. C'est l'élève qui définit un plan de travail en fonction de ses intérêts – ne serait-ce pas là les prémices de la pédagogie du projet ?

Selon Dewey (1976 : 84) :

« Le véritable pédagogue est précisément celui qui, grâce à sa science et à son expérience, est capable de voir dans ces intérêts [de l'enfant] non seulement des points de départ pour l'éducation, mais des fonctions qui renferment des possibilités et qui mènent à un but idéal ».

Dewey développe une pédagogie en termes de motivation (besoin, intérêt, effort – différents selon les âges) et de but (occupations choisies, réajustement). Activité, expérience, situation, interaction et sens du projet sont les éléments clés de la pédagogie de Dewey.

2.1.3. Edouard Claparède (1873-1940) et l'éducation fonctionnelle

La pédagogie de Claparède est centrée sur l'enfant et s'appuie sur la « loi du besoin » et sur le questionnement de l'élève. Apprendre, selon le pédagogue et psychologue genevois, ne consiste pas pour l'élève, à accumuler des connaissances mais à exercer son intelligence et à acquérir des méthodes de pensée. Pour Claparède, l'éducation passe par la réalisation de deux exigences aussi fondamentales que complémentaires :

- le développement de l'individualité
- le développement du sens social

Comme Dewey, Claparède reproche au système éducatif de son époque de ne favoriser ni l'un ni l'autre. Le rôle de l'enseignant est d'éveiller chez l'enfant « le désir de résoudre un problème »¹⁰, d'amener l'élève « à une gymnastique désintéressée de l'esprit »¹¹ par des exercices appropriés. La tâche scolaire doit être présentée « comme un jeu » mais si le jeu est un besoin fondamental, il a aussi une fonction pédagogique. On s'aperçoit qu'à ce niveau, Claparède est bien le père des

⁹ Les théories et les méthodes de cet Américain eurent une influence mondiale.

¹⁰ Expression empruntée à E. Claparède cité par M. Altet (2006 : 25).

¹¹ Ibidem.

pédagogues contemporains qui mettent l'accent sur l'importance des stratégies cognitives, de l'engagement et du sens de la tâche.

2.1.4. Roger Cousinet (1881-1973) et la coopération dans le travail de groupe

Le terme d'« apprenant » est né sous la plume de ce pédagogue et chercheur français. Pour lui, l'enseignant, n'est pas celui qui détient les savoirs mais celui qui va « *offrir à celui qui apprend des moyens d'apprendre, des méthodes d'apprentissage* ». Le maître doit se mettre à la disposition des élèves pour les accompagner dans leurs apprentissages. Pour lui, ce n'est pas parce qu'on est enseigné qu'on apprend ; logique d'enseignement et logique d'apprentissage diffèrent : d'un côté, « *être enseigné c'est recevoir des informations, alors que de l'autre apprendre c'est les chercher* ».

La méthode de Cousinet est une pédagogie de la découverte et de l'acquisition des moyens d'apprendre.

2.1.5. Célestin Freinet (1896-1966) et le tâtonnement expérimental

La démarche de l'instituteur français, père de la méthode dite *naturelle*, garde un caractère pragmatique qui fait une très large place au tâtonnement expérimental. L'enfant va participer activement au processus d'apprentissage. Dans la citation suivante, Freinet (1971 : 17) critique l'école traditionnelle et lui oppose son projet :

« L'école traditionnelle était centrée sur la matière à enseigner et sur les programmes qui définissaient cette matière, la précisaient et la hiérarchisaient. A l'organisation scolaire, aux maîtres et aux élèves de se plier à leurs exigences. L'école de demain sera centrée sur l'enfant membre de la communauté. C'est de ses besoins essentiels, en fonction des besoins de la société à laquelle il appartient, que découleront les techniques – manuelles et intellectuelles – à dominer, la matière à enseigner, le système de l'acquisition, les modalités de l'éducation ».

C'est seul et en groupe que l'élève construit son savoir dans une pédagogie du travail. Il adopte dans les grandes lignes de son projet, l'attitude des sociologues qui pensent que l'éducation n'atteint vraiment ses buts que si elle est en rapports directs avec le système économique, social et politique de l'époque. C'est pourquoi il donne à sa pédagogie le qualificatif de « moderne », plutôt qu'il ne parle d'éducation « nouvelle ».

Notre objectif n'est pas de résumer l'histoire de l'évolution des pédagogies de l'apprentissage mais simplement de lui emprunter certains éléments pour étayer la typologie des deux approches fondamentales (l'approche communicative et l'approche par compétences).

On verra lors de notre étude des approches contemporaines en didactique que les idées de ces précurseurs de la pédagogie que nous venons de citer, sont actuellement reprises et développées par les recherches les plus récentes en sciences de l'éducation, et plus particulièrement en ce qui concerne la notion de compétence en didactique.

C'est Piaget (1969 : 105-106) qui soulignera l'importance de ces précurseurs en reprenant leurs travaux pour les enrichir. Ainsi, il reconnaîtra que :

« Sans viser explicitement le but d'une éducation de l'intelligence et d'une acquisition des connaissances générales par l'action [...] et sans se targuer des théories, Freinet a rejoint les deux vérités sans doute les plus centrales de la psychologie des fonctions cognitives : que le développement des opérations intellectuelles procèdent de l'action effective au sens le plus complet [...] et que cette coordination générale des actions comporte nécessairement une dimension sociale [...] la coopération consistant au sens strict à une mise en commun des opérations de chacun ».

L'on retrouve là, en germe, les points centraux des méthodes les plus modernes telles que l'approche communicative et l'approche par compétences. Il s'agit d'initiatives individuelles de maîtres d'école et de médecin inventifs, attentifs aux autres et particulièrement doués qui ont retrouvé « par l'intelligence du cœur, les procédés les plus adaptés à l'intelligence tout court »¹².

3. Évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère : de la méthode traditionnelle aux méthodes SGAV

Depuis la méthodologie traditionnelle dans l'enseignement des langues, dont l'objectif culturel était prioritaire dans la mesure où les outils privilégiés étaient le dictionnaire et la grammaire normative pour étudier les textes écrits, de préférence littéraires, nous pouvons dire que les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ont beaucoup évolué.

¹² Piaget (1969 : 104).

Ce n'est que dans les années soixante-dix que la notion de Français Langue Etrangère (français conçu comme objet d'enseignement et d'apprentissage à des non natifs) a fait son apparition, et tout d'abord en France. Rappelons que le FLE est une discipline de diffusion internationale. C'est un monde à part entière avec ses institutions, ses enseignants et ses associations, ses apprenants, ses revues et ses manuels didactiques.

Cependant, avant de nous pencher sur l'enseignement spécifique du français langue étrangère, nous devons revenir à l'évolution de l'enseignement des langues.

Si nous voulons faire le point sur les diverses méthodes d'enseignement dans les écoles primaires, il nous faut faire un détour par les pratiques pédagogiques mises en application en France depuis le moment même où l'on a parlé de « méthodes », c'est-à-dire, au moment où l'on est passé d'un enseignement dogmatique et autoritaire condamnant les élèves à la passivité à une méthode dite « active » reposant sur la notion de « savoir acquis » et non plus de « savoir acquis ».

C'est au XVIII^{ème} siècle que Jean-Jacques Rousseau pose dans l'Emile¹³ les bases d'une pédagogie qui place l'enfant au centre du système éducatif et dont les principes essentiels sont : « la foi dans la liberté et la spontanéité de l'enfant » ainsi que « la notion d'une nature enfantine originale ». On parlera alors de méthode « intuitive » et de méthode « déductive », qui toutes deux partent des faits sensibles pour aller aux idées. L'on rappelle qu'il doit être fait appel à l'esprit d'observation et au raisonnement de l'élève avec les moyens dont il dispose.

Mais il faudra attendre la fin de la première moitié du XIX^{ème} siècle pour que ces techniques dites « d'éducation nouvelle » soient généralisées dans les écoles primaires.

Depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à nos jours, les différentes méthodologies se sont succédé. Les argumentaires ne varient pas ; chaque nouvelle méthodologie est présentée comme le résultat d'une volonté de rupture avec la précédente, et comme une innovation liée au désir d'adaptation du système scolaire aux besoins nouveaux de la société.

Dès les années 50, l'objectif pratique a pris le dessus sur les objectifs culturels en privilégiant un enseignement de la langue considérée comme un outil de

¹³ L'Emile (1762), ouvrage dans lequel J.-J. Rousseau repense l'éducation d'un enfant destiné à devenir citoyen et dans lequel il forge une « méthode éducative fondée sur l'idée de la prédominance de l'influence du milieu naturel sur celle des hommes [...] où la présence discrète mais effective du pédagogue est requise ». Encyclopédie Universalis, article : Rousseau (J.-J.) Bernard Gagnebin.

communication destiné, très simplement, à engager efficacement une conversation avec des personnes parlant une autre langue.

Dans les années soixante, l'enseignement des langues en milieu scolaire était à son apogée. Ce qui s'explique aisément si l'on considère l'état du monde, les nouvelles technologies et le développement considérable des moyens de communication et de transport qui favorisait les échanges aussi bien touristiques que commerciaux. Il fallait favoriser les échanges linguistiques oraux entre les peuples, les nations, les communautés, les individus de langues maternelles différentes.

Pour ce qui est des méthodes d'enseignement, actuellement, la didactique générale des langues étrangères prône le recours à une stratégie d'apprentissage individuelle centrée sur l'apprenant (appelé à construire ses apprentissages) et non sur la méthode utilisée ou à utiliser, privilégiant l'apprentissage et non l'enseignement. C'est pourquoi, C. Puren (2004 : 15) préfère parler d'« éclectisme méthodologique », formule qui résume tout à fait la tendance actuelle.

3.1. La méthode traditionnelle

Comme son nom l'indique, *la méthode traditionnelle* est la méthodologie la plus classique d'apprentissage des langues étrangères qui s'inspire de l'enseignement du grec et du latin, c'est-à-dire de langues mortes : il s'agit de combiner l'apprentissage d'un lexique (au moyen de dictionnaires) et d'une grammaire de manière à traduire une langue dans une autre. Cependant, la seconde appellation de « méthode grammaire-traduction » lui est préférée par les théoriciens, de manière à écarter toute confusion avec la définition première du qualificatif « traditionnel » qui signifie : caractère de ce qui est ancien ou ce qui n'est pas nouveau.

Cette méthode remonte à l'Antiquité et vise à doter l'élève d'un savoir qui l'ouvre sur la société. Fondée essentiellement, selon C. Germain (1993 : 101) sur l'apprentissage des formes et des règles :

« La grammaire est enseignée de façon explicite, c'est-à-dire qu'il y a énonciation des règles de grammaire présentées aux apprenants à l'aide d'un métalangage... ».

Dans cette méthode, l'élève devait apprendre non pas à manier la langue étrangère mais à comprendre des textes écrits et à traduire les grands auteurs dans la langue maternelle. Le matériel didactique se limitait à :

- un livre de grammaire où l'élève trouvait des règles et des explications qui renvoient à une conception normative plus souvent qu'à une description cohérente du système de la langue ;
- un dictionnaire bilingue et/ou un ouvrage regroupant par centres d'intérêt de longues listes de noms, de verbes, d'adjectifs accolés à leurs équivalents dans la langue maternelle.

Toujours selon C. Germain (1993 : 102), l'apprentissage se faisait comme suit :

« Le vocabulaire est appris par cœur : listes de mots hors contextes la plupart du temps [...]. Un des buts fondamentaux [de cette méthode] est de rendre l'apprenant capable de lire des ouvrages littéraires écrits dans la langue cible [...]. De façon générale, la langue est présentée à l'aide des passages choisis parmi les textes littéraires de L2 (seconde langue après la langue maternelle ou 1^{ère} langue étrangère) ».

Il est vrai que la méthode traditionnelle a permis à l'élève d'acquérir de solides connaissances en linguistique (grammaire, vocabulaire) et l'a également doté d'une bonne culture de la langue-cible mais, à contrario, elle a souvent été incapable de développer chez ce même élève une véritable compétence de communication.

Les limites de la méthodologie traditionnelle peuvent se résumer comme suit :

- la complexité des règles de grammaire qui surchargeaient l'esprit de l'élève par un métalangage lourd ;
- l'aspect machinal de la méthode grammaire-tradition ;
- l'incohérence entre les différentes activités linguistiques ;
- le caractère abstrait des activités contextualisées tel l'apprentissage par cœur de listes de mots.

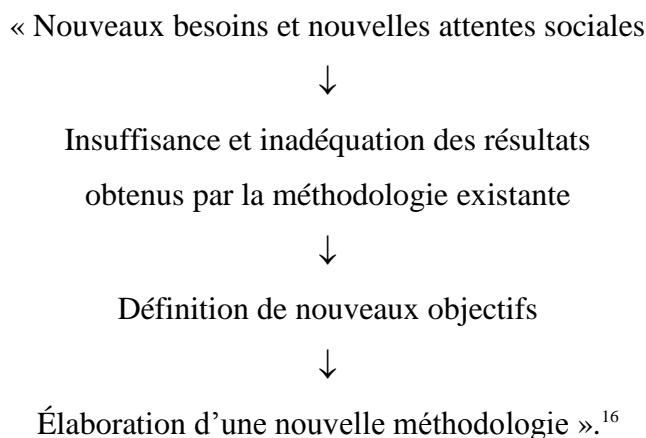
Rappelons que malgré cette remise en cause, la méthodologie traditionnelle n'a pas été supplantée par une autre méthodologie, mais qu'elle a subi une évolution interne. Le développement, au XVIII^{ème} siècle, des moyens de communication et des rapports internationaux, a entraîné une demande sociale de connaissances pratiques des langues modernes qui a donné naissance aux ouvrages dits « *Les cours traditionnels à objectif pratique* » ou C.T.O.P dont les principes – primauté de la méthode orale et de l'objectif pratique de l'enseignement des langues, limitation de la méthode grammaire-traduction, etc. – préparent l'avènement de la méthodologie directe.

3.2. La méthode directe

D'un point de vue historique et selon C. Puren (1988), la méthode directe constitue la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues étrangères. Cette nouvelle méthodologie intègre de nombreuses méthodes¹⁴. Cependant, il n'est pas rare de voir des pédagogues employer ce mot en lieu et place du mot « technique ». Ainsi Galisson et Coste (1976) attirent l'attention sur ce contresens :

« On parle de méthode de tableau de feutre¹⁵ alors qu'une telle formule est inadéquate puisqu'elle renvoie expressément à une technique ».

Les pédagogues et les didacticiens s'accordent à dire que les spécialistes se consacrent à l'élaboration de nouvelles méthodologies lorsque de nouveaux besoins l'exigent et que de nouvelles attentes sociales voient le jour. Ainsi, par exemple, comme nous l'avons mentionné dans notre première partie, c'est après la deuxième guerre mondiale que la nécessité d'une refonte du système éducatif s'est faite ressentir. C'est ce qu'explique C. Puren (1988 : 98), par le biais du schéma ci-dessous. Ce sont là les principes sur lesquels s'appuie l'élaboration d'une nouvelle méthodologie :



La méthode directe appliquée à l'enseignement des langues et plus particulièrement à l'enseignement d'une langue étrangère, privilégie l'aspect

¹⁴ Ce mot est pris ici dans le sens de ensemble de procédés et techniques.

¹⁵ Le tableau de feutre est un support fait d'une surface de tissu (flanelle, feutrine, etc.) permettant de déplacer des représentations de personnages ou d'objets en carton floqué. Cet outil pédagogique est utilisé comme support systématique pour l'apprentissage de la lecture.

¹⁶ Schéma emprunté à C. Puren (1988 : 98).

« communicatif » et l'échange interactionnel entre l'enseignant et l'enseigné. Pour ce faire, cette démarche prône la mise en contact direct avec la langue cible sans passer par la traduction, afin de plonger l'élève dans un bain de langue.

Sur un plan pratique, les théoriciens expliquent que le cours doit être mené uniquement dans la langue étrangère (langue cible). L'élève ne devra faire intervenir sa langue maternelle à aucun moment de son apprentissage. L'enseignant, de son côté, palliera cette difficulté en utilisant tous les moyens immédiats à sa disposition à commencer par lui-même : déplacements, gestes, mimiques, intonation, puis tables, chaises, fenêtres, tableau, élèves et leurs affaires, pour nommer et décrire l'univers de la classe. Cela revient à dire que cette méthode se sert des objets appartenant à l'environnement de l'élève pour mieux s'ancrer dans la réalité quotidienne.

Pour découvrir le monde extérieur, il utilisera des images, des photos et d'autres objets.

En outre, et il faut le souligner, cette méthode appliquée à l'enseignement du français langue étrangère, se donne comme objectif de faire parler l'élève sans parler de la langue c'est-à-dire en évacuant du discours pédagogique de l'enseignant toute référence métalinguistique.

Schweitzer (fondateur de cette méthodologie), cité par C. Puren (1988 : 122) pose clairement les principes de cette démarche :

« La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème ».

Cependant, avec l'apparition des nouvelles technologies et leur utilisation en milieu scolaire, cette méthode est assez vite tombée en désuétude pour être remplacée par la méthode audio-orale qui, nous le verrons, sera elle aussi qualifiée de révolutionnaire en son temps.

D'un point de vue théorique, et comme nous l'avons souligné en introduction à cette partie, la méthodologie directe s'articule autour de plusieurs autres méthodes. Ces méthodes sont définies par J-P. Cuq et I. Gruca (2003 : 164) comme étant :

« L'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique ».

C'est en fait cet ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminée qui constitue

l'organisation interne de ladite méthodologie. Méthodologie qui se veut orale, directe, intuitive, imitative et répétitive, selon Cuq et Gruca (2003 : 165) :

« La cohérence de chaque méthodologie (traditionnelle, directe, audio-orale, audio-visuelle ou autre) repose sur un noyau dur constitué d'un nombre limité de méthodes privilégiées et fortement articulées ou combinées entre elles ».

Rappelons que le mot « méthodes » est pris ici dans le sens de procédés et techniques utilisés. Le noyau dur de la méthodologie directe est constitué des méthodes citées ci-dessous :

- la méthode active (on apprend à parler en parlant et en agissant).
- la méthode interrogative (jeu question-réponse).
- la méthode intuitive (il s'agit de deviner pour comprendre).
- la méthode imitative (l'apprenant apprend en imitant l'enseignant).
- la méthode répétitive (la rétention d'information se fait par répétition, par imprégnation jusqu'à « l'assimilation »).

3.2.1. La méthode active

Il est attendu de l'élève qu'il participe activement à la construction de son savoir. Toutes les activités prévues doivent s'inscrire dans cette méthodologie.

3.2.2. La méthode interrogative

La démarche recommandée est la suivante : l'enseignant pose des questions auxquelles répondent les élèves. Cette méthode correspond au schéma :

Question de l'enseignant → Réponses des élèves → Evaluation ou réaction de la part de l'enseignant.

Tout cela dans le but de réemployer les formes linguistiques étudiées et d'en acquérir les structures. Il s'agit donc d'exercices totalement dirigés.

3.2.3. La méthode intuitive

Cette méthode s'appuie sur la capacité de l'élève à saisir des évidences en faisant appel simplement à son bon sens et à son intelligence, autrement dit à sa spontanéité intellectuelle. Ainsi, dans l'apprentissage d'une langue, on considère que l'élève peut accéder au sens des mots directement, sans passer par la langue maternelle. Il est donc obligé de faire un effort personnel pour comprendre, en formulant des hypothèses. Pour ce qui est du sens des phrases et des textes, on met l'accent sur la compréhension globale et non sur la compréhension de mots isolés.

En grammaire, on amène l'élève à raisonner par lui-même à partir d'exemples et à mémoriser les règles grâce à des exercices d'emploi. On ne peut donc séparer cette méthode de la méthode inductive, bien évidemment.

3.2.4. La méthode imitative

L'élève apprend en imitant les sons (l'enseignant étant sa référence orale) par le biais de la répétition intensive et mécanique. Elle s'applique aussi bien à l'apprentissage de la phonétique qu'à celui de la langue en général.

3.2.5. La méthode répétitive

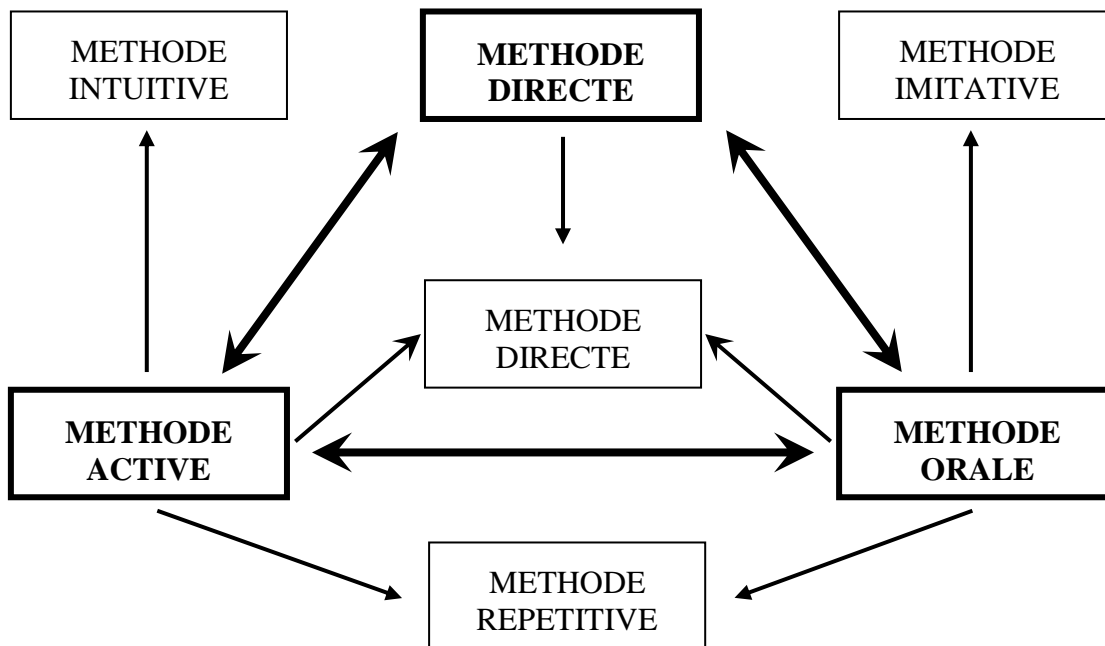
Ce procédé s'appuie sur les principes suivants : l'on comprend en devinant, l'on apprend en imitant et l'on retient mieux en répétant. L'élève est censé mémoriser des notions langagières et des structures linguistiques grâce à des exercices de réemploi permanents et intensifs. De plus et selon les défenseurs de cette méthode, l'appel à l'activité physique de l'élève pour la dramatisation de saynètes, la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels, etc. permettrait d'augmenter la motivation chez l'apprenant. Nous devons signaler que cette méthode a été très critiquée par ses adversaires qui l'ont qualifiée de « méthode des perroquets ».¹⁷

¹⁷ Expression citée dans Puren (1988 : 159).

Schéma des constituants de la cohérence interne de la méthodologie directe

Le schéma ci-dessous – emprunté à C. Puren (1988 : 121) – représente l'organisation interne de la méthodologie directe (du « noyau dur » et des autres méthodes complémentaires).

Les constituants de la cohérence interne de la méthodologie directe



Si la méthodologie directe n'a pas pu résoudre tous les problèmes posés par l'enseignement des langues vivantes, reconnaissons qu'elle a cependant posé les jalons de base qui ont engagé l'apprentissage des langues vers la modernité.

3.3. La méthode audio-orale

Apparue dans les années cinquante dans les milieux scientifiques américains, cette méthodologie s'est inspirée d'une expérience didactique menée dans l'armée pour permettre aux militaires d'acquérir un bagage linguistique assez rudimentaire, il est vrai, mais suffisant pour comprendre et se faire comprendre sur les différents champs de bataille de la Seconde Guerre mondiale, par les différents protagonistes de cette guerre.

Cette méthodologie basée fondamentalement sur l'oral s'assignait comme objectif premier l'énonciation et la prononciation de phrases de base. On pourrait penser à ce que, plus tard, les didacticiens désigneront comme « apprentissages fondamentaux ». Il s'agissait de donner aux sujets les moyens de comprendre et de

se faire comprendre. Les leçons reposaient essentiellement sur des dialogues enregistrés sur magnétophone et élaborés en fonction d'une progression rigoureuse.

Les méthodes audio-orales et audiovisuelles sont des méthodes dites structurales parce qu'elles préconisent l'enseignement des langues étrangères par la manipulation de phrases ou à partir de dialogues en situation. Les exercices présentés sous forme de batteries, portaient sur des opérations de substitution et de transformation. J.P. Cuq et I. Gruca (2003 : 239) expliquent que dans le cadre de cette méthode :

« La langue est conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous la forme d'automatismes ».

Ces automatismes se faisaient par le biais des exercices structuraux qui sont le cœur de cette méthode. L'apprenant joue les dialogues, pose des questions sur les images. Les exercices structuraux sont un moyen de renforcement. L'entraînement à partir de ces principes a été systématisé d'abord par les Anglo-Saxons sous le nom de *pattern drills*¹⁸, puis en France, sous le nom d'*exercices structuraux*.

Cette méthodologie, largement éprouvée dans de nombreux pays, repose sur le principe suivant : faire employer de façon intensive dans des contextes variés (c'est-à-dire sous formes d'énoncés variés), les structures à faire acquérir, jusqu'à ce que leur emploi soit automatisé, intégré au stock actif de l'élève. L'entraînement peut prendre des formes diverses : répétition, substitution et transformation. Visant à faire acquérir un certain comportement linguistique par conditionnement, l'exercice structural est très contraignant ; à un stimulus donné ne correspond qu'une seule réponse.

Les exercices structuraux sont basés sur la répétition, la substitution, la transformation et la combinaison :

- la répétition

Le maître demande aux élèves d'écouter puis de répéter après lui une série de phrases contenant l'opposition des structures à enseigner ;

- la substitution

Pour comprendre cette opération, il faut supposer qu'une phrase est composée d'un certain nombre de segments situés dans une case dont la position par rapport aux autres est fixe. En substituant un élément à un segment donné, la

¹⁸ *Pattern* est un terme anglais lui-même emprunté au français « patron » dans son sens figuré de modèle, type, forme, et surtout structure. En didactique, on le rencontre sous la forme du composé *pattern-drill* pour désigner les exercices structuraux. Le mot *drill* évoque les exercices militaires effectués dans les casernes.

structure de la phrase ne change pas mais le contenu sémantique change. Cependant, il est fréquent que la substitution d'un segment entraîne la modification d'autres segments des autres cases. Il existe plusieurs types de substitution : simple, multipartite, par expansion ou réduction et enfin la corrélation ;

- la transformation

Les élèves entendent une série de phrases données par le maître et y opèrent un changement grammatical sur consigne reçue. L'opération de transformation porte sur le même point de langue ;

- la combinaison

Les éléments constitutifs de deux phrases sont combinés entre eux de manière à aboutir à une seule phrase complète et pourvue d'un sens.

Les didacticiens et les pédagogues s'accordent à reconnaître que ce sont les premiers succès de cette méthodologie qui ont contribué à ébranler la méthodologie traditionnelle. Cependant, bien que très en vogue dans les pratiques pédagogiques relatives à l'apprentissage d'une langue étrangère, et ce jusque dans les années soixante, cette méthode a été rapidement abandonnée dans l'usage, parce que contestée dans ses fondements théoriques par ceux-là mêmes qui la pratiquaient.

Les exercices structuraux ont aujourd'hui montré leurs limites dans la mesure où l'apprentissage de la langue ne se résume pas à celui d'un ensemble de structures ; les principaux reproches tiennent au fait que cette méthode privilégie les automatismes au détriment de l'expression en contexte. De plus, l'artificialité des situations et des dialogues évacue l'aspect communicationnel censé être l'objectif premier de l'apprentissage d'une langue étrangère. A tout cela s'ajoute le fait constaté par les enseignants en pratique de classe : les batteries d'exercices répétitifs sont ennuyeux pour les élèves.

3.4. Les méthodes structuro-globales et audio-visuelles (SGAV)

Située dans le prolongement de la méthodologie directe et plus particulièrement de la méthode audio-orale, la méthode audiovisuelle, installée à grands frais, n'a pas rencontré l'engouement espéré et a été abandonnée assez rapidement. Mais toujours est-il que, à cause de son aspect innovant, elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire.

Dans cette méthode, l'accent est mis plus sur la communication que sur la manipulation, privilégiant ainsi la langue parlée, en ce sens que les activités

linguistiques qu'elle propose s'inspirent de la communication orale. Ainsi, la première préface de la première méthode audio-visuelle¹⁹ parue en 1960 en France explique très clairement le revirement qui s'est opéré quant à la conception même de la classe de langue :

« Le langage est un instrument, un outil : c'est un outil magnifique, mais difficile à manier. Son premier but est de servir, d'être utile. Sans le langage, il n'y a pas de véritable communication entre les êtres : c'est lui qui constitue le code de nos relations [...]. C'est pourquoi nous avons cherché à enseigner, dès le début, la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé [...] ».

Le développement technologique de la fin du XX^{ème} siècle a permis de répandre l'usage de la radio, du film, du magnétophone, des bandes magnétiques, etc. Toute institution scolaire devait, donc, dans la perspective des moyens à mettre en œuvre pour l'application de cette méthode, se doter d'un laboratoire de langue qui mettait à la disposition des enseignants des moyens techniques leur permettant de faire entrer dans la classe le son associé à l'image. Ecouter, regarder, répéter, telles étaient les activités qui devaient donner à l'élève, par le contact direct, les compétences de communication. La situation extralinguistique était présentée par l'image, et les aspects vocaux par le son.

Née dans le prolongement de la méthode audiovisuelle et conçue comme un élargissement, la méthode SGAV, issue des travaux de P. Guberina et de Rivenc, s'appuie sur les principes de la méthode audiovisuelle et surtout sur le fonctionnement structural de la langue : priorité accordée à l'oral et au conditionnement de l'apprentissage. Cette méthodologie marque clairement la volonté d'intégrer dans son enseignement la parole en situation et non plus la seule langue avec son simple matériau. Cette méthode reste cependant marquée par les principes de base de la méthode audio-orale, à savoir la systématisation de la manipulation de la structure.

Cette nouvelle approche dite structuro-globale et audio-visuelle intègre des données empruntées à deux théories : une théorie linguistique et une théorie d'apprentissage.

¹⁹ Voix et Images de France, 1960, p. 9.

3.4.1. Une théorie linguistique : la linguistique structurale (ou structuralisme)

Eddy Roulet, cité par E. Bérard (1991 : 11) résume l'apport de ce premier courant :

« Le premier apport de la linguistique structurale a été de fournir des descriptions de l'objet qui constituait précisément l'objet prioritaire de la nouvelle pédagogie, à savoir la langue parlée en usage [...]. Le second apport de la linguistique structurale réside sans aucun doute dans la conception de la langue comme un système, qui avait été développée par Saussure dès le tout début du siècle ».

Cela revient à dire que la langue est considérée comme un système où tout se tient. Ce système est formé de plusieurs composantes liées et interdépendantes.

Dans sa démarche, la grammaire structurale s'appuie sur un certain nombre de principes qui constituent l'essentiel de ses fondements et qui la différencient de la démarche traditionnelle. Contrairement à cette dernière où la description est un ensemble de règles, la grammaire structurale se présente sous forme d'une liste de structures. Il semble donc qu'elle vienne combler les principales lacunes de la grammaire traditionnelle et fournir une base « solide » à l'enseignement des langues vivantes. En effet :

- elle est d'une élaboration plus exigeante et implique une application cohérente et délibérée d'un corps de théories linguistiques et pédagogiques ;
- elle décrit la langue parlée dont l'élève a besoin comme instrument de communication ;
- la grammaire ne s'apprend pas indirectement par des règles, mais directement par des oppositions structurales qui font comprendre la règle inductivement ;
- la langue n'est plus abordée, comme dans la grammaire traditionnelle, dans la diversité de ses usages et valeurs, mais elle est envisagée comme un ensemble de constructions ou de structures ;
- la grammaire structurale laisse de côté les exceptions aux règles et montre des mécanismes par l'usage ;
- elle vise à amener l'élève à produire, dans l'espace de temps le plus bref, la plus grande variété de phrases grammaticalement correctes ;
- son but n'est pas d'apprendre quelque chose sur la langue ou de comprendre son fonctionnement mais d'apprendre à en faire quelque chose automatiquement ;

- contrairement à la grammaire traditionnelle où il y a une dichotomie stricte, à savoir : l'acquisition d'abord et l'application ensuite, la grammaire structurale, est en dehors de toute activité ou référence métalinguistique, part de la manipulation pour arriver à l'assimilation.

3.4.2. Une théorie d'apprentissage : la psychologie behavioriste (ou behaviorisme)

La psychologie humaine se décline en deux courants : la psychologie introspective ou subjective et le béhaviorisme ou psychologie objective. Pour le premier la conscience relève du domaine de la psychologie ; le second se centre particulièrement sur le comportement de l'être humain. Selon Lohisse (2006 : 86) :

« On ne peut formuler des lois qu'à propos de choses observables. Or, nous pouvons observer le comportement, ce que l'individu fait et dit ».

Les béhavioristes sont des psychologues qui ont fondé leur théorie sur l'étude objective du comportement.

Comme on le sait, le courant de recherche appelé béhaviorisme est né aux Etats-Unis au début du XX^{ème} siècle. Appelé également modèle du conditionnement, le behaviorisme est issu des travaux de I. Pavlov (1890) sur le comportement, c'est-à-dire ce qui est observable à l'extérieur.

Pour le psychologue américain F. Skinner, le béhaviorisme de I. Pavlov qui met l'accent exclusivement sur la réponse, explique davantage le comportement animal que celui des hommes. F. Skinner (1978) a repris cette théorie en l'appliquant à l'apprentissage. Celui-ci se fait en visant l'automatisation du comportement de réponse de l'apprenant. Il rajoute donc au processus de I. Pavlov, l'idée de renforcement pour que le processus *stimuli* → *réponse* se vérifie.

Apprendre une langue consiste, dans cette méthodologie, à créer des habitudes, des réflexes. L'application dans les méthodes était l'association :

Stimulus → réponse → renforcement ou comportements linguistiques corrects automatisés.

Le renforcement est ici une stabilisation de la chose apprise par répétition d'une réponse correcte donnée.

Comme on le constate, les procédés constituant le noyau dur de la méthode active ne sont pas évacués de cette approche : mémorisation / répétition / imitation / renforcement.

Le principe qui sous-tend l'approche behavioriste est que l'on ne peut pas connaître les processus internes (dans le cerveau ou boîte noire) et qu'il faut

s'appuyer sur l'expérimentation et les choses observables (stimulus et résultat) afin de comprendre l'apprentissage qui est vu comme un mécanisme. On résume souvent le behaviorisme comme suit :

Stimulus → Boîte noire → Résultat

On remarque donc que le behaviorisme met l'accent sur le rôle de l'enseignant et sur le contenu à transmettre.

E. Roulet, cité toujours par E. Bérard (1991 : 11) donne plus de précision quant à la position des partisans de la nouvelle méthodologie et explique que :

« De la psychologie behavioriste, en particulier de la théorie du conditionnement de Skinner, les tenants de la nouvelle méthodologie ont retenu essentiellement la conception de la langue comme un réseau d'habitudes, un jeu d'associations entre des stimuli et des réponses établies par le renforcement dans une situation sociale ».

Pour ce qui est de la notion de structure appliquée à la didactique des langues étrangères, P. Guberina, cité par les auteurs R. Galisson et D. Coste, (1976 : 528-529) explique que :

« Ce qui est essentiel, c'est de ne pas comprendre le mot « structure » comme une organisation linguistique formelle (par exemple la phrase en dehors de la situation), mais de l'appliquer au fonctionnement structural de notre cerveau et de tenir compte des conditions d'obtention de ses réponses optimales [...]. Le cerveau s'enrichit de plus en plus en fonctionnant. Si donc on crée, grâce aux stimuli basés sur le rythme et l'intonation, les conditions optimales de son fonctionnement et que, grâce à l'image, la perception visuelle s'effectue également sous forme rythmée [...], les possibilités cérébrales de celui qui apprend une langue étrangère avec une telle méthode vont s'enrichir... ».

Avec l'avènement de cette méthode, on peut dire que c'est la première fois qu'une démarche méthodologique se fonde scientifiquement dans des disciplines fondamentales. De la rencontre de ces deux théories est sorti un nouveau type d'apprentissage de la langue : l'unité minimale devient la structure.

L'une des principales caractéristiques de la méthodologie audio-visuelle est l'utilisation du dialogue pour présenter les éléments linguistiques que l'on se propose d'enseigner. Pour les initiateurs de la méthode, il s'agit ainsi de :

- faire comprendre le dialogue qui sert de support ;
- faire reproduire par imitation la ou les structures qui constituent la charpente de ce dialogue ;
- faire mémoriser ces structures par la répétition.

Le dialogue étant le support de toutes les activités d'apprentissage. Rappelons qu'il s'agit, dans le cadre d'une leçon sur un point de langue précis, d'un échange oral entre des personnages stylisés, construit pour présenter des éléments grammaticaux et exploiter tel ou tel « centre d'intérêt » lexical et/ou syntaxique.

Pour ce qui concerne l'organisation des leçons, elle revêt un caractère systématique car les différentes phases – ces phases sont également appelées « moments de la classe » – se succèdent selon le même ordre :

1. présentation du dialogue enregistré et des images fixes avec pour objectif principal la compréhension globale de la situation ;
2. explication du dialogue par séquences ou par images afin d'expliquer les éléments nouveaux et s'assurer que l'élève isole correctement chaque unité sonore ;
3. mémorisation des structures et du dialogue après avoir répété et corrigé phonétiquement lesdites structures ;
4. exploitation qui se fait soit à partir des images, soit à partir des exercices structuraux appelés « *pattern-drills* ». Ces « *drills* » servaient à rebrasser les éléments appris par une pratique intensive sur un point de grammaire précis ;
5. transposition : phase qui permet à l'élève d'utiliser les éléments linguistiques acquis dans les phases précédentes sous la forme de jeux de rôle ou d'activités de dramatisation.

Pour ce qui concerne les contenus des méthodes audio-visuelles, des listes de mots et d'expressions ont été confectionnées. Ces mots et expressions sont sélectionnés à partir de l'enquête réalisée par Gougenheim (*Elaboration du Français fondamental*)²⁰, qui a déterminé les structures et le lexique fondamentaux selon le critère de fréquence d'emploi. C'est alors qu'on a pu parler de noyau dur²¹. Quant à la progression, elle s'organise en allant du simple au complexe.

²⁰ Vocabulaire et grammaire d'initiation au français langue étrangère réalisé par le CREDIF entre 1952 et 1954 sous la direction de G. Gougenheim, A. Sauvageot et R. Michéa, assistés par P. Rivenc. En didactique, le français fondamental permet aux enseignants, aux auteurs de manuels et aux concepteurs de programmes de réagir contre les abus d'une inflation désordonnée des contenus linguistiques de l'apprentissage, [...], d'accorder à la communication la place et l'importance qu'elle mérite.

²¹ Par noyau dur, on entend l'ensemble des mots appartenant aux six premières centaines de mots les plus usités dans la langue selon les études des statistiques lexicales.

Malgré le vif engouement que cette méthode a suscité un peu partout dans le monde grâce à la rupture qu'elle pouvait représenter avec les méthodes précédentes, où tout était basé sur la présence et l'efficacité du « maître » et à la diversification des outils pédagogiques, cette démarche a très rapidement montré ses failles et ses limites. En effet, les évaluations faites sur le terrain par les enseignants, en termes d'acquis linguistiques, ont montré que les élèves, dans leur majorité et en fin de cursus d'apprentissage, étaient incapables de communiquer dès qu'ils quittaient la salle de classe et/ou le laboratoire de langue.

Parmi les raisons invoquées à ces défaillances, on dira que les méthodes SGAV avaient été initialement et essentiellement conçues pour des adultes et dans le cadre d'un enseignement intensif. C'est pourquoi leur application en milieu scolaire a pu donner lieu à des résultats décevants.

Par ailleurs, leur fondement même est contesté par ceux qui voient dans cette méthode un modèle de conditionnement du fait même du recours aux automatismes. Nous pouvons lire dans un ouvrage de R. Galisson (1980 : 7) :

« Les méthodes audio-visuelles de première génération relèvent, c'est incontestable, d'un modèle de conditionnement qui peut être jugé plus pavlovien que skinnerien, mais n'en visent pas moins au montage d'automatismes langagiers sur la base d'un schéma ».

Et il ajoute même un peu plus loin :

« L'acquisition d'une compétence verbale seconde chez l'homme relève du même type de conditionnement que l'acquisition de certains comportements gestuels chez l'animal ».

De plus, s'il est vrai que les méthodes SGAV ont montré une certaine efficacité en matière de communication orale surtout, elles se sont révélées assez contraignantes à l'usage, en raison de l'appareillage lourd qu'elles nécessitaient pour leur mise en œuvre.

Chapitre 2 - L'approche communicative en didactique du français

Comment les méthodes d'enseignement ont-elles évolué vers le « fonctionnel » et le « communicatif » ?

C'est dans les années 70 que le Conseil de l'Europe impulse l'idée selon laquelle on devrait accorder la priorité à la langue parlée courante, aux approches inductives de la grammaire, à l'expression de notions et à l'utilisation effective de la langue étrangère dans la classe (sans recourir à la traduction). Le Conseil pose les linéaments de programmes *notionnels*²² *fonctionnels*²³,

Ce mouvement cristallisé dans le « Niveau Seuil », conçu pour des publics adultes puis adapté pour des publics scolaires, a contribué à diffuser et à vulgariser des concepts et des notions empruntés particulièrement aux sciences du langage. Nous faisons ici allusion aux notions d'actes de parole, de compétence, de performance, etc., pour ne citer que ceux-là. Les méthodes préconisées ne seront donc appliquées qu'au domaine de l'oral.

1. L'approche communicative

En 1975, le Conseil de l'Europe produit le *Threshold Level*, (de J.A. Van Ek, publié en 1975) pour l'apprentissage de l'anglais, qui servira de base pour

²²Par « notionnel », on n'entend pas structures syntaxiques, formes linguistiques ou situations d'usage mais actes de parole à maîtriser. Les notions sont définies comme l'objet du discours, ce de quoi on parle, les concepts, ce à quoi se réfère le locuteur lorsqu'il s'exprime. Ex : temps, existence, lieu, durée, quantité, fréquence, etc. Ce sont les éléments lexicaux qui doivent donner corps aux fonctions : sans vocabulaire, aucun énoncé ne serait possible. Elles sont donc liées à des formes grammaticales.

²³Le « fonctionnel » n'est pas à confondre avec le « français fonctionnel » (français scientifique et technique). Les fonctions sont l'objectif du discours, ce pourquoi on parle, le besoin d'expression du sujet, la raison de s'exprimer dans une situation donnée. Ex : apport d'information, ordre, conseil, etc. Ce sont des catégories de fonctions de communication. Elles indiquent ce que nous faisons avec le langage, comment nous agissons sur autrui à travers lui. Elles sont basées sur le concept des actes de paroles : savoir demander, promettre, refuser, etc.

l'élaboration, l'année suivante, d'*Un «Niveau-Seuil»*, pour l'apprentissage du français dans une perspective communicative.

Le Niveau-Seuil du Conseil de l'Europe – nous n'entrerons pas dans le détail de l'ouvrage – dresse un inventaire des compétences linguistiques à atteindre pour pouvoir être rapidement fonctionnel dans un pays étranger. Pour la première fois, la langue est découpée, non plus en structures grammaticales, mais en liste de notions et de fonctions définies selon des besoins²⁴ prenant en compte des publics, et selon des objectifs de communication. Il n'y a plus de progression linguistique. Ce qui est premier, ce n'est pas la structure, c'est la fonction ; ce n'est plus la forme linguistique, c'est l'acte de parole.

Dans un article intitulé « Un Niveau-Seuil » paru dans la revue « Le français dans le monde », D. Coste (1977 : 17) souligne à cet effet que ce projet a pour but de forger :

« Un outil de travail [...] à la disposition des responsables de programmes d'enseignement des langues, des auteurs de cours et des enseignants de français ».

Dans un ouvrage très récent, R. Tarin (2006 : 169) formule clairement les objectifs d'*Un Niveau Seuil*. Il s'agit :

« - de construire des programmes de formation ;
- d'évaluer les méthodes existantes ;
- de concevoir des ensembles pédagogiques adaptés à des publics particuliers, en vue de répondre à des besoins précis, et d'atteindre des objectifs définis ».

Les fonctions se résument en une liste de savoir-faire langagiers permettant d'être opérationnels dans des situations de communication à l'étranger, par exemple « se présenter », « demander son chemin », etc. A un niveau plus abstrait, ces fonctions s'inscrivent dans un certain nombre de notions telles que « le temps », « l'espace », « les sentiments ». C'est ainsi qu'est née « l'approche notionnelle-fonctionnelle » appelée également « approche communicative », qui, jusqu'à l'heure présente, inspire et irrigue très largement les méthodes d'apprentissage des langues.

²⁴ « L'analyse des besoins consiste à recueillir des données dans différents domaines concernant l'apprenant par l'intermédiaire d'outils tels que le questionnaire, l'enquête, l'entretien qui sont utilisés surtout en sciences sociales. L'analyse des besoins essaie de déterminer de façon assez précise qui est l'apprenant en termes d'identité, de niveau d'études, de personnalité, etc., la façon dont il envisage d'apprendre une langue, quels sont ses objectifs, dans quels domaines et comment il utilisera la langue étrangère, quelles aptitudes il souhaite développer (compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite) ». E. Berart (1991 : 33).

Utilisée à l'origine en ethnographie de la communication (expression dont nous préciserons plus loin le concept qu'elle véhicule), la notion de compétence de communication a vite connu un succès auprès des didacticiens des langues, en particulier des adeptes de l'approche communicative.

Le *Niveau Seuil* (Conseil de l'Europe (1976)) a introduit la notion de compétence de communication en français langue étrangère. Vingt ans plus tard, le *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe (2001)) a relayé cette notion par celle de compétence langagière. Dans l'un et l'autre cas, à quelques nuances près, l'enseignement/apprentissage des langues vise à l'acquisition non pas seulement d'une compétence linguistique mais d'une compétence à communiquer en langue étrangère.

Aujourd'hui, les méthodologies pédagogiques dominantes sont les méthodologies communicatives mises en œuvre dans tout apprentissage d'une langue, c'est à dire celles qui visent à développer chez l'apprenant une véritable compétence à communiquer, à pratiquer effectivement une langue apprise et à l'utiliser.

L'enseignement/apprentissage s'inscrit à l'heure actuelle dans la mouvance de l'approche communicative, dont les maîtres mots sont *autonomisation*, *individualisation* des rythmes et *responsabilisation*. Tout comme dans les méthodes actives, l'apprenant est placé au cœur de son apprentissage et bien plus, il en est devenu l'acteur principal. Aucune méthode antérieure à l'approche communicative ne s'est donné les moyens de conduire l'élève à l'autonomie,

- ni la méthode traditionnelle qui concentre tous ses efforts sur la grammaire et la traduction et ignore l'échange (si ce n'est dans la situation de classe) ;
- ni la méthode directe, bien que sa démarche plus naturelle recèle implicitement l'idée de stratégie ;
- ni les méthodes SGAV, bien qu'on doive porter à leur crédit l'introduction du dialogue.

Dès son apparition, c'est-à-dire à partir des années soixante dix, l'approche communicative a dominé sans partage le territoire de l'enseignement du FLE en balayant les méthodologies audio-orale et audio-visuelle – quand bien même celles-ci auraient permis à certains publics d'apprendre efficacement une langue étrangère – et en posant les problèmes didactiques d'une manière radicalement nouvelle.

Jusqu'à l'arrivée de l'approche communicative, les besoins langagiers étaient inconnus dans l'enseignement scolaire. L'enseignant fixait les contenus d'apprentissage à partir d'objectifs généraux. Dans cette méthodologie

d'enseignement et d'apprentissage, il s'agit de se centrer sur l'élève pour cela, il reste logique et indispensable de s'appuyer sur une analyse des besoins de cet apprenant de manière à lui proposer un cheminement adéquat d'apprentissage qui lui sera utile. Cette analyse permet à l'enseignant d'une part, de connaître davantage le public scolaire visé pour prendre en charge les disparités de niveaux au sein de la classe afin d'y intégrer la pédagogie différenciée et, d'autre part, de définir les objectifs.

Nous remarquerons qu'à partir de l'avènement de la méthode notionnelle-fonctionnelle, le terme même de « méthode » est plus ou moins délaissé au profit du mot « approche ». Ceci peut s'expliquer dans la mesure où il est difficile de cerner le phénomène complexe de la communication. Le terme d'*approche communicative* est une traduction fidèle de l'anglais *communicative approach*, néologisme que le dictionnaire pratique de didactique du FLE (2002 : 28) définit comme :

« La façon d'envisager l'enseignement des langues à partir de la fonction essentielle du langage qui est celle de communication ».

Dernières arrivées sur le marché de l'enseignement, ces nouvelles méthodes intègrent nombre de paramètres appartenant aux méthodes qui les ont précédées, notamment le refus de la traduction, le retour aux exercices structuraux, les notions de situation et de dialogue. Ces différents emprunts font d'elles des méthodes éclectiques. Il est patent que depuis ces dernières années, le terme « éclectisme »²⁵ est un terme récurrent dans les discours sur les méthodologies et méthodes.

Ainsi la pédagogie par objectifs fait partie des paramètres intégrés dans l'approche par compétences, méthode qui va succéder à l'approche communicative. C'est pourquoi nous nous attarderons sur les principes de cette démarche.

De même, nous pouvons constater que, même si la notion de compétence n'est pas nouvelle – nous y reviendrons dans la partie consacrée à l'approche par les compétences – elle est remise à l'ordre du jour à partir du moment où les objectifs de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère sont énoncés en termes de compétence de communication et de compétence linguistique.

²⁵ Ecole et méthode philosophique de Potamon d'Alexandrie, recommandant d'emprunter aux divers systèmes les thèses les meilleures quand elles sont conciliables, plutôt que d'édifier un système nouveau. Le Petit Robert (2006). Article : « Eclectisme ».

1.1. Compétence linguistique vs compétence de communication

La notion de compétence est une notion amorcée par D. Hymes et qui a connu et connaît encore un large succès dans la didactique des années 80 jusqu'à nos jours.

Bien que distinctes, ces deux notions, compétence linguistique et compétence communicative, sont aujourd'hui indissociables dans toute méthode d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, selon les didacticiens du FLE. Elles sont regroupées et explicitées par Robert J-P. (2002 : 30) comme étant le fait de « doter l'apprenant d'une compétence langagière »,

Selon D. Hymes, cité par Gschwind-Holtzer (1981 : 16), la distinction entre la compétence linguistique et la compétence de communication est définie clairement par ces propos :

« Alors que la compétence linguistique est comprise comme un système de règles grammaticales permettant au sujet d'émettre et de comprendre un nombre infini de phrases, la compétence de communication est conçue comme un savoir constitué de règles grammaticales et de règles sociolinguistiques. Ces règles intériorisées et inconscientes, sont acquises par l'éducation et l'expérience sociale du locuteur qui, à partir de l'observation de l'interdépendance des facteurs sociaux/énoncés linguistiques, développe une théorie générale de la langue appropriée aux situations communicatives pertinentes de sa communauté ».

Autrement dit, émettre et comprendre un discours en langue étrangère c'est être capable de produire et d'interpréter des énoncés adéquats à une situation donnée conformément au contexte social dans lequel est utilisée cette langue. Selon D. Hymes (1982), la notion de « compétence de communication » trouve surtout son origine dans la convergence de deux courants distincts : la grammaire générative transformationnelle et l'ethnographie de la communication ; le point commun étant une prise en considération des capacités des utilisateurs d'une langue.

Avant d'avancer dans les investigations concernant la notion de compétence de communication, essayons de voir ce que l'on entend par « grammaire générative transformationnelle ».

1.1.1. La grammaire générative transformationnelle de N. Chomsky

N. Chomsky (1965 : 14-15) répond à cette question en définissant la grammaire générative transformationnelle comme suit :

« La grammaire d'une langue se propose d'être une description de la compétence intrinsèque du locuteur-auditeur idéal. Si la grammaire est, de plus, parfaitement explicite – en d'autres termes, si elle ne fait pas simplement confiance à la compréhension du lecteur intelligent, mais fournit une analyse de l'activité qu'il déploie – nous pouvons, non sans redondance, l'appeler grammaire générative ».

On s'aperçoit donc que la grammaire générative peut être considérée comme un système de règles qui assigne une description structurale à des phrases d'une façon explicite et bien définie.

Pour être plus clair, Chomsky (1965 : 19) explique plus loin que :

« Tout sujet parlant une langue a maîtrisé et intériorisé une grammaire générative où se formule sa connaissance de la langue ».

1.1.2. L'ethnographie de la communication de D. Hymes

Pour en revenir à la notion d' « ethnographie de la communication », D. Hymes, en 1963, partant de l'approche chomskyenne et se basant sur l'idée selon laquelle la grammaire est insuffisante pour pouvoir traiter à elle seule et englober tous les dispositifs et les relations utilisés par les gens dans leur lien avec le langage, forge le terme « ethnographie de la parole » pour désigner : « le courant qui prend pour objet l'organisation même de la parole, c'est-à-dire les significations et capacités qui y sont rattachées au sein de différentes communautés ».

La notion de « compétence de communication », notion originelle, elle aussi de l'ethnographie de la communication, oblige le chercheur à prendre en compte tout ce que doit savoir et savoir faire un locuteur, pour être accepté dans les différentes situations de communication de sa communauté comme « membre » à part entière.

2. La compétence de communication et ses composantes

Communiquer, comme l'indique le dictionnaire étymologique (du latin *communicare*), signifie « entrer en relations avec quelqu'un », c'est : « transmettre à un tiers un message par des signaux sonores ou visuels, par le langage oral ou écrit ». L'acte de langage entraîne donc une situation de communication qui peut être résumé ainsi :

Emetteur → Situation de communication → Récepteur

2.1. Le modèle de D. Hymes

Le reproche que formule D. Hymes à l'encontre de N. Chomsky et de sa théorie de la compétence linguistique se situe au niveau de la contextualisation. En effet, ce qui pose problème chez N. Chomsky, ce n'est pas la possibilité de produire une infinité de phrases grammaticales cohérentes, mais la possibilité d'utiliser de manière cohérente et adaptée, une infinité de phrases dans un nombre infini de situations. La compétence de communication, selon D. Hymes, s'opère en fonction de quatre dimensions qu'il regroupe sous forme de règles linguistiques et de règles d'usage :

2.1.1. Règles linguistiques

2.1.1.1. LA COMPETENCE LINGUISTIQUE

Il s'agit de la compétence linguistique dont dispose un locuteur donné appartenant à « une communauté donnée de parole ».

2.1.1.2. LA TYPOLOGIE DES DISCOURS

Il s'agit des types discursifs plus ou moins codifiés (comme les débats, les interviews, les chansons, etc.).

2.1.2. Règles d'usage

2.1.2.1. LES REGLES D'INTERPRETATION

Il s'agit des règles qui permettent de conférer une valeur communicative donnée à des items linguistiques dans un contexte social déterminé.

2.1.2.2. LES NORMES QUI STRUCTURENT LES INTERACTIONS

Il s'agit des règles qui régissent et structurent les interactions.

L'on signalera au passage que la notion de compétence de communication développée par D. Hymes a été particulièrement féconde en didactique des langues dans la mesure où elle a été à l'origine de nombreux travaux – notamment ceux du Conseil de l'Europe – et continue à nourrir à l'heure présente de nombreux débats sur l'enseignement/apprentissage des langues.

2.2. Le modèle de D. Coste

Reprenant les travaux de D. Hymes, D. Coste (1978 : 27) présente cette compétence de communication à partir des composantes suivantes qu'il décline en savoirs et savoir-faire :

2.2.1. Une composante de maîtrise linguistique

Savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et au fonctionnement de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.

2.2.2. Une composante de maîtrise textuelle

Savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchaînements transphrastiques ; rhétorique et manifestation énonciative de l'argumentation).

2.2.3. Une composante de maîtrise référentielle

Savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies régulations des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.

2.2.4. Une composante de maîtrise situationnelle

Savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers du langage.

Si nous nous basons sur les précisions apportées par C. Puren (1988 : 379), il ne s'agit pas seulement d'affiner la description et la présentation des contenus d'apprentissage par rapport à celles que proposaient les cours audiovisuels mais aussi et surtout de prendre en compte la dimension communicative de tout apprentissage par l'application de cette notion de compétence de communication à la didactique des langues vivantes étrangères (DLVE).

En effet, tous les didacticiens s'accordent à dire que la première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui enseignant le savoir relatif à cette langue (par l'étude des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole qui résultent de leur combinaison), et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que ce savoir a été assimilé. Chacun sait qu'on peut connaître le lexique, la conjugaison, la grammaire d'une

langue ou savoir construire tel ou tel énoncé, sans pour autant être capable de parler ou d'écrire correctement cette langue.

La seconde finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence de communication qui inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole, toutes les composantes de l'acte de communiquer, et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que toutes ces composantes ont été acquises. Cela suppose la capacité d'utiliser en situation, dans un discours oral ou écrit, les actes de parole de la langue cible, compte tenu des modes de pensée et de comportement des usagers de cette langue.

Nous verrons plus tard que c'est d'ailleurs dans cette perspective que les auteurs d'un document d'accompagnement (2004 : 17) élaboré pour l'enseignement du français langue étrangère en contexte algérien, document adressé aux enseignants de cette discipline, précisent d'une manière très explicite l'acquisition d'une compétence de communication en soulignant que :

« Apprendre une langue c'est apprendre à communiquer dans cette langue ».

Ces propos reprennent, presque à l'identique, des propos soutenus et développés par plusieurs spécialistes, en l'occurrence, C. Bachman, J. Lindelfeld, J. Simonin (1981 : 53) affirmant que :

« Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social ».

Dans sa démarche, l'approche communicative s'est préoccupée non seulement de l'objet d'apprentissage (apprendre à communiquer en langue étrangère) mais aussi du sujet, c'est-à-dire de celui qui apprend et qui est le seul en mesure de contrôler son objet d'apprentissage et, c'est justement ce changement qui va renverser les statuts de l'enseignant et de l'enseigné. Dès lors, il s'agit de centrer l'enseignement sur les besoins et les motivations de l'apprenant. Les besoins langagiers jouent un rôle essentiel dans la mesure où l'apprenant se trouve au centre de son apprentissage et l'enseignant en est le facilitateur.

Contrairement aux autres méthodes, l'AC sélectionne son contenu en fonction des besoins des apprenants c'est-à-dire leurs intérêts, leurs buts, et des actes de paroles qu'ils auront à utiliser.

2.3. Le modèle de M. Canale et M. Swain

Mais nous ne pouvons entreprendre notre investigation sans nous arrêter un instant sur quelques définitions de la notion de « communication ».

C'est en 1980 que paraît un article signé par les didacticiens canadiens M. Canale et M. Swain²⁶ – cités dans de nombreux ouvrages de didactique – visant à identifier et caractériser les différentes composantes d'une compétence de communication. Cet article a eu une influence déterminante sur l'évolution du domaine. Le modèle de Canale et Swain repose sur les composantes suivantes :

- la composante linguistique
- la composante sociolinguistique
- la composante stratégique.

2.3.1. La composante linguistique

Il s'agit de la capacité de formuler un message intelligiblement. La compétence linguistique ne se limite pas à la connaissance des règles mais à la capacité de les appliquer.

2.3.2. La composante sociolinguistique

Il s'agit de l'emploi du discours approprié aux circonstances et au statut du ou des locuteurs. Il s'agit de savoir quoi dire, à quel moment, dans quelle situation et comment le dire.

2.3.3. La composante stratégique

Il s'agit des stratégies verbales et non verbales pour pallier à une incompetence linguistique, entre autres.

Une décennie plus tard, le schéma de la communication de C. Bachman (en 1990) retient l'attention puisqu'il s'intéresse non seulement à l'identification des composantes d'une composante de communication mais aussi et surtout à leurs interrelations, à des fins d'évaluation.

Partant des trois éléments constitutifs de la compétence de communication telle que définie par M. Canale et M. Swain, la théoricienne C. Kramsch propose

²⁶ Canale M. & Swain M (1980) "Theoretical bases of communicative. Approaches to second language teaching and testing", in *Applied Linguistics* 1 (1). pp. 1-47.

une composante stratégique pour compléter le puzzle de la compétence de communication.

Ce quatrième élément est défini par Kramsch (1991 : 83) comme étant :

« la capacité de compenser les déficiences des trois autres compétences ».

En effet, personne ne connaît jamais toutes les règles de grammaire d'une langue, ni toutes les conventions socioculturelles de son usage, ni ne peut saisir parfaitement les intentions d'un interlocuteur dans un discours donné. Que fait l'apprenant s'il a oublié un mot de vocabulaire ou la forme correcte d'un verbe ? S'il n'est pas sûr de la manière convenable de s'adresser à quelqu'un, s'il a besoin de temps pour réfléchir sans perdre son tour de parole, s'il n'a pas été compris de son interlocuteur ? Les stratégies « de sauvetage » linguistiques, sociolinguistiques et discursives qu'on a observées chez les apprenants en milieu non scolaire sont également nécessaires en situation d'acquisition dans la classe.

L'acception la plus courante en didactique des langues de cette notion de compétence de communication est explicitée ainsi par S. Moirand (1982 : 9) :

« Il s'agit d'un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages ».

S. Moirand ajoutera plus loin que ce sont les termes « situés socialement » qui l'ont poussée à aborder la notion de « situation » que les initiateurs de la méthodologie stucturo-globale-audio-visuelle ont toujours prise en considération.

Précédemment, et nous l'avons déjà souligné, pour évoquer les stratégies d'enseignement/apprentissage, il était question de « méthode » et de « méthodologie ». Aujourd'hui, on préfère mettre en avant la notion d'« approche ». Le rapprochement avec l'expression anglaise « *communicative approach* »²⁷ n'explique pas à lui tout seul ce glissement terminologique. Il semblerait que cette démarche ait été appelée approche et non méthodologie parce qu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée d'un noyau solide.

J-P. Cuq et I. Gruca (2003 : 244) expliquent que le terme d'« approche » est préféré à celui de « méthodologie » pour :

« [...] souligner sa souplesse ; elle [l'approche communicative] repose sur un consensus partagé en ce qui concerne l'appropriation d'une compétence de communication ».

²⁷ Cf. p.105 de ce même chapitre.

2.4. Le modèle de S. Moirand

Il nous faut cependant revenir sur les travaux de S. Moirand (1982 : 20), axés sur la compétence de communication, travaux qui sont aujourd'hui à la base de toute recherche en didactique sur cette notion. S. Moirand retrace le parcours et propose la combinaison de quatre composantes qu'elle décline sous les vocables de « connaissance et appropriation » qui font tout de suite penser au domaine du constructivisme :

- la composante linguistique
- la composante discursive
- la composante référentielle
- la composante socioculturelle.

2.4.1. La composante linguistique

C'est la composante de base. Elle consiste en la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques (c'est la connaissance de perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire), lexicaux (c'est la connaissance du vocabulaire et la capacité de l'utiliser), grammaticaux (c'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser : la morphologie et la syntaxe) et textuels du système de la langue. Cette composante constitue une condition nécessaire mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère.

2.4.2. La composante discursive

Par compétence discursive, on entend connaissance et appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

2.4.3. La composante référentielle

Cette compétence enveloppe la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

2.4.4. La composante socioculturelle

Cette composante est relative à la connaissance et à l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, ainsi qu'à la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Après avoir défini les différentes composantes de la compétence de communication, Moirand (1982 : 20) souligne que, lors de l'actualisation de cette compétence de communication dans la production et l'interprétation des discours, ces différentes composantes semblent toujours toutes intervenir mais à des degrés divers. On peut supposer (en langue maternelle comme en langue étrangère) :

« L'existence de phénomènes de compensation entre ces composantes, dès qu'il y a manque pour l'une d'entre elles. Ces phénomènes qui font partie de l'intervention directe du sujet (avec ses caractéristiques psychosociales) dans la production de ses discours et dans son interprétation du discours des autres ainsi que dans sa propre perception du monde, relèveraient en fait de ses stratégies de discours, c'est-à-dire de stratégies individuelles de communication. Enseigner à communiquer en langue étrangère amènera donc à s'interroger sur ces stratégies ainsi que sur le rôle des différentes composantes de la compétence de communication dans la production et l'interprétation des énoncés ».

D'où l'intérêt d'insérer ces composantes dans la préparation didactique de l'enseignant, afin qu'il se donne les moyens de repérer les types de stratégies de communication de ses apprenants.

Avant de clore ce rappel des différentes définitions, on constate que les composantes de la compétence de communication varient selon les théoriciens.

Le tableau ci-dessous présenté par E. Bérard (1991 : 20) illustre ces propos :

Compétence de communication (CC)	
Pour Hymes	CC = règles linguistiques + règles d'usage
Pour Canale et Swain	CC = CL + CS + CST
Pour Moirand	CC = CL + CD + CR + CS + actualisation (phénomènes de compensation, stratégies individuelles de communication).

Légende

CL : compétence linguistique

CS : compétence sociolinguistique

CST : compétence stratégique

CD : compétence discursive

Nous le voyons, l'approche communicative dite aussi approche notionnelle-fonctionnelle privilégie donc une pédagogie de l'activité associant le dire et le faire.

Rappelons que dans une telle approche, on s'aperçoit que les objectifs ne sont plus définis en termes de structures syntaxiques et de listes d'éléments lexicaux. Les objectifs sont axés sur le développement d'habiletés. Les objectifs d'apprentissage décrivent les comportements attendus chez les apprenants. Cette nouvelle conception d'élaboration des programmes en termes d'objectifs a l'avantage de s'inscrire dans une pédagogie du changement en distinguant la fin des moyens. En effet, les objectifs prescrits décrivent des habiletés, des attitudes, des techniques ou des comportements que les apprenants devront avoir développé à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'un plan de formation.

Le tableau ci-après, extrait de l'ouvrage de D. Lussier (1992 : 46), laisse facilement entrevoir l'influence qu'a pu avoir la mise en œuvre de l'approche communicative sur la définition des objectifs d'apprentissage de langues étrangères.

Modèle théorique	Application aux langues étrangères
L'objectif global ↓	Développer l'habileté à communiquer, c'est-à-dire apprendre la langue comme moyen de communication
Les objectifs généraux ↓	Développer les habiletés linguistiques : - compréhension orale et écrite - production écrite - communication orale dans des contextes sociolinguistiques et socioculturels significatifs pour les apprenants
Les objectifs terminaux (spécifiques) ↓	Amener les apprenants à utiliser les habiletés langagières à partir de : - situations de communication variées - types de discours - fonctions langagières appropriées
Les objectifs intermédiaires ↓	Fournir aux élèves les connaissances et les notions leur permettant de développer les habiletés visées : - les éléments lexicaux - les éléments grammaticaux - les éléments de culture - les registres et les variétés de langue - les genres de textes.

Le constat est que, dans cette nouvelle approche, il n'y a pas de rupture dans les objectifs entre les méthodes structurales et la méthode fonctionnelle comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. La différence se situe au niveau de la compétence : pour les structuralistes, l'important est la compétence linguistique tandis que pour les fonctionnalistes, le privilège est accordé à la compétence de communication.

Pour conclure, nous avons jugé utile de présenter dans le tableau ci-après, les principales caractéristiques de la méthode structurale et de l'approche communicative :

Changement de paradigme :
du structuralisme au communicationnel

Méthode structurale	Approche communicative
<ol style="list-style-type: none"> 1. Les structures d'abord 2. Mémorisation des dialogues basés sur les structures 3. Les items (faits de langue) ne sont pas toujours contextualisés 4. On apprend des structures, des sons, des mots 5. On cherche la maîtrise du langage 6. Exercices systématiques 7. Prononciation parfaite 8. Il n'y a pas d'explication grammaticale 9. Les activités de communication arrivent en fin de parcours 10. L'écriture arrive après 11. Recours à la langue maternelle proscrit <p>→ but : compétence linguistique</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le sens d'abord 2. S'il y en a, les dialogues sont centrés sur la communication 3. Toujours contextualisés 4. On apprend à communiquer en communiquant 5. On cherche une communication qui fonctionne 6. Exercices périphériques (pour régler un problème de communication) 7. On recherche la compréhension 8. Tous les moyens sont bons (on peut expliquer) 9. Les activités de communication viennent au début 10. Recours à la langue maternelle autorisé occasionnellement <p>→ but : compétence de communication</p>

Conclusion

Pour résumer, nous pouvons dire que depuis la méthode traditionnelle, pour ce qui concerne l'enseignement des langues de manière générale et l'enseignement du français langue étrangère en particulier, bien des méthodes sont apparues et ont été expérimentées avec plus ou moins de résultats selon les lieux et les moments et les conditions de leur application. Certaines ont été rejetées, d'autres adaptées à des contextes divers, d'autres encore transformées, enrichies par des expérimentations qui ont abouti à ce qu'il est commun d'appeler aujourd'hui « éclectisme ».

Peut-on en conclure que, si parmi toutes les méthodes et approches d'enseignement des langues étrangères, certaines ont fait long feu et n'ont pas connu de succès, c'est tout simplement parce qu'elles ont, soit montré leurs limites, soit qu'elles n'ont pas développé de théories d'acquisition de langue mais des théories portant sur la structure de la langue, soit parce qu'elles n'ont pas été suffisamment éprouvées sur le terrain ?

S'il est vrai que le changement didactique vacille entre rupture et continuité, il faut admettre cependant que, comme le souligne R. Galisson (1980 : 134) :

« Chaque méthodologie est un produit non biodégradable qui laisse toujours des traces ».

Ce qui ressort de l'évolution des méthodologies et méthodes c'est que la tendance observée aujourd'hui est à l'approche éclectique ; éclectisme que Puren (2004 : 7) explicite ainsi :

« Ce que je veux donc dire, c'est que depuis quelques années la problématique dominante en méthodologie – du FLE tout au moins – concerne la multiplication, la diversification, la variation, la différenciation ou encore l'adaptation des modes d'enseignement/apprentissage, et que dans ce sens aussi, comme le dit le titre de cet essai²⁸, la DLE se trouve « à la croisée des méthodes ».

²⁸ *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes Essai sur l'éclectisme.*

Chapitre 3 - De l'approche communicative à l'approche par compétences

Les méthodes prônent des pédagogies diverses, parfois nouvelles, parfois reconduites d'une méthode à l'autre. Il est donc important de nous attarder sur les pédagogies mises en avant dans l'approche communicative. Tout ceci pour des raisons évidentes : l'APC a intégré ces pédagogies. Elle les a enrichies, développées et structurées pour ses objectifs spécifiques à savoir l'adéquation de l'enseignement/apprentissage avec l'évolution et les contraintes liées à l'évolution sociale, culturelle, économique d'un environnement. L'approche communicative repose essentiellement sur la communication (actes de paroles, situation de communication, etc.). Pour ce faire des pédagogies ont été théorisées dont les plus importantes sont : la pédagogie du projet, la pédagogie par objectifs, la pédagogie différenciée.

1. Les pédagogies contemporaines de l'apprentissage

1.1. La pédagogie du projet

Dans le cadre de la pédagogie expérimentale ou « nouvelle pédagogie scientifique », s'appuyant sur les apports de la psychologie, G. Mialaret, chercheur en sciences de l'éducation, a été l'un des premiers à contribuer au développement des « méthodes pédagogiques qui utilisent ou provoquent l'activité de l'élève », et à relier l'apprentissage à la notion de « projet ».

Dans sa réalisation, le projet n'est ni plus ni moins qu'une démarche d'entreprise. Le lexique mis en œuvre appartient au lexique d'entreprises : il est question de gestion, de management, de contrat, de planification, de programmation, de négociation, de répartition, de collectivité.

D'autre part, la notion de projet n'est pas nouvelle en pédagogie. Freinet employait l'expression « plan de travail de l'élève ». Il faut rappeler que Freinet avait défini les bases d'un nouveau « code pédagogique », dans la première moitié

du XX^{ème} siècle. Il avait instauré dans ses classes ce qu'il appelait « *des plans de travail* pour chaque élève sous forme de contrats individuels et de phases collectives ». ²⁹

C'est ainsi que Morandi (1997 : 100) explicite les principes de la pédagogie de projet :

« [Elle] s'inscrit dans la culture pédagogique depuis Dewey, Decroly, Freinet, etc. Elle repose sur la référence sociale et sur les ressources du sujet ; un projet est à la fois réalisation sociale et principes de recherche, double source de motivation. Il s'agit d'abord de créer un environnement et des activités qui aient un sens pour les élèves. [...] Le projet doit permettre à la fois la représentation de l'action engagée et de ses résultats, et sa réalisation concrète (qui donne un sens à l'action propre) ».

Le projet, dans le fait éducatif, est à la fois la prise en compte de l'activité de l'élève-individu, de son intérêt, de sa motivation et de son engagement et celle d'une planification de l'action, une formalisation des moments du processus, qui sous-tendent la notion de projet et le développement d'une pédagogie de projet. Le dictionnaire pratique de didactique du FLE (2002 : 38) définit le projet pédagogique comme :

« une démarche qui vise à doter l'apprenant d'une compétence langagière partielle ou complète correspondant à ses besoins et/ou aux besoins d'une institution ».

Dans l'un de ses articles, P. Perrenoud explicite point par point en quoi consiste la démarche de projet :

« Une démarche de projet :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant(e) anime mais ne décide pas de tout) ;
- s'oriente vers une production concrète [...] ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire, de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.) ».³⁰

²⁹ Morandi (1997 : 77).

³⁰ P. Perrenoud (2002 : 6-11) *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* In revue *Educateur* n° 14. [Article en ligne].

Le projet va donc apparaître comme une nécessité pour adapter et dynamiser l'acte éducatif en reliant une individualisation de la gestion des apprentissages en classe à une programmation d'actions ; d'ailleurs, la démarche de projet est utilisée à tous les niveaux du secteur éducatif et l'on parle de projet d'élève, projet d'école, projet d'établissement, projet de formation.

Pour ce qui est de la stratégie de réalisation du projet, il est généralement prévu qu'un projet s'articule autour d'un certain nombre de *séquences* dont le nombre est fonction des objectifs à atteindre. Chaque séquence est elle-même démultipliée en *séances* déterminées par les tâches à accomplir et les *activités* qui leur correspondent.

L'auteur du dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003 : 220) définit la séquence comme étant :

« Une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique ».

Cette pédagogie est fondée essentiellement sur la motivation, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète ou socialisation. Et, c'est par le biais du projet qu'« apprendre » n'est plus conçu comme une accumulation de connaissances formalisées ou décontextualisées mais c'est en fait, la réalisation d'un travail, le fruit d'une expérience à caractère social. C'est, aussi et surtout, une transformation à la fois externe et interne, par des activités qui motivent l'élève.

Enfin et surtout, la mise en place de la notion de projet a pour objectif d'éviter le chevauchement et la dispersion des activités et place l'apprenant dans des situations d'apprentissage où il découvre par lui-même les matériaux utiles et pertinents dont il a besoin pour finaliser ledit projet. En effet, un projet n'a de sens et n'est viable que s'il est « construit » par le public qui va le réaliser.

Pour résumer, nous dirons que la notion de projet suppose une approche dynamique, c'est-à-dire un parcours jalonné entre un point de départ et un point d'arrivée. Les jalons sont représentés par les différentes séquences³¹ dont le nombre est fonction des objectifs à atteindre. Chaque séquence est elle-même démultipliée en séances déterminées par les tâches à accomplir et les activités qui leur correspondent. Les activités à accomplir reposent essentiellement sur la pratique des

³¹ J-P. Cuq (2003 : 220-221) définit ainsi la séquence : « On nomme séquence une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique ». plus loin, il apporte cette distinction : « Contrairement à la séquence, la séance correspond à une durée continue d'enseignement défini par le seul critère institutionnel. Les séances d'enseignement varient en général entre trente minutes et une heure ».

quatre compétences (écouter/parler, lire/écrire). En effet, le projet didactique se fixe comme objectif principal de faire acquérir aux apprenants des savoirs et des savoir-faire ponctués par une évaluation diagnostique qui fait l'état des lieux des savoirs déjà présents, une évaluation sommative qui permet de mesurer les acquis et une évaluation formative qui donne des indications pour régler les démarches et les stratégies d'apprentissage mises en œuvre.

C'est dans un projet que peuvent se définir les objectifs d'apprentissage dans la mesure où la finalité ou le but recherchés donnent sens à cette démarche.

1.2. La pédagogie par objectifs

La pédagogie par objectifs consiste à découper les apprentissages en objectifs opérationnels distincts, à atteindre par les élèves. Elle amène à répondre à la question suivante : « Qu'est-ce qu'un élève doit savoir, ou doit savoir faire à la fin d'une activité donnée ? »³².

Cette pédagogie permet à l'enseignant de vérifier si l'objectif de sa leçon est atteint ou non par le biais de petites évaluations réalisées pendant ou à la fin de l'activité. Le découpage opéré au sein de chaque matière se fait de manière cloisonnée.

Le Dictionnaire de pédagogie (2000 : 211) présente ce concept comme :

« Un ensemble de techniques et de méthodes qui reconstruit l'action pédagogique en remontant des objectifs aux procédures, et qui en apprécie la pertinence à partir d'une démarche d'évaluation rigoureuse ».

Cette pédagogie, comme l'explique le dictionnaire, s'oppose à une pédagogie basée sur des programmes, lesquels sont considérés comme une juxtaposition hétérogène de divers contenus disciplinaires que les élèves doivent simultanément et obligatoirement absorber pendant une période déterminée qui est la même pour tous.

Appelée aussi pédagogie des résultats, la PPO ne part ni des contenus, ni des méthodes mais vise plutôt le but auquel veut aboutir le système éducatif. Plus loin, on lit dans le dictionnaire (2000 : 211) que :

« Les programmes s'effacent devant les listes d'objectifs et chaque discipline va retenir ce que, dans son contenu et dans ses méthodes, elle peut apporter ».

Pour clarifier sa pratique éducative, l'enseignant précise les objectifs qu'il cherche à faire atteindre par l'élève. Il définit les objectifs des différentes activités à

³² Expression empruntée à X. Roegiers.

réaliser en classe, choisit les méthodes et techniques appropriées pour faire atteindre les objectifs fixés et prévoit l'évaluation pertinente.

Mais les curricula sont confiés à des spécialistes de la matière enseignée. Ces derniers, pour confectionner les curricula se réfèrent aux taxonomies. Bloom, dans sa taxonomie d'objectifs, amène les enseignants à préciser les finalités qu'ils poursuivent, à analyser leurs pratiques réelles (en classe) et les conséquences de ce qu'ils font sur les catégories mentales mises en œuvre par les apprenants.

En fixant des objectifs, l'enseignant passe donc d'une pédagogie des « contenus » à une pédagogie centrée sur l'apprenant dans la mesure où l'objectif implique l'implication de tout apprenant dans la réussite d'un projet. Cela signifie pour l'enseignant, qu'une fois fixé le résultat auquel l'apprenant devra aboutir, il devra mettre en œuvre les moyens d'enseignement et d'apprentissage pour atteindre ce ou ces résultats.

L'enfant est donc placé au centre de sa formation : il est appelé à découvrir peu à peu sa propre manière d'apprendre en utilisant les ressources humaines, matérielles, organisationnelles et théoriques mises à sa disposition. On lui apprend à définir un objectif pour l'accomplissement d'une tâche, à structurer et à organiser les moyens dont il a besoin pour l'atteindre, puis on lui enseigne l'autoévaluation et la mise en œuvre d'actions correctrices. C'est aussi une pédagogie qui laisse l'enfant découvrir et apprendre par ses propres observations et expériences. Il peut observer, manipuler, analyser, comprendre, proposer et tester des solutions et évaluer des résultats.

Dans tout processus d'apprentissage, les objectifs sont nombreux. Et cette multiplicité peut présenter un risque : celui de la fragmentation. Risque de déboucher sur la maîtrise d'un certain nombre de savoir-faire, tous aussi importants les uns que les autres, mais séparés les uns des autres, sans constituer un tout intégré permettant d'affronter une situation réelle de manière performante. Au lieu de donner à l'enseignant une liste de contenus à transmettre aux élèves, les programmes retiennent une liste d'objectifs à atteindre par les élèves. En effet, la PPO, bien souvent, entraîne un découpage particulier du temps d'apprentissage qui se fait par blocs successifs et très condensés, correspondant à chaque sous-objectif. Ainsi, la PPO, comme le souligne le dictionnaire de didactique (2000 : 212) :

« [...] s'est traduite par un morcellement de l'enseignement et, dans la pratique, elle a privilégié de manière excessive les résultats au détriment des procédures ».

S'il est vrai que cette pédagogie a eu l'immense mérite de mettre pour la première fois l'élève au centre des préoccupations des programmes scolaires, dès lors qu'elle a montré ses limites, elle n'est plus d'actualité.

Du coup, de nouvelles recherches sont entreprises dans les domaines didactique et pédagogique visant l'acquisition de compétences bien déterminées et plus opérationnelles, les objectifs étant relégués dans une position intermédiaire de moyens nécessaires à la construction de ces compétences. Et, c'est ainsi que la notion de compétence – avec tous ses dérivés à savoir : performance, capacité, habileté, etc. – a pris le dessus, sans toutefois perdre de vue la centration sur l'apprenant, sur ses besoins envisagés dans un processus d'intériorisation individuel des apprentissages.

1.3. La pédagogie différenciée

Différencier ou diversifier sa pédagogie, c'est se donner les moyens de répondre à la diversité et à l'hétérogénéité des élèves présents dans la classe. C'est offrir à chacun les meilleures conditions pour apprendre.

M. Altet (1997 : 33) retrace dans son ouvrage l'historique de la notion de pédagogie différenciée qu'elle présente ainsi :

« C'est L. Legrand (1984) en France qui a proposé une différenciation pédagogique, comme l'avait déjà fait H. Bouchet en 1948 [...]. Il s'agit d'une méthode qui consiste à multiplier et à diversifier les itinéraires d'apprentissage en fonction des différences de connaissances, de profils, de cultures et centres d'intérêt des élèves et donc de diversifier les pratiques pédagogiques en les recentrant sur l'apprentissage, sur une gestion différenciée des apprentissages ».

Face à la scolarisation de masse, comment gérer l'hétérogénéité au sein de la classe ? Telle est la question fondamentale sur laquelle repose la pédagogie différenciée.

L'hétérogénéité renvoie à des réalités ainsi décrites par les postulats de Burns :

- 1 Il n'y a pas deux élèves qui progressent à la même vitesse.
- 2 Il n'y a pas deux élèves qui soient prêts à apprendre en même temps.
- 3 Il n'y a pas deux élèves qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- 4 Il n'y a pas deux élèves qui résolvent les problèmes de la même manière.

- 5 Il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même répertoire de comportements.
- 6 Il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même profil d'intérêt.
- 7 Il n'y a pas deux élèves qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Il sera donc opérationnel de mieux connaître les élèves à la fois dans l'hétérogénéité de leurs cadres de vie non scolaire et scolaire, puis dans l'hétérogénéité de leurs processus d'apprentissage. Comprendre leur fonctionnement cognitif permet d'adapter plus finement les démarches pédagogiques à ce qu'ils sont.

Ces sept principes mettent en relief l'ampleur de la difficulté pour un enseignant de répondre aux besoins d'une classe dans laquelle il n'y a pas au moins deux élèves semblables.

Comment alors prendre en compte les ressources, les besoins et/ou les difficultés de chacun ?

En premier lieu, après une évaluation diagnostique qui permet de dresser un état des lieux, il s'agira de mettre en place des itinéraires d'apprentissage variés, adaptés au rythme, aux profils, aux différences socioculturelles, aux acquis, aux centres d'intérêts et aux motivations des individus qui composent le groupe-classe. L'on propose même de prendre en compte les styles d'apprentissage. A. de La Garanderie, spécialiste de la gestion mentale, distingue trois styles d'apprentissage ou représentations mentales auxquels il faut se référer pour identifier les besoins de chaque apprenant :

- les profils auditifs
- les profils visuels
- les profils kinesthésiques.

1.3.1. Les profils auditifs

Il s'agit de l'accession au sens par le mot ou la verbalisation. Les élèves intègrent ce qu'ils entendent puis ils s'appuient sur le déroulement du discours pour mémoriser.

1.3.2. Les profils visuels

Il s'agit l'accession au sens par l'image. Les élèves intègrent ce qu'ils voient puis visualisent dans leur tête ces éléments.

1.3.3. Les profils kinesthésiques (tactiles) ou manipulateurs

Il s'agit de l'accession au sens par le toucher, le ressenti.

Il s'agit de ce que P. Meirieu (1987 : 45), pionnier de la pédagogie différenciée, appelle « les capacités perceptives » en relation avec le domaine sensori-moteur. On peut ajouter à tout cela, les comportements de l'élève dans la gestion de son apprentissage ; si certains ont besoin d'un accompagnement et d'une présence constante, d'autres, plus aptes à avancer sans être guidés, sont autonomes.

Dans son principe, la différenciation pédagogique ne peut qu'être une réponse adéquate au constat d'échec de l'enseignement indifférencié. Cependant, il s'avère que les conditions de sa mise en œuvre reposent sur des facteurs objectifs et très souvent matériels, d'ordre institutionnels : surcharge des effectifs, densité et complexité des programmes, horaire imparti, obligation de résultats, etc. pour ne citer que ceux-là. Elle reste cependant, nous allons le voir, un des points forts des nouvelles approches dans la mesure où à aucun moment, l'élève n'est considéré comme une partie d'un tout mais comme un individu autonome dans ses apprentissages.

Compétence

1. (1596) Aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées.
2. Connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières.
3. (*ling.*) Système formé par les règles (grammaire) et les éléments auxquels ces règles s'appliquent (lexique), intégré par l'usager d'une langue naturelle et qui lui permet de former un nombre indéfini de phrases « grammaticales » dans cette langue et de comprendre des phrases jamais entendues .

Le Nouveau Petit Robert, 1993.

Compétence

1. *gén.* Résultat cumulatif de l'histoire personnelle d'une personne et de son interaction avec le monde extérieur. Capacités d'affronter et de maîtriser le monde, de formuler des buts et de les atteindre.
2. *spéc.* Capacité, habileté qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction ou dans l'exécution d'une tâche, [...] ensemble de connaissances et de savoir-faire, permettant d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches.
3. *dia./did./péd.* Habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques.

Dictionnaire actuel de l'éducation (R. Legendre), 1993.

2. L'approche par compétences en didactique du français

2.1. La notion de compétence

Plusieurs définitions pour une seule notion. Il est clair que les notions et concepts ne sont pas toujours inoffensifs et que leur utilisation automatique, sans la connaissance préalable du contexte qui les a fournis et sans la préparation, à tous points de vue, du contexte où ils doivent opérer, risque de conduire à bien des erreurs.

Pour commencer, nous partons de la définition fournie par le dictionnaire Robert. Dans l'une des entrées de l'article, il définit la *compétence* comme « la **capacité** à accomplir **une tâche** ». Définition très générale, comme on le constate mais qui contient déjà les termes-clés : capacité et tâche.

Les écrits sur les compétences sont nombreux, chaque théoricien y allant de sa définition, plus ou moins proche de celle de l'autre. Des acceptions plus affinées couvrent les domaines de la sociologie et des sciences de l'éducation.

Tous les théoriciens et praticiens (R. Galisson, D. Coste, C. Puren, G. Le Boterf, X. Roegiers, pour ne citer que ceux-là) s'accordent à dire que la didactique des langues ne s'alimente pas seulement de la linguistique mais qu'elle puise ses concepts dans d'autres sciences, domaines, disciplines, notamment en méthodologie, en psychologie, en sciences de l'éducation, en pédagogie, et en sociologie. Disciplines fondamentales des années 1970-1980.

Si notre recherche se situe à la confluence de toutes ces disciplines, notamment la psycholinguistique et la sociolinguistique, c'est tout simplement parce que la première va nous informer sur les stades de développement moteur, psychique de l'élève et sur son comportement en fonction de son âge, son sexe et son caractère. La seconde, quant à elle, va nous renseigner sur les règles qui régissent le milieu dans lequel évoluent l'enseignant et les enseignés, et plus précisément, sur celles qui régissent le groupe-classe en tant qu'entité spécifique.

Rappelons que la didactique des langues étrangères, discipline carrefour, s'est toujours alimentée en notions, concepts et idées, auprès des sciences et domaines de plus en plus nombreux. Une fois la notion, le concept ou l'idée empruntés, la didactique le/la finalise et l'oriente vers sa problématique.

La notion de *compétence* fonde l'enseignement/apprentissage des langues depuis les années soixante-dix, c'est-à-dire depuis que cette discipline s'est donné pour finalité l'acquisition d'une compétence de communication avec toutes ses composantes.

2.1.1. La notion de compétence dans le domaine socioprofessionnel

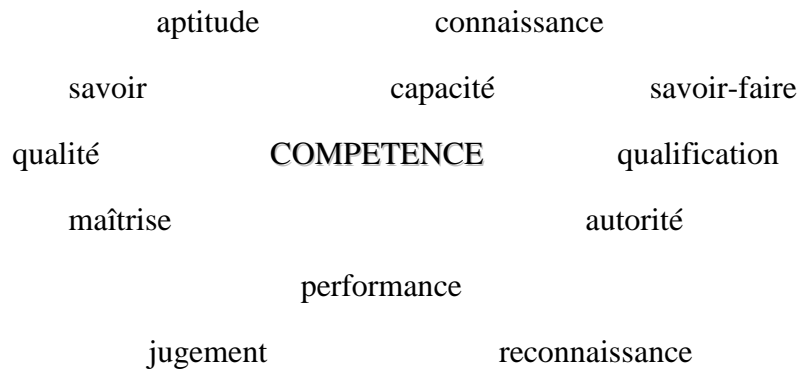
La notion de compétence est une notion qui a vu le jour dans le domaine socioprofessionnel (domaine du travail et au sein des entreprises). Ainsi, le Larousse commercial, édité en 1930, définit la compétence dans les affaires commerciales et industrielles comme étant :

« l'ensemble des connaissances, qualités, capacités, aptitudes qui mettent en mesure de discuter, de consulter, de décider de tout ce qui concerne son métier [...]. Elle suppose des connaissances raisonnées [...] généralement, on considère qu'il n'y a pas de compétence complète si les connaissances théoriques ne sont pas accompagnées des qualités et de la capacité permettant d'exécuter les décisions qu'elles ont suggérées ».

L'efficacité dans un poste de travail relève de la maîtrise d'un ensemble de connaissances théoriques que l'individu est appelé à exercer, à pratiquer. L'on s'aperçoit que cette définition fait ressortir l'une des caractéristiques propres à la compétence : la compétence est inséparable de l'action, que l'on pourrait même appeler « exécution ».

Si on remonte un peu en arrière, on se rend compte que la notion de compétence n'est pas une notion nouvelle. Elle trouve son origine au Moyen-âge dans le milieu de la justice. Selon les juristes, un tribunal est reconnu compétent pour délivrer un type donné de jugement. Nous remarquons que la notion de compétence est liée à l'idée de reconnaissance et de jugement. On s'aperçoit également qu'au fil des temps et selon les domaines disciplinaires, le terme de compétence entretient des rapports que l'on peut qualifier de privilégiés avec un certain nombre d'autres termes.

Le schéma ci-dessous présenté par V. Castellotti (2002 : 10) explique ces liens :



Ce schéma nous montre qu'autour de la notion de compétence gravitent d'autres notions desquelles elle peut souvent se rapprocher, parfois se substituer ou encore carrément s'opposer. Mis à part, les termes (jugement, reconnaissance et autorité) imposés au départ par l'étymologie, on constate que la notion de compétence oscille entre des construits explicites (qualification, savoir, connaissance, maîtrise) et des acquis plus flous (aptitude, qualité), certains pouvant allier les deux dimensions (capacité, savoir-faire).

Le terme performance, quant à lui, occupe une place assez particulière dans la mesure où, selon les points de vue, il peut soit s'opposer à compétence (en linguistique avec Chomsky), soit s'en rapprocher comme étant la réalisation aboutie d'une compétence ou comportement observable.

Dès lors, nous pouvons constater que la notion de compétence est loin de faire l'unanimité, tant chez les praticiens que chez les chercheurs ou les spécialistes d'autres disciplines.

2.1.2. La notion de compétence en sciences de l'éducation

En sciences de l'éducation, le terme de *compétence* fait l'objet d'une vaste littérature qui ne cesse d'ailleurs de s'enrichir. Cette abondance témoigne de la difficulté des chercheurs de ce domaine pour s'accorder sur une définition. A cet effet, J. Dolz et E. Ollagnier (2002 : 7) soulignent pertinemment ce constat :

« Le terme de « compétence » s'inscrit au hit-parade des appellations pédagogiques. Il fait partie de ces mots qui, s'imposant subitement dans un champ donné, exigent sans doute une analyse approfondie à la fois de leur origine et des raisons de leur succès. Pourtant la notion de compétence en sciences de l'éducation provoque souvent des incertitudes lexicales et des controverses à cause de la difficulté à identifier clairement les phénomènes qu'elle tente d'objectiver. Elle fait partie de ces notions dont les définitions ne

se laissent saisir qu'au travers de l'évolution des courants éducatifs et de recherche qui en font usage et auxquels il faut faire référence pour éclaircir les divers sens attribués ».

Il faut tout de même rappeler que la notion de compétence n'est pas une notion nouvelle en sciences de l'éducation. Pour le dictionnaire de pédagogie (2000 : 54), l'expression « *avoir une compétence* » signifie :

« posséder un savoir ou un savoir-faire d'une qualité reconnue, dans un domaine défini » ; « être compétent » revêt le même sens : « C'est faire preuve de savoir et, à la limite, être un expert dans le domaine considéré ».

Cette notion s'est imposée essentiellement pour sa thématisation récente, avec le développement de la pédagogie par objectifs. On peut la concevoir comme une héritière de la notion d'objectif, avec cette différence essentielle : si l'atteinte des objectifs peut être mesurée en terme de comportements observables, la compétence ne peut l'être qu'indirectement par le biais de la résolution de problèmes plus ou moins complexes où les comportements observables ne sont au mieux que les indices de la compétence.

Bien que cette notion soit utilisée fréquemment par les experts, elle ne se présente pas systématiquement comme un concept opérationnel. Le terme prête souvent à confusions dans les échanges scientifiques. Il est, d'une part, utilisé comme synonyme des notions de « capacité », « connaissance », « savoir », « aptitude », « potentialité », « qualification », « schème », « habitus », et d'autre part, se rapproche de la notion de compétence dans la mesure où l'on insiste sur les conditions de mise en œuvre.

Analyser la pertinence et la légitimité de cette notion dans le domaine des sciences de l'éducation nécessite que l'on signale la diversité des objets auxquels cette notion s'applique.

Dans le domaine scolaire, domaine dans lequel s'inscrit particulièrement notre recherche, Dolz explique que :

« Ce sont les finalités, le rôle de l'école, les objectifs d'apprentissage, les dispositifs d'enseignement, les principes didactiques disciplinaires et l'évaluation qui sont interrogés ». (C. Castellotti et B. Py, 2002 : 91).

En ce qui concerne le domaine de la formation professionnelle, ce sont des actions destinées à des publics spécifiques qui sont discutées.

Pour conclure, nous pouvons dire que ce sont les variétés des objets d'études choisis qui témoignent de l'ampleur que couvre le débat sur cette notion dans le domaine des sciences de l'éducation.

2.1.3. La notion de compétence en sciences du langage

Connue de tous, l'élaboration de la grammaire générative transformationnelle dans *Aspects of the theory of syntax*, du père de la linguistique moderne N. Chomsky, a été à l'origine de l'émergence de la notion de compétence en linguistique. La grammaire, référence essentielle d'une langue, comporte un composant primordial, la syntaxe, chargé d'engendrer (d'où le terme de « génératif »), par un processus formel, les combinaisons de morphèmes jugées acceptables dans cette langue. Le dictionnaire de linguistique (1973 : 103) définit la notion de compétence comme suit :

« Dans la terminologie de la grammaire générative, la compétence est le système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites ».

Dès lors, on peut dire que, selon Chomsky, connaître une langue signifie maîtriser le système abstrait des règles qui permettent de comprendre et de produire toutes les séquences bien formées de cette langue (la compétence).

En revanche, la réalisation concrète de ce système abstrait et son actualisation susceptible d'être affectée par ce qu'il appelle des « conditions non pertinentes du point de vue de la grammaire », constituent le domaine de la performance linguistique. Ces deux concepts, fondamentaux en linguistique, constituent la base de la linguistique générative. Cela revient à dire que, une fois qu'un individu a assimilé une langue, il peut produire un nombre infini de phrases dans cette langue. C'est cette possibilité illimitée que Chomsky appelle « compétence » qui, selon lui, doit être une réalité créatrice de l'esprit.

L'on s'aperçoit que pour la linguistique, contrairement aux autres domaines scientifiques, le terme de *compétence* revêt un sens nettement plus précis.

Pour Chomsky (1965 : 13), la performance c'est « l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes ». Quant à la performance, elle est représentée par les manifestations linguistiques réelles du sujet parlant. Elle est pour une bonne part déterminée par des facteurs extralinguistiques, tels que la limitation de la mémoire, la distraction, la négligence, etc. En d'autres termes, il s'agit de rendre explicite le système mental de règles intériorisé par tout locuteur et sous-jacent à tous ses actes de parole concrets.

Toujours dans le même ordre d'idées et pour mieux saisir le sens de chaque terme, Hymes (1991 : 24) explique la différence entre ces deux concepts et explicite la définition de Chomsky. Il [Hymes] définit la compétence comme : « ayant pour objet la connaissance tacite de la structure de la langue ». Et la performance comme :

« ayant un savoir à voir avec les processus que l'on nomme souvent encodage et décodage ».

A son tour, Rey (1996 : 69) essaie d'expliquer la définition de Chomsky en la reformulant comme suit :

« La compétence chomskyenne est d'abord la capacité linguistique qu'a tout locuteur de produire une infinité de phrases pourvues de sens dans sa langue. De plus, c'est la capacité du sujet humain à produire des énoncés et des actes qui soient adéquats à une situation, sans entre toutefois les effets mécaniques de stimuli inhérents à elle ».

Mais, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue ; il importe également de savoir s'en servir en fonction du contexte social. La communication est le savoir dont ont besoin les participants à une interaction et qu'ils mettent en œuvre pour communiquer avec succès l'un avec l'autre.

Dès lors, en didactique des langues, il devient nécessaire de distinguer deux acceptions du terme de *compétence* :

- une acception propre au domaine de la linguistique, auquel cas la notion de *compétence* revêt un sens chomskyen : elle s'oppose à la performance, désigne un savoir linguistique ;
- une acception propre au domaine des sciences de l'éducation où la *compétence* désigne un ensemble de « **ressources** - notamment de savoirs et de savoir-faire – **mobilisées** en vue de résoudre une **situation-problème** relevant d'une **famille de situations** ».

A la suite de ces différentes acceptions, nous ne pouvons que constater que les spécialistes de l'enseignement/apprentissage des langues n'ont pas les mêmes enjeux que les théoriciens de la linguistique, en ce sens que pour ces derniers, il s'agit de comprendre le fonctionnement de la communication, de la décrire, de l'analyser.

Pour les premiers – c'est-à-dire les didacticiens – quand bien même les travaux des linguistes seraient utiles à leurs investigations, il s'agit plutôt de savoir comment s'acquièrent des capacités de communication, et quel(s) type(s) de compétence(s) interviennent lors de la production et de l'interprétation des énoncés dans une situation de communication définie, afin de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement pour apprendre à communiquer.

Pour notre part, sans remettre en question ni discuter la notion de *compétence* telle que définie par Chomsky, nous nous rattacherons plutôt à l'acception en vigueur dans les sciences de l'éducation. En effet, cette dernière nous semble plus

adaptée à notre réflexion, dans la mesure où la linguistique de N. Chomsky n'a pas été élaborée à des fins pédagogiques mais descriptives, alors qu'en didactique des langues, il faut non seulement décrire la langue, mais également décrire la langue en train de s'apprendre.

Après avoir vu brièvement la notion de compétence dans le domaine socio-professionnel, des sciences de l'éducation et des sciences du langage, nous allons tenter de cerner cette notion dans le domaine particulier de notre recherche qu'est celui de la didactique des langues.

2.1.4. La notion de compétence en didactique des langues

Rappelons que la didactique des langues étrangères est un domaine pluriel où se côtoient des recherches diversement situées, interrogeant des contextes variés, des objets distincts, parfois voisins ou complémentaires, selon des approches qui privilégient différentes orientations. En effet, lorsqu'on tente de définir la notion de compétence, on s'aperçoit que déjà, à l'intérieur même d'une discipline ou d'un domaine spécifique, tous les chercheurs et spécialistes ne s'accordent pas nécessairement sur la signification du terme.

Que dire de la didactique des langues, discipline qui se situe à la confluence d'autres sciences, notamment les sciences du langage, la psychologie, les sciences de l'éducation, la pédagogie et la sociologie (pour ne citer que les disciplines fondamentales sur lesquelles la didactique s'appuie). Discipline – rappelons-le – où notions, concepts, idées et modèles importés ou venus d'autres horizons se côtoient, se mêlent et se rencontrent et souvent s'avèrent imprécis, voire flous, poussant parfois jusqu'à la contradiction. Tel est le cas de la notion de compétence.

Cette notion a fait l'objet de multiples tentatives quant à une définition s'inscrivant dans le contexte de la didactique des langues. Toutefois, il reste possible de dégager des constantes permettant la mise en œuvre d'une méthodologie avant que la notion soit définie avec précision.

Chez Hymes, la conception de la compétence est relativement proche de celle adoptée par les sciences de l'éducation, en ce sens qu'elle est définie comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire. Hymes s'oppose à Chomsky non plus uniquement sur la notion de compétence mais aussi et surtout sur la compétence linguistique et la compétence de communication, qui sera d'une importance capitale en didactiques des langues puisqu'elle ouvrira la voie aux approches communicatives.

2.2. Une notion complexe : plusieurs définitions

Pour C. Hadji (1989), *la compétence* est :

« Un savoir-faire en situation et/ou lié à un contenu ».

Tout comme Hadji, G. Le Boterf (1994) insiste sur l'action en situation et avance que *la compétence* est une réalité dynamique, un processus, un « savoir **agir** reconnu » car elle témoigne de la capacité d'un individu à accomplir certaines tâches. Démonté, ce « savoir agir reconnu » est ainsi explicité :

« Savoir : des connaissances intellectuelles, des représentations »

« Agir : des capacités à mettre en œuvre »

« Reconnu : socialisé, validé, inséré dans un exercice, un lieu ».

Plus qu'un savoir-faire, la compétence est un savoir-agir qui n'existe que s'il a été reconnu.

Dans un article publié dans la revue « *Vie pédagogique* », P. Perrenoud (1999 : 19), définit la notion de compétence comme étant :

« Une capacité d'**action** efficace face à une **famille de situations**, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les **mobiliser** à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de **vrais problèmes** ».

Cette définition met bien en évidence la spécificité opératoire de la compétence : elle permet l'action, une action contextualisée. Elle permet d'agir dans une famille de situations.

En français, les situations-problèmes sont essentiellement des situations de lecture, d'écriture, de prise de parole qui obligent l'apprenant effectuant une tâche à affronter un obstacle exigeant la mise en œuvre d'opérations mentales déterminées pour être surmonté.

P. Meirieu, quant à lui, définit la compétence comme des :

« **savoirs** renvoyant à des situations complexes qui amènent à gérer des variables hétérogènes et qui permettent de résoudre des problèmes qui échappent à des situations référables épistémologiquement à une seule discipline ».

Nous nous reporterons quant à nous à la définition proposée par Roegiers (2000), qui, tout en reprenant les axes principaux de ces approches, nous paraît être la plus claire et la plus exhaustive :

« La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes ».

Aujourd'hui, tous les auteurs que nous venons de citer ci-dessus, ainsi que la plupart des acteurs de la pédagogie, considèrent que la compétence se manifeste dans la mobilisation d'un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations.

En synthèse de ce parcours et bien entendu si l'on prend en compte cet ensemble de propositions, nous pouvons en déduire que la compétence est inséparable de l'action, et qu'elle apparaît indubitablement centrée sur l'apprenant. Fondée sur le constructivisme et le cognitivisme, la démarche s'appuie sur un certain nombre de principes théoriques. C'est l'apprenant qui construit ses propres savoirs et participe à la structuration de ses apprentissages. De plus, elle est par définition orientée vers une finalité, dans la mesure où on agit pour obtenir quelque chose. La compétence ne peut être mise en œuvre qu'en situation. Dès lors, une compétence s'applique à une famille de situations.

Elle ne se réduit ni à des savoirs ni à des savoir-faire, mais suppose la mobilisation de savoirs et de savoir-faire, ou selon les termes de Perrenoud, de « ressources cognitives ». On entend par ressources l'ensemble des savoirs, des savoir-faire, et des savoir-être qu'on utilise pour réaliser une tâche complexe liée à une compétence, autrement dit les acquis scolaires, les expériences, les habiletés et centres d'intérêt de l'élève, auxquels s'ajoutent des ressources externes qu'il peut et doit solliciter.

Contrairement à la conception de la compétence proposée par Chomsky, celle-ci n'est pas mise en opposition à la performance et la performance n'est pas une mise en œuvre de la compétence. Elle est, au contraire, le lieu de l'actualisation de différents savoirs et savoir-faire ; autrement dit, la compétence ne s'oppose pas à la performance, mais s'actualise en elle.

2.3. Une nouvelle démarche : l'approche par compétences : complémentarité et/ou nouveauté

Cette approche a été initialement – comme nous l'avons déjà vu précédemment – retenue dans la formation professionnelle et au niveau des entreprises. Dans ce domaine, le concept de qualification, où l'efficacité dans un poste de travail est en général associée à la maîtrise d'un corps de connaissances, a été supplantée par celui de profil de compétences (traduit sous forme de référentiel de compétences), lequel met en relief l'adaptabilité, la mobilité et le sens de l'initiative considérés comme importants dans les relations entre l'homme et le travail.

Ensuite, cette démarche a été transposée dans le secteur de l'éducation où elle a été adoptée par plusieurs systèmes éducatifs, notamment par le système éducatif algérien. Cette démarche trouve ses applications dans les curricula, les manuels scolaires, le système d'évaluation et la formation des enseignants.

2.4. Les principes de l'approche par compétences

L'enseignement/apprentissage du français et des autres disciplines dans le domaine scolaire, repose sur les principes et les concepts de l'approche par les compétences.

En effet, si notre domaine de recherche recouvre exclusivement l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, il ne faut pas omettre de signaler que cette nouvelle approche ne concerne pas seulement l'enseignement du français, mais celui de toutes les disciplines, allant jusqu'à, parfois même, remettre en question l'ensemble des conceptions éducatives. Comme le souligne A. Prost dans un article³³ paru dans *Le Monde* :

« Aucune discipline ne peut se passer de compétences. L'histoire, par exemple, disparaît si l'on évacue les concepts de cause et de conséquence. Or l'usage de ces concepts est une compétence difficile à acquérir ».

La nouveauté véhiculée par cette nouvelle approche vient de l'intérêt que l'on porte non seulement à ce que l'élève sait, mais tout autant à ce qu'il peut faire avec ce qu'il sait.

Dans la citation suivante, P. Perrenoud explicite clairement cette démarche :

« Une approche par les compétences précise la place des savoirs, savants ou non, dans l'action : ils constituent des ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à « entrer en phase » avec la situation [...] ».

P. Perrenoud (2000) insiste également sur les exigences de l'approche par compétences, notamment en matière de mobilisation de moyens d'enseignement variés, de négociation avec les élèves, de décloisonnement. On comprend à travers ces « exigences » que de nouveaux comportements sont attendus en vue de mettre en place la nouvelle approche. Il n'y a pas rupture totale avec ce qu'on a appelé la

³³ Article intitulé « *La trahison des clercs : encore* ». *Le Monde* en date du 22.06.2000.

pédagogie par objectifs³⁴ mais une redéfinition de cette dernière. Diversité en matière de moyens d'enseignement, révision du statut de l'élève et des apprentissages. En effet, l'APC redéfinit non seulement le rôle des connaissances dans l'apprentissage, mais également celui du statut de l'enseignant : de dispensateur de savoirs et pourvoyeur de vérités qu'il était, il devient animateur, facilitateur, conseiller. La mise en place de l'approche par compétences confère un rôle plus important à l'enseignant dans la mesure où il est appelé à établir le lien entre le programme et l'élève. Ce rôle fondamental tient compte particulièrement des compétences et de l'expérience de l'enseignant.

En classe, ce n'est plus le maître qui est au centre de la dynamique d'apprentissage, mais bien l'élève dans et par son action.

Ainsi que nous le développerons plus loin, dans ses principes, l'approche par compétence pose les fondements d'une toute nouvelle vision des stratégies d'apprentissage. Les apprentissages sont conçus autrement : il ne s'agit plus d'une simple juxtaposition. L'enseignant doit permettre aux élèves de réaliser des activités favorisant l'intégration de leurs acquis pour en assurer une réelle maîtrise et garantir le développement des compétences.

2.5. Les concepts définitoires de l'approche par compétences

La nouvelle approche s'appuie sur des notions et concepts que nous sommes appelée à citer, à reprendre et à expliciter : une compétence, une compétence transversale, une compétence terminale, compétence disciplinaire, une capacité, un objectif spécifique, un contenu, des ressources.

Pour définir ces termes, nous nous sommes largement inspirée des définitions que propose particulièrement Roegiers (2005) dans l'ouvrage conçu à l'intention des enseignants algériens.

2.5.1. Une compétence

Une compétence est définie par Roegiers (2000 : 31) comme étant :

³⁴ Les programmes antérieurs à l'approche par compétences sont plutôt basés sur une approche par objectifs tout en prenant en compte la notion de compétence avec tous ses dérivés (performance, capacité, habileté, etc.). La pierre angulaire de cette pédagogie est l'enfant, ses projets, ses désirs et ses réalisations. Cette démarche sera explicitée plus loin (p.188).

« l'aptitude à résoudre diverses situations problèmes, grâce à la mobilisation conjointe de plusieurs savoirs³⁵, savoir-faire³⁶ et savoir-être ». ³⁷

Si, actuellement, on cherche à développer les compétences de l'élève, c'est pour qu'il puisse agir de manière efficace dans ses études, dans le milieu dans lequel il évolue et plus tard dans sa vie professionnelle. Plus simplement, on dira qu'une compétence est ce qui permet à chacun de réaliser correctement une tâche complexe.

Il ne faut pas confondre compétence avec performance ou compétition. Être compétent c'est être le meilleur, c'est entrer en compétition avec les autres quitte à dépasser les concurrents. Être compétent, au-delà de la notion de compétitivité, ne constitue pas une menace pour les autres. Bien au contraire, les compétences de tous créent la force d'un groupe. Pour cela l'enseignant doit leur donner des outils appelés «ressources».

2.5.2. La notion de ressource

Les ressources d'une compétence constituent les ingrédients de cette dernière. Ce sont tous les savoirs, savoir-faire, savoir-être et les savoirs disciplinaires que l'on peut mobiliser lorsqu'on exerce une compétence, et donc que l'on doit maîtriser si l'on veut acquérir cette compétence.

2.5.3. Une situation-problème

Une situation-problème est aussi appelée situation complexe : cette situation exige de l'élève qu'il articule plusieurs savoirs et savoir-faire pour la résoudre. Elle peut faire appel à d'autres disciplines et aux « compétences de vie ». C'est une situation proche des centres d'intérêt des élèves. Elle doit être vivante afin de motiver les élèves. On peut y intégrer des illustrations, des documents authentiques, etc.

2.5.5. Une compétence terminale

Une compétence terminale est une compétence qui regroupe la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année dans une discipline. Les compétences terminales constituent la colonne vertébrale des programmes. C'est sur elles que porte essentiellement l'évaluation.

³⁵ Connaissance spécifique sur un sujet donné.

³⁶ Application d'un procédé, d'une règle, d'une technique.

³⁷ Attitude adaptée à une situation donnée.

2.5.6. Une compétence transversale

Toujours selon Roegiers, une compétence transversale est :

« la capacité de mobiliser et d'intégrer un ensemble, suffisant à un moment donné, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être communs à plusieurs disciplines pour résoudre diverses situations-problèmes ».

2.5.7. Une compétence disciplinaire

Une compétence disciplinaire est une composante de la compétence terminale, c'est la capacité de mobiliser et d'intégrer un ensemble, suffisant à un moment donné, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être liés à la discipline (Lecture, Ecriture et Expression orale) pour résoudre diverses situations-problèmes.

2.5.8. Une capacité

Pour P. Meirieu (2002 : 181), une capacité est conçue comme une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance. Le terme est souvent utilisé comme synonyme de « savoir-faire ». Aucune capacité n'existe « à l'état pur » et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus.

2.5.9. Un objectif spécifique

Cet objectif est appelé parfois « objectif particulier ». Il est défini selon le Dictionnaire actuel de l'éducation, comme suit :

« Un objectif faisant la jonction d'un contenu et d'une habileté, et formulant, de la façon la plus précise possible, ce à quoi le sujet doit parvenir pendant ou suite à une situation pédagogique. Toute combinaison d'une aptitude à développer et d'un contenu constitue un objectif spécifique ».

2.5.10. Un contenu

Le contenu est déterminé par les options choisies par ses concepteurs en fonction du plan de formation et du projet pédagogique. Ces options se traduisent par :

- des choix méthodologiques (approche plutôt grammaticale, notionnelle ou éclectique, priorité donnée à l'acquisition de telle ou telle compétence, intégration de la langue maternelle de l'élève, emploi ou non de documents authentiques, utilisation de moyens audiovisuels, etc.) ;

- des choix pédagogiques (prise en compte des habitudes d'apprentissage de l'apprenant, enseignement plus ou moins directif, participation de l'apprenant à son apprentissage, etc.).

2.5.11. Une tâche

Une tâche est définie par le Cadre Commun de Référence Européen (CCRE) comme :

« toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme 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 ».

Pour pouvoir accomplir la ou les tâche(s) fixée(s), l'apprenant doit mobiliser d'une part ses compétences générales et d'autre part, ses compétences langagières, en fonction, bien entendu, des stratégies d'apprentissage. Les recommandations du CCRE précisent que toute « tâche doit s'inscrire dans des situations authentiques en relation avec les besoins de communication des apprenants ».

2.5.12. Une situation d'intégration³⁸

Ce type de situation permet d'exercer la compétence, de vérifier que les élèves ont intégré les ressources nouvellement acquises et que les nouveaux objectifs ont été atteints. Elle est mise en place après un ensemble d'apprentissages (de leçons). Elle permet à l'enseignant de diagnostiquer ce qui a été acquis ou non par les élèves. Elle permet à l'élève de voir s'il est capable d'affronter un problème de la vie courante. Tous s'accordent à dire qu'il ne faut pas confondre situation d'intégration et situation d'apprentissage.

2.5.13. Une situation d'apprentissage³⁹

La fonction de la situation d'apprentissage est d'apprendre aux élèves des ressources nouvelles : un nouveau concept, une nouvelle règle, un nouveau savoir-faire, etc. Par exemple, quand l'enseignant propose aux élèves un texte dans lequel il leur demande de repérer les mots qui remplacent un nom, en vue de leur faire découvrir ce qu'est un pronom personnel, il s'agit d'une situation d'apprentissage.

³⁸ Les situations d'intégration servent aussi aux apprentissages lorsqu'on les utilise pour apprendre à l'élève à intégrer ses acquis, à exercer sa compétence.

³⁹ Le terme «situation d'apprentissage» est parfois remplacé par le terme «situation didactique». Les situations d'apprentissage sont importantes mais elles ne sont pas indispensables à pratiquer dans un premier temps par l'enseignant qui débute dans l'APC.

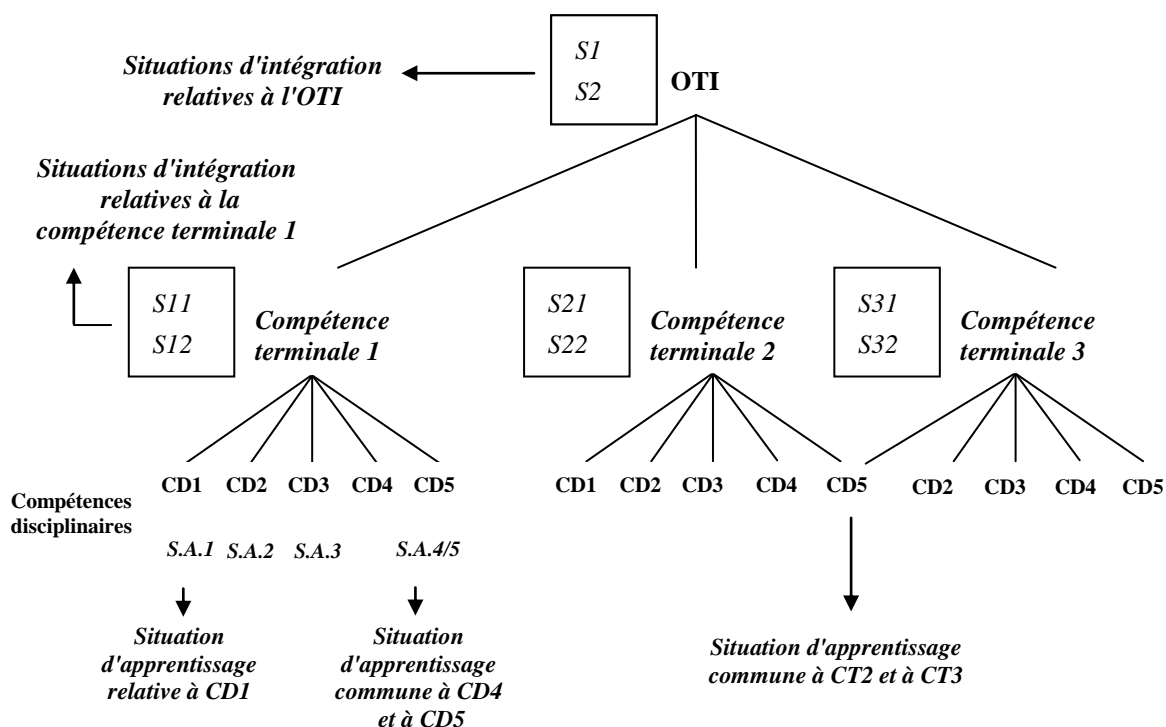
C'est une situation dans laquelle l'élève manipule, cherche, découvre, pratique pour mieux comprendre : il construit son savoir.

2.5.1.4. Un objectif terminal d'intégration⁴⁰ (OTI)

L'objectif terminal d'intégration est le reflet de la maîtrise des compétences dans chaque discipline. Selon Roegiers (2004 : 112), un objectif terminal d'intégration est :

« une macrocompétence qui recouvre l'ensemble des compétences, et donc l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un cycle [...]. Il traduit le profil attendu de l'élève au terme d'un cycle, dans une discipline donnée, ou dans un champ disciplinaire donné ».

Le schéma ci-après, extrait de l'ouvrage *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, permet de visualiser toutes les notions qui président à la conception de l'ensemble des programmes basés sur l'approche par compétences dans les différentes disciplines.



⁴⁰ Le terme « terminal » signifie qu'il vise à établir la synthèse de toute une année ou de tout un cycle.

2.6. Les caractéristiques de l'approche par compétences

M. Verdelhan (2007 : 120) considère qu' :

« une véritable approche par compétences signifie une attention portée au développement individuel de l'apprenant, de ses capacités et de sa personnalité. Elle suppose un certain nombre de préalables matériels : un petit nombre d'apprenants pour chaque maître, une grande variété de moyens matériels à utiliser, de nombreuses ressources pédagogiques. Elle suppose ainsi une bonne formation de la part des enseignants : il s'agit en effet de comprendre la notion même de compétence et sa complexité, le lien entre compétences et connaissances, de l'existence de diverses stratégies d'apprentissage et les facteurs qui interviennent sur leur choix par l'apprenant ».

Tout en reprenant les caractéristiques de l'approche par compétences, M. Verdelhan précise que les « préalables » ou conditions d'application sont nombreux voire difficiles à réunir : moyens matériels, ressources humaines, familiarisation avec la notion même de compétence. Peut-on, alors, parler d'une mise en œuvre efficiente de stratégies d'apprentissage fondées sur l'APC si toutes ces conditions ne sont pas réunies ? Ceci pose le problème des limites de l'APC, limites auxquelles nous serons amenés à nous intéresser lorsque nous étudierons les problèmes posés par la mise en œuvre de la nouvelle réforme du système éducatif algérien.

Ceci nous amène tout naturellement à conclure, ainsi que nous l'avons vu dans cette étude, que d'une part, la notion de compétence a connu de nombreux éclatements, à force de définitions, de remaniements et d'extension, au point d'être désormais entourée d'un flou sémantique et notionnel, d'autre part que la mise en œuvre de l'approche par compétences sur le terrain de l'éducation pourrait poser bien plus de problèmes que n'en résoudre.

Nous pourrions aller jusqu'à nous poser la question suivante :

Au bout du compte, l'approche par compétences est-elle vraiment le modèle qui convient actuellement à l'enseignement en Algérie ? Des propositions de réponses seront faites en ce sens après que nous aurons étudié l'évolution des méthodes pratiquées dans le système éducatif algérien.

3. Les stratégies d'apprentissage

3.1. Qu'est-ce qu'apprendre ?

Il nous semble intéressant avant de nous pencher sur la définition du terme stratégie de revenir sur la notion d'apprentissage et plus particulièrement sur le verbe dont ce mot est dérivé.

Apprentissage vient en effet du verbe apprendre qui étymologiquement signifie : *saisir, comprendre* mais qui, dans son emploi, revêt soit un sens objectif, soit un sens subjectif.

Pour le verbe « apprendre », Le dictionnaire Robert (2006) nous propose deux entrées :

- 1- sens subjectif : acquérir la connaissance de ou acquérir un ensemble de connaissances par un travail intellectuel ou par l'intelligence et donc être rendu capable de connaître, de savoir.
- 2- sens objectif : faire connaître, porter à la connaissance ou donner la connaissance de quelque chose.

L'apprentissage concerne donc à la fois l'enseignant (sens objectif) et l'enseigné ou l'apprenant (sens subjectif). Et c'est dans cette double perspective, bien entendu, que nous allons développer notre analyse autour des stratégies d'apprentissage.

3.2. La notion de stratégie

Le terme « stratégie » vient du grec *stratos* qui signifie « armée » et *agêin* qui signifie « conduire » ou « agir ». Ce terme, comme nous l'apprend le dictionnaire étymologique, est issu du vocabulaire militaire, où il signifie pour reprendre la formule de Clausewitz⁴¹ « l'art d'employer les forces militaires pour atteindre les résultats fixés par la politique ». Ce terme s'est étendu ensuite, par analogie, à d'autres domaines – économie, sport, éducation, etc. – et signifie en règle générale :

⁴¹ Soldat prussien depuis l'âge de 12 ans puis fut officier dans tout le sens du mot. Pour lui, s'il y a suprématie de l'intelligence politique sur l'instrument militaire, c'est que cette intelligence politique envisage d'affronter les risques qui affectent aussi bien les relations internationales que la cohésion d'une nation.

« L'art de coordonner des actions et de manœuvrer pour atteindre un but : la stratégie électorale, politique »⁴².

La notion de stratégie apparaît pour la première fois vers 1960 dans le contexte psycholinguistique.

La stratégie est basée sur une démarche d'anticipation en vue d'un objectif. Elle vise à choisir des actions, à les mettre en œuvre et à les coordonner afin d'obtenir un résultat.

Dans le domaine de la littérature, le mot stratégie est apparu dans les années 50 (Williams, 1954). Ce terme n'a pas aujourd'hui de définition universellement acceptée et on trouve dans la littérature managériale un grand nombre de définitions différentes de la stratégie.

C'est dans les années soixante-dix que la notion de stratégie a fait son entrée dans la didactique des langues comme dénomination de démarches pédagogiques et de méthodes d'enseignement. D'un point de vue historique, la référence aux stratégies de l'apprenant n'est pas nouvelle. Son origine est néanmoins difficilement localisable. Si les didacticiens s'intéressent aux stratégies d'apprentissage c'est parce que le concept renvoie à une méthode de résolution de problème. L'emploi de la notion en didactique des langues, est issu du terrain des travaux sur le bon apprenant.

3.3. La notion de stratégie d'apprentissage

La notion de stratégie d'apprentissage, vient, en fait, de la psychologie où, à l'origine, elle n'a aucun rapport avec l'apprentissage et où on l'utilise encore dans les années quatre-vingt pour désigner des méthodes de recherche.

Citant plusieurs auteurs⁴³ à la fois, C. Cornaire avance plusieurs expressions pouvant définir ce qu'est une stratégie d'apprentissage. Les formulations sont différentes mais se rejoignent ; pour les uns et les autres c'est :

« une technique d'apprentissage, une démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème, une habileté dont on prend conscience, etc. ».

Tous les auteurs cités ci-dessus s'entendent aujourd'hui à dire que :

⁴² Dictionnaire Lexis cité par Robert, J-L. (2002 : 144).

⁴³ Les auteurs cités sont : Hosenfeld, 1981 ; Paris et al., 1983 ; O'Malley et al., 1985 ; Chamot et al., 1988 ; Oxford et Crookall, 1989 ; Cyr, 1996.

« Les stratégies d'apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information ».

Le terme revêt plusieurs acceptions et renvoie tantôt à des stratégies de communication, tantôt à des stratégies d'apprentissage qu'il ne faut en aucun cas confondre. Il désigne d'abord : « les procédures mises en œuvre dans l'acte de communication ». On parle alors, dans ce cas précis, de stratégies de communication que S. Moirand (1982 : 61) définit comme étant des :

« Stratégies qui reposent sur des phénomènes de compensation [...] entre les composantes linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle [...], sans oublier les stratégies non verbales, l'utilisation du mime ou du dessin, les gestes de sollicitation par exemple ».

Elle explique également que ce n'est qu'au moment de l'actualisation de la compétence de communication dans une situation de communication concrète qu'interviennent « des phénomènes de compensation » qui relèvent des « stratégies individuelles de communication ». Ce qui explique que l'élève met en place des stratégies de communication en vue de résoudre un problème de communication comme par exemple l'emprunt à la langue maternelle, la paraphrase, l'appel d'aide. Et comme l'apprentissage se fait par le truchement de la communication, l'utilisation de la langue revêt alors deux fonctions bien distinctes, à savoir : apprendre et communiquer.

Dans son apprentissage, l'élève formule des hypothèses qu'il vérifie en communiquant avec l'interlocuteur qui soit accepte ou refuse ses hypothèses. C'est donc au niveau des intentions qu'il faut distinguer les types de stratégies : intention de communiquer (stratégie de communication) ou intention d'apprendre (stratégie d'apprentissage).

D'un point de vue historique, la référence aux stratégies de l'apprenant n'est pas nouvelle. Son origine est néanmoins difficilement localisable. Ce que l'on sait, c'est que l'emploi de la notion de stratégie est issue du terrain et en particulier des travaux du « bon apprenant »⁴⁴.

Selon, la définition du Dictionnaire pratique de didactique du FLE (2002 : 144), la notion de stratégie désigne :

« les procédures mises en pratiques par l'apprenant pour apprendre à communiquer ou par l'enseignant pour apprendre à un apprenant à communiquer ».

⁴⁴ Expression empruntée à Morandi.

Dès lors, on distingue les stratégies d'apprentissage qui sont personnelles à l'apprenant, des stratégies d'enseignement qui sont propres à l'enseignant.

Pour certains chercheurs, et à leur tête J-P. Narcy cité par J-P. Cuq et I. Gruca (2003 : 113), les stratégies d'apprentissage :

« [...] sont les façons non conscientes dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre ».

Cela revient à dire que la principale caractéristique des stratégies d'apprentissage, en tant que processus mental, serait leur aspect non conscient. Et, c'est justement cet aspect d'inconscience qui les distinguerait des techniques d'apprentissages que J.-P. Narcy définit comme étant :

« les manières conscientes et volontaires dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre. Par exemple : traduire pour retenir un mot ; apprendre les mots par cœur hors contexte ; en listes ; regarder le premier mot inconnu d'un texte dans un dictionnaire sans lecture globale préalable, etc. ».

C'est en se basant sur ces données que J-P. Cuq et I. Gruca (2000 : 113) formulent l'hypothèse selon laquelle les pratiques d'apprentissages peuvent être considérées comme :

« les signes observables de ces stratégies. Dans cette perspective, enseigner consistera à proposer des pratiques susceptibles de générer chez l'apprenant des stratégies de plus en plus autonomisantes ».

Selon S. Borg (2001 : 42), le terme stratégie dans « stratégie d'apprentissage » connaît une diffusion sans précédent pour désigner :

« Un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue-cible ».

Aujourd'hui, on s'entend pour dire que les stratégies d'apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information.

3.3.1. Classification des stratégies d'apprentissage

Ce sont les travaux menés par O'Malley et Chamot qui ont donné naissance à la classification de 26 stratégies d'apprentissage réparties selon les trois catégories citées ci-dessous.

- Les stratégies socio-affectives
- Les stratégies métacognitives
- Les stratégies cognitives

3.3.1.1. LES STRATEGIES SOCIO-AFFECTIVES

Ces stratégies impliquent, nous dira Paul Cyr (1998 : 55),

« Une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage ».

Les stratégies socio-affectives jouent un rôle important dans l'enseignement/apprentissage des langues, comme l'ont démontré de nombreux travaux de psychologues cognitivistes. Elles sont mises en œuvre durant les interactions avec une autre personne pour aider l'apprentissage. Ainsi, l'apprenant peut poser à l'enseignant des questions de clarification ou essayer de collaborer avec ses pairs dans le but d'échanger des idées, de s'encourager mutuellement pour mener à bien une activité pédagogique.

- *Les questions de clarification et de vérification*

Il s'agit de demander de répéter ; demander des explications ; de poser des questions de clarification, de reformulation.

- *La coopération*

Il s'agit d'interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage ; solliciter de la part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de sa performance ou de son apprentissage.

- *La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété*

Il s'agit de prendre conscience de la dimension affective entourant l'apprentissage d'une langue 2 ; ne pas craindre de faire des erreurs ou de prendre des risques. Oxford, citée par P. Cyr (1998), explique qu'une certaine dose d'anxiété peut stimuler l'apprentissage des langues, mais qu'une grande anxiété peut l'empêcher – celles-ci pouvant revêtir diverses formes : inquiétude, perte de confiance en soi, frustration, sentiment d'impuissance, instabilité, troubles physiques, etc. – Dans certains cas, l'apprenant peut aller jusqu'à l'abandon de son apprentissage. Elle affirme que les aspects affectifs sont un des facteurs qui influent le plus sur la réussite de l'apprentissage d'une langue. Selon elle, un bon apprenant se qualifie comme quelqu'un qui sait contrôler ses émotions et ses attitudes.

3.3.1.2. LES STRATEGIES METACOGNITIVES

Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur l'apprentissage en général et permettent de mieux le planifier et de mieux le diriger en évaluant ses

progrès. C'est ainsi que l'apprenant qui fait le point sur ce qu'il vient d'apprendre par rapport à son projet met en œuvre une stratégie métacognitive.

Paul Cyr retient la définition de Tardif (1992 : 47) selon laquelle :

« la métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficultés des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage ».

La métacognition est, si l'on peut dire, décrite comme une composante essentielle permettant de différencier les apprenants qui réussissent de ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. La métacognition conduit à mettre l'accent sur le rôle de la conscience, sur l'évaluation et la gestion de soi en reliant nécessairement les connaissances et les facteurs cognitifs et affectifs. En somme, il y a deux niveaux importants dans la métacognition, celui de la connaissance et celui du contrôle.

- *L'anticipation*

Etudier seul un point de langue ou un thème non étudié encore en classe. S'assigner des objectifs à court ou à long terme ; prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

- *L'attention*

Etre attentif au moment de l'exécution d'une tâche.

- *L'autogestion*

Gérer soi-même ses apprentissages de manière à les optimiser.

- *L'autoévaluation*

Contrôler, reprendre et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

- *L'identification d'un problème*

Cerner le problème de manière à pouvoir par la suite intervenir de manière à le résoudre efficacement.

- *L'autoévaluation*

Faire sa propre évaluation en évaluant le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages.

Selon Paul Cyr (1998 : 46), « Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude ». Pour ainsi dire, elles sous-entendent une interaction entre le sujet et le matériel d'apprentissage. Parmi les stratégies cognitives auxquelles l'apprenant fait appel et qui se déclinent sous forme de tâches nous avons :

- *Pratiquer la langue*

Il s'agit de saisir toutes les opportunités offertes pour communiquer dans la langue cible ; répéter des segments de la phrase ; penser ou se parler à soi même ; réutiliser dans des communications authentiques des mots, des phrases ou des règles appris en classe.

- *Mémoriser*

Appliquer diverses techniques mnémotechniques

- *Prendre des notes*

Noter les mots nouveaux, les concepts, les notions, les idées, les expressions, les locutions, qui peuvent servir à la réalisation d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

- *Grouper*

Ordonner, classer la matière enseignée selon des attributs de manière à faciliter sa récupération.

- *Réviser*

Mettre en place une révision structurée et organisée dans le temps. Il s'agit de se familiariser avec la matière pour qu'elle devienne naturelle et automatique.

- *Inférer*

Faire des inférences, utiliser ses connaissances textuelles, sont des stratégies liées à l'activité de compréhension orale ou écrite. Il s'agit d'utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou de déduire le sens des éléments nouveaux ou ignorés. Utiliser le contexte langagier ou extra langagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte ou d'un acte de communication ; recourir à son intuition, deviner d'une façon intelligente.

- *Déduire*

Appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de comprendre la L2.

- *Chercher*

Utiliser des ressources de référence au sujet de la langue cible.

- *Traduire et comparer*

Il s'agit de traduire et d'établir des comparaisons entre la langue 1 et une autre langue ; se servir de la compétence langagière acquise en L1 afin de comprendre le système et le fonctionnement de la langue cible.

- *Paraphraser*

Il s'agit de choisir d'autres mots ou d'autres phrases de la langue cible pour réaliser l'acte de communication.

- *Elaborer*

Etablir des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures. Il s'agit de faire des associations interlinguales.

- *Résumer*

Faire le résumé oral ou écrit d'une règle ou d'une information dans une tâche donnée.

Les propositions de Wallon, Vygotski et Bruner convergent pour souligner l'importance de l'intervention des autres, et notamment des adultes, dans le développement de l'enfant. Vygotsky, cité par Morandi (2002 : 31) insiste sur le fait que :

« la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel ».

Conclusion

En tant que personne-ressource, l'enseignant est chargé d'optimiser les conditions d'apprentissage en aidant les apprenants à prendre conscience de la multiplicité des stratégies possibles, et aussi, par exemple, de la diversité des styles d'apprentissage. Les enseignants ne doivent pas suivre le manuel scolaire en le prenant pour un livre sacré mais ils devraient faire preuve d'imagination, de souplesse et de créativité afin de les rendre plus intéressants et plus motivants.

Chapitre 4 - Historique des méthodes pratiquées en contexte algérien avant la réforme

1. Héritage du système en vigueur à l'époque coloniale

Si nous voulons analyser les premières méthodes conçues et élaborées à partir de l'indépendance, nous ne pouvons faire l'impasse sur un rappel très rapide des méthodes pratiquées dans le système éducatif qui prévalait en Algérie avant 1962 et ce, pour deux raisons : la première c'est que malgré la rupture qu'a représenté l'accession à l'indépendance du pays, il ne pouvait y avoir de changement radical dans les méthodes pratiquées dans les écoles. En effet, les structures en place, les personnels existants – du moins ceux qui étaient restés à leur poste – et les enseignants nouvellement recrutés devaient accueillir dès la rentrée scolaire suivante des milliers d'élèves dont certains en cours de cursus. La seconde raison tient à l'absence de programmes et manuels spécifiquement algériens dans la mesure où, en dépit des déclarations et des recommandations des dirigeants du mouvement pour l'indépendance à propos des objectifs et orientations de l'école algérienne, et ce dès les premières années du déclenchement de la guerre de libération⁴⁵, il n'était pas possible de concevoir un tout nouveau programme en raison des priorités du moment et des délais impartis pour la rentrée scolaire prévue en octobre 1962.

On peut lire dans une circulaire ministérielle datant du 18 octobre 1960 que l'école française (et par voie de conséquence l'école primaire en Algérie puisque l'Algérie est alors un territoire français) doit :

« rejeter tout système qui tend à faire de l'enfant un automate [...] et considérer [cet enfant] comme étant en partie le conquérant de son savoir et l'artisan de son éducation ».

Cette façon de placer l'enfant au centre de ses apprentissages n'est pas sans évoquer, comme nous l'avons vu antérieurement, les principes de l'approche par les

⁴⁵ Orientations contenues dans la plateforme du congrès de la Soummam tenu le 20 août 1956 et qui jette les bases d'une « Algérie nouvelle ».

compétences, à la différence que l'enseignant reste le « maître » qui dispense des « leçons »⁴⁶ et qu'il est fortement recommandé de conférer à la connaissance « un automatisme qui en garantit la pérennité », seule condition, selon les auteurs de la circulaire précitée, de la fixation des connaissances.

Ces instructions officielles seront reconduites dans le système éducatif algérien au lendemain de l'indépendance. Sans autre critère de choix que la contrainte d'une situation imposée, et dans laquelle on ne pouvait envisager de rupture immédiate avec le système éducatif hérité de la période coloniale. Pouvait-on alors se poser le problème de pertinence ? La question ne pouvait être posée dans la mesure où il fallait répondre à des urgences, définies comme objectifs prioritaires : d'une part alphabétiser et permettre l'accès à tous à l'enseignement, et d'autre part éduquer c'est-à-dire transmettre des connaissances. Il faut souligner que l'arabisation (bien que le principe en ait été posé dans les déclarations contenues dans le programme du Conseil National de la Révolution Algérienne dès août 1956⁴⁷) n'était pas encore à l'ordre du jour. Peu importait le vecteur – la langue – à l'aide duquel étaient transmises ces connaissances pourvu que l'école algérienne fût une réalité.

C'est ainsi que les enseignants ont dû reconduire des méthodes et des pratiques d'apprentissage déjà en vigueur dans l'Algérie coloniale, avec cependant – et cela se comprend – un souci de neutralisation culturelle que nous retrouverons par la suite, dès que les premiers programmes seront élaborés. Les seuls réaménagements immédiats seront apportés aux programmes d'histoire et de géographie.

Nous ne nous attarderons pas sur le système éducatif pendant la colonisation et la création des écoles indigènes à l'intention des populations autochtones. Ce sont les méthodes mises en place pour l'apprentissage du français aux élèves dont le français n'était pas la langue maternelle qui retiennent notre attention.

1.1. Méthode directe ou méthode maternelle

C'est un inspecteur général de l'enseignement primaire, Irénée Carré, qui, dès la fin du XIX^{ème} siècle, va prôner une méthode spécifique pour l'enseignement

⁴⁶ Une leçon au sens actuel de leçon « magistrale », dans la mesure où son caractère imposant établit la distance entre le savoir du maître et « l'ignorance » réelle ou supposée de l'élève.

⁴⁷ Déclaration contenue dans la plateforme du congrès de la Soummam du 20 août 1956.

du français dans les écoles indigènes, méthode qu'il expliquera dans un de ses ouvrages.

Largement inspirée des méthodes directes, cette méthode dite « maternelle » par Carré lui-même, était destinée aussi bien à des petits bretons dont la langue maternelle n'était pas le français mais le patois de leur région, qu'aux indigènes scolarisés dans les possessions françaises.

Partant du postulat que la langue maternelle de ces enfants ne compte qu'un nombre très réduit de mots et allant à contre-courant de la méthode de traduction, il justifie l'exclusion de cette langue en milieu scolaire et explique les principes de la méthode d'apprentissage du français qu'il juge seule adaptée à ce contexte, en ces termes :

« Aller

1/ des objets et de leur qualité aux noms (substantifs et adjectifs) qui les représentent ;

2/ des actes accomplis sous les yeux de l'enfant ou par lui-même aux verbes qui en sont l'expression».⁴⁸

L'on reconnaîtra ici les principes de la méthode gestuelle, méthode qui inspirera, nous le verrons plus loin, les premiers concepteurs des programmes destinés aux élèves algériens après l'indépendance.

1.2. Méthode de traduction

Cette méthode appliquée dans la plupart des écoles du Maghreb, aura ses détracteurs, dont M. Perrin, qui fut directeur de l'école normale de Douai après avoir été directeur dans un collège en Tunisie, et qui ne partageait pas le point de vue de Carré sur l'indigence linguistique de l'arabe. En pédagogue au fait de la réalité du terrain, il écrit⁴⁹ :

« L'instituteur qui, en Algérie, se condamnerait à ne pas se servir de l'arabe dans son enseignement, qui s'ingénierait à s'en passer, ressemblerait assez à un

⁴⁸ Irénée Carré, 1891, article « *De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes de nos colonies et des territoires soumis à notre protectorat* » in revue pédagogique t 18, pp.289-314, cité par Nishiyama Noriyuki, in « *L'enseignement du français à la croisée des cultures politiques sous la IIIème république* ». [Article en ligne].

⁴⁹ M.Perrin (1894) « *De la manière d'enseigner le français aux indigènes d'Algérie et de Tunisie* » in revue pédagogique cité par L Puren dans Glottopol, revue de sociolinguistique [en ligne] (N°1-Janvier 2003), article « *Pédagogie, idéologie, et politique linguistique...* »

joueur de violon qui, ayant quatre cordes sur son archet, en briserait une afin d'augmenter la difficulté et mieux étaler son adresse. »

De même, L. Machuel qui fut inspecteur général de l'instruction publique et Directeur de l'Enseignement public en Tunisie, recommande de prendre appui sur la langue maternelle, c'est-à-dire la langue arabe. Tout à l'opposé des assertions de Carré, L Machuel affirme que :

« Lorsque l'enfant arrive à l'école pour la première fois, il possède déjà un grand nombre d'idées ; il sait les exprimer dans sa langue. »

Ainsi, pour L. Machuel, soucieux de vérifier si les élèves ont correctement assimilé les leçons du maître, cette méthode de traduction dont l'application n'est possible que si l'enseignant connaît la langue des élèves dont il a la charge, présente un avantage certain. Il ajoute :

« A mesure que le cours avance, que l'enfant s'habitue à l'école et au maître et qu'il se familiarise avec la méthode, l'emploi de la langue maternelle se restreint de jour en jour »⁵⁰

Pour le reste, à savoir la conduite de la leçon, les principes restent également inspirés de la méthode directe, et ce sont les détails de cette méthode que nous avons retrouvés dans un document très intéressant élaboré quelques années plus tard, en 1936, et qui est parvenu jusqu'à nous.

1.3. Exemple de leçon de langage



Il s'agit d'un ouvrage intitulé : « *L'enseignement du langage. Considérations générales. Théorie. Leçons préparées* » ayant pour auteur un directeur d'école dans le Sud algérien, M. Tinel. On y trouve le détail des leçons conçues à l'intention des élèves français musulmans, adaptées aux nécessités de l'enseignement collectif en Afrique du Nord.

C'est bien la méthode directe qui est développée tout au long de ces leçons où le maître met en œuvre des principes pédagogiques

⁵⁰ Louis Machuel, 1896, in « *Leçon de langage aux élèves indigènes qui fréquentent les écoles françaises de nos colonies* » cité par par Nishiyama Noriyuki, in « *L'enseignement du français à la croisée des cultures politiques sous la IIIème république* ». [Article en ligne].

particuliers « actifs » et « simples ». M. Tinel y insiste sur le fait que le langage doit être enseigné par la « méthode directe » ou « maternelle » prônée par Carré et que les « dialectes arabes et berbères doivent être proscrits » (1936 : 18). Pour lui, (1936 : 20) la traduction :

« provoque un travail de mémoire, double inutilement l'effort et peut empêcher de penser en français. »

Faire les actions, présenter les objets, les nommer, faire répéter collectivement les mots telles sont les tâches du maître qui n'a pas pour mission comme le précise très clairement Tinel dans son introduction (1936 : 9) :

« d'initier les jeunes français musulmans aux beautés de notre langue littéraire, aux richesses de notre langue scientifique, aux spécialités de notre langue industrielle ou commerciales, ni même aux exigences savantes de notre grammaire ».

En dehors de ces considérations qui reflètent exactement les mentalités de l'époque, ce qui à nos yeux constitue l'intérêt majeur de ce document, c'est que nous y avons retrouvé, presque mot pour mot, les exemples de leçons qui nous ont été décrites par des instituteurs qui ont par la suite accédé aux fonctions d'inspecteurs de l'enseignement primaire – aujourd'hui en retraite – leçons qu'ils ont données aux élèves des écoles primaires au lendemain de l'indépendance de l'Algérie.

Ainsi la première leçon de langage dans les cours préparatoires – première année, (1936 : 38-39) :

Leçon n°1 :

Le tableau

Mots : le tableau ; la craie ; j'écris ; écris ; sur ; avec.

1 : Le maître, après avoir obtenu le silence, s'approche du tableau, le touche de la main, et dit « le tableau ». Il interdit la répétition collective, prononce à nouveau le tableau, puis s'approchant d'un élève, il prend sa main droite qu'il dirige vers le tableau, et répète encore : « le tableau ». L'élève répète seul. Même mimique auprès d'une dizaine d'élèves. Ensuite le maître se contente de désigner l'enfant ; celui qui est nommé, doit, du doigt désigner la chose nommée. Le maître l'y incite, au besoin, en renouvelant le geste, et continue la correction attentive de la prononciation. [...].

2 : le même procédé est employé pour la craie.

3 : le maître, tenant un morceau de craie, va au tableau et trace lentement une lettre. Il accompagne son geste du mot « j'écris ».

Nous pouvons, à partir du déroulement de cette leçon, dégager les principes de la méthode directe qui se résument à :

- 1- placer l'enfant en contact d'une chose ; la nommer ; la faire nommer.
 - exécuter, faire exécuter une action que cette chose permet ; l'exprimer ; la faire exprimer.
- 2- faire rechercher et exprimer une ou plusieurs circonstances de cette action.
- 3- transposer logiquement dans le temps le moment de l'action.

Ces principes conditionnent le contenu de la leçon de langage qui comprend :

- du vocabulaire (noms, verbes, adjectifs et autres mots),
- des constructions de phrases,
- de la conjugaison (présent, passé, futur...).

Il va sans dire que ces trois composantes de la leçon de langage ne sont pas trois moments de l'exercice mais qu'ils s'interpénètrent et que pas un seul instant il ne sera question de noms, de verbes, d'adjectifs ou de conjugaison.

Nous avons remarqué qu'il n'y avait pas à proprement parler de programme général pour l'enseignement du langage. La leçon de langage repose essentiellement

sur des actions à faire et sur la manipulation de matériel en s'exerçant à parler. Le langage est une conversation.



Les orientations pédagogiques contenues dans le mensuel : *L'école républicaine* (octobre 1957 : 36) précisent que :

« La clé du langage, ce n'est pas l'acquisition d'une liste de mots, ce n'est pas le vocabulaire, c'est l'entraînement à parler ; et on apprend à parler non seulement pendant les leçons de langage mais à l'occasion de tous les autres exercices : lecture, calcul, dessin, etc. ».

Pour ce qui concerne les thèmes, nous avons constaté que le choix est lié au milieu dans lequel évolue l'enfant. Les sujets font appel aussi bien à l'activité physique qu'à l'observation et en accord avec les besoins et les intérêts de l'enfant.

1. Thèmes liés aux besoins fondamentaux : se nourrir, se vêtir, s'abriter, se distraire.
2. Thèmes liés au milieu où vit l'enfant : la famille, l'école, les camarades, la maison, le jardin, les champs, le village, le quartier, la ville, les professions.
3. Thèmes liés aux activités de l'enfant : les jeux, les jouets, les exercices scolaires.
4. Thèmes liés à la nature : les plantes, les animaux, les saisons.
5. Thèmes liés à des émotions : les contes, les fêtes, les incidents et les accidents.
6. Thèmes liés aux voyages : la bicyclette, l'automobile, le train, le bateau, l'avion, les vacances.
7. Thèmes liés à la découverte du monde (à l'aide de l'image, de la projection fixe et du cinéma).

2. La phase post-coloniale

Ce sont donc ces méthodes actives ou directes qui ont été reconduites, à l'identique, par les enseignants dans les écoles primaires, qui ont perduré, et qui plus tard, nous le verrons, seront transposées dans les premiers manuels conçus par des auteurs algériens pour l'apprentissage du français. Nous verrons également, et c'est là la raison pour laquelle nous avons repris le détail de cette leçon, que lors du cours auquel nous avons assisté – au moment où les nouveaux programmes sont basés sur l'approche par compétence dans le cadre de la réforme – et que nous avons retranscrit⁵¹, le maître reproduit très étonnamment les gestes, les mots et les mimiques des enseignants du siècle dernier.

Pour parer au plus urgent, c'est-à-dire la scolarisation massive des générations en âge d'entrer à l'école, les méthodes inspirées des méthodes en cours en France pour l'enseignement du français langue étrangère ont été adaptées au contexte algérien.

Dans le prolongement de la méthode directe, des fiches pédagogiques ont été confectionnées en toute hâte à l'intention des enseignants dont beaucoup, ainsi que nous l'avons déjà précisé dans le premier chapitre, ont été recrutés sans autre qualification que la maîtrise de la langue française, après avoir bénéficié d'une formation accélérée de quelques semaines pendant les vacances scolaires.

Prenant pour référence la liste élaborée par le CREDIF (Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Français) en 1955, intitulée « Le français fondamental premier degré » et comportant les 1500 mots considérés comme les plus fréquents de la langue française, les principes de ces méthodes sont ceux de la méthode directe, à savoir :

- approche du français sans recours à la langue maternelle ;
- globalisation ;
- acquisition des structures par la répétition et la mémorisation ;
- approche implicite de la grammaire.

Ces fiches pédagogiques ne sont malheureusement pas parvenues jusqu'à nous, et ce n'est pas faute d'avoir essayé de nous les procurer. Cependant nous avons pu reconstituer les pratiques d'apprentissage de la langue française grâce à des

⁵¹ Dans le second chapitre de la troisième partie.

entretiens que nous avons eus avec deux inspecteurs⁵² de l'enseignement primaire en activité à cette époque, et qui nous ont expliqué de quelle manière se faisaient les « leçons de langage » qu'ils donnaient à leurs élèves.

Il faut revenir aux années qui ont immédiatement précédé l'indépendance pour voir mise en œuvre une politique de scolarisation massive menée en direction des Algériens dans le cadre d'un plan de développement, appelé « Plan de Constantine », puisque le discours annonçant cette « révolution » dans l'histoire de la colonisation fut prononcé à Constantine (Algérie), par le général De Gaulle. Ceci s'explique si nous considérons que d'une manière générale, les faits politiques dans leur dynamique, engendrent des mesures qui doivent être en adéquation avec les objectifs visés.

Cette politique de scolarisation massive devait permettre aux Algériens, vivant surtout en zone rurale, d'accéder à l'enseignement et de surcroît à l'enseignement de la langue française. Pour ce faire, les méthodistes et autres pédagogues, ont été sollicités pour mettre en place, une méthode appropriée conforme au projet politique, en tenant compte du profil linguistique des jeunes Algériens. C'est ainsi qu'une méthode principalement axée sur la « gestuelle » vit le jour et fût introduite dans le processus éducatif de l'époque.

Cette méthode a prévalu de 1959 à 1964, période à laquelle, elle fut remplacée par la première méthode authentiquement algérienne, appelée « Malik et Zina » élaborée par les équipes mises en place à l'Institut Pédagogique National (IPN) d'Alger.

En quoi consistait cette méthode gestuelle ?

Ainsi que nous l'ont expliqué les deux inspecteurs au cours de nos entretiens, cette méthode s'appuyait sur l'emploi de petits gestes discrets, souvent curieux, parfois amusants et de prime abord toujours déroutants. Très proche de la méthode précédemment décrite, elle est très vite théorisée.

⁵² Messieurs Salah Boubekeur et Kohli Mohamed, instituteurs puis inspecteurs de l'enseignement primaire respectivement à Ghazaouet (Wilaya de Tlemcen) et Sidi-Bel-Abbès de 1963 à 2000 que nous tenons à remercier tout particulièrement pour leur précieuse collaboration et l'éclairage précieux qu'ils nous ont apporté pour cette période. Nous devons tout de même signaler que les recherches entreprises au niveau des archives de la Direction de l'Education de la wilaya de Sidi-Bel-Abbès, de la Wilaya de Tlemcen, du CRDDP (Centre Régional de diffusion de documents pédagogiques) de la wilaya, des inspections de l'enseignement primaire de toute la wilaya de Sidi-Bel-Abbès et de tous les établissements du primaire de la région, n'ont pas abouti. Il s'avère que les documents précieux pour l'historique du système éducatif en Algérie n'ont pas été conservés, et que nous avons dû nous contenter de témoignages oraux, dignes de foi, certifions-nous.

Au fil des ans, le premier scepticisme vaincu dans le monde enseignant – il fallait bien se rendre à l'évidence – e le monde de la recherche expérimentale se penche sur la méthode et explore sereinement le terrain des résultats objectifs. C'est ainsi qu'à la grande satisfaction de tous les promoteurs, la garantie scientifique de la mesure objective vint étayer leurs intuitions.

Il a été prouvé, en effet, par des tests vérifiés et contrôlés, que le geste et le rythme, aident efficacement l'enfant à réaliser un schéma corporel, à structurer son espace, à mûrir sa latéralité : le gaucher devient sûr de lui, le droitier se confirme.

En lecture, par exemple, pas plus le premier que le second, ne renversèrent l'image des lettres, ni des mots : « car » et « roc » sont bien distingués.

En phonétique : « p » et « v », inexistantes dans le tableau consonantique de l'arabe, font l'objet d'un discernement total. On ne renverse, ni ne saute, ni ne confond, ni ne devine.

Pour celui qui hésite, le geste associé à chaque graphie, à chaque son, est un appui qui assure la démarche. Utilisée comme instrument pour déchiffrer, pour débroussailler la forêt de signes, d'écriture, la « gestuelle » favorise la compréhension. Plus particulièrement destinée aux élèves qui n'avaient aucun contact avec la langue, elle leur permet d'acquérir un bagage linguistique assez primaire, mais qui sert de base à une communication simple, utile dans le quotidien.

En conclusion, la méthode « gestuelle » permet une acquisition rapide et plus stable des mécanismes de base. Elle vise à équiper chaque enfant de gestes et de rythmes qui l'aideront, à coup sûr, à maîtriser dans l'espace et dans le temps, ces petits signes dessinés, chargés de sens, d'émotions, de vérités qui parleront à leur cœur et à leur esprit. Cette méthode qui s'adresse à l'enfant complet (main et rythme compris) favorise sûrement mieux un épanouissement.

A cet effet, il importe de connaître les différentes approches didactiques qui ont précédé celle en vigueur actuellement sur le terrain algérien, car des directives pédagogiques à l'intention des enseignants ont parfois explicitement interdit ou autorisé certaines démarches, par exemple l'interdiction puis la tolérance et enfin le recours à la langue maternelle.

3. Statut de la langue française dans le système éducatif

Rappelons que la situation linguistique du pays – depuis son accession à l'indépendance – qui se caractérise par un bilinguisme (arabe/français) bien ancré dans l'histoire, a été ponctuée par différentes pratiques d'enseignement selon les périodes historiques, et, fait marquant dans cette histoire, par la généralisation d'une politique d'arabisation à partir des années soixante dix. C'est pourquoi il paraît nécessaire de s'interroger à nouveau sur l'évolution et la mise en œuvre de ces pratiques. Le français tel que pratiqué dans le système éducatif algérien revêt aujourd'hui, du moins officiellement, le statut de langue étrangère (FLE). Son enseignement ne peut, bien entendu, se concevoir indépendamment de l'évolution méthodologique de l'enseignement des langues étrangères, évolution vécue quasiment à l'échelle universelle.

3.1. Objectifs de l'enseignement de la langue française

Etant la première langue étrangère étudiée par l'élève algérien, le français devra contribuer à sa formation intellectuelle, culturelle et scientifique. Dans l'article 25 de l'ordonnance du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, il est précisé que l'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves un enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre :

- «- l'accès à une documentation simple, dans ces langues,
- la connaissance les civilisations étrangères,
- le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples ».

L'enseignement des langues étrangères sera donc pour l'élève un moyen complémentaire pour :

- accéder à l'information scientifique et technique;
- découvrir d'autres civilisations et cultures ;
- communiquer avec autrui.

Le statut de la langue étrangère, ou « langue d'ouverture », les finalités d'ordre instrumental induisent des discours et des pratiques didactiques différenciées : définition des objectifs, choix des contenus et des supports, exercices et activités, modalités d'évaluation.

Par finalités d'ordre instrumental, nous entendons le premier objectif : « accéder à une documentation simple dans ces langues [les langues étrangères] » défini dans ladite ordonnance.

Autrement dit, un savoir scientifique et technique, politique ou socioculturel.

Ainsi formulé, cet objectif assigne à l'apprentissage et à la connaissance de la langue un usage d'ordre instrumental. Or, ainsi que nous l'avons vu précédemment, en Algérie, le poids des représentations et de l'histoire surdéterminent les choix méthodologiques, quand bien même les textes fondamentaux et les discours didactiques font référence aux objectifs dits « esthétiques », « socioculturels » ou « communicationnels ».

De fait, l'objectif primordial assigné à l'enseignement du français reste d'ordre instrumental ou véhiculaire. Ainsi est-il précisé que : « Le français doit permettre l'accès aux savoirs scientifique et technique ». Rappelons que l'expression « français instrumental » ou « français véhiculaire », qui semble maintenant quelque peu délaissée, a servi, pendant quelque temps, dans les pays du Maghreb pour désigner l'enseignement de cette langue à des fins purement utilitaires, comme outil d'accès à des informations d'ordre scientifique ou technique, en évacuant toute implication culturelle.

Il est précisé dans le programme de français des 2^{ème} et 3^{ème} cycles (1998 : 6) que l'enseignement du français dans le second cycle de l'école fondamentale (objet de notre étude) a pour but de :

« conférer à l'élève, dans le domaine de la communication orale et dans le domaine de la communication écrite, une compétence de base, correspondant aux contenus et aux performances définis pour le niveau 1 et le niveau 2 du français langue étrangère, et lui permettant d'inter-agir dans les situations authentiques de la vie scolaire, ou dans des situations de la vie courante simulées en classe ».

3.2. Le concept de français langue étrangère

Rappelons, comme nous l'avons signalé plus haut, que ce n'est que dans les années soixante-dix que la notion de Français Langue Etrangère (français conçu comme objet d'enseignement et d'apprentissage à des non natifs) a fait son apparition, et tout d'abord en France. Rappelons que le FLE est une discipline de diffusion internationale. C'est un monde à part entière avec ses institutions, ses enseignants et ses associations, ses apprenants, ses revues et ses manuels

didactiques. Et, dans le cadre de la francophonie⁵³, la France prend réellement en charge sa langue et sa culture afin de les promouvoir.

Qu'appelle-t-on français langue étrangère ? Pour J. P. Cuq et I. Gruca (2003 : 93) :

« Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère ».

On comprendra par cette citation qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu l'oppose à la langue qu'il considère comme maternelle.

Si l'on se réfère à L. Dabène (1994 : 29), ce qui permet d'attribuer à une langue le qualificatif d'« étrangère » c'est :

« Tout d'abord, le fait qu'elle [la langue] représente, pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, qui constitue par conséquent un objet potentiel d'apprentissage, et qui, comme tel, peut être érigé en discipline scolaire ».

Prenons à titre d'exemple le cas de l'Algérie puisque nous étudions le statut du français dans ce contexte. Comme nous l'avons vu précédemment, pendant la période coloniale, le français jouissait du statut de langue officielle et de langue d'enseignement. Une fois le pays indépendant, en 1962, l'Etat convertit l'ancien statut du français en statut de *langue étrangère* bien que cette langue fût celle d'une partie importante de la population algérienne. L'arabe devient alors la langue officielle du pays.

« Cette démarche de récupération totale de la langue nationale et sa nécessaire adaptation à tous les besoins de la société, n'exclut pas un ferme encouragement à l'acquisition des langues étrangères »⁵⁴.

Quelles que soient les données politiques et idéologiques, il n'est donc pas question d'exclusion.

J-P. Cuq et I. Gruca (2003 : 93-94) affinent le concept de langue étrangère ainsi :

⁵³ La notion de francophonie (mot forgé en 1880 par le géographe Onésime Reclus) prend tout son sens à partir des années soixante. Elle repose sur le sentiment d'appartenir à une communauté que fonde l'usage d'une langue, le français. Encyclopédia Universalis, article "francophonie" Jean-louis Joubert. Il nous faut tout de même préciser que l'Algérie n'a jamais adhéré en tant que membre au sein de la Francophonie. Ce n'est que dans les années 2000 qu'elle a rejoint le rang d'« observateur ».

⁵⁴ Extrait du projet de Charte nationale 1986.

« Toute langue non maternelle est une langue étrangère... La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques [...] Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui ne le reconnaissent pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parlants non natifs ».

Pour ce qui est de l'enseignement de la langue, les auteurs précisent que :

« C'est la prise de conscience de cette différenciation qui devait donner naissance, dans les années soixante, aux deux champs disciplinaires de la didactique du français langue maternelle (DFLM) et du français langue étrangère (DFLE) ».

Par ailleurs, même dans les cas les plus clairs, il n'est pas toujours évident de déterminer si une langue est ou n'est pas étrangère pour un individu ou un groupe. Pour cela L. Dabène (1994 : 35-36), empruntant le terme de « xénité » (c'est-à-dire « d'étrangeté ») à Weinrich (1989) distingue l'existence d'au moins trois *degrés de xénité* :

- la distance matérielle : la géographie a des conséquences pédagogiques ;
- la distance culturelle : dans ce cas, L. Dabène fait référence aux pratiques culturelles des étrangers ;
- la distance linguistique : le rapprochement entre les différentes familles de langues.

Si nous retenons ces critères qui nous semblent englober la réalité du statut d'une langue étrangère, nous devons reconnaître que la situation du français en Algérie ne revêt pas le caractère de *xénité*. En effet, que ce soit d'un point de vue géographique, historique ou culturel, l'imprégnation linguistique du français y reste marquée. De plus, sur le plan des pratiques langagières, ainsi que nous le verrons plus avant, l'alternance codique (arabe/français) est une réalité soulignée par tous les linguistes qui se penchent sur le cas de la diglossie en Algérie.

Il est évident que, conférer le statut de langue étrangère à une langue couramment pratiquée par des locuteurs « non natifs », peut sembler difficile à concevoir. En effet, une langue étrangère suppose un éventuel contact avec l'étranger perçu comme tel et une connaissance plus ou moins poussée de la culture qui constitue le fondement et le contexte d'émergence de cette langue. Or, une lecture rapide des programmes d'enseignement/apprentissage du français en Algérie – et ce, depuis l'accession du pays à l'indépendance – nous amène à la constatation suivante : les thèmes retenus et les supports d'apprentissage dans les manuels

scolaires, que ce soit dans le primaire, le moyen ou le secondaire évacuent soigneusement toute référence à la culture, aux habitus et à la civilisation française, contrairement à la plupart des méthodes d'apprentissage du FLE.

Analyser les causes de cette option délibérée dépasserait largement le cadre de notre recherche en didactique et pourrait constituer le socle d'une problématique centrée en partie, selon nous, sur la volonté politique de mise à distance de la réalité coloniale. Cette neutralisation culturelle porte les traces ou les cicatrices d'une histoire encore très proche.

La dénomination de « français langue étrangère » pose donc problème dans le contexte algérien. Quel est donc réellement le statut du français en Algérie ? Un statut très flou et une question récurrente qui inquiète linguistes, pédagogues, didacticiens et enseignants.

A ce propos, K. Taleb Ibrahim (1994 : 50) note :

« Oscillant constamment entre le statut de langue seconde et celui de langue étrangère privilégiée, entre le déni, la prégnance de son pouvoir symbolique et la réalité de son usage, l'ambiguïté de la place assignée à la langue française est un des faits marquants de la situation algérienne »⁵⁵.

A partir de 1972, date des premiers décrets portant sur l'arabisation totale de l'enseignement, le français se voit conférer officiellement le statut de langue étrangère mais, didactiquement parlant et sur le terrain, bien entendu, il joue le rôle de langue étrangère « privilégiée » par rapport aux autres langues.

Comme on peut s'en rendre compte par la diversité de ces dénominations, les institutions éducatives sont encore bien loin d'avoir harmonisé les statuts attribués aux langues enseignées.

E. Roulet (1994) considère que l'enseignement d'une langue étrangère cible un public scolaire plus large et qui n'a jamais été mis en contact avec cette langue. En langue étrangère, la langue est un outil de communication et de ce fait, l'apprenant ne bénéficie *que d'un enseignement de langue* (lexique, syntaxe, orthographe, conjugaison, etc.). Toutes les autres disciplines sont dispensées en langue première (l'arabe classique).

Par contre l'enseignement d'une langue maternelle (ou L1) cible un apprenant qui a été socialement imprégné de cette langue dans son milieu familial.

En langue maternelle, la langue est un moyen de connaissance et de ce fait, l'apprenant bénéficie d'un enseignement de langue (syntaxe, orthographe,

⁵⁵ K. TALEB IBRAHIMI *Les Algériens et leur(s) langue(s)*.

conjugaison, etc.) et d'un enseignement en langue (mathématiques, physique, histoire, géographie, etc.).

Quant à l'enseignement d'une langue seconde (ou L2), il cible un apprenant qui n'a pas été socialement imprégné de cette langue dans son milieu familial ou naturel.

En langue seconde, la langue est aussi un moyen de connaissance et de ce fait, l'apprenant bénéficie du même enseignement que celui de la langue maternelle. Seule la méthodologie diffère.

Le français langue étrangère (FLE) a donc deux fonctions principales :

1. permettre de communiquer en français et c'est ce qu'on appelle la *compétence de communication* ;
2. permettre de se connaître et c'est ce qu'on appelle la *compétence culturelle*. Rappelons que langue étrangère suppose un contact avec l'étranger perçu comme tel, donc connaître sa culture aussi bien que sa langue.

Apprendre une langue étrangère, c'est donc apprendre à communiquer dans cette langue. Cela revient à développer des compétences pour une interaction à l'oral et à l'écrit. La construction des compétences sera facilitée par des manipulations de la langue qui, à leur tour, déboucheront progressivement sur une réflexion portant sur le fonctionnement de la langue.

Plus généralement, nous pouvons dire qu'enseigner le FLE c'est faire acquérir aux élèves des compétences générales et communicatives qui leur permettront d'agir (communiquer) avec pertinence en cette langue, dans des situations, voire des contextes variés.

4. Quelles méthodes pour quels apprentissages ?

Dans le contexte scolaire algérien, le FLE est enseigné aussi bien dans le secteur public – à savoir : l'école primaire, le collège, le lycée et l'université – que dans le secteur privé – dominé par la présence des instituts français situés dans les grandes villes et des écoles de langues étrangères.

Précisons que dans le cadre de notre recherche, nous centrons notre attention et notre intérêt sur l'école publique au niveau de l'enseignement primaire et nous notons dès maintenant que nous situons la didactique du FLE en un milieu institutionnalisé.

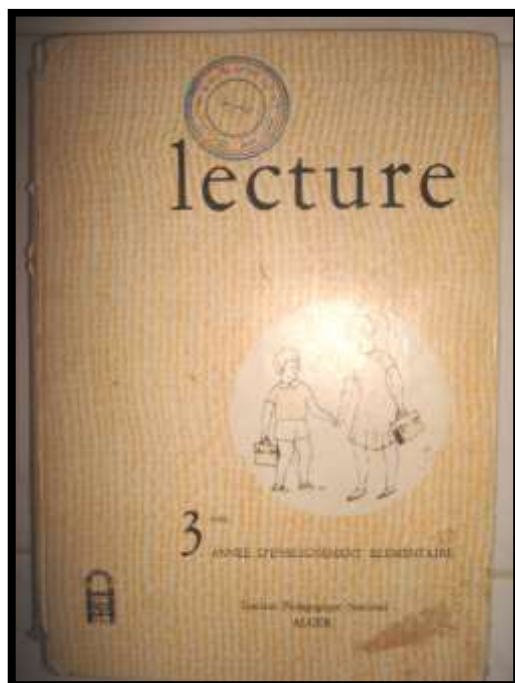
Dès l'indépendance du pays (juillet 1962) et plus particulièrement dès la première rentrée scolaire (septembre 1963), l'une des premières préoccupations pédagogiques au sein du système éducatif a été de poser les jalons d'une méthode spécifique d'enseignement de la langue française. Il fallait « algérianiser » l'enseignement. Cependant, s'inspirant très largement des instructions officielles en vigueur à ce moment-là dans les écoles primaires françaises, les concepteurs des programmes ont reconduit, pour l'enseignement du français la méthode directe sans poser le problème du nouveau statut de la langue française dans l'enseignement. Faut-il rappeler que le français est resté langue d'enseignement et ce, jusqu'à la date de l'arabisation partielle de l'enseignement, c'est-à-dire en 1967. Si nous consultons les directives pédagogiques de cette époque, nous constatons que les programmes et les méthodes hérités des Instructions Officielles du système éducatif français ne s'étaient jamais préoccupés de l'aspect « langue étrangère de l'enseignement du français »⁵⁶.

Pouvait-on parler réellement de langue étrangère dans la mesure où le français était non seulement langue de communication mais aussi instrument de l'enseignement de toutes les autres disciplines puisque l'arabisation n'avait pas encore été mise en application ? Les progrès des élèves dans toutes les disciplines dépendaient de la maîtrise de la langue française.

Ainsi donc tous les apprentissages se faisaient en français, et par le biais de la méthode directe. Contrairement à la méthodologie traditionnelle qui autorisait le recours à la traduction selon le système bien connu de version/thème, la méthode directe, elle, établit un contact sans écart et sans intermédiaire entre la langue étrangère et les réalités référentielles.

⁵⁶ Revue pédagogique : « *Hamzet-El-Wassel* », (1974-1975 : 11), n° 7.

4.1. La méthode de « lecture » ou « Malik et Zina » (1965-1983)



La méthode SGAV, telle que nous l'avons présentée dans le chapitre précédent, a été tout naturellement adoptée par les concepteurs de programmes du système éducatif algérien et ce, dès que les Algériens ont conçu et diffusé leurs propres programmes destinés à répondre aux nouveaux besoins de l'école algérienne, c'est-à-dire trois ans après l'indépendance du pays.

Cette méthode conçue en 1965 à l'intention des enfants de 6 à 7 ans – 1^{ère} année d'apprentissage de français – est

restée valable pendant longtemps dans l'apprentissage du français dans le cycle élémentaire.

Il faut cependant noter que la langue arabe a été introduite dans l'enseignement primaire dès la deuxième rentrée scolaire, en octobre 1963. Le français était enseigné, à cette époque, dans les écoles à raison de 20 heures sur 30 heures par semaine, les 10 heures qui restaient étaient consacrées à la langue arabe. Cette méthode a vu quelques réaménagements très timides vers les années 1970, c'est-à-dire au moment où l'apprentissage du français s'est vu conduit à partir de la 3^{ème} année primaire.

La priorité de cette nouvelle démarche est accordée à la langue parlée en usage.

Cette méthode, telle qu'elle a été enseignée, est connue sous le nom de méthode « **Malik et Zina** ». C'est une « méthode audio-visuelle à point de départ global »⁵⁷ conçue pour des apprenants dont l'âge varie entre 8 et 9 ans et qui suivent leur première année d'apprentissage de français. La progression s'organise suivant une démarche dont les séquences sont intitulées « dossiers de langue ».

⁵⁷ Expression empruntée au document intitulé *Programmes d'enseignement et directives pédagogiques*. (1974-1975), IPN, Alger.

Le dossier⁵⁸ de langue se définit par :

- le thème,
- son contenu linguistique,
- un ensemble d'exercices destinés à faire acquérir ce contenu sur le plan de l'oral et de l'écrit.

Chaque dossier s'articule autour de trois phases ou étapes :

- Une phase globale
- Une phase analytique
- Une phase de synthèse

4.1.1. La phase globale

L'initiation au langage ne se fait plus par le biais de l'apprentissage de liste de mots à apprendre par cœur. Dès le premier contact avec la langue étrangère, l'élève est amené à entendre, à comprendre et à répéter des phrases entières que lui présente le maître.

- 1^{er} moment : Le point de départ est un dialogue en situation. Le dialogue est le principal support de l'unité didactique. L'élève entend globalement des phrases entières en tant que structures sonores c'est-à-dire sans les décomposer, avec leur rythme et leur intonation naturels.
- 2^{ème} moment : L'élève comprend globalement la phrase en la prononçant en même temps qu'on en représente le sens, par un jeu de figurines⁵⁹ mobiles.
- 3^{ème} moment : L'élève répète aussi naturellement que possible, d'abord avec le support visuel et en vérifiant la justesse de la diction : phonétique, rythme, intonation, etc.

4.1.2. La phase analytique

Les structures sonores que l'élève sait répéter globalement sont réemployées dans une batterie d'exercices puis démantelées de manière à faire varier autant que possible la situation (changement de verbe, de sujet, d'objet ou de circonstance). Dès

⁵⁸ On appelle « dossier » l'ensemble des séances qui présentent les leçons exploitant une même situation, une même saynète portant sur le même thème.

⁵⁹ En didactique des langues, une figurine est : « un dessin découpé dans de la cartoline floquée (c'est-à-dire parsemée au revers de pastilles pelucheuses facilitant l'adhérence sur le tableau de feutre) et représentant un personnage, un animal, un objet, un édifice ou un signe conventionnel ». J-P. Robert (2002 : 72).

lors, les phrases globales sont démontées en divers éléments que doit s'approprier l'élève pour un réemploi ultérieur.

4.1.3. La phase de synthèse

Cette phase tend vers l'expression libre. « La méthode débouche sur des exercices de réemploi personnel dans des situations nouvelles ». ⁶⁰

Les situations qui provoquent l'expression peuvent être représentées soit par le biais de figurines, gravures, photos, diapositives, etc., comme elles peuvent être simulées (mime ⁶¹, jeu dramatique, etc.).

Rappelons que cette méthode est, pour une très large part, orientée vers l'initiation au français parlé élémentaire.

4.1.4. Initiation au français parlé

Il s'agit d'utiliser la langue du dialogue en évacuant délibérément tout style narratif ou descriptif propre à la langue écrite. « La motivation est obtenue à partir de situations courantes qui provoquent une conversation naturelle ». ⁶² On lui fera, par exemple raconter une scène vécue, une histoire à partir d'une série de gravures (histoires sans paroles). Et comme on l'a vu, cela peut se faire à partir du mime ou du jeu pour construire un dialogue faisant appel aux structures acquises.

4.1.5. Initiation au français élémentaire

Toutes les tournures et mots présentés aux élèves sont d'emploi fréquent et récurrent dans la langue courante.

Signalons encore une fois que cette méthode favorise situations et dialogues par le biais de saynètes ⁶³.

Les thèmes proposés sont en relation avec le quotidien de l'enfant de 8/9 ans. C'est dans le guide du maître qu'il est précisé que « la méthode plonge ses racines dans la vie de l'enfant, et en particulier dans son affectivité ». Les thèmes retenus sont les suivants :

⁶⁰ Directives pour l'enseignement du langage 3^{ème} et 4^{ème} années (1974 : 7).

⁶¹ Les mimes, scènes jouées par un ou plusieurs acteurs, mais non parlées, provoquent la participation de l'ensemble des élèves sous forme de commentaire.

⁶² Guide du maître(1974).

⁶³ Les sketches, scènes jouées et parlées, ne mettent en jeu qu'un petit nombre d'élèves. Les saynètes peuvent être jouées par l'intermédiaire de marionnettes ou de silhouettes au tableau de feutre, procédé très précieux à cette étape de la leçon.

- A l'école - En classe - A table - Les jeux - Les animaux.
- Au marché - Les moyens de transport - La famille - Les vêtements.
- Dans la rue - Les jours de fête - La cueillette des figues.
- Chez le médecin - A la gare - Au moulin.

Les auteurs du guide du maître affirment que les saynètes étudiées en classes sont étroitement liées aux besoins affectifs de l'enfant, à ses tendances, à ses intérêts profonds et qu'elles motivent l'expression, c'est-à-dire qu'elles invitent l'élève à parler.

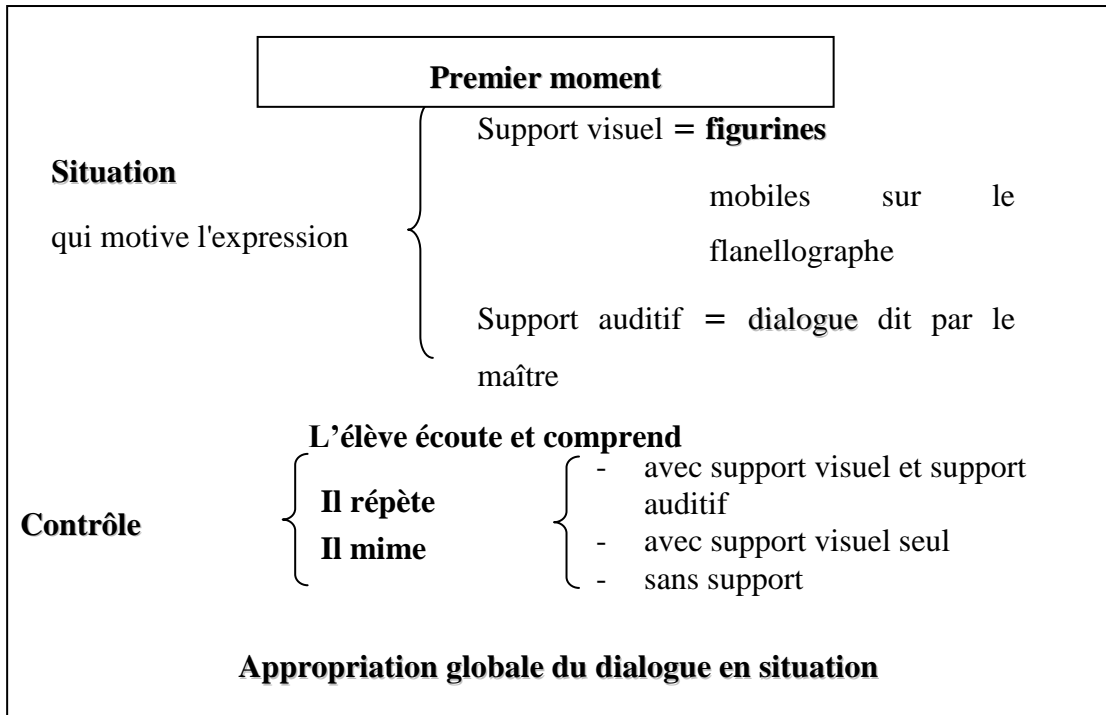
4.1.6. Présentation de la méthode

Nous venons de voir les trois phases de la méthode. Phases également appelées « moments de classe ⁶⁴ » et visant chacune un objectif précis. Ce n'est qu'en pratiques de classe que ces moments apparaissent.

La méthode « **Malik et Zina** » repose sur 3 dossiers s'articulant autour de séances détaillées. Chaque dossier se décline en trois moments – que le guide du maître présente sous forme de schémas présentés ci-après – qui se résument comme suit :

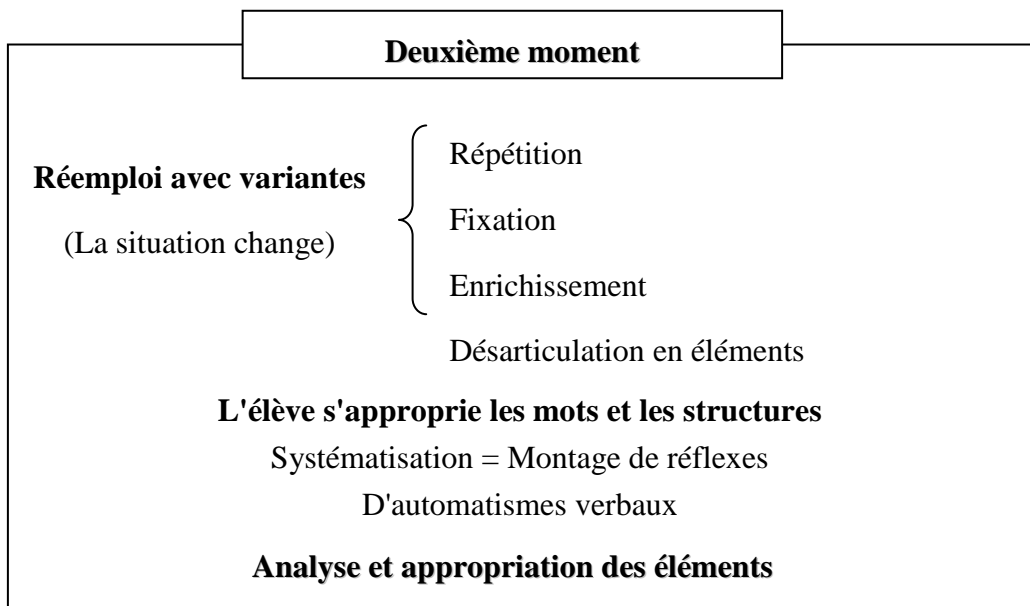
⁶⁴ L'expression « moments de la classe » met l'accent sur le paramètre temporel. Elle renvoie à la leçon qui découpe l'acte pédagogique en une succession de phases qui ont chacune un objectif spécifique et dont le déroulement vise une appropriation maximale des éléments nouveaux à acquérir.

1^{er} moment : Appropriation globale d'un dialogue par les élèves



2^{ème} moment

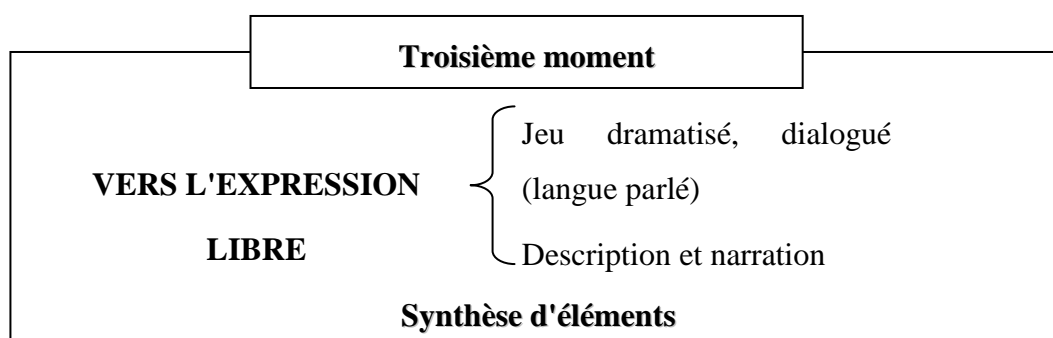
On passe alors à l'analyse des ensembles sonores en vue de l'acquisition des structures et des mots par un montage d'automatismes de langage. Il est précisé que le dialogue de la saynète est appris par cœur par les élèves. Le maître a pour tâche d'opérer la dissociation des ensembles sonores pour rendre disponibles les mots et les structures. Des exercices de réemploi systématique sont prévus ensuite pour permettre à l'élève de fixer ces structures. « Tout se passe comme dans l'initiation du jeune enfant à la langue maternelle ».



Avec un peu de recul, on se rend compte que la valeur locutoire qui se réfère à la forme de l'énoncé « séquence de sens ayant une organisation syntaxique » est restée pendant longtemps la seule prise en compte dans les méthodes. En effet, lorsqu'on lit aujourd'hui des dialogues élaborés dans le cadre des méthodes dites SGAV, comme c'est le cas de la méthode « **Malik et Zina** », on s'aperçoit que les dialogues manquaient beaucoup de naturel – la communication est artificielle – et que « leurs paroles⁶⁵ » ne sont, en fait, qu'un prétexte à placer des contenus grammaticaux.

3^{ème} moment

L'on considère que les élèves sont maintenant suffisamment armés pour s'exprimer librement. Ils se ressource dans leurs acquis. Pour mettre en branle ce moment qui est celui de la pratique personnelle, le maître sollicite l'élève en lui proposant soit de décrire une série de gravures (histoire sans paroles), soit de raconter une scène vécue, soit partir du mime ou du jeu.



4.1.7. Limites de la méthode SGAV dans le système éducatif algérien

A l'analyse, cette méthode se révèle peu adaptée au contexte algérien.

En effet, la mise en œuvre de pareille méthode nécessite des moyens matériels importants et donc un investissement lourd pour le budget d'une institution déjà lourdement tributaire des effets de l'explosion démographique que connaît le pays à ce moment-là – notamment lorsqu'on pense aux effectifs pléthoriques des classes, au fonctionnement en système de double vacation des écoles et à la nécessité d'ouvrir à chaque rentrée scolaire de nouveaux établissements pour répondre à l'objectif prioritaire qui est la démocratisation de l'enseignement, c'est-à-dire : l'accès à l'école pour tous.

⁶⁵ Dans le sens de contenu des dialogues.

D'autre part, et cela seul pourrait faire l'objet d'une recherche approfondie pour qui tenterait de cerner les causes de l'échec du système éducatif, les défaillances constatées sur le terrain de la formation des enseignants et plus particulièrement des instituteurs ainsi que les directives contraignantes contenues dans les guides ou « livres du maître » ont donné lieu à des interprétations déviantes et parfois même à des dérives sur le plan des pratiques de classes. Tout se passe, en effet, comme si les concepteurs des méthodes et programmes avaient voulu compenser les insuffisances sur le plan de la formation, par des instructions détaillées et d'une précision minutée ne laissant aucune initiative à l'enseignant. Ainsi, dans les fiches pédagogiques de 1965 émanant de l'IPN (Institut Pédagogique National), on prévoit jusqu'aux « gestes que doit faire le maître » et « ce que doit dire le maître ». Il n'est pas jusqu'aux réponses de l'élève qui ne soient pas consignées dans ces fameuses fiches pédagogiques !

Ce qui fera dire à l'écrivain algérien Rachid Mimouni (1983 ; 38) dans une diatribe – dont on peut souligner l'ironie – sur l'enseignement, dans un de ses romans :

« Nos pédagogues nationaux qui sont des gens compétents et avisés [...] ont tenu à enfermer les enseignants dans un programme scolaire stricte et rigoureux, de nature à leur éviter toute interrogation et toute initiative malheureuse comme celle qui consisterait à vouloir adapter l'enseignement aux réalités de la vie ». ⁶⁶

En outre et surtout si nous nous référons aux constats énoncés par des chercheurs sur les traits propres à une langue maternelle, il apparaît que demander à un enfant âgé d'environ 8 ans, qui a déjà intériorisé une première langue, de s'exprimer « naturellement » et « spontanément » dans une langue étrangère – même si dans un environnement plus ou moins francophone, il peut réinvestir ses acquis – pose toutefois le problème de ce que les concepteurs de cette méthode appellent « affectivité ». En effet, selon les spécialistes de l'acquisition du langage c'est dans la langue maternelle, dans le corps et le visage de la mère que se constituent les repères affectifs. Il nous semble donc que le terme retenu soit trop chargé et que ses implications n'aient pas été clairement cernées.

Cela est vraiment révélateur de l'ambiguïté du statut de la langue française en Algérie.

Nous nous appuyerons sur R. Porquier (1991, p.12) qui définit la langue maternelle comme étant :

⁶⁶ Mimouni, R. (1983). *Une paix à vivre*. Alger. Ed. ENAL.

« le « socle langagier » de référence [...] même lorsqu'elle se trouve en principe évacuée de l'univers de la classe ».

Selon lui, tout apprentissage d'une langue étrangère se fonde sur l'expérience langagière préalable qu'est la langue maternelle :

« Cette fonction primordiale de la langue maternelle permet que s'opèrent des re- catégorisations, des différenciations, des correspondances entre deux systèmes langagiers, l'un déjà maîtrisé, l'autre en cours de développement ; [...] l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut que prendre appui sur la compétence langagière et sur l'expérience du langage acquise dans et par la langue maternelle. Ce « socle langagier » est aussi un « socle cognitif ».

4.2. La méthode : *Premier livre de Français* (1983-2003)



C'est en 1983 qu'une nouvelle méthode intitulée « *Premier livre de Français* » vient remplacer dans les écoles primaires la première « Malik et Zina ». Cette méthode, outre le manuel scolaire destiné à l'élève, comporte un « livre du maître » dans lequel sont explicités les objectifs d'apprentissage, les déroulements des leçons organisées en dossiers, le tout sous forme de fiches contenant toutes les instructions pédagogiques.

C'est dans ce guide du maître – édité par l'IPN en 1983 à l'intention des enseignants – que nous avons pu relever des points portant sur l'organisation de l'enseignement du français en 4^{ème} année fondamentale, soit en première année d'apprentissage de la langue⁶⁷.

Sur le plan matériel, il est dit que l'enseignement de la langue étrangère 1 est organisé en dossiers hebdomadaires d'une durée de 7 heures. Sont prévues à l'intérieur de chaque dossier des séances de langage, de lecture, de phonétique

⁶⁷ Il nous faut signaler ici, que dans le cadre de la mise en place de l'école fondamentale dans le système éducatif algérien, l'apprentissage de la langue française est reporté d'une année et passe de la 3^{ème} année primaire à la 4^{ème} année fondamentale. Rappelons que ce point a été développé dans le premier chapitre de notre travail. (cf. tableau récapitulatif portant sur le statut de la langue française dans l'enseignement en Algérie d'octobre 1962 à l'introduction de la nouvelle réforme du système éducatif).

articulatoire, d'écriture et d'exercices écrits et d'histoires racontées, et éventuellement 2 séances mensuelles de récitation.

4.2.1. Les objectifs d'apprentissage de la méthode

Les objectifs généraux et spécifiques d'apprentissage sont définis en ces termes :

« Faire acquérir à l'élève les moyens linguistiques qui lui permettent de communiquer⁶⁸.

Pour cela l'élève devra maîtriser :

- 1- Les structures syntaxiques de base.
- 2- Le vocabulaire fondamental et particulièrement le vocabulaire qui exprime les relations de temps et d'espace.
- 3- Le système phonétique et les contrastes qu'il entretient avec le système phonétique de l'arabe ».⁶⁹

Pour ce qui est des principes généraux de la méthode, l'on passe d'un point de départ « global » à un point de départ dit « situationnel ». S'agit-il seulement d'un changement dans la terminologie ou d'un changement profond dans la méthode d'enseignement/apprentissage. Ainsi, les dialogues insérés à l'intérieur des leçons et sur lesquels repose l'apprentissage sont maintenant qualifiés « d'échanges verbaux ».

« Le point de départ est situationnel : c'est une situation de communication simulée qui sert de cadre aux échanges verbaux.

Le support est audio-visuel : la figurine « animée » est associée à l'enregistrement ou à la voix du maître pour installer la compréhension.

On introduit d'emblée, le langage « complet » – langage du dialogue d'abord, langage interprétatif ensuite.

Le langage « complet » est ensuite analysé pour rendre disponibles les éléments (structures et vocabulaire) »⁷⁰.

4.2.2. Présentation de la méthode

La méthode « *Premier livre de Français* » repose sur un ensemble de 30 dossiers s'articulant autour de séquences et de séances détaillées. Chaque séquence contient deux séances. Acquisition globale, compréhension et mémorisation sont les trois étapes de la première séance. Systématisation et introduction des variantes sont

⁶⁸ C'est nous qui soulignons.

⁶⁹ Livre du maître (1983-1984 : 398), IPN.

⁷⁰ Ibidem.

les composantes de la deuxième séance. Une durée de dix minutes est réservée à la séance de phonétique articulatoire et vingt minutes pour la séance de langage.

Les concepteurs de ce guide du maître précisent eux-mêmes que cette méthode ne présente pas de rupture avec les méthodes SGAV déjà pratiquées dans la méthode précédente « Malik et Zina ». Cependant et c'est là l'objet de notre interrogation, ils introduisent dans leur présentation de la méthode ce qu'ils nomment « les caractéristiques particulières ».

Nous notons qu'à l'intérieur du développement de ces caractéristiques est employée toute une terminologie en relation avec les notions et concepts de l'approche communicative. Ainsi, nous pouvons relever les expressions suivantes : « *situation de communication* », « *besoins langagier* », « *compétence de compréhension* », « *approche de type communicatif qui privilégie les actes de parole* ».

Aux mots « réemploi et systématisation mécanique », présents dans la méthode « Malik et Zina », les auteurs substituent l'expression « effet boule de neige »⁷¹. Cet effet, selon eux, est mieux à même de fixer les structures syntaxiques et le vocabulaire.

De plus, et toujours dans ces « caractéristiques particulières » de la méthode, ils installent un objectif ainsi défini :

« L'objectif est de faire accéder l'élève, rapidement, à un niveau de communication satisfaisant, en répondant à des besoins langagiers immédiats. Ces besoins langagiers sont définis comme étant ceux qu'engendrent la vie scolaire, et plus particulièrement la vie de la classe ; les moyens linguistiques acquis dans des situations, moins particulière de la vie courante »⁷².

Ainsi, les divers projets linguistiques de cette méthode se décomposent en actes langagiers (exemple : saluer, demander, interroger, etc.) qui débouchent sur une systématisation visant à faire acquérir une syntaxe de base, un lexique thématique (exemple : cahier, livre, stylo, etc.) et des éléments de phonétique articulatoire.

⁷¹ J.-C., Rolland, linguiste, explique l'expression « effet boule de neige » ainsi : « L'utilisateur sera régulièrement exposé aux mêmes mots et à des phrases récurrentes, ce qui devrait en principe assurer la rétention en contexte de ce noyau dur auquel, par « l'effet boule de neige », pourra ensuite adhérer progressivement – et plus facilement – un volume lexical dont la masse critique (généralement évaluée à 3000 mots) est selon nous la condition sine qua non de l'acquisition efficace et durable d'une langue étrangère, et ce, toutes compétences confondues ». In <http://www.edulfle.net/Le-vocabulaire-noyau-dur-et-boule> [Article en ligne] (dimanche 9 décembre 2007).

⁷² Livre du maître (1983-1984 : 399), IPN.

Si nous nous livrons à une rapide étude comparative entre les deux méthodes « Malik et Zina » et « *Premier livre de Français* » et ce, en examinant les deux livres du maître contenant les indications pédagogiques destinées à l'enseignement, nous sommes frappée par la similitude de l'organisation des thèmes retenus et des contenus linguistiques.

En 1992 (1^{ère} édition) puis en 1995 (2^{ème} édition), de timides réaménagements ont été apportés aux programmes de français du 2^{ème} palier de l'enseignement fondamental (cf. annexe 8). Aucun changement n'a été apporté quant à la méthode ou au manuel scolaire. Ces réaménagements apportés aux dispositifs pédagogiques sont à la fois, d'ordre quantitatif et qualitatif.

Ils se résument pour la 4^{ème} année fondamentale à :

- Des suppressions de dossiers : 10 dossiers sur les 30 que compte la progression annuelle de langage ont été supprimés. Ces suppressions ont été décidées sur la base des propositions faites par les maîtres lors de la consultation organisée durant l'année scolaire 1993-1994.
- Des contractions et des créations de séances d'activités spécifiques.
- Une seule séance de mémorisation au lieu des trois prévues pour chaque dossier de langage.
- La mise en place d'une séance de phonétique articulatoire.
- La mise en place d'une séance réservée à l'apprentissage de comptines ou de petits poèmes.
- La mise en place d'une séance d'entraînement à la compréhension orale et histoire racontée.
- La mise en place d'un court moment d'entraînement à la prise de parole autonome sous forme de conversations libres.
- Une nouvelle distribution des séances et de l'horaire imparti à chaque dossier.

Pour ce qui concerne les mesures d'ordre qualitatif, elles visent particulièrement un changement au niveau des statuts de l'apprenant et de l'enseignant.

« Changement dans la manière d'agir des maîtres appelés à se libérer des conditionnements acquis à la faveur d'une application servile des outils didactiques en leur possession ;

Changement dans l'attitude des élèves appelés à prendre progressivement une part active dans leur propre apprentissage.

Changement de certaines procédures pédagogiques et dans le traitement de la langue enseignée et de ses contenus. La définition préalable des compétences à installer... ».

Après une lecture attentive des réaménagements apportés aux programmes, l'on s'aperçoit de la mise en place de certaines caractéristiques propres à l'approche communicative, à savoir : la centration sur l'apprenant, l'autonomie de l'enseignant, l'introduction des documents authentiques, la conception des contenus en termes de compétences à installer.

4.3. Synthèse

Le tableau ci-après consigne les ressemblances et les différences relevées dans les livres du maître.

Méthode "Malik et Zina"	Méthode " <i>Premier livre de Français</i> "
1. Organisation - Dossier - Séance	1. Organisation - Dossier - Séance/séquence
2. Matériel - Tableau magnétique - Figurines	2. Matériel - Tableau magnétique - Figurines
3. Déroulement de la leçon - Saynète - Ce que fait le maître - Ce qui apparaît au tableau de feutre - Ce que dit le maître	3. Déroulement de la leçon - Saynète - Indications pédagogiques et contenus linguistiques
4. Mémorisation	4. Acquisition des structures
5. Dialogue à obtenir	5. Systématisation

Nous constatons que l'organisation des leçons en « dossiers » se déclinant en séances⁷³ et le matériel requis et utilisé sont identiques.

Pour ce qui est du déroulement de la leçon, ce sont les en-têtes de colonnes qui ont changé. « *Ce que dit le maître* », « *Ce qui apparaît au tableau* », « *Ce que fait le maître* », est regroupé dans la deuxième méthode sous l'intitulé « *instructions pédagogiques et contenus linguistiques* ». On remarquera que les marques de prescription ont légèrement varié. Les formulations ont changé : le verbe « devoir » dans « *ce que doit faire le maître* » disparaît pour être remplacé par une liste de tâches intitulée : « *indications pédagogiques* ».

Cependant, l'examen de ces mêmes instructions et des dialogues ou échanges verbaux nous révèle qu'en réalité, pour la pratique de l'enseignant, les fiches sont reconduites toujours sur le même schéma :

Stimulus → réponse → Systématisation (simple variante du mot renforcement).

Les thèmes retenus sont identiques (l'école, la maison, la famille, etc.) et l'on pourrait presque dire que seuls les noms des personnages ont changé.

Force nous est de reconnaître qu'il s'agit plus d'un « saupoudrage » que d'un réel changement méthodologique et ce, bien que cette nouvelle méthode s'inscrive dans le cadre d'une refonte du système éducatif, à savoir la mise en place de l'école fondamentale.

⁷³ Un examen attentif nous a permis de constater que les mots « séance » et « séquence » sont employés indifféremment.

Chapitre 5 - L'approche par compétences en didactique du français en contexte algérien

Comme nous l'avons déjà souligné dans le premier chapitre, le système éducatif algérien hérité de la colonisation n'a connu sa première réforme institutionnelle et structurelle qu'au milieu des années 70, réforme régie par l'Ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976 « portant organisation de l'Education et de la Formation » et la Charte nationale de 1976. Ordonnance qui, répétons-le, a longtemps été critiquée par plusieurs responsables et pédagogues voulant dénoncer l'archaïsme des conceptions mobilisées dans ses textes officiels.

Les tenants de la réforme, et plus particulièrement ceux qui prônent un renouvellement, voire une révolution dans les méthodes, avancent un grand nombre d'arguments dont nous ne reprendrons que les plus significatifs dans le cadre de notre problématique, à savoir la pertinence du choix d'une méthode dans un contexte donné. Ils insistent sur le fait que l'école est, point n'est besoin de le démontrer, le levier le plus important pour faire progresser un pays sur les plans économique, social et culturel. Dans cette perspective, tous ceux qui ont en charge une mission éducative scolaire doivent être à l'écoute des besoins de la société. Cette mission éducative ne prend tout son sens que si, au sein de l'école, toutes les conditions sont réunies pour donner aux élèves une formation qui leur permettrait de jouer pleinement leur rôle dans la société. Un savoir être et un savoir faire. Or, ajoutent-ils, l'on s'est rendu compte que, très souvent, des jeunes qui ont fréquenté l'école pendant plusieurs années sont incapables d'utiliser les connaissances acquises en milieu scolaire dans la vie de tous les jours.

C'est la raison pour laquelle dans plusieurs pays, les responsables politiques de l'éducation et les concepteurs de programmes subissent de fortes pressions de la part des grandes organisations internationales notamment l'UNESCO⁷⁴ et l'OCDE⁷⁵,

⁷⁴ L'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture est une organisation spécialisée de l'Organisation des Nations Unies créée le 16 novembre 1945. Elle est principalement connue sous son acronyme anglais UNESCO. Son siège est à Paris. L'UNESCO poursuit son action à travers 5 grands programmes : l'éducation, les sciences exactes et naturelles, les sciences sociales et humaines, la culture, la communication et l'information.

afin que les systèmes éducatifs soient transformés ou réformés pour mieux répondre aux besoins de la société du savoir, et plus particulièrement en ces temps où le thème de la mondialisation est devenu un credo universel.

C'est pour répondre à cet appel pressant, mais pas seulement, que le gouvernement algérien a décidé de mettre en place une nouvelle réforme dont l'axe directeur se résume en une série de « défis à relever » dans le domaine éducatif :

- la réorganisation du système éducatif
- la refonte de la pédagogie
- la qualification de l'encadrement
- l'amélioration de l'enseignement supérieur
- la formation professionnelle.

Le principal enjeu de cette réforme du système éducatif est de venir en appui à d'autres initiatives visant à soutenir une croissance économique s'inscrivant dans la mondialisation (cf. les 08 objectifs fixés par le millénaire pour le développement cités dans le troisième chapitre de la première partie en page 45), tout en réservant une place importante à l'éducation.

1. Les réformes pour quels changements ?

Le système éducatif algérien, depuis le primaire en passant par le secondaire et jusqu'au supérieur, s'est donc engagé dans une profonde réforme qui passe par la révision des contenus et méthodes, l'amélioration de l'encadrement et la planification des trois paliers du système éducatif.

Nous nous intéresserons plus particulièrement dans ce chapitre à la révision des programmes telle qu'elle est prévue dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme. L'objectif affiché est de mettre ceux-ci en conformité avec la nouvelle approche qui est l'approche par compétences (APC)⁷⁶, déjà préconisée et expérimentée dans d'autres pays. Mais, disons-le tout de suite, cette approche est appliquée de façon différente d'un pays à l'autre.

⁷⁵ L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques est une organisation internationale de pays développés, qui ont en commun un système de gouvernement démocratique et une économie de marché. Son siège est à Paris.

⁷⁶ Selon X. Roegiers (2006 : 31) la compétence est : « une aptitude à résoudre des problèmes, grâce à la mobilisation conjointe de plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être ».

En Europe, au Canada, en Afrique, sur d'autres continents et notamment au Maghreb, d'importantes réformes scolaires sont en cours de réalisation et font, actuellement, comme en Algérie, l'objet de débats et de controverses⁷⁷.

Ainsi, depuis quelques années, plusieurs pays du Maghreb – Maroc, Tunisie, Libye – ont estimé nécessaire de changer, de rénover leurs programmes d'enseignement et de mettre en place une nouvelle approche : « la pédagogie de l'intégration », appelée aussi « approche par compétences ». Cette approche est considérée par plusieurs responsables des systèmes éducatifs, notamment africains, comme une réponse pertinente aux problèmes d'efficacité des systèmes éducatifs, et surtout aux problèmes d'analphabétisme fonctionnel⁷⁸ qui touchent une grande majorité des enfants qui ont pourtant fréquenté l'école pendant plusieurs années.

Cette réforme concerne le système éducatif dans son ensemble. Il va de soi que les programmes conçus en fonction des orientations de la réforme sont générateurs d'une série d'exigences auxquelles doivent répondre tous ceux qui ont en charge la mise en œuvre de cette réforme. Outre la formation et l'information des parties prenantes, la rénovation des outils didactiques constitue un point essentiel de l'application – sur le terrain – de ces orientations. C'est ainsi que, en Algérie, dès la mise en œuvre effective de la réforme, c'est-à-dire à la rentrée scolaire 2003/2004, les manuels scolaires mis en circulation – notamment celui de français destiné aux élèves de la 3^{ème} année primaire ; manuel que nous analyserons dans le troisième chapitre de la dernière partie – avaient déjà conçu leur progression et organisé leurs contenus selon la pédagogie de l'intégration.

2. Pourquoi de nouveaux curricula ?

Il est précisé dans le plan d'action de la réforme du système éducatif (cf annexe n°2) que l'école algérienne tout en conservant ses principes – arabisation, démocratisation, islamité, amazighité – se doit de renouveler ses programmes et de

⁷⁷ À ce sujet, nous pouvons signaler un important mouvement de contestation de la réforme basée sur l'approche par compétences et qui se manifeste actuellement au Canada et dont nous avons pris connaissance sur le site : <http://www.stopponslareforme.com>

⁷⁸ L'UNESCO parle d'analphabétisme fonctionnel alors qu'en France on préfère le terme d'illettrisme. Selon J-P.Cuq (2003 : 124-125) : « L'illettrisme concerne les adultes ou les jeunes adultes, alphabétisés dans le cadre de l'école, qui sont sortis du système scolaire sans avoir atteint, en langue première, un niveau minimal de compétences en lecture et en écriture mais en ayant acquis des aptitudes élémentaires. Celles-ci les distinguent des analphabètes qui n'en possèdent aucune ».

repenser ses méthodes de travail étant donné que les objectifs et les contenus des programmes scolaires en vigueur dans le système éducatif sont pour la plupart obsolètes et durent depuis plus de trois décennies. Les auteurs de ce plan d'action reconnaissent eux-mêmes que ces programmes sont largement dépassés par les progrès de la science et les nouvelles technologies. Il faut, dès lors, mettre en route une série d'actions. C'est ainsi que la refonte des curricula et des programmes, la révision des méthodes, l'actualisation des contenus sont perçus comme une priorité, priorité justifiée par un argument qui semble majeur aux yeux des promoteurs de la réforme, puisqu'il est repris maintes et maintes fois dans tous les documents relatifs à celle-ci, à savoir le fait que la mondialisation impose de nouveaux défis que seuls les individus bien formés, bien préparés et compétents peuvent relever. Ainsi, pour relever le défi de l'amélioration de la qualité des apprentissages, le choix d'une méthode qui aurait fait ses preuves dans d'autres pays, c'est-à-dire l'approche par compétences est perçue par plusieurs spécialistes comme la plus appropriée dans de telles démarches.

C'est donc dans une telle perspective que sont conçus tous les nouveaux programmes et ce, pour toutes les disciplines. Ainsi, le nouveau programme de français de la 3^{ème} année primaire (2003 : 7) précise que c'est :

« dans la perspective d'une appropriation durable et significative des connaissances que s'impose l'entrée dans les programmes par les compétences ».

Cependant, une clarification terminologique quant aux termes de curriculum et de programme s'impose avant d'examiner comment l'approche par compétence a été intégrée dans les nouveaux programmes.

2.1. Qu'est-ce qu'un curriculum ?

Employé de plus en plus en didactique des langues, le terme de curriculum désigne selon S. Borg (2001 : 134) :

« un ensemble de réflexions et d'orientations visant à établir un parcours d'enseignement/apprentissage en termes de projets et de finalités éducatives déterminés ».

P. Perrenoud (1993) dans un article [en ligne] précise que dans les pays anglo-saxons, le terme est utilisé pour désigner :

« le parcours proposé aux apprenants, alors qu'en français, on parlera plutôt de plan d'études, de programme ou cursus, selon qu'on met l'accent sur la

progression en les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire. [...]. Le curriculum est un parcours de formation ».

En nous basant sur ces définitions, et après lecture attentive des curricula, nous pouvons dire que dans le système éducatif algérien, le curriculum revêt la forme d'un schéma dans lequel sont réunis les principes généraux et les objectifs visés, autrement dit, tous les fondements constitutionnels politiques et culturels sur lesquels s'appuient la nouvelle politique éducative.

Dans un document émanant du Ministère de l'Education nationale à l'intention des enseignants, le curriculum est défini ainsi :

« C'est l'ensemble du parcours d'apprentissage prévu pour l'élève. Il est plus large que le programme : en plus du programme, il donne d'autres indications, surtout sur les méthodes pédagogiques et sur le dispositif d'évaluation ».

Dès lors, nous remarquons que si le curriculum est plus large que le programme, c'est parce qu'il intègre aussi bien les composantes externes (philosophie de l'éducation, politique) que les composantes internes (méthodologie, psycholinguistique) de la didactique des langues.

Le Cadre européen Commun de Référence pour les langues, quant à lui, reprend la définition que Walker (1990) avance pour le terme « curriculum » selon laquelle :

« Le curriculum renvoie au *contenu* et à la *finalité* d'un programme éducatif ainsi qu'à leur *organisation* ».

2.2. Qu'est-ce qu'un programme ?

Dans Le dictionnaire Larousse, à l'article « programme », nous relevons à la quatrième entrée cette proposition de définition :

« Ensemble d'instructions, de données ou d'expressions enregistrées sur un support et nécessaires à l'exécution d'une suite d'opérations déterminées ».

Cette définition nous semble assez générale dans la mesure où elle ne prend pas en charge tout ce qui différencie un programme d'un curriculum.

C'est dans un document ministériel intitulé : « *L'approche par compétences dans l'école algérienne* » (2005 : 15) que nous avons trouvé une définition circonstanciée de la notion de programme :

« Le programme scolaire, [...] comprend les finalités du système éducatif, les objectifs ou les compétences poursuivis et les contenus dans les différentes disciplines. Le programme énonce les deux ou trois compétences terminales

retenues par année, précise les objectifs d'apprentissage, les compétences disciplinaires, les principales ressources et propose les critères⁷⁹ d'évaluation ».

Toutes ces informations (compétences, objectifs, ressources et critères d'évaluation) sont consignées dans un document intitulé « *Programme de la langue française de la 3^{ème} année primaire daté du mois de décembre 2003* » ; document à l'intention des enseignants chargés de mettre en application les programmes.

2.3. Finalités et buts de l'enseignement du français dans le primaire

Dans le cadre de notre travail de recherche, il va de soi que nous nous intéresserons plus spécifiquement aux finalités et buts de l'enseignement du français à l'école primaire tels qu'ils sont présentés et explicités dans le programme que nous venons de citer (2003 : 3). C'est de la façon suivante qu'ils sont énoncés :

« Il s'agit de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer. Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde ».

En 3^{ème} année primaire, l'enseignement/apprentissage porte sur la construction de la langue et essentiellement sur l'axe morpho-graphique et phonologique, à des fins de communication à l'oral et à l'écrit. En effet, les objectifs sont fixés par l'institution – pour notre cas le ministère de l'Education nationale – en fonction d'un public d'apprenants (et de ses besoins réels ou supposés) et visent l'obtention de résultats mesurables.

⁷⁹ Selon P. Meirieu (2002 : 183) : « Les critères d'évaluation sont des éléments permettant au sujet de vérifier qu'il a bien réalisé la tâche proposée et que le produit de son activité est conforme à ce qu'il devait obtenir. La liste de ces critères peut être établie avec les apprenants comme le proposent les théoriciens de l'évaluation formatrice ».

3. Approche par compétences ou pédagogie par objectifs ?

Dès l'indépendance du pays, le système éducatif algérien privilégie la notion unique d'enseignement et d'acquisition du savoir, basée sur les méthodes en vigueur à cette époque-là, c'est-à-dire la méthodologie directe en rupture avec la méthodologie traditionnelle. Méthodes centrées sur les seuls savoirs et où seul l'enseignant est détenteur et transmetteur de savoirs. Le programme se décline en une liste de connaissances (de notions) à transmettre. Ces notions sont organisées en fonction d'une logique propre à un champ de la connaissance et à une discipline considérée comme un savoir constitué.

En 1994 puis en 1998, le système éducatif connaît de timides réaménagements et non pas une réelle réforme en didactique, réaménagements apportés dans l'enseignement primaire portant sur les savoirs et les contenus linguistiques. Certaines dispositions des réaménagements reposaient sur :

- Les choix des dossiers de langage à supprimer ou à conserver ;
- Les séances spécifiques à maintenir ou à remplacer ;
- Les thèmes et les situations à avancer ou à différer ou à reporter à la faveur des progressions.

On s'aperçoit que ces réaménagements donnent une certaine possibilité de décision autonome à l'enseignant. Le comportement « autonome » de l'enseignant est explicité en ces termes dans le document portant sur les « réaménagements apportés aux programmes de français du 2^{ème} palier de l'enseignement fondamental (2^{ème} édition) »⁸⁰ (1994 : 9) :

« Libérer l'enseignant, lui redonner l'initiative pédagogique, le rendre maître de son enseignement en le rendant autonome, sont des principes sur lesquels tout le monde s'accorde et dont l'application est aujourd'hui réclamée par toute la communauté éducative, les enseignants eux-mêmes, les formateurs, les responsables du système éducatif, les parents d'élèves... »

Ces réaménagements entremêlaient deux tendances, à savoir :

1. La pédagogie par objectifs (désormais siglée PPO).
2. L'approche par les compétences (désormais siglée APC).

C'est le fruit des mûrissements et des mutations ainsi que des problèmes posés par l'approche communicative qui ont permis l'émergence des deux approches

⁸⁰ Cf. annexe n°9.

(PPO et APC) citées plus haut. Ces réaménagements ont porté d'une part sur les savoirs et d'autre part sur leur restructuration chronologique.

Pour rappel, les programmes en vigueur dans l'enseignement fondamental étaient conçus – avant la mise œuvre de la réforme – en fonction de la *pédagogie par objectifs* ; pédagogie dont les enseignants que nous avons rencontrés et interrogés dans le cadre des séminaires de formation auxquels nous avons assistés pour notre recherche en situation, nous ont avoué qu'elle était quelque peu négligée en raison d'un manque de formation, d'un manque d'encadrement, de conditions de travail peu conformes à ces objectifs, etc.

Les réaménagements opérés ont porté sur les savoirs et leurs restructurations chronologiques. Cependant, nous avons pu constater qu'en fait, la notion de compétence n'est pas nouvelle dans la mesure où elle figure dans la présentation en page 3 du document officiel portant sur les réaménagements apportés aux programmes de français du 2^{ème} palier de l'enseignement fondamental (2^{ème} édition) et qui s'énonce comme suit :

« Ainsi, les maîtres chargés de l'enseignement du français au second palier retrouveront [...] une présentation, sous forme de tableau, des *compétences à installer* à chaque étape du cursus d'enseignement de la langue étrangère... »

Tous les programmes, aussi bien ceux du cycle fondamental que ceux du cycle secondaire, évoquaient sans s'y attarder ni l'approfondir, la notion de compétence. Le nouveau programme de français de l'enseignement primaire, quant à lui, (2003 :7) le confirme :

« Depuis quelques années déjà, on parle des compétences dans le milieu de l'éducation parce que l'accent est mis sur le développement personnel et social de l'élève ».

4. Les caractéristiques de la nouvelle approche

Après avoir vu, dans le chapitre précédent, plusieurs définitions de la notion de « compétence » ainsi que certains éléments qui ont permis d'éclairer certains aspects de cette notion complexe, et après avoir passé en revue quelques travaux relatifs à l'approche par compétences, il nous semble utile de dire d'une part quelle est la définition que retiennent les programmes concernant cette notion et d'autre part, de reprendre ses principales caractéristiques.

4.1. La notion de compétence dans le programme de 3^{ème} année primaire

La notion de compétences telle que définie dans le programme de 3^{ème} année primaire (2003 : 7) s'énonce comme suit :

« La compétence est un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Elle se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire ».

Partant de cette définition, nous pouvons dire que la ou les compétence(s) est/sont tout simplement un ensemble intégré (donc interdépendant et intercomplémentaire) d'éléments cognitifs que l'apprenant aura intériorisés et/ou devra intérioriser à la fin d'un cursus scolaire s'articulant autour de 4 ou 5 projets. La maîtrise d'une ou de plusieurs compétences se réalise dans le cadre du projet. Rappelons que, pour les théoriciens (Hadji, Perrenoud, Le Boterf, Meirieu, Roegiers) que nous avons cités lors de la présentation de cette approche, le « savoir » relève des compétences déclaratives et le « savoir-faire » relève des compétences procédurales qui sont en fait les pratiques. Tous s'accordent à dire que les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être exercés et intégrés par l'apprenant à l'occasion d'une tâche particulière sont à mobiliser à l'occasion d'autres tâches différentes de la première mais qui font partie de la même famille, qui appellent, en tout ou en partie, le même traitement. La généralisation est donc au cœur même de la compétence.

Les compétences sélectionnées dans le programme de 3^{ème} année primaire couvrent les quatre domaines :

- oral/réception
- oral/production
- écrit/réception
- écrit/production

Pour illustrer ces points, nous donnerons un exemple extrait de ce programme (2003 : 8-11) :

A l'oral

Deux compétences sont retenues dans le domaine de la réception (écouter/apprendre) :

1. Connaître le système phonologique et prosodique du français.
2. Construire le sens d'un message oral

Trois autres sont retenues dans le domaine de la production (parler) :

1. Parler pour s'approprier la langue.
2. Prendre la parole pour s'exprimer
3. Prendre sa place dans un échange pour communiquer.

A l'écrit

Deux compétences sont retenues dans le domaine de la réception (déchiffrer et comprendre) :

1. Connaître le système graphique du français.
2. Construire le sens d'un message écrit.

Deux autres sont retenues dans le domaine de la production (écrire) :

1. Connaître les aspects grapho-moteurs du français.
2. Activer la correspondance phonie-graphie.

4.2. La notion d'objectif d'apprentissage

Ces compétences retenues se démultiplient ensuite en plusieurs d'objectifs d'apprentissage. Et c'est à partir de l'identification de ces objectifs d'apprentissage que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage qui repose essentiellement sur les contenus programmés et délimités, les activités conçues et les tâches à entreprendre.

Voyons, à titre d'exemple, dans le tableau ci-après, quels sont les objectifs d'apprentissage qui découlent des deux compétences retenues dans le domaine de la réception (écoute et compréhension).

Oral – Réception (écouter/comprendre)

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Connaître le système phonologique et prosodique du français	<ul style="list-style-type: none">- discriminer les sons de la langue- discriminer les différentes intonations- mémoriser des mots, des phrases, de courts textes- adopter une attitude d'écoute.
Construire le sens d'un message oral	<ul style="list-style-type: none">- discriminer des unités de sens- identifier les interlocuteurs et leur statut (qui parle ? à qui ?)- identifier le thème général (de quoi on parle ?). retrouver le cadre spatio-temporel (où et quand ?)- déduire un sentiment, une émotion à partir d'une intonation (joie, colère,).

L'objectif d'apprentissage permet d'identifier des actions précises, adaptés à un niveau déterminé. C'est un instrument fonctionnel intégré dans la logique de mise en place d'unités d'enseignement/apprentissage (séquences⁸¹). C'est à partir de ces séquences que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage sur la base du triptyque : contenus, activités, tâches.

Nous pouvons donc dire que l'approche par compétences se caractérise principalement par : une pédagogie de l'intégration, une pédagogie différenciée, une centration sur l'apprenant et un enseignement/apprentissage de type communicatif.

4.3. Une pédagogie de l'intégration

Un enseignement défini en termes de compétences repose sur le choix d'une pédagogie de l'intégration. Cette pédagogie vise à ce que l'élève rassemble et organise ses acquis afin de les utiliser dans des situations complexes, appelées situations d'intégration⁸². La notion d'intégration est très importante parce qu'elle met en évidence le besoin de créer des liens entre les différents éléments d'une

⁸¹ Couramment pratiquée en FLE puis transférée au français langue maternelle, la séquence consiste à développer une pédagogie sur un objectif précis en organisant l'ensemble du travail de la classe autour d'un projet sur plusieurs séances.

⁸² L'intégration est une opération intérieure et personnelle puisque personne ne peut intégrer à la place de l'autre. Elle a pour but d'aider chaque élève individuellement puisque chacun avance selon son propre rythme.

compétence. Ainsi, on ne peut parler d'intégration que si l'élève a déjà acquis une somme de savoirs, savoir-faire, savoir-être et compétences disciplinaires. Toutes ces connaissances vont être transférées de manière à pouvoir être activées de façon concrète dans des situations de la vie courante. Comme on le voit, c'est donc dans cette perspective que s'impose l'entrée dans les programmes par les compétences puisque c'est sur ce réinvestissement fondamental que s'appuient les partisans de cette nouvelle approche, qui, rappelons-le, a fait ses premières armes dans le domaine de l'entreprise. Ainsi, pour ce qui concerne l'apprentissage d'une langue, le programme (2003 : 6) de français précise qu'au terme de la 3^{ème} année primaire, l'élève aura :

«développer des compétences d'écoute/réception et des compétences d'expression à l'oral de même qu'il aura commencé à aborder l'écrit. Il aura construit de nouveaux savoirs par reproduction et simulation dans le cadre des activités au sein de la classe qui constitue le contexte d'immersion privilégié. Il se sera familiarisé avec la lecture – à partir de textes courts adaptés à sa sensibilité et à son âge – et avec l'écriture, en (re)produisant quelques phrases à partir de situations significatives et diversifiées ».

Cette approche, qui consiste à établir des liens entre les apprentissages dans le but de pouvoir résoudre des situations complexes⁸³ en mobilisant des connaissances et des savoir-faire acquis, se démarque des approches dont elle s'inspire, à savoir l'approche communicative et la pédagogie par objectifs dans la mesure où l'accent est mis sur le caractère d'intégration qu'elle revêt et essentiellement sur sa capacité de créer une passerelle entre la connaissance d'une part, et les compétences et les comportements – en milieu scolaire mais aussi et surtout en contexte non scolaire – d'autre part.

Cette démarche d'intégration est personnelle, propre à chaque apprenant, c'est pourquoi la ou les pédagogies mise(s) en place met(tent) l'élève au centre de ses apprentissages. Découlant directement de la pédagogie différenciée, cette notion de centration sur l'apprenant, on le verra dans les développements ultérieurs, pose bien des problèmes dans le contexte actuel de l'école algérienne.

4.4. Une pédagogie différenciée

Nous n'allons pas revenir sur cette pédagogie dite « nouvelle » au moment de son apparition dès le début du XX^{ème} siècle et dont nous avons tenté de cerner les

⁸³ Ces situations complexes qui ne sont plus de simples applications ou des exercices de reproduction de solutions types doivent se rapprocher le plus possible des situations réelles de la vie.

aspects dans le chapitre précédent. C'est dans la perspective de son application en contexte algérien qu'il nous faut voir si cette démarche peut prendre tout son sens. Si nous voulions résumer les sept postulats énoncés par Burns (cf. pp. 124-125 de notre travail) nous pourrions dire que chaque élève avance à son propre rythme et apprend à sa manière. Les uns accèdent aux savoirs, savoir-faire et savoir-être par le biais de l'écoute, d'autres préfèrent visualiser pour apprendre et d'autres encore privilégient le toucher.

Compte tenu de cette diversité et des disparités de niveaux et dans le but de garantir l'égalité des chances à tous les élèves (ce qui rejoint, il faut le dire, le principe de démocratisation de l'enseignement évoqué dans tous les textes officiels algériens depuis l'indépendance) et afin de permettre à chacun d'avancer à son rythme et de progresser selon ses potentialités, l'enseignant se voit conférer un rôle beaucoup plus important et est appelé à respecter le rythme de chacun en appliquant la pédagogie différenciée.

4.5. Une centration sur l'apprenant

La nouvelle approche, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, place l'élève au cœur de l'acte pédagogique et le fait participer de manière active et responsable au processus de son apprentissage. Il participe donc à la construction et à la structuration de ses apprentissages. C'est ce que les théoriciens appellent « la centration sur l'apprenant ». Cette formule « plutôt pédante »⁸⁴ signifie qu'en pédagogie, l'élève est plus important que la méthode.

C'est dans le guide du maître de français de troisième année primaire (2004 : 17) que nous retrouvons ces principes énoncés comme suit :

« La méthode [Le monde de Didine] met l'accent sur l'engagement de l'élève dans le processus d'acquisition de connaissances et de stratégies. Elle mise sur sa motivation, sa sensibilité, sa curiosité, son besoin de comprendre. [...] L'élève est directement concerné par l'acte pédagogique ; il remet en question ses représentations antérieures et confronte son savoir à celui des autres, l'améliore, cherche, découvre, agit, essaie, retourne sur les activités ».

⁸⁴ Expression empruntée à F. Debyser.

4.6. Un enseignement/apprentissage de type communicatif

Des changements sont opérés dans toutes les disciplines. Actuellement, on mise sur la maîtrise de compétences dans tous les plans de formation. Ainsi le document d'accompagnement du maître de français de la troisième année primaire (2004 : 11) propose la définition suivante d'une compétence :

« un ensemble intégré de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue d'une appropriation significative et durable des connaissances ».

Dès lors, l'accent est mis particulièrement sur le développement personnel et social de l'élève. En ce qui concerne l'enseignement du français, cette approche vise à développer des compétences de communication chez l'apprenant en mettant l'accent sur le caractère utilitaire de la langue plutôt que sur son apprentissage littéraire. Tel est le principe décliné dans le même document (2004 : 17) :

« Apprendre une langue c'est apprendre à communiquer dans cette langue. [...]. Apprendre une langue c'est pratiquer des activités interactives : écouter, dire, lire et écrire. Apprendre une langue c'est aussi connaître le monde et la diversité culturelle ».

La langue française sera donc enseignée dans une optique de communication fonctionnelle permettant ainsi à l'apprenant de s'équiper d'un bagage linguistique lui donnant au terme de son cursus scolaire la facilité de pouvoir s'exprimer à l'oral comme à l'écrit en utilisant un français courant et correct dans une grande variété de situations de la vie de tous les jours.

Dorénavant cette nouvelle approche pourra mettre au service de l'enseignement du français un dispositif pédagogique et didactique innovant afin de déclencher chez l'apprenant le désir de comprendre et de se faire comprendre à travers des situations de communication de la vie organisées par simulation en classe.

4.7. Une pédagogie de projets

Avec les réaménagements apportés dans les programmes de l'enseignement fondamental, l'année scolaire 1997/1998 a vu la mise en place d'une rénovation du programme où le concept d'*unité didactique*⁸⁵ inscrit dans le cadre de la pédagogie

⁸⁵ Une unité didactique, comme son nom l'indique, est donc : « Une période d'enseignement d'une durée variable faisant partie d'un projet pédagogique et au cours de laquelle est dispensé un

par objectifs revêt une importance prépondérante et s'est substitué à la notion de « dossier »⁸⁶. Le programme soumis aux enseignants en mai 1998 fait également intervenir de nouvelles notions et de nouveaux concepts, à savoir : compétence, capacité, tâches d'enseignement et tâches d'apprentissage, évaluations diagnostique⁸⁷, formative et sommative, grille d'évaluation⁸⁸, etc.

Rappelons que la notion de projet existe depuis 1992 dans le cycle du secondaire mais pour ce qui concerne le niveau du cycle primaire, ce n'est qu'avec la mise en application de la nouvelle réforme du système éducatif (2003) que la pédagogie préconisée est dite « par projets ». Pédagogie pratiquée à l'heure présente, dans l'ensemble du système éducatif, sans distinction de palier.

Les activités sélectionnées dans le programme de 3^{ème} année primaire s'organisent dans le cadre de projets pédagogiques. Le projet est défini comme suit dans le programme (2003 : 5) :

« Le projet est une nouvelle façon originale de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages. Il se donne pour objectif l'élaboration d'une production matérielle, écrite ou orale. Il permet à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif collectif ».

4.7.1. Présentation du plan de formation de la 3^{ème} année primaire

Comme pour toutes les années du cycle primaire, le programme de la 3^{ème} année primaire s'inscrit dans le cadre de la pédagogie du projet qui organise les apprentissages en séquences. Ces dernières sont incluses dans des séances dont le

nombre fini d'exercices et d'activités soumis à évaluation ». *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2002, p.152.*

L'objectif de chaque unité didactique est de doter l'apprenant d'une compétence donnée dans une situation précise de communication.

⁸⁶ Un dossier est un inventaire de connaissances, de savoirs à transmettre à l'élève à des fins conversationnelles par le biais de leçons (dialogue en 4^{ème} et 5^{ème} AF, langage/élocution en 6^{ème} AF) et d'expression écrite.

⁸⁷ L'évaluation diagnostique a lieu généralement en début d'année scolaire ou en début d'unité didactique. Située au début d'une séquence d'apprentissage, ce type d'évaluation aide l'enseignant à établir un état des lieux lui permettant de cibler son intervention. Elle ne fait l'objet ni de notation ni de correction exhaustive, elle sert surtout à élaborer un projet pédagogique intégrant des activités de remédiation progressive.

⁸⁸ J-P. Cuq (2003 : 120) définit les grilles d'évaluation ainsi : « ce sont des tableaux qui comprennent des entrées se référant aux : compétences de l'apprenant [...] ; compétences discursives et textuelles [...] ; compétences linguistiques [...]. Un barème est fixé pour chacune de ces trois entrées, en fonction de l'objectif que vise le test ou l'examen ».

volume horaire n'excède pas une heure. Au niveau pédagogique, le projet s'actualise dans les activités et les tâches et les modes d'évaluation. Ces activités se subdivisent en compétences énoncées ainsi : écouter/parler ; lire/écrire.

Cet ensemble d'activités est étroitement lié par le thème et l'unité, d'éléments lexicaux et morphosyntaxiques à intégrer, ayant prise sur le contexte réel dans lequel se réaliseront ces mêmes compétences communicationnelles.

Les apprentissages en séquences suivent une progression bien précise. Cette dernière détermine un enchaînement précis des séquences évitant ainsi toute stratification ou juxtaposition des notions.

Chaque projet se décline en une série de séquences allant de deux à cinq. Le nombre de séquences est déterminé en fonction de la dominante orale ou écrite. La séquence est une étape du projet qui vise l'atteinte des objectifs d'apprentissage qui se réalisent à travers des activités d'oral, de lecture et d'écriture. Chaque séquence est ponctuée par une évaluation formative.

Les quatre projets retenus dans le plan de formation se présentent ainsi dans le programme :

Projet 1 : Le fichier de la classe

- Séquence 1 : se présenter
- Séquence 2 : parler de ses goûts
- Séquence 3 : présenter sa famille
- Séquence 4 : donner son âge
- Séquence 5 : donner son adresse

Projet 2 : Le spectacle des comptines

- Séquence 1 : poser une question
- Séquence 2 : répondre à une question / demander quelque chose
- Séquence 3 : inviter quelqu'un

Projet 3 : L'affiche de la classe

- Séquence 1 : donner des conseils
- Séquence 2 : interdire

Projet 4 : Le calendrier des saisons

- Séquences 1 + 2 + 3 + 4 : demander et donner des renseignements à quelqu'un sur le temps.

Le projet peut être soit oral ou écrit et reste pour les classes du primaire lié au choix de l'enseignant. Sa planification, comme le souligne le document d'accompagnement (2004 : 14) est :

« une organisation rigoureuse selon un plan à suivre. Cependant, ce n'est pas une programmation ».

4.7.2. Organisation du projet au plan pré-pédagogique

Avant la réalisation du projet en classe avec les élèves, l'enseignant est appelé à le préparer. La planification du projet relève du travail pré-pédagogique. Comme son nom l'indique, la planification consiste à établir un plan à suivre. Pour ce faire, l'enseignant doit :

Sélectionner :

- une ou deux compétences à maîtriser et les démultiplier en objectifs d'apprentissage
- des contenus
- des activités à l'oral, en lecture et à l'écrit
- des supports variés.

Déterminer :

- Le nombre de séquences en fonction de la dominante orale ou écrite
- Les modalités de fonctionnement (individuellement, en groupe restreint de 2 à 4 élèves, en groupe-classe)
- L'horaire imparti à l'exécution du projet
- Les modalités d'évaluation.

Prévoir des moments :

- de présentation du projet et de négociation avec les élèves
- d'organisation du travail
- de réalisation des activités
- de métacognition : faire réfléchir les élèves sur leurs propres stratégies d'apprentissage mises en œuvre.
- d'évaluation des apprentissages.

4.7.3. Organisation du projet au plan pédagogique

En classe, le projet se déroule en respectant les phases suivantes :

1^{ère} étape : Présentation et négociation collective du projet

2^{ème} étape : Organisation du travail

3^{ème} étape : Réalisation des activités d'enseignement/apprentissage

4^{ème} phase : Evaluation

5^{ème} phase : Elargissement.

La pédagogie de projet est fondée essentiellement sur la motivation, suscitée par une réalisation concrète qui aboutit à une socialisation⁸⁹. Et, c'est, comme le précise le programme :

« par le biais du projet qu' « apprendre » n'est plus conçu comme une accumulation de connaissances formalisées ou décontextualisées mais c'est en fait, la réalisation d'un travail, le fruit d'une expérience à caractère social. C'est, aussi et surtout, une transformation à la fois externe et interne, par des activités qui motivent l'élève ».

Il est précisé que le travail en projets a pour objectif d'éviter le chevauchement et la dispersion des activités et place l'apprenant dans des situations d'apprentissage où il découvre par lui-même les matériaux utiles et pertinents dont il a besoin pour finaliser ledit projet. En effet, un projet n'a de sens et n'est viable que s'il est « construit » par le public qui va le réaliser.

Le volume horaire imparti à l'exécution du projet didactique n'est plus perçu dans son aspect contraignant, rigide, figé, à un nombre limité de semaines (1 semaine ou 5 heures pour l'exécution d'un dossier dans le cycle primaire). Avec le projet, l'enseignant peut se permettre un volume horaire beaucoup plus large et plus souple (2 semaines ou plus de 5 heures).

En effet, et les auteurs du document y reviennent souvent, dans le but de redynamiser et de revaloriser l'enseignement du français, la nouvelle pédagogie dite l'approche par les compétences permet de repenser les méthodes actuelles d'apprentissage du français qui étaient jusque là peu efficaces et dont les résultats étaient encore très insuffisants.

⁸⁹ Le nouveau Petit Robert de la langue française (2007) propose la définition suivante de la socialisation : « Le fait de développer des relations sociales, de s'adapter et de s'intégrer à la vie sociale ». Nous rappelons que c'est C. Freinet qui, le premier, a introduit à l'école la notion de « socialisation » comme élément essentiel d'une pédagogie fondée sur la volonté d'intégrer l'enfant à la vie sociale.

4.7.4. Stratégie de réalisation du projet par compétences

Le programme de 3^{ème} année primaire rappelle que la primauté est octroyée à l'oral et que la pratique en classe oscille à travers quatre moments :

4.7.4.1. UN MOMENT DE DECOUVERTE

Il s'agit de mettre l'élève en contact avec un document auditif ou visuel. Dans ce premier moment, on privilégie l'aspect « spontané » de la découverte. L'élève découvre pour la première fois un texte oral ou écrit. Ce texte peut être une comptine, un dessin, un texte, un conte, une affiche, etc.

S'il s'agit d'un document sonore, le maître formule la consigne d'écoute avant la mise en situation d'écoute. Exemple : « Tu vas écouter un texte et tu diras si c'est une histoire ou une chanson ».

La première écoute porte sur le document dans sa globalité (une histoire complète, une comptine complète, etc.).

4.7.4.2. UN MOMENT D'OBSERVATION METHODIQUE

Ce moment permet une entrée dans le texte oral ou écrit, entrée qui se fera par le biais d'un questionnement pertinent pour l'analyse.

Ensuite, l'élève sera amené à un niveau plus élevé de compréhension tout en développant de véritables stratégies d'écoute et d'observation.

4.7.4.3. UN MOMENT DE REFORMULATION PERSONNELLE

Il s'agit d'amener l'élève à procéder à un réinvestissement par différents moyens : mots, bribes de phrases, mots en langue maternelle. Les auteurs rappellent que tous les procédés mentaux et langagiers entreront en corrélation étroite : mémorisation, répétition, substitution, systématisation, reformulation, copie, réemploi dans de courtes phrases.

4.7.4.4. UN MOMENT D'EVALUATION

Ce moment ne porte pas sur le produit fini, visible mais sur le processus qui a engendré ce produit. Il s'agit d'évaluer non seulement le savoir-agir mais encore le savoir-chercher.

L'objectif du projet par compétences est de placer l'apprenant au cœur de ses apprentissages et d'en faire un individu autonome dans l'acquisition de ses savoirs. Il s'agit bel et bien de ce que l'on appelle une centration sur l'apprenant où sont pris en compte ses besoins, ses motivations, ses attentes et ses représentations. Autrement

dit, « les situations d'apprentissage mettent l'élève au centre de la pratique pédagogique ». Les situations de communication concrétisant à long terme cette finalité sont contextualisées et modulées par l'enseignant pour un maximum d'opérationnalité.

5. Changement de paradigme au niveau de la pédagogie

Comme nous l'avons déjà signalé plus haut, les programmes antérieurs à l'approche par compétences sont plutôt basés sur une approche par objectifs tout en prenant en compte la notion de compétence avec tous ses dérivés (performance, capacité, habileté, etc.). L'approche par compétences, courant pédagogique sur lequel s'appuie la nouvelle réforme instituée dans le système éducatif algérien, est au cœur des échanges disciplinaires.

Pour les promoteurs de la réforme, l'amélioration qualitative reste l'objectif essentiel. En effet, selon eux, la définition des nouveaux programmes basés sur l'approche par compétences devrait se concrétiser par une éducation de qualité au service du plus grand nombre avec des effets bénéfiques pour une éventuelle diminution de l'échec scolaire.

Le tableau ci-après extrait de l'ouvrage⁹⁰ explicite le changement opéré au plan pédagogique.

⁹⁰ Ce tableau est extrait de l'ouvrage intitulé « *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* » PARE (programme d'appui à la réforme du système éducatif). Ministère de l'Education nationale. (2006 : 31).

De	Vers
L'enseignement axé sur l'action de l'enseignant	L'apprentissage centré sur l'apprenant
La transmission des savoirs	La construction des connaissances
La mémorisation	L'analyse, la synthèse et l'application
L'accent sur les connaissances	Le développement des compétences
L'évaluation sommative ⁹¹	L'évaluation formative ⁹²
Contenus disciplinaires catégorisés	Contenus intégrés & domaines de savoir

Ce changement de paradigme atteste d'une véritable révolution. En effet, et cela est souligné par tous les tenants de cette nouvelle méthode, l'approche par compétences redéfinit non seulement le rôle des connaissances dans l'apprentissage, mais également celui de l'enseignant qui se voit conférer un autre statut : de transmetteur de savoirs et détenteur de vérités qu'il était, il devient plutôt un animateur, un conseiller, un guide dans sa classe⁹³.

Ce changement ne se limite pas aux considérations pédagogiques mais engage également un changement au plan épistémologique et au niveau de la gestion.

Ainsi, d'une logique de « transmission des savoirs » nous passons à une logique de « construction des connaissances ». Cette approche propose un enseignement non pas cumulatif mais intégratif accordant une importance particulière à la construction des savoirs. Il ne s'agit plus d'accumuler une somme de connaissances mais d'acquérir des compétences durables et significatives à même d'être utilisées pour résoudre des situations complexes que présentent la vie de tous les jours. Dès lors, l'enseignement sera davantage tourné vers l'activité des élèves.

⁹¹ L'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan et intervient à la fin d'un ensemble de tâches d'apprentissage pour attester de la réussite ou de l'échec d'un élève.

⁹² Cette évaluation se fait en cours d'apprentissage, régulièrement, pour vérifier les progrès des élèves, diagnostiquer leurs difficultés, observer leurs démarches, pour les aider et préparer une reprise ou un apprentissage.

⁹³ C'est pour tenter de prendre la mesure de ce changement préconisé dans l'approche par compétences que nous avons procédé à une observation de classe dont nous livrons la transcription dans le second chapitre de la dernière partie de notre travail.

Pour ce qui concerne l'évaluation, ce changement se traduit par une évolution des modalités d'évaluation axées essentiellement sur une fonction sommative vers une mise en place plus importante attribuée à l'évaluation formative. Cette dernière est considérée comme partie intégrante du processus d'apprentissage. Pour ce faire, toutes les séquences sont ponctuées par une évaluation formative et non pénalisées par une note. Il ne s'agit plus de vérifier si l'élève a bien appris ce qui lui a été transmis mais de lui assurer ce qui est jugé indispensable pour apprendre à apprendre de façon continue et permanente d'une part et de pouvoir, d'autre part, utiliser ses acquis adéquatement dans la vie quotidienne. C'est dans ce sens que la nouvelle approche revêt une importance stratégique dans cette opération de transformation qualitative de l'école algérienne.

6. Réception et appropriation de la notion d'APC par les acteurs de la pédagogie

Les enquêtes effectuées auprès des acteurs de la pédagogie (inspecteurs et enseignants des écoles primaires), dans le cadre de notre recherche, nous ont permis de constater que la complexité de l'approche par compétences prônée dans les documents officiels issus de la réforme a eu pour conséquence de donner lieu à de multiples confusions dans les pratiques pédagogiques des enseignants confrontés à cette notion. Ainsi, par exemple, pour bon nombre d'enseignants, la distinction entre « objectifs » et « compétences », notions fondamentales sur lesquelles reposent essentiellement les programmes mis à leur disposition, reste floue.

Pour étayer notre observation, nous nous permettrons de reprendre quelques unes de ces confusions relevées sur des fiches pédagogiques élaborées par des enseignants, fiches qui montrent bien que les principes mêmes de l'approche par compétences ne semblent pas toujours assimilés.

En 3^{ème} année primaire, dans le projet I intitulé « **Le fichier de la classe** », projet s'articulant autour de cinq séquences, les compétences sont ainsi formulées par l'enseignant ⁹⁴:

⁹⁴ Nous avons repris textuellement le contenu des fiches pédagogiques élaborées par des enseignants et qui nous ont été remises lors d'un des séminaires de français organisés par la direction de l'Education, auquel nous avons assisté.

Séquence 1 « se présenter » :

• **Activité de l'oral :**

-Compétence : *répondre* à une question par des informations sur son identité.

• **Activité de lecture :**

Compétences : - *Identifier* le support de lecture

Prendre conscience de lire

Formuler des hypothèses de sens à partir d'une écoute active.

Nous pouvons constater, à la lecture de cette fiche, et si nous nous référons à la taxonomie de Bloom dont nous faisons mention dans le paragraphe ci-après, que les verbes utilisés par l'auteur de cette fiche et censés, selon lui, définir une compétence sont en réalité des verbes qui expriment à la fois des tâches à accomplir et des objectifs d'apprentissage.

6.1. Qu'est-ce qu'un objectif ?

Né dans le milieu militaire et dans celui de l'optique, le terme « objectif » désigne, en contexte scolaire et selon le dictionnaire actuel de l'éducation :

« un objet défini avec précision que l'on se propose d'atteindre par une manœuvre ou une activité ».

Dès lors, l'on s'aperçoit que même si ce terme n'est pas propre à l'éducation c'est bien dans ce secteur qu'il est le plus utilisé. A l'article « objectif », le dictionnaire actuel de l'éducation retient plusieurs entrées. Deux acceptions, dans ce foisonnement de définitions, peuvent être retenues dans le domaine de la didactique, acceptions concernant les objectifs généraux et les objectifs spécifiques.

« un objectif général est un objectif exprimant une intention éducationnelle abstraite et présentant un large ensemble de caractéristiques anticipées ou de changements durables devant survenir chez un groupe important de sujets au terme d'une séquence prolongée d'apprentissages. Ex : L'élève devra développer son autonomie »

Quant à l'objectif spécifique, le même ouvrage le définit comme suit :

« C'est un objectif faisant la jonction d'un contenu et d'une habileté, et formulant, de la façon la plus précise possible, ce à quoi le sujet doit parvenir

pendant ou suite à une situation pédagogique. Toute combinaison d'une aptitude à développer et d'un contenu constitue un objectif spécifique ».

6.2. Comment formuler un objectif ?

On s'accorde à dire généralement que sur le plan de la formulation des objectifs, deux éléments sont à considérer. D'une part, un objectif porte sur une partie principale de la matière enseignée, d'autre part, l'objectif est associé à l'une ou l'autre des taxonomies : il doit refléter un des différents niveaux taxonomiques selon l'intention de celui qui le formule.

Tout enseignant ayant reçu une formation en didactique pourra relever que, dans la fiche pédagogique présentée ci-dessus, les verbes (que nous avons mis en italique) appartiennent à une terminologie relevant de la taxonomie de Bloom. Taxonomie qui identifie et classe les objectifs et non les compétences.

Les objectifs sont classés selon trois domaines : le cognitif, l'affectif et le psychomoteur.

- a- le domaine cognitif : ce domaine recouvre tout ce qui fait appel à la connaissance, aux activités intellectuelles, aux démarches de la pensée.
- b- Le domaine affectif : ce domaine recouvre tout ce qui relève de la valorisation des attitudes vis-à-vis d'un individu, d'un objet, d'une idée.
- c- Le domaine psychomoteur : ce domaine recouvre toute activité physique ou motrice.

Chacun de ces domaines est ensuite divisé en différents niveaux (ou classes).

Il est vrai que la distinction entre objectif et compétence est très subtile mais nous avons pu remarquer que dans les curricula, les compétences sont énoncées en termes de savoir-faire et de savoir-agir. Ces compétences se déclinent dans les différentes séquences d'apprentissage que nous citons ci-dessous :

- Oral/réception
- Ecrit/réception
- Oral/production
- Ecrit/production

Conclusion

Sachant que les curricula et programmes regroupent l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissages ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des élèves, nous sommes en droit de nous poser une question : dans quelle mesure un curriculum constitue-t-il un outil valide pour les enseignants si la terminologie employée n'est pas totalement maîtrisée par ces mêmes enseignants ?

Un constat s'impose : il y a trop souvent décalage entre les ambitions de l'institution (concepteurs de programmes) liées à une refonte pédagogique et la réalité de la classe et de l'apprentissage.

Les méthodologies préconisées, approche communicative, approche par compétences, pédagogie de projet, pédagogie par objectifs, pédagogie différenciée, s'adressent-elles à des maîtres qui sauront les mettre en œuvre, dans un climat d'ouverture, de tolérance à l'erreur, qui donne envie d'apprendre ?

D'autre part et d'après les renseignements recueillis auprès des acteurs de l'éducation au cours de notre enquête, la centration sur l'apprenant constitue une démarche qui bouleverse les us et habitus pédagogiques d'un enseignant. Elle nécessite une adaptation de l'enseignant qui ne peut être efficace que si elle est précédée d'une formation en relation avec l'objet.

« Ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément ».

C'est ce qu'écrivait Boileau dans un extrait poétique sur l'art littéraire. Cette phrase devrait être mise en exergue dans tous les programmes de formation. Peut-être pourrions-nous nous en inspirer pour proposer une formulation plus personnelle de l'approche par compétences.

L'approche par compétences est une démarche qui repose sur le postulat de départ suivant : un apprenant n'est pas dépourvu de connaissances. S'il est établi que cette démarche consiste à mettre en œuvre des stratégies pour activer ces connaissances et les intégrer au sein des apprentissages et que l'objectif de cette démarche est de commuter ces connaissances en comportements observables qui, eux-mêmes généreront de nouvelles compétences, nous pourrions la redéfinir ainsi :

A comme : Avoir des connaissances (savoirs, savoir-faire, savoir-être), des représentations

P comme : Pouvoir les mettre en œuvre

C comme : Capitaliser l'ensemble des savoirs intuitifs et des savoirs procéduraux en vue de résoudre diverses familles de situations-problèmes.

Une véritable approche par compétences signifie une attention portée au développement individuel de l'apprenant, de ses capacités et de sa personnalité. Elle suppose, on l'a vu, un certain nombre de préalables matériels : un effectif réduit de la population scolaire pour chaque enseignant, une variété de moyens matériels à utiliser et de nombreuses ressources pédagogiques.

Au bout du compte, l'approche par compétences est-elle vraiment le modèle qui convient actuellement à l'enseignement en Algérie ? C'est toute la question. Nous tenterons de répondre à cette question dans la conclusion générale.

– III –

Recherche en situation :
implications pédagogique-
didactiques de la réforme

Chapitre 1 - Questionnaire à l'intention des enseignants portant sur les conditions d'application de la nouvelle réforme

Approche par compétences, pédagogie de l'intégration, pédagogie par objectifs, compétences transversales, compétences disciplinaires, etc. Comment s'y retrouver – et tout d'abord se familiariser avec toute cette terminologie nouvelle – comment et par quels moyens mettre à jour ses pratiques lorsqu'on est enseignant et que, en dehors de toute pression institutionnelle, le devoir et la conscience professionnelle nous interpellent à tout moment ? Telles sont les préoccupations majeures des enseignants en Algérie, confrontés à l'heure actuelle à une avalanche d'instructions officielles, de directives, de circulaires ministérielles qui pour beaucoup s'apparentent à un véritable harcèlement.

C'est pour tenter de trouver réponse à ces questions, tout en gardant à l'esprit la problématique de notre recherche, que nous avons songé à élaborer un questionnaire à l'intention de ces enseignants. Notre objectif étant d'identifier en premier lieu les représentations des enseignants à l'égard des nouvelles démarches pédagogiques.

1. Préparation de l'enquête

Pour essayer d'évaluer l'impact des orientations contenues dans la nouvelle réforme sur les pratiques de classes des enseignants, nous leur avons soumis un ensemble de questions relatives à leur perception personnelle des implications de la réforme dans leur pratique de classe.

C'est au cours de séminaires et de journées pédagogiques organisés par des responsables de la direction de l'éducation sur ordre du ministère de tutelle et animés par des inspecteurs du primaire dans la wilaya de Sidi-Bel-Abbès, que nous avons pu prendre contact avec ces acteurs de la pédagogie.

1.1. Les sujets enquêtés

Nous avons assisté à plusieurs séminaires dont deux tenus à la fin de l'année scolaire 2006/2007 et deux autres à la fin du premier trimestre de l'année scolaire 2007/2008. Ces séminaires se sont tenus en présence d'un grand nombre d'instituteurs et d'institutrices.

Ce questionnaire a été remis à un échantillon proposé par des inspecteurs de français de l'enseignement primaire.

Le questionnaire a été distribué sous forme papier. Il a été proposé à 122 participants au cours de journées pédagogiques spécialement organisées à leur intention dans le cadre de la formation continue.

Pour obtenir de ces enseignants qu'ils s'expriment en toute liberté – étant donné que le contexte dans lequel cette enquête a été menée pouvait prêter à confusion – en plus de l'anonymat à proprement parler du questionnaire, nous leur avons précisé que cette enquête s'effectuait dans le cadre d'un travail de recherche universitaire et non à des fins institutionnelles et que leurs réponses ne seraient pas communiquées à l'institution.

Nous avons pu recueillir 102 ensembles de réponses au questionnaire, soit une participation de 84 %.

1.2. Caractéristiques des sujets enquêtés

Il nous a paru intéressant, pour mieux nous imprégner de la réalité du terrain, et avant de proposer le questionnaire aux enseignants, de prendre attache avec la direction de l'éducation de la wilaya de Sidi-Bel-Abbès, et ce afin de déterminer le niveau de qualification des enseignants exerçant dans le primaire et donc concernés par la réforme.

1.2.1. Niveau de qualification

Ci-dessous, nous présentons un tableau qui montre la répartition en fonction des diplômes de ces enseignants pour l'année 2007/2008. Ce tableau, présenté à titre indicatif, ne doit pas être considéré comme un aperçu du niveau de compétences linguistiques de chaque enseignant. En effet, et il est nécessaire de le signaler, dans le contexte algérien, la maîtrise de la langue n'est pas conditionnée par l'obtention d'un diplôme dans la discipline. Nous avons pu constater sur le terrain que des ingénieurs, des techniciens supérieurs et des titulaires du CAP s'exprimaient en

français avec beaucoup plus de facilité et de correction que les jeunes diplômés titulaires d'une licence d'enseignement de la langue française.

Situation du personnel enseignant de langue française
dans le cycle primaire
dans la wilaya de Sidi-Bel-Abbès.

Niveau de qualification	Total	Pourcentage
Licence de français ¹	74	19 %
Licence d'anglais	11	3%
Autres licences	74	19 %
Ingénieur	10	3 %
Baccalauréat + 2	4	1 %
Baccalauréat + 1	2	0,50 %
Baccalauréat	66	17 %
CAP ²	127	32 %
Diplôme de technicien supérieur	29	7 %
Total	397	

Cette situation numérique a été arrêtée au 31 décembre 2007

Les chiffres communiqués nous permettent de constater que plus de 30% du personnel enseignant est titulaire d'un CAP ce qui ne correspond pas au niveau exigé à l'heure actuelle ; ce sont pour la plupart des personnes recrutées il y a plus de quinze années. Il reste à savoir cependant si l'on peut se baser sur un niveau élevé de qualification pour porter un jugement sur les aptitudes et compétences du personnel. L'expérience, on le sait, joue un rôle important dans la pratique professionnelle.

¹ Tous les postes vacants sont occupés par des licenciés de français.

² Diplôme d'instituteur. Certificat d'Aptitude Pédagogique.

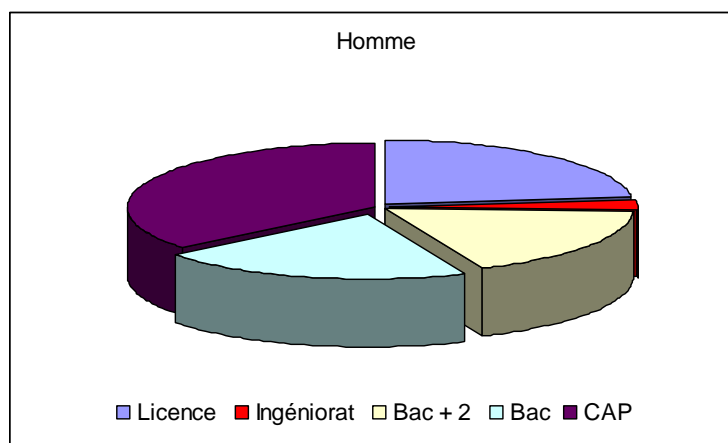
1.2.2. Caractéristiques de l'échantillon

Sur les 102 individus enquêtés, nous comptons 63 femmes (62 %) et 39 hommes (38 %). Leur âge varie entre 23 et 55 ans, la moyenne d'âge étant de 32 ans.

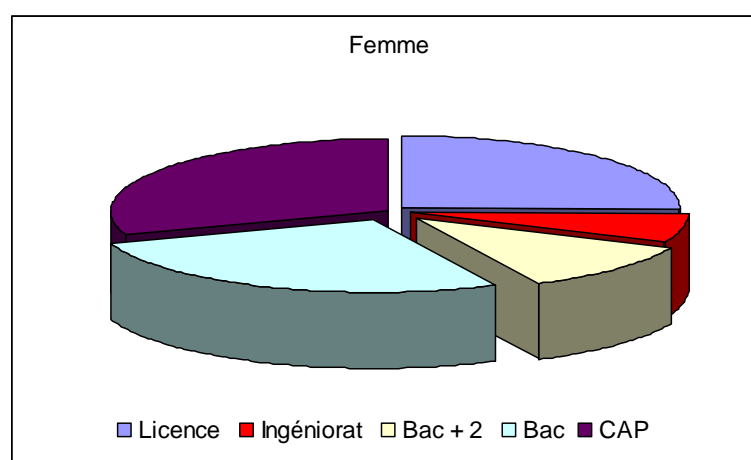
Pour ce qui concerne le niveau de qualification, les sujets enquêtés requièrent les niveaux suivants. Niveaux que nous avons retenus dans un tableau puis visualisés à l'aide de schémas :

Niveau	Homme	Femme
Licence	09	16
Ingéniorat	01	04
Bac + 2	07	07
Bac	08	17
CAP	14	19

Niveau de qualification des sujets enquêtés



Niveau de qualification des enseignants enquêtés



Niveau de qualification des enseignantes enquêtées

1.2.3. Etat de services des enquêtés dans l'enseignement

Parmi les enseignants interrogés 15 % exercent depuis moins de 3 ans. Il s'agit en général des plus diplômés.

- 25 % exercent depuis plus de 5 ans.
- 50 % comptabilisent plus de 10 ans de carrière dans l'enseignement primaire.
- Le reste, c'est-à-dire 10 % des sujets interrogés, ont plus de 20 années de carrière derrière eux.

1.2.4. Lieu d'exercice

Les enseignants interrogés exercent aussi bien dans des zones urbaines que rurales.

En ce qui concerne l'expérience professionnelle, nous avons obtenu des réponses de participants très divers, la gamme allant d'enseignants avec plus de 20 années d'expérience à de nouveaux diplômés en début de carrière.

2. Le questionnaire

Nous devons tout d'abord signaler que la rédaction des questions s'est faite avec le souci d'aller au plus simple et au plus précis, pour faciliter la compréhension de la question et l'expression de la réponse. En outre, nous avons voulu éviter les digressions et limiter les critiques non constructives.

Les questions figurant dans le cadre de cette enquête se présentent essentiellement sous deux formes :

- questions fermées uniques
- questions fermées multiples.

Seule la question 4 se présente sous forme de question ouverte. Mais les réponses attendues peuvent être formulées en un seul mot.

D'autre part, et nous avons pu le constater après le dépouillement, au-delà des réponses données par les enseignants qui ont bien voulu participer à notre enquête, les entretiens que nous avons eus avec des groupes d'enseignants n'ont fait que corroborer les résultats du questionnaire, ce qui nous a permis d'enrichir nos conclusions.

Il est à noter que certains enseignants ont ajouté, de leur propre chef, des commentaires écrits sur la feuille qui leur a été remise.

Les items que comporte ce questionnaire portent sur :

- les conditions matérielles de la mise en œuvre de la nouvelle réforme
- l'existence ou non de préalables (formation et information) avant l'application des nouvelles orientations quant à l'enseignement/apprentissage de la langue française
- le sentiment des enseignants sur les implications de la réforme, sur les nouveaux programmes mis en circulation à la rentrée scolaire et les retombées sur leurs pratiques de classes.

Délibérément, nous avons évité toute question se rapportant au concept même d'approche par compétences, notre objectif étant, à travers des questions plus précises, de cerner leur appréhension de ce concept, dans les deux sens du terme.

L'analyse des réponses nous a permis de faire des premiers constats et de jauger plus ou moins précisément la situation qui prévaut sur le terrain en cette rentrée 2007-2008. Il est bien entendu qu'il ne s'agit pas d'une enquête poussée ni d'une évaluation et que nous n'avons pas tenu à inclure dans ce questionnaire des questions relatives au bien-fondé de la mise en œuvre de la réforme.

Le questionnaire que nous avons conçu se présente sous la forme suivante :

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

Age :

Sexe :

Date de recrutement dans l'enseignement primaire :

Question 1 : Exercez-vous dans une zone rurale ? oui non

Exercez-vous dans une zone urbaine ? oui non

Question 2 : Combien d'élèves avez-vous en classe ? - de 30 + de 30

Question 3 : Avez-vous été informés du contenu de la réforme avant son application ?

oui non

Question 4 : Si oui, par quels moyens ?

Question 5 : La réforme vous apparaît-elle comme :

- un véritable changement oui non

- un changement à peine perceptible oui non

- une difficulté supplémentaire oui non

Question 6 : Les nouveaux programmes vous apparaissent :

- intéressants oui non

- difficiles à appliquer oui non

- difficiles à comprendre oui non

Question 7 : Avez-vous changé vos pratiques de classe ? oui non

Question 2

Combien d'élèves avez-vous en classe ? - de 30 + de 30

Sur 102 réponses, nous n'avons pas été surpris de constater qu'aucun enseignant ne faisait état d'un effectif inférieur à 30 élèves. Dans notre esprit, cette question relative aux conditions matérielles de l'application de la réforme, devait nous révéler si tout a été mis en place pour favoriser un des points essentiels de l'approche par compétences, à savoir la centration sur l'apprenant. En effet, et comme nous l'avons vu précédemment, cette nouvelle approche repose sur la pratique de ce qu'on appelle « pédagogie différenciée », démarche qui ne peut être pratiquée que si le nombre d'élèves le permet. Peut-on demander à un enseignant de prendre en compte les besoins de chaque apprenant quand il a affaire à des classes comptant parfois plus de 40 élèves ?

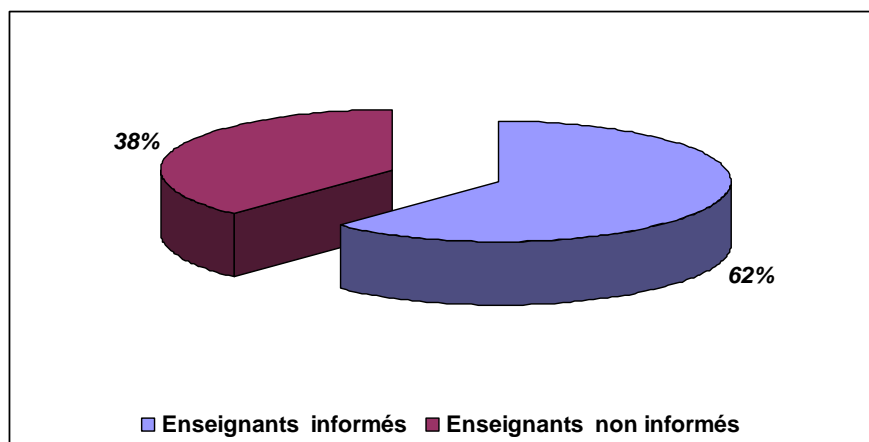
Question 3

Avez-vous été informés du contenu de la réforme avant son application ?

oui non

Sur les 102 sondés, 63 (62 %) enseignants ont été informés des travaux de la commission de réforme puis de son application sur le terrain sans pour autant disposer d'informations précises sur le contenu de cette réforme. C'est ce qui ressort des entretiens que nous avons pu avoir avec quelques-uns d'entre eux pour compléter les informations collectées dans le questionnaire. 39 sujets questionnés ont avoué qu'ils n'en avaient jamais entendu parler auparavant, soit 38 %.

Informations sur le contenu de la réforme avant son application



Question 4

Si oui, par quels moyens ?

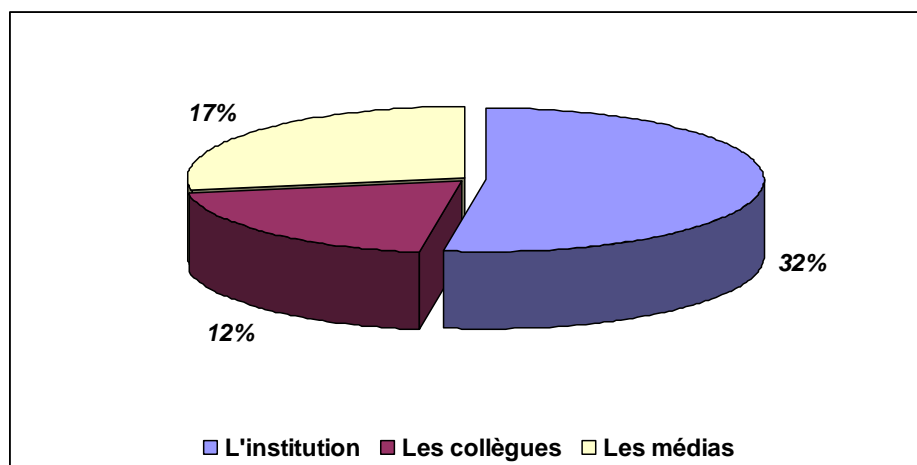
Parmi ceux qui ont été informés :

- 33 des enseignants sondés, soit 53 % l'ont été par des inspecteurs et des directeurs d'école par le biais de circulaires ministérielles.

- 12 (20 %) ont précisé qu'ils détenaient des informations plus ou moins exactes de la part de collègues exerçant dans la même circonscription. Ils avouent qu'ils n'ont pas pris la peine de lire attentivement les directives contenues dans les circulaires ministérielles parvenues jusqu'à eux.

- 17 (27 %) ont entendu parler de la réforme par les médias : journaux, télévision, radio, avant même d'être informés par l'institution. Parmi eux, notamment, il y a ceux qui viennent d'être nouvellement recrutés pour l'année en cours. Ceux-là parviennent à appréhender plus ou moins facilement le discours scientifique et professionnel de l'approche par compétences compte tenu, du fait qu'ils ont eu au préalable une formation universitaire dans le cadre de modules de didactique et de psychopédagogie, modules dont les contenus leur ont apporté les soubassements théoriques relatifs aux différentes méthodes et approches d'enseignement/apprentissage des langues.

Les moyens d'information



Question 5

La réforme vous apparaît-elle comme :

un véritable changement oui non

un changement à peine perceptible oui non

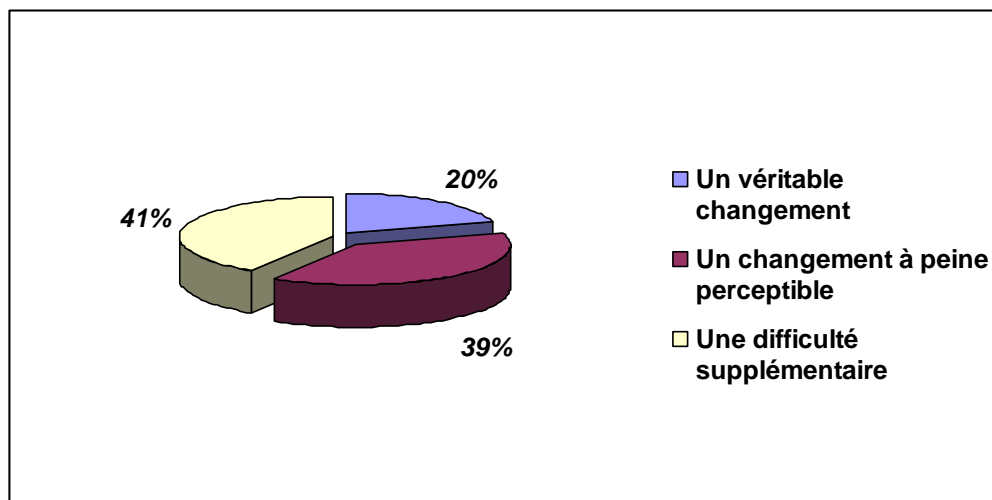
une difficulté supplémentaire oui non

Pour cette question, les avis sont très partagés.

Sur les 102 questionnaires recueillis, on dénombre :

- 20 enseignants, soit 20 % pour qui « réforme » signifie réellement changement.
- 39 (39 %) n'ont pas vu de changement perceptible. Ils nous confieront que pour eux le changement se résume à la mise en circulation d'un nouveau manuel scolaire, manuel qu'ils n'ont découvert qu'à la rentrée scolaire.
- 42 enseignants (41 %) considèrent que c'est une difficulté supplémentaire. Ce sont ceux-là, qui dans des commentaires écrits qu'ils ont rajoutés au questionnaire, s'épanchent longuement sur les difficultés qu'ils doivent affronter dans le renouvellement de leurs pratiques de classes. Lorsque nous avons procédé au dépouillement du questionnaire, nous avons constaté que cette catégorie d'enseignants comptait essentiellement ce que l'on appelle les « anciens », c'est-à-dire les enseignants qui ont plus de 15 années d'expérience dans l'enseignement.

Changement apporté par la réforme



Question 6

Les nouveaux programmes vous apparaissent :

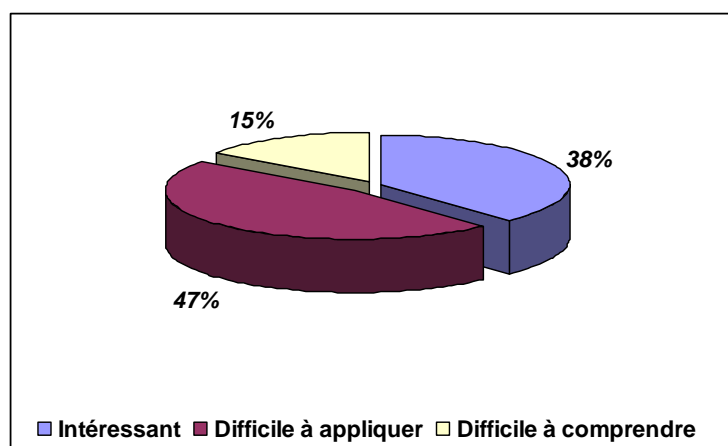
- *intéressants* *oui* *non*

- *difficiles à appliquer* *oui* *non*

- *difficiles à comprendre* *oui* *non*

- 42 (38%) disent être intéressés par la nouvelle approche dans la mesure où, selon les propos que nous avons pu recueillir par la suite, ils pensent qu'elle laisse beaucoup plus d'initiative à l'enseignant et qu'elle constitue une innovation en phase avec les changements de l'environnement.
- 51 (47%) ont apporté une réponse positive à la question de savoir si ces programmes leur apparaissaient difficiles à comprendre. Ils ont ensuite précisé que la terminologie utilisée ne leur était pas tout à fait accessible, par manque de formation. Parmi eux, il nous faut le signaler, on compte des enseignants qui ont derrière eux plusieurs années d'expérience d'une part et d'autre part un niveau de qualification inférieur aux exigences actuelles, équivalent au CAP, diplôme nécessaire et suffisant pour le recrutement des enseignants avant 1993.
- 15 (15%) enseignants relèvent que les nouveaux programmes leur semblent difficiles à mettre en œuvre sans préciser les raisons de leur appréhension.
- Nous avons remarqué que ceux qui ont répondu oui aux deux items : « *difficile à comprendre* », « *difficile à appliquer* », sont également ceux qui avaient dit n'avoir pas été informés du contenu de la réforme.

Les nouveaux programmes



Question 7

Avez-vous changé vos pratiques de classe ? oui non

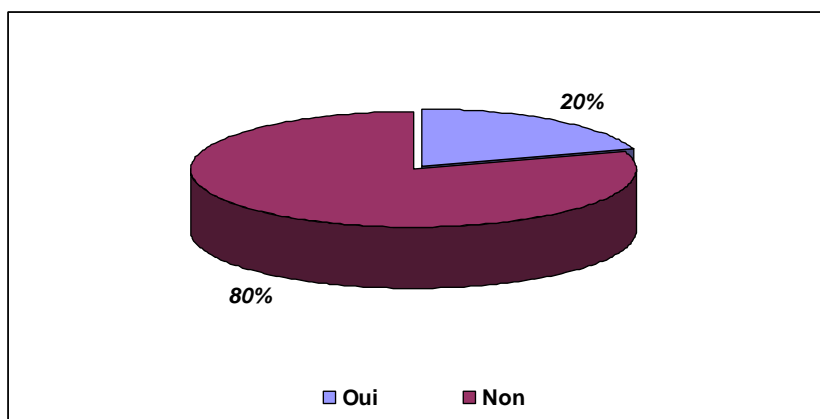
A cette question fermée unique, qui concerne bien évidemment les enseignants qui étaient en poste avant la réforme, une écrasante majorité, à savoir 80% a répondu « non » tout en précisant (et cela s'est retrouvé sur 22 questionnaires) : « un peu ».

Des explications ont été nécessaires et nous avons dû admettre qu'il aurait fallu multiplier les propositions de réponses à cette question. Il aurait été plus judicieux de faire les propositions suivantes :

- totalement
- partiellement
- pas du tout.

Ceci nous amène à apporter la précision suivante : ce n'est pas par un simple questionnaire que nous pouvons appréhender les besoins, les difficultés et la complexité des situations vécues par les enseignants. Consciente des limites de notre démarche, nous avons simplement cherché à collecter des informations pouvant donner lieu à une première évaluation des conditions d'application de la réforme. En outre, il s'agit là d'une enquête régionale qui reflète une réalité à replacer sans doute dans un contexte, mais, et nous le soulignons, qui ne se veut en aucun cas exhaustive.

Changement au niveau des pratiques de classes



4. Complément d'enquête

Avant de procéder à la synthèse de cette enquête, nous tenons à reproduire certains propos que nous avons recueillis au cours des entretiens – et dont nous n'avons pas retenu les plus virulents – parce qu'ils nous semblent refléter les blocages, les appréhensions et les attentes des enseignants confrontés à une réforme pour laquelle ils n'ont pas été consultés, et à des directives émanant d'une institution lointaine, directives qui renforcent leur sentiment d'exclusion.

- « *Je crois que les inspecteurs eux-mêmes ne maîtrisent pas d'une façon satisfaisante la terminologie qu'ils emploient pour nous expliquer ce qu'est l'approche par compétences ...* ».
- « *Mis à part la couverture du nouveau manuel scolaire de français de 3^{ème} AP, je ne vois pas trop ce qui a changé...* ».
- « *J'ai assisté à tous les séminaires mais le plus souvent les inspecteurs restent bloqués sur la théorie parce que eux, ils peuvent se procurer de la documentation ...* ».
- « *Qu'attend-on vraiment de nous ? nous ne le savons toujours pas ...*».
- « *Nous attendions et nous désirions un changement mais personne ne nous a consultés, personne ne s'est préoccupé de savoir quelles étaient nos difficultés ...* ».
- « *On ne met pas en place une réforme sans l'accompagner de moyens matériels or nous n'avons rien vu venir, rien n'a changé ...* ».
- « *J'ai l'impression qu'il y a beaucoup d'improvisation ...* ».

Pouvons-nous nous permettre d'ajouter que ces propos tenus dans le cadre d'un échange informel pourraient ou devraient donner à réfléchir à l'institution ?

En complément de notre enquête et pour vérifier les assertions des enseignants, nous avons mené une autre enquête auprès des services de la Direction de l'Education et des responsables des différentes circonscriptions de l'ensemble de la wilaya. C'est auprès d'eux que nous avons obtenu les renseignements suivants.

Ces renseignements concernent l'accompagnement de la mise en place de la réforme du système éducatif.

A la suite de notre enquête, nous avons pu constater qu'en effet, le terrain pédagogique n'a pas du tout été préparé. Nos conclusions rejoignent celles des enseignants. Elles portent essentiellement sur les points suivants :

- L'information quant au contenu des programmes : les fascicules contenant les objectifs de l'enseignement de la discipline en 2^{ème} année primaire ne sont arrivés que vers la fin de l'année scolaire 2003-2004 du moins pour l'ensemble des enseignants de la wilaya de Sidi-Bel-Abbès.
- La disponibilité des manuels : la mise à disposition effective des manuels scolaires ne s'est faite qu'en octobre 2004.
- Les documents d'accompagnement : jusqu'à la rentrée scolaire 2004/ 2005, les enseignants de ces classes ont travaillé sans document d'accompagnement.

Conclusion

Si nous nous basons sur la somme des informations recueillies sur le terrain, il ressort que les doléances et les besoins exprimés portent plus particulièrement sur :

- le manque de formation et d'accompagnement pédagogique ;
- l'inexistence d'échanges professionnels dans le cadre d'une interdisciplinarité souhaitée par tous ;
- l'absence d'une documentation « lisible et accessible » se rapportant à l'approche par compétences telle qu'elle est prônée par les programmes ;
- la non prise en compte des difficultés matérielles liées aux pratiques de classes (effectifs pléthoriques, outils didactiques insuffisants, etc.) ;
- la disproportion entre le volume horaire imparti à la discipline et les contenus très denses du programme : 3 heures par semaine. Cela reste très insuffisant pour atteindre les objectifs visés.
- l'indisponibilité de personnes ressources ;
- la non-implication des enseignants dans les décisions prises à un haut niveau.

Il est notoire que tout changement, toute innovation se heurte à des réticences de la part de ceux qui sont censés les mettre en œuvre surtout lorsqu'on ne leur donne pas les moyens d'exprimer leurs attentes, de confronter leurs points de vue, en un mot de se sentir acteurs et non simples exécutants.

Nous l'avons vu, la réforme ou le désir de réformer le système éducatif émane des plus hautes instances politiques et institutions. Ce désir témoigne d'une volonté politique de changement face à un constat pour le moins négatif. Dans cette perspective, et après consultation des sujets concernés – en l'occurrence les inspecteurs et les enseignants – il nous semble que ce n'est pas dans ses principes que la réforme est remise en question mais ce sont plutôt et essentiellement les conditions dans lesquelles s'est effectuée sa mise en œuvre qui sont vilipendées.

A ceux qui pourraient rétorquer que cette réforme est issue de travaux menés par une commission composée d'experts : chercheurs, enseignants, pédagogues, juristes, parents d'élèves – en tout 158 personnalités ayant toutes un lien avec l'éducation et la jeunesse (cf. annexe n°6) – ils répondent que les travaux de cette commission se sont déroulés presque à huis clos et qu'ils n'en ont eu que de vagues échos par les articles de journaux. De plus, il a été fait état de nombreux antagonismes au sein de cette commission, toujours dans les journaux. Ces antagonismes qui ont été présentés comme des affrontements entre partisans d'une arabisation totale et définitive et partisans d'une école ouverte sur la modernité et le plurilinguisme, ont laissé des séquelles dans la perception des finalités de la réforme.

Pour résumer ce que nous avons pu retenir de tout cela, c'est que pour bon nombre d'enseignants, cette réforme pose plus de problèmes qu'elle n'en résout.

A nos yeux, le critère fondamental de réussite de toute innovation ou réforme repose sur l'adhésion et l'implication des individus chargés de mettre en pratique les principes qui y sont contenus.

Comment obtenir cette implication et convaincre les principaux concernés sur le bien fondé de toutes les mesures prises dans le cadre de la mise en œuvre de cette réforme ?

Si nous nous en tenons à la déclaration du ministre de l'Éducation nationale, les équipes mises en place pour piloter cette réforme sont tout à fait conscientes de cela. C'est ainsi que le ministre affirme dans une préface :

« Plus que de 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 péremption des procédés jusque-là en usage. C'est bien de réforme qu'il s'agit [...] »³.

Dans la même préface, et un peu plus loin, le ministre persiste. Pour lui, ce sont les enseignants qui peuvent constituer un frein à l'élan donné par cette réforme. Il précise en effet que :

« elle [la réforme] exige de nous autant de patience que de pugnacité, dans la mesure où il s'agit bien de substituer à des comportements forgés par une longue habitude au point d'être figés et réfractaires au changement, des méthodes et comportements différents, ce qui implique que l'on doive briser des résistances, instaurer des conditions propices à une profonde mutation des mentalités, des pratiques et des attitudes ».

Nous pourrions dire, à la suite de ce propos que les « résistances » auxquelles fait allusion le ministre tiennent surtout, comme nous l'ont confié tous les acteurs que nous avons rencontrés sur le terrain, à l'écart qui existe entre les objectifs ambitieux de la réforme et les moyens mis en œuvre pour son application.

Pour la majorité des enseignants, les changements annoncés en fanfare lors de chaque rentrée scolaire par les responsables de l'éducation n'ont pas eu d'impact visibles sur les conditions de travail et donc sur leur pratique.

Et c'est par une expression très imagée et très savoureuse, un dicton populaire arabe, que l'un d'entre eux a clos un de nos entretiens.

Nous nous permettons de le citer, en version originale et traduite :

« المندبة كبيرة و المیت فار »

« Grandes sont les lamentations, alors que la défunte n'est qu'une souris ». ⁴

³ Préface de l'ouvrage émanant du Ministère de l'éducation nationale : « *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* » p. 9.

⁴ Ce dicton est souvent cité pour marquer la disproportion entre le bruit qu'on peut faire autour d'un événement et l'événement lui-même.

Chapitre 2 - Etat des lieux : contexte scolaire et linguistique

Pour dresser un état des lieux qui puisse nous renseigner sur les conditions dans lesquelles s'effectue l'enseignement/apprentissage de la langue française en 3^{ème} année primaire, nous avons jugé utile de situer notre recherche par rapport au contexte scolaire et linguistique dans lequel se fait cet apprentissage. Pour ce faire, nous ne pouvons asseoir notre réflexion que si nous établissons le profil des apprenants scolarisés en 3^{ème} année primaire afin de disposer d'informations précises sur les procédures d'acquisitions au niveau des apprentissages, informations qui nous aideront à étayer nos conclusions sur les comportements observables en situation de classe. D'autre part, une question se pose au sujet de la méthode retenue pour l'apprentissage de la langue française, car il ne faut pas perdre de vue que les enfants auxquels nous nous intéressons ont déjà reçu un enseignement initial en langue arabe sur la base de pratiques orales et écrites.

Cette question est la suivante : les enfants vont-ils être confrontés à une nouvelle démarche d'enseignement/apprentissage ou sont-ils familiarisés avec les principes et la méthodologie de l'approche par compétences ? C'est pour tenter de répondre à cette question que nous sommes allée à la découverte du document d'accompagnement de la langue arabe⁵ destiné aux enseignants de la première année primaire soit première année d'apprentissage de la langue arabe et du manuel scolaire de l'élève. Nous livrerons dans ce chapitre des observations qui nous semblent intéressantes par rapport à cette dimension de notre étude, à savoir les démarches pédagogiques et didactiques à mettre en œuvre pour l'apprentissage d'une langue, qu'elle soit langue maternelle ou langue étrangère.

⁵ Ce document nous a été remis par un inspecteur d'arabe de l'enseignement primaire. C'est nous-même qui l'avons traduit.

1. Profil de l'apprenant

A six ans, les petits Algériens sont officiellement scolarisés à l'école primaire. La plupart d'entre eux, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas intégré une école maternelle ou une classe préscolaire, vont donc pour la première fois de leur vie entrer dans un milieu social organisé autre que leur famille. Confrontés aux règles de l'institution et donc au règlement intérieur de l'école, ils vont devoir adopter une attitude et des comportements nouveaux.

C'est dans les programmes scolaires que revient très souvent l'expression « profil de l'élève ». ⁶

Généralement, pour le domaine scolaire, on s'accorde à définir le terme de profil de sortie en y incluant un ensemble de savoirs et de savoir-faire maîtrisés sur un long terme (une année, un cycle, un cursus, etc.). Ces savoirs sont, bien sûr, mobilisables en situation. Exemple : profil d'entrée et profil de sortie ⁷.

Nous allons donc examiner le profil d'entrée de ces enfants à la lumière de concepts tirés des sciences de l'éducation.

1.1. Quel est le profil d'entrée d'un élève de 3^{ème} année primaire ?

Pour ce qui nous concerne, nous allons nous intéresser au profil d'entrée d'un enfant âgé de 8/9 ans, c'est-à-dire scolarisé déjà depuis deux années puisque l'enseignement de la langue française (1^{ère} langue étrangère) commence officiellement dès la 3^{ème} année primaire.

Cet enseignement est destiné aux élèves âgés de huit à neuf ans (âge appelé aussi « de la troisième enfance », la première étant de 0 à 3 ans). C'est en s'appuyant sur les travaux de psychologues qui ont dressé le profil type d'un enfant de cet âge que le Ministère de l'Education nationale a mis en place une commission (CNP)

⁶ Le nouveau *Petit Robert de la langue* (2007) propose une définition scientifique d'un profil psychologique : « Courbe dont les éléments proviennent de résultats de tests et donnent la physionomie mentale d'un individu ». *Le Petit Larousse* (2006) quant à lui définit un profil par : « l'ensemble des traits qui caractérisent quelqu'un notamment par rapport à son aptitude pour un emploi, une fonction ».

⁷ Le profil est exprimé à l'aide d'un objectif terminal d'intégration (OTI), concept central, qui polarise, en les intégrant, les compétences de la même année ou de l'ensemble du cycle. Ainsi, le guide du maître de la 3^{ème} année primaire (2004 : 11) précise que le cycle primaire envisage que : « l'élève doit être capable d'écouter/comprendre, lire, dire et écrire des énoncés simples adaptés à des situations de communication données, mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux ».

chargée d'élaborer un programme ad hoc. Ce dernier prévoit une période de sensibilisation à la langue orale où l'apprentissage, focalisé au début sur la mémorisation et la réactivation, deviendra plus réflexif au cours des années suivantes. Cependant, ce n'est qu'à partir de la 1^{ère} année moyenne que l'élève entreprendra l'apprentissage d'une seconde langue étrangère, à savoir l'anglais.

1.1.1. Le facteur pédagogique

L'enfant âgé de 8/9 ans a déjà derrière lui deux années de scolarité en langue arabe. Cet enfant est déjà familiarisé avec le milieu scolaire puisqu'il s'est habitué tant bien que mal aux règles de l'école et il sait très bien qu'il a un long chemin qui lui reste à faire à l'école. Il vit dans le groupe-classe où il apprend à établir des relations de camaraderie, dans un climat d'interaction quotidienne. Il est précisé dans le programme de 3^{ème} année primaire (2003 : 5) que :

« initié à la vie de groupe que l'espace classe induit, il réalise peu à peu sa socialisation et ses apprentissages ».

Il est expliqué un peu plus loin (2003 : 6) que :

« au plan pédagogique, c'est un faux débutant qui connaît son "métier" d'élève et la relation qu'il doit entretenir avec son enseignant. Il est familiarisé avec les consignes et le matériel scolaire ».

D'un point de vue comportemental, après deux années de scolarité dans un milieu organisé, l'enfant va commencer à se situer par rapport à ses camarades et va de ce fait adopter une attitude de moins en moins égocentrique.

Pour ce qui est des apprentissages, ayant déjà intégré une logique propre aux processus d'acquisition de savoirs, l'enfant va la mettre en œuvre chaque fois qu'il en aura besoin.

Cependant, et cela est une particularité commune à tous les pays qui vivent une période dite de transition eu égard au passé colonial, l'enfant algérien va devoir très tôt apprendre une langue autre que sa langue maternelle. Une langue dont le code écrit et les structures différent de celle qu'il vient tout juste d'apprendre à lire et à écrire. C'est, pour beaucoup, une difficulté qui ne peut qu'avoir des retentissements sur les autres apprentissages et c'est, faut-il le préciser, sur ce point que s'appuient les adversaires de l'introduction du français en 3^{ème} année primaire pour qui l'apprentissage précoce d'une langue ne peut se faire qu'au détriment de la langue maternelle.

Il est vrai que d'un point de vue scientifique, tous les chercheurs s'accordent à penser qu'il est important de saisir de manière précise le moment où l'on peut faire

démarrer une seconde langue, pour notre cas d'étude le français, première langue étrangère. Ce moment est fonction de deux facteurs : le premier essentiellement psychologique qui met en jeu la notion de maturation et le second d'ordre psychopédagogique qui tient compte du degré de maîtrise de la première langue.

1.1.2. Le facteur psychologique

Du point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus largement inconscient et involontaire qu'est l'acquisition et d'autre part la démarche consciente et volontaire qu'est l'apprentissage. L'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage, ni par les psychologues ni par les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à milieu naturel, et l'apprentissage est alors associé à milieu institutionnel.

Au plan psychologique, l'enfant de la 3^{ème} année primaire se caractérise par un goût prononcé pour les activités ludiques. En apprentissage institutionnel que l'on peut appeler aussi conditionnement artificiel, le temps imparti à l'apprentissage est beaucoup plus réduit, la nécessité est limitée aux contraintes scolaires affichées par les programmes. La meilleure motivation s'inscrit dans le cadre de la rapidité et à la qualité des progrès réalisés. Dans tout processus d'apprentissage, l'attitude de l'apprenant envers la langue qu'il doit apprendre et la représentation de cette langue s'avèrent très importantes. Ce processus est lié très étroitement à celui de la motivation qui, elle, est indispensable pour la réussite en milieu scolaire.

1.2. Apprentissage précoce ?

Nombreux sont les spécialistes qui considèrent qu'il est important d'apprendre une seconde langue avant 7 ans, c'est-à-dire « à l'âge du langage ». En effet, la lecture de plusieurs ouvrages théoriques sur l'acquisition des langues au stade de l'enfance nous apprend que l'âge idéal pour apprendre une langue étrangère se situe entre quatre et sept ans.

1.2.1. Le bilinguisme

Que dire d'un enfant qui possède une seule langue, c'est-à-dire unilingue, et d'un enfant qui en possède deux ou même plus, c'est-à-dire bilingue? Les recherches menées sur la nature du bilinguisme enfantin montrent que ce dernier n'est pas l'addition de deux langues dans le cerveau de l'enfant mais qu'il s'agit plutôt de la construction d'une capacité linguistique à deux volets.

Pour Dalgalian (2000), le cerveau du jeune enfant se prête parfaitement à l'apprentissage de deux ou même trois langues à la fois et ce jusqu'à l'âge de 7 ans. Ce qui nous amène à poser la question suivante :

L'apprentissage précoce d'une langue étrangère ne constitue-t-il pas une véritable aubaine pour l'enfant afin d'enrichir son répertoire linguistique et de là à disposer de deux ou plusieurs représentations sociolinguistiques ?

1.2.2. Que faut-il pour apprendre à lire ?

Les théoriciens et pédagogues de l'apprentissage de la lecture tels G. Mialaret et C. Freinet ont déterminé les pré-requis nécessaires et suffisants.

- un niveau intellectuel suffisant et dans une perspective génétique normale, un âge mental de six ans ;
- un certain niveau de langage oral ;
- un certain niveau affectif ;
- un minimum d'efficacité de fonctions sensorielles ;
- une organisation spatiotemporelle.

Pour ce qui concerne le système éducatif algérien, l'élève de 3^{ème} année primaire présente un profil différent. En effet, puisqu'il est âgé de 8 ou 9 ans, les problèmes de maturation ne se posent pas. Pour J.A. Rondal, les enfants de 9 ans sont curieux, malléables, spontanés à condition que la dimension socio-affective soit respectée. P. Guberina soutient qu'il est encore temps à 9 ans de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère, même si cette période correspond à une période charnière entre une période favorable et une période de difficultés.

Sur le plan de l'organisation temporelle, l'élève de 3^{ème} année primaire, qui est un faux débutant, rappelons-le, encore une fois, a déjà intégré un certain nombre de mécanismes – au cours de ses deux premières années de scolarité – lui permettant de se repérer dans son apprentissage.

Les spécialistes, notamment les psychopédagogues et les didacticiens s'accordent à penser qu'il est prudent de ne faire démarrer la seconde langue qu'après avoir mis en place la première langue. Rappelons que ce même argument a été développé par des membres de la commission nationale de réforme du système éducatif algérien. On peut considérer que la première langue est suffisamment établie sur le plan de la compréhension et de l'expression lorsque l'enfant est capable de formuler ses « besoins ».

Si nous nous référons aux récentes recherches menées dans ce domaine, les spécialistes (Piaget, Vigotsky, Wallon, pour ne citer que ceux-là) soutiennent que l'âge sensible entre six et neuf ans semble tout à fait valable pour faire démarrer une seconde langue. D'autres chercheurs en éducation soutiennent que sur un plan plus scolaire, il est plus prudent de ne faire démarrer la seconde langue que lorsque la lecture et l'écriture de la première langue sont suffisamment maîtrisées. Nous l'avons déjà mentionné en première partie, c'est l'argument majeur sur lequel se sont appuyés les responsables du ministère de l'Éducation pour justifier le report de l'apprentissage du français de la 2^{ème} à la 3^{ème} année primaire.

1.2.3. Acquisition du langage et développement intellectuel

Aujourd'hui de nombreuses recherches inspirées notamment par les travaux du psychologue suisse Jean Piaget (1896 – 1980), s'attachent à montrer que chez l'enfant, l'acquisition du langage ne peut bien souvent pas être analysée séparément de sa perception du monde et de sa pratique générale de la communication. A cet effet, le chercheur a défini les différentes étapes du développement intellectuel et moteur de l'enfant. Il a également montré que, chez l'enfant, l'activité de langage ne doit pas être dissociée d'autres activités, comme le jeu, par lesquelles nous mettons en place des symboles. Ainsi, le langage est un comportement parmi tant d'autres, il coexiste au milieu de bien d'autres moyens de communication et d'interaction avec notre milieu.

Nous présentons brièvement les stades de ce développement :

1. Le niveau sensori-moteur (de 0 à 18 mois).
2. La fonction symbolique ou la pensée préopératoire.
3. Les opérations concrètes.
4. La pensée formelle.

C'est l'étape relevant des opérations concrètes que nous retiendrons ici pour tenter de comprendre comment se comporte l'enfant de 7/8 ans puisque notre étude porte sur l'enfant dont l'âge varie entre 8 et 9 ans.

Comment se forment les opérations « concrètes » ? Par opérations concrètes, nous entendons des opérations qui portent sur des transformations du réel mais aussi sur des actions intériorisées et groupées en systèmes cohérents et réversibles : réunir et dissocier ; additionner et soustraire ; multiplier et diviser ; etc.

C'est donc à cet âge que l'enfant devient capable de comprendre qu'une opération n'est jamais isolée mais coordonnable en système d'ensemble. L'enfant améliore ainsi son raisonnement en se décentrant moralement et socialement. A ce

stade, l'enfant qui apprend toujours beaucoup par le biais du jeu, est capable de se conformer à des règles (jeux de billes, marelle, etc.) et d'établir des relations avec les autres, ce qui n'est pas sans influencer sur ses comportements futurs et son intégration dans la vie sociale. D'autre part, certains jeux comme les jeux de construction peuvent présenter des situations l'amenant à résoudre des situations problèmes ou à envisager des créations intelligentes.

Enfin et surtout, c'est le langage qui va permettre à l'enfant non seulement d'évoquer mais surtout de communiquer ses représentations (langage verbal et gestes, jeux symboliques, etc.).

2. La conscience phonologique

Avant de commencer toute investigation dans le domaine de la phonétique⁸ concernant notre recherche, il importe de distinguer la phonétique articulatoire de la phonologie. Ces deux domaines s'intéressent aux sons du langage humain mais avec des objectifs différents. La phonétique articulatoire analyse les sons en tant que productions physiologiques de l'appareil phonatoire. Pour notre travail, nous avons besoin d'interroger la phonétique articulatoire et acoustique⁹, pour connaître les processus physiologiques et également les composantes acoustiques des sons qui peuvent inhiber l'apprentissage, mais aussi la phonologie de la langue maternelle – pour notre cas l'arabe – et de la langue apprise – le français – ce qui permettra de déterminer les phonèmes existants ou absents et enfin la prosodie, le rythme, l'accent et l'intonation.

Partant de l'orientation consignée dans le document d'accompagnement (2004 : 21) et selon laquelle l'enseignant est appelé à :

⁸ La phonétique étudie la parole et s'occupe de la description physique des sons du langage humain. La phonétique et la phonologie utilisent le même système de transcription mais, pour éviter toute confusion, on encadre les signes phonétiques de crochets droits [...] et les phonèmes de traits inclinés /.../. Les guillemets sont utilisés pour spécifier les lettres - soit [i] pour le son « i » et /i/ pour le phonème « i ». J. Lerot (1993). *Précis de linguistique*. Paris, Les Editions de Minuit.

Nous pouvons schématiser cette définition comme suit :

Phonétique → Parole → Son

Phonologie → Langue → Phonème

⁹ La phonétique acoustique étudie la transmission des sons en tant que signaux acoustiques.

« susciter des échanges en s'appuyant sur les schémas intonatifs communs aux deux langues (arabe/français), sur une gestuelle et des mimiques connues pour faire passer le message »,

nous nous devons de nous interroger sur la manière dont l'élève va s'approprier cette langue étrangère 1. Pour préparer les élèves à l'apprentissage de la lecture, l'enseignant doit leur donner la possibilité d'analyser les unités sonores de la langue sonore.

L'enseignement d'une langue étrangère rencontre des difficultés particulières qui varient selon les structures linguistiques de la langue maternelle de l'apprenant. Cela peut paraître évident. Ce n'est pourtant qu'assez récemment que des recherches ont été entreprises dans ce cadre. Ces études répertorient les difficultés rencontrées en phonétique, en lexique et en syntaxe.

Pour notre corpus d'étude, il s'agit d'enfants scolarisés en 3^{ème} année primaire et dont l'âge varie entre 8 et 10 ans. Parmi eux, nous avons des enfants qui maîtrisent bien le français et d'autres qui entreprennent pour la première fois l'apprentissage de cette langue. Ce sont ces derniers qui rencontrent des problèmes au niveau de la lecture et de l'écriture. Ce constat a été fait lors des différentes observations de classe auxquelles nous avons assisté. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture requiert la maîtrise consciente et le contrôle intentionnel de nombreuses connaissances linguistiques, notamment phonologiques.

2.1. Qu'est-ce que la conscience phonologique ?

Le terme conscience phonologique ne doit pas être confondu avec celui de conscience phonique. La conscience phonologique consiste à travailler sur les syllabes¹⁰ et les phonèmes¹¹. Elle est définie comme la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème. La prise de conscience d'unités phonologiques comme la syllabe et le phonème ainsi que leur traitement explicite et l'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques sont essentiels à l'acquisition de la lecture et de l'écriture. B. Stanké (2000 : 1) citée dans un article¹² définit la conscience phonologique (ou l'habileté méta-phonologique) comme :

¹⁰ Une syllabe est la fusion de phonèmes qui découpent naturellement un mot lorsqu'on le prononce.
Ex : tableau = ta/bleau

¹¹ Un phonème est la plus petite unité sonore du langage oral.

¹² Article [en ligne] en date du 9 février 2000, intitulé : « *Conscience phonologique* », K. Santerre et C. Chenier.

« la connaissance consciente et explicite que les mots du langage sont formés d'unités plus petites, à savoir les syllabes et les phonèmes ».

De nombreuses recherches effectuées dans ce domaine ont montré que tous les enfants ne développent pas spontanément leur conscience phonologique. Certains ont besoin d'un entraînement spécifique. Si les élèves n'arrivent pas à discriminer, isoler et par la suite manipuler les phonèmes à l'oral puis à l'écrit, ils rencontreront des difficultés pour apprendre à lire et à écrire.

Apprendre une langue étrangère prend du temps surtout si celle-ci n'est pas parlée dans l'environnement dans lequel évolue l'enfant qui est en train de l'apprendre. Pour cela l'enseignant est appelé à proposer à ses élèves une aide en français. D'abord à l'oral puis à l'écrit de façon à faciliter leur intégration dans le système phonique français, ce qui implique pour ces jeunes apprenants également, la compréhension et l'acceptation de nouveaux codes scolaires et de nouvelles situations d'apprentissage.

Pour ce qui concerne le code graphique du français, le document d'accompagnement du maître (2004 : 12) précise qu' :

« il s'agit de repérer les divers sons du français en liaison avec leurs transcriptions graphiques... On s'attachera par le biais de la combinatoire à mettre en place les apprentissages premiers du rapport phonie/graphie ».

2.2. Les systèmes phonétiques arabe et français

Chaque langue possède ses propres caractéristiques, aussi bien syntaxiques que phonétiques. Ainsi, le système phonétique de l'arabe ne comporte que trois voyelles alors que le système phonétique du français en compte seize. C'est la raison pour laquelle un enfant dont la langue maternelle est l'arabe rencontre beaucoup de difficultés quant à la différenciation et à la prononciation des voyelles françaises.

2.2.1. Le système phonétique français

Le système phonétique français compte **26 lettres, 36 phonèmes** et plus de **130 graphèmes**¹³ différents. Ce système se compose de 19 voyelles dont 12 orales, 4 nasales et 4 semi-voyelles que nous présentons dans les tableaux ci-après :

¹³ Le graphème est la transcription d'un phonème. Ex : On peut proposer les graphèmes o – au – eau pour le phonème [o].

Les voyelles orales sont au nombre de 12 et se divisent ainsi :

• 4 voyelles antérieures

	Mot-clé	Autres graphèmes
[]	lit	stylo – île – mais – meeting
[]	télé	cahier – nez – pied – messieurs – poignée – volontiers
[]	règle	chienne – merci – jouet – mais – maître – payer – treize – être – Noël – volley
[]	sac	à - femme

• 4 voyelles centrales

	Mot-clé	Autres graphèmes
[]	lune	sûr – eu (avoir au passé composé)
[]	je	
[]	feu	nœud – jeûne
[]	fleur	cœur – club

• 4 voyelles postérieures

	Mot-clé	Autres graphèmes
[]	poule	où – goûter – football - août
[]	vélo	landau – bateau – drôle
[]	pomme	album – alcool – capharnaüm
[]	pâle	

• 4 voyelles nasales

	Mot-clé	Autres graphèmes
[]	un	parfum
[]	lapin	chien – pain – peinture – daim – imparfait – syndicat – sympa
[]	gant	dent – tambour – empereur – paon
[]	ballon	punch – prénom

• 3 semi-voyelles

	Mot-clé	Autres graphèmes
[]	pied	crayon – soleil – paille – païen – Lyès
[]	huit	sueur – suave – ennuyeux
[]	doigt	ouate – wallon – équateur – moelle – poêle – croît – asseoir (+ nasale : loin)

Les 18 consonnes du système phonétique se déclinent comme suit :

• 10 occlusives

		Mot-clé	Autres graphèmes
Bilabiales	[p]	pile	appartement
	[b]	banane	abbaye
	[m]	mur	flamme
Dentales	[t]	table	datte
	[d]	dé	addition
	[n]	narine	anniversaire – tonnelle – année
	[]	ligne	manière
Vélaires	[]	cadeau	képi – accord – orchestre – ticket – coq – séquence
	[g]	gâteau	guitare – aggraver – second - ghetto

• 6 fricatives

		Mot-clé	Autres graphèmes
Labio-dentales	[f]	flûte	affaire – éléphant
Labio-dentales	[v]	valise	wagon
Dentales	[s]	soleil	poisson – glace – garçon – démocratie – science – asthme – six
Dentales	[z]	maison	gazelle – deuxième - blizzard
Palatales	[]	chat	short – schéma – fasciste
Palatales	[]	Jupe	girafe - singe

- 2 vibrantes

	Mot-clé	Autres graphèmes
[l]	lampe	dentelle
[]	roue	beurre

2.2.2. Le système phonétique arabe

L'alphabet arabe comporte 28 consonnes et 6 voyelles de l'arabe standard (3 longues et 3 courtes) et quelques autres réalisations vocaliques. Les consonnes peuvent être classées selon plusieurs critères : des consonnes articulées avec une vibration des cordes vocales et des consonnes qui n'engendrent pas une vibration des cordes vocales, le franchissement de l'air à travers le conduit vocal donne naissance à d'autres variétés de sons. Mais pour le besoin de la transcription les 28 consonnes arabes ont été divisées en deux groupes :

- 14 consonnes solaires qui assimilent le « ل » ou « l » de l'article.
- 14 consonnes lunaires qui n'assimilent pas le « ل » ou « l » de l'article.

Le tableau ci-dessous visualise la transcription orthographique-phonétique de la langue arabe

Consonnes solaires	Consonnes lunaires
ت ث د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ل ن	أ ب ج ح خ ع غ ف ق ك ه م و ي

En ce qui concerne les voyelles de l'arabe, on distingue 3 voyelles courtes et 3 voyelles longues. La durée d'une voyelle longue est environ double de celle d'une voyelle courte. Pour l'écriture des lettres, l'arabe s'écrit de droite à gauche contrairement à la langue française qui s'écrit de gauche à droite. Ce qui pose réellement problème aux enseignants et aux apprenants c'est surtout les deux alphabets qui sont différents ainsi que le sens de la lecture pour chaque langue. La construction d'un mot en arabe se fait en collant les lettres une à une, de droite à gauche. En arabe, chaque lettre de l'alphabet s'écrit différemment selon sa position dans le mot. Chose qui n'existe pas du tout en français.

2.2.3. Les associations phonologiques

La présentation rapprochée des sons – occlusives [p] et [b] puis fricatives [v] et [f] et les occlusives [t] et [d] – semble procéder d'une démarche visant à mettre l'accent sur la différence phonétique.

2.2.3.1. LES CONSONNES

Les consonnes françaises [p] [r] (grasseyé) et [v] manquent en arabe (gu existe en dialectal). Les élèves confondent parfois [p] et [b] parce que ces deux phonèmes sont très proches sur le plan articulatoire. Généralement, un seul trait les distingue : exemple : pain / bain, dans le cas cité, c'est le voisement (c'est-à-dire la vibration des cordes vocales) qui les discrimine. On rencontre le même problème pour les consonnes labiales [f] et [v] : exemple : feu / vœu.

Chacun sait que le [v] et le [p] sont des sons qui n'existent pas dans la langue arabe. Et parce qu'ils sont phonétiquement très proches des sons [f] et [b], il semble qu'il serait plus approprié de ne pas les présenter ensemble pour éviter toute confusion (confusions courantes que les enseignants ont trop souvent à constater). A cet effet, il est préférable de présenter [f] et [v] ensemble et [p] et [b] ensemble.

2.2.3.2. LES VOYELLES ARABES [], [], []

Ces voyelles peuvent être brèves et longues (la prononciation de [a] est assez variée en dialectal et prend souvent la valeur d'un [œ] ouvert. Il manque donc les voyelles [] fermé, [] et [] [] ouvert existe en dialectal). C'est ici que les erreurs sont les plus graves et les plus fréquentes. Des erreurs de prononciation s'entendent souvent dans [o] fermé qui devient ouvert et dans [œ] fermé qui subit la même transformation.

D'autres, beaucoup plus importantes, se manifestent également dans l'orthographe et proviennent surtout de la confusion de [] fermé, [], [].

- Exemple dans le cas de [] fermé et [] : **diriger** → **dériger**
- Exemple dans le cas de [] et [] : **puis** → **pouis** : **bureau** → **bireau**

2.2.3.3. LES VOYELLES NASALES

Les voyelles nasales n'existent pas en arabe. Les erreurs se manifestent le plus souvent dans la confusion des sons [] et [], tant dans la prononciation que dans l'orthographe : lent – lont ou long, en – on ou ont, dont – dans, quand – qu'on, etc. Les élèves ne font pas du tout la différence entre ces sons et les enseignants sont pour la plupart désarmés devant ces cas.

Nous constatons donc qu'une insuffisance de discrimination auditive peut engendrer des fautes grammaticales. L'enseignant doit y attacher une grande importance et faire preuve de compréhension.

2.2.4. Comment remédier à ce genre de fautes ?

Les enseignants doivent pouvoir rapidement discerner les manques soit en terme d'articulation soit en terme de discrimination acoustique. Les jeunes apprenants rencontrent des difficultés acoustiques et perceptives dans l'apprentissage des voyelles françaises et font soit des transferts de leur propre langue soit des hypothèses d'après ce qu'ils connaissent. Pour cela, l'enseignant doit savoir caractériser une difficulté pour pouvoir y remédier d'une manière adéquate. Il doit pouvoir déduire de certains comportements articulatoires et perceptifs les manques du système phonique de l'apprenant.

Pour la prononciation de certains sons, il suffira souvent d'une bonne explication, d'une démonstration, d'une brève initiation physiologique : place de la langue et des lèvres pour la prononciation du [] grasseyé, de [] dans « lui ». Il s'agit, en fait, de créer de nouvelles habitudes chez l'apprenant. D'après les orthophonistes, cela doit être fait de façon systématique, c'est-à-dire à la base, donc à l'école primaire, pendant la période linguistiquement favorable. Il est nécessaire de prendre l'enfant au début de ses apprentissages.

Après avoir détecté des manques chez l'élève, des pistes de correction phonétique peuvent être proposées grâce à trois méthodes : la méthode articulatoire, la méthode des oppositions phonologiques et la méthode verbo-tonale sans oublier la gestuelle.

Après avoir évalué les apprentissages de ses élèves, l'enseignant est appelé à faire son autoévaluation. Qu'exige t-on généralement d'un enseignant de langue française ? Il doit servir de bon modèle à ses élèves. Il doit avoir une excellente maîtrise de la langue parlée et écrite, une connaissance pratique de la langue qu'il enseigne (prononciation – lecture claire et expressive – expression orale correcte et aisée). Il est appelé à veiller à sa propre prononciation qui sert de point de départ à celle de l'élève : parler lentement, bien articuler, faire sentir la différence entre les sons proches, puis entraîner à la bonne compréhension de la langue, tels sont les comportements à adopter par le maître. Malheureusement c'est trop souvent seule la voix de l'enseignant qui forme la diction de l'élève. Trop souvent aussi, on n'attache guère d'importance à la phonétique et l'élève s'habitue à sa propre prononciation au point de ne plus s'apercevoir de ses défauts. Il faut les lui faire entendre par la juxtaposition de deux voix, si possible à l'aide du magnétophone. Le maître doit savoir corriger et combattre les interférences linguistiques au plan de la correction phonétique et de la correction de la langue. Cependant, nos enseignants se plaignent de ne pas disposer de magnétophone pour enseigner.

On propose un autre exercice pour remédier à ce type de problème : la dictée. Cette dernière est un excellent exercice de correction phonétique. Le passage de l'audition à l'orthographe est délicat, surtout pour nos élèves qui sont habitués à l'orthographe arabe qui transcrit fidèlement la prononciation.

En lecture, il importe d'insister continuellement sur la prononciation exacte des mots, sur les liaisons, sur l'intonation, sur l'inégalité rythmique (groupes de mots fonctionnels intercalés, importance de la ponctuation, etc.) avant d'exercer l'élève à une lecture expressive par un entraînement auditif intense.

« Une langue n'est pas seulement une science, un art, c'est aussi, c'est surtout une habitude, habitude qu'on n'acquiert, comme toutes les autres, que par un long entraînement. Il faut donc, par des répétitions fréquentes, rapprochées, accoutumer l'élève à ces sons nouveaux, à leur émission correcte ». ¹⁴

Il est préférable de faire travailler les phonèmes qui prêtent à confusion, deux par deux, en binôme, par opposition. L'enseignant doit éviter de faire travailler plusieurs de ces oppositions en même temps parce qu'il risque de surcharger l'élève qui ne retiendra aucun son.

2.3. Les phénomènes d'interférences

Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003 : 139) définit l'interférence comme suit :

« Pour étudier les interférences, les didacticiens ont comparé les systèmes des langues en présence dans les contextes d'enseignement/apprentissage, afin d'identifier les similitudes et les différences, posant par hypothèse que celles-ci favorisent l'apprentissage (transfert) ou constituent la cause essentielle des fautes (interférences). Les relations entre langue maternelle et langue étrangère sont celles de frontières linguistiques hétérogènes les unes aux autres et qui structurent différemment le champ de l'expérience humaine. Ces interférences et ces transferts agissent sur différents plans : phonétique, morphosyntaxe, sémantique, réalisation d'actes de parole, etc., à l'oral et à l'écrit, en production et en compréhension ».

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'acquisition du système phonologique de cette nouvelle langue est gêné par le système phonologique de la langue d'origine de l'apprenant. Pour que les sons fassent sens, il faut qu'ils soient conformes à ce que l'on attend dans la langue, c'est-à-dire qu'ils soient reconnus

¹⁴ Citation de M. Girard cité par C. Puren (1988 : 159).

auditivement par les locuteurs natifs. Les deux langues en présence doivent être étudiées.

De fait, il nous paraît évident que, dans l'enseignement d'une langue étrangère, il est impossible d'écarter totalement la langue maternelle parce que celle-ci se compose d'automatismes qui, à l'occasion de l'expression orale ou écrite, se présentent à l'esprit, se proposent, s'imposent souvent de façon spontanée comme des réflexes.

Les automatismes, toujours présents, gênent l'élocution quand ils ont une structure différente de celle de la langue étrangère. L'élève transpose alors en français une structure étrangère, il effectue un transfert négatif. C'est ce que nous appelons les phénomènes d'interférences. On peut citer, pour exemple, les interférences les plus courantes :

- interférences phonologiques : cinéma = cilima.
- interférences syntaxiques : je lui donne = je donne à lui ; je le frappe = je frappe lui.
- interférences phoniques : vitesse = fitesse.
- interférences sémantiques : chaise = tabouret (le sème pour s'asseoir que l'on utilise).

En terme d'apprentissage d'un système phonique, il est important de pouvoir établir des comparaisons pour prévenir les difficultés de l'apprentissage. La théorie de l'interférence explique les impossibilités à produire certains sons.

Nous pouvons dire, en guise de conclusion, que la maîtrise de la prononciation mène à une acquisition des aspects grammaticaux et lexicaux de manière efficace à partir du moment où l'apprenant se sent en confiance parce qu'il sait bien prononcer. Ce qui le pousse sans complexe à pratiquer la langue.

2.4. Les pratiques de lecture

L'élève de 3^{ème} année primaire sait lire en arabe et l'acte de lecture consistant à établir la correspondance entre le signifiant et le signifié lui est donc familier. Il a déjà des compétences de lecture, d'écriture et de communication en langue d'enseignement. Pour identifier des mots, un apprenti lecteur doit avoir compris le principe qui gouverne le codage de la langue écrite : les lettres ou groupes de lettres (graphèmes) représentent le plus souvent des unités distinctives de la langue orale (phonèmes) assemblées en syllabes.

L'élève de 3^{ème} année primaire sait déjà qu'un graphème se décompose en unités minimales : les lettres. Il sait aussi que lire lui permet de communiquer dans la mesure où il comprend ce qu'il lit et qu'il écrit ce qu'il dit (langage oral ⇔ langage écrit). Mais souvent, le jeune apprenant se trouve confronté à des problèmes dans l'apprentissage de la langue française, à savoir :

- la connaissance et/ou la reconnaissance des lettres ;
- le système graphique, étant posé que la langue arabe est une langue consonantique ;
- la latéralisation : la lecture en langue arabe se faisant de droite à gauche il doit se familiariser avec une nouvelle relation spatiale.

Pour mieux cerner les critères de différenciation et les problèmes de confusion que pourraient rencontrer les apprenants au premier contact avec une langue étrangère dont le codage se fait avec des caractères latins, nous rappellerons les caractéristiques principales de l'écriture de la langue arabe, telles qu'elles sont énoncées dans le cadre d'une présentation de ses principes d'organisation et de structuration :

« L'arabe est une écriture consonantique. Cela se traduit par le fait que toutes ces lettres, à l'exception du Alef (ا), sont des consonnes. Le Waw (و) et le Ya (ي) sont, elles, des demi voyelles, dans la mesure où elles représentent à la fois une consonne et une voyelle : le Waw se prononce 'w' ou 'ou' alors que le Ya se prononce 'y' ou 'i'.

Ainsi, la racine trilitère 'KTB' arabe peut, selon le vocalisme, être lue 'katib' → l'écrivain ; 'kitab' → le livre ; 'kutub' → les livres, 'kataba' → il écrivit, etc.

Les voyelles brèves sont figurées par des signes diacritiques appelées Fatha (son 'a' : un petit trait au dessus de la consonne), Dammah (son 'ou' : un petit Waw au dessus de la consonne) et Kasrah (son 'i' : un petit trait au dessous de la consonne).

C'est que l'arabe est une langue dans laquelle les voyelles ne servent qu'à préciser la fonction grammaticale du mot et non de son sens. On a ainsi pu le voir pour l'association des lettres 'K', 'T' et 'B' qui fait toujours référence à l'écrit, les voyelles ne servant qu'à préciser le temps du verbe conjugué ou un pluriel.

Ainsi l'absence de vocalisation, qui serait un handicap pour une langue indo-européenne comme le français du fait de l'existence de nombreux mots combinant plusieurs voyelles ou commençant par une voyelle, n'en est pas un pour l'arabe, tout comme d'ailleurs l'autre grande langue sémitique qu'est

l'hébreu. Dernière particularité de l'écriture arabe : elle s'écrit de droite à gauche ».¹⁵

Considérant ces caractéristiques graphiques et phonologiques de la langue arabe, il est préconisé par les concepteurs de programmes, dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française, de prévoir des exercices de latéralisation sous forme de jeux ou autres activités permettant à l'élève d'établir une distinction pour la lecture des graphèmes. Ces activités lui seront proposées afin de prévenir toute difficulté liée à la spatialisation.

2.4.1. L'acte de lecture

Pour ce qui est de l'acte de lecture à proprement parler, l'élève est en mesure d'effectuer les opérations élémentaires, à savoir :

- la vision et la reconnaissance (graphisme et son)
- l'émission du son correspondant
- la reproduction graphique de la forme.

Il peut parfaitement identifier deux niveaux de lecture :

1. signifiant graphique → signifiant sonore
2. signifiant sonore → signifié

Il reste à savoir maintenant quels sont les savoirs qu'il lui faut intégrer dans le cadre de ces nouveaux apprentissages.

- Acquisition et reconnaissance des lettres (caractères latins).
- Reconnaissance du système syllabique.
- Reconnaissance du système phonologique.
- Lecture du mot, et par suite, de la phrase.
- Compréhension : signe graphique → signifié.

Pour ce qui concerne la connaissance et/ou la reconnaissance des lettres, comme il ne s'agit pas de compréhension, l'enseignant se base sur des activités de reproduction, de répétition et de mémorisation (éventuellement par des procédés mnémotechniques).

¹⁵ Source Internet : http://www.typographie.org/trajan/alef/alef_1.html

2.4.2. Les méthodes de lecture

Pour l'apprentissage de la lecture, plusieurs méthodes ont été mises au point, expérimentées avec plus ou moins de réussite, abandonnées, combinées entre elles, et parfois – on le voit actuellement – remises au goût du jour. Il s'agit des méthodes synthétique, phonétique, syllabique, mixte, globale, naturelle.

Nous présentons, dans le tableau ci-dessous, ces méthodes selon un classement traditionnel.

Méthodes	Points de départ
Méthode synthétique	Ecrit – la lettre
Méthode phonétique	Oral – le son
Méthode syllabique	Ecrit – la syllabe
Méthode mixte	Ecrit – la phrase
Méthode globale	Ecrit – le discours ou la phrase
Méthode naturelle	Oral – le discours ou la phrase

LA METHODE SYNTHETIQUE

L'enfant apprend les lettres auxquelles on fait correspondre des sons et qu'il combine pour former des syllabes, des mots puis des phrases.

LA METHODE PHONETIQUE

L'enfant apprend à distinguer les sons, qui se combinent pour former des syllabes, mots et phrases. A chaque son correspond une ou plusieurs graphies. Le processus est le même que celui de la méthode synthétique, mais le point de départ est oral (le son) et non pas écrit.

LA METHODE SYLLABIQUE

Cette méthode, appelée aussi combinatoire privilégie l'entrée dans l'écrit par le signe écrit ou oral. Un mot est composé de plusieurs syllabes à partir desquelles on pourra éventuellement recomposer d'autres mots.

LA METHODE MIXTE

Une phrase est donnée mais dans laquelle on isole immédiatement une syllabe ou une lettre ce qui, en fait, ramène aux méthodes synthétique ou syllabique.

Cependant un certain nombre de mots (articles, pronoms, prépositions, etc.) sont donnés globalement sans faire l'objet d'une décomposition et permettent de former des phrases plus rapidement que dans ces méthodes.

LA METHODE GLOBALE

Née vers les années 1910 sous la plume de Decroly, médecin neurologue passionné de pédagogie, et utilisée pour apprendre à lire aux enfants muets, la méthode globale privilégie l'entrée par le sens. Cette démarche est définie comme suit par le *Dictionnaire de pédagogie* (2000 : 196) :

« Les méthodes globales partent de la reconnaissance visuelle d'un mot, prononcé par le maître, puis écrit, mémorisé dans sa forme, reconnu ».

Partant d'un tout (la phrase) vers la partie (le mot) pour en découvrir l'élément (la lettre ou le graphème) par un travail d'analyse que l'enfant est censé conduire lui-même, cette démarche doit l'amener, par les étapes inverses, à comprendre et à utiliser le processus de synthèse des lettres entre elles. C'est ainsi que la phrase donnée est décomposée en mots que l'enfant retient globalement. Le mot est appris en tant qu'image globale, que l'enfant visualise et mémorise. Les mots sont utilisés pour recomposer d'autres phrases.

LA METHODE NATURELLE

Cette méthode fut préconisée par C. Freinet. Elle donne la priorité à l'écriture et à l'expression. C'est en communiquant oralement et par écrit que l'enfant découvre comment fonctionne la langue et apprend, par l'usage et la médiation de l'adulte, à réutiliser le système de correspondances grapho-phonologiques.

2.4.3. Démarche pédagogique retenue pour l'apprentissage de la lecture en 3^{ème} année primaire

Selon le programme (2004 : 8), la démarche pédagogique retenue pour l'apprentissage de la lecture en langue française se fonde à l'écrit sur un va et vient constant entre le global et la combinatoire¹⁶. Il est même précisé que :

« le but est d'arriver à une lecture qui ne soit pas mécanique, qui saisisse les unités de sens en s'appuyant sur chacune des articulations : lettre, graphème, syllabe, mot... ».

¹⁶ La combinatoire, c'est-à-dire, la compréhension du principe alphabétique. C'est une opération par laquelle on assemble les lettres de l'alphabet pour construire les syllabes, les mots, les phrases et les textes.

A titre d'exemple, nous reprenons une stratégie d'apprentissage proposée dans le guide du maître (2004 : 61) :

Travail sur un mot connu. Mira

Le reconnaître en tant que mot.

Reconnaître ce qui le compose.

1. les syllabes Mi ra

2. les lettres / sons M i r a

Lire un mot inconnu en le décomposant.

Ami : a mi
a m i

Identifier les sons / lettres à l'étude.

m	M	Mira	Mi / mi	a / mi
n	N	Li / na	u / ne	noir
A	a	A / nis	Li / na	
i	i	i / ma / ge		

Relire le texte et entourer en bleu les sons / lettres connus.

C'est ainsi que l'enfant doit pouvoir établir la hiérarchie des niveaux de structuration de la langue française.

3. Présentation du document d'accompagnement et du manuel de la 1^{ère} année d'apprentissage de la langue arabe



La présentation du programme et du contenu du manuel scolaire destiné aux élèves dans le cadre de l'initiation à la langue arabe, présente, comme nous allons le voir, des similitudes remarquables avec les orientations méthodologiques contenues dans le programme destiné aux enseignants en langue française et avec les contenus thématiques retenus dans le manuel scolaire « **Le monde de Didine** ».

Tout comme les auteurs du manuel scolaire de français, les concepteurs du manuel d'arabe de la première année primaire ont opté pour une démarche s'inspirant de la méthode préconisée par les programmes officiels, c'est-à-dire l'approche par compétences. Ils ont adopté dans l'élaboration de ce manuel des stratégies d'apprentissage basées sur les trois activités fondamentales et complémentaires : l'expression orale, la lecture, l'expression écrite.

Le programme d'arabe opte pour une approche textuelle. Approche qui met l'apprenant face à un texte. Il est dit que, pour maîtriser la lecture, l'élève est appelé à acquérir les moyens de :

- commenter verbalement ou par écrit ce qu'il lit ou écoute ;
- décrire ce qu'il voit ;
- s'initier à la compréhension et à la perception de ce qu'on lui demande.

C'est donc par le biais de ces mécanismes que l'apprenant arrive à la lecture recherchée.

Pour ce qui est du manuel scolaire d'arabe de première année primaire, il comporte un ensemble d'activités s'inscrivant dans le cadre de la réalisation d'un projet : il s'agit de l'expression orale, la lecture, les activités ludiques, l'évaluation des acquis, la réalisation.

Le cahier d'exercices comporte d'autres activités menant à l'exercice de l'écriture à savoir, l'écriture, le recopiage, la dictée, les jeux d'écriture et l'activité d'intégration.

3.1. Rappel des programmes

Nous pouvons constater, à la lecture du document que le programme opte pour une pédagogie de projets. Les activités sont réparties sur trente unités d'apprentissage hebdomadaires ainsi présentées dans le document :

3.1.1. La phase de préparation

Cette phase dans laquelle on présente quatre unités d'apprentissage s'étale sur un mois. L'apprenant est préparé à l'intégration dans le milieu scolaire, il pratique l'expression orale et la lecture globale.

3.1.2. La phase d'entraînement aux clés de la lecture

Cette phase contient seize unités d'apprentissage. L'apprenant est mis en situation d'apprentissage des lettres de l'alphabet dans leurs différentes formes (sourdes, sonores).

3.1.3. La phase de lecture effective

Durant les dix unités d'apprentissage que compte cette phase, et dans le but de maîtriser les mécanismes de la lecture, l'apprenant est mis en situation d'apprentissage de la lecture continue des textes.

3.2. Présentation de la méthode

La méthode retenue dans le manuel scolaire d'arabe est une méthode d'apprentissage de la lecture qui s'inscrit dans le cadre du cycle des apprentissages fondamentaux. Cette méthode s'articule autour de projets organisés en séquences. Pour chaque séquence, sont proposées les rubriques suivantes :

3.2.1. Phase d'observation et d'écoute

- *J'observe et j'écoute*¹⁷

¹⁷ Les consignes sont données sous forme de phrases affirmatives contenant un verbe conjugué à la première personne du singulier. Ceci suppose la volonté d'impliquer l'élève dans la construction

L'apprenant est invité à observer puis à s'exprimer de manière spontanée. Le but de cette activité étant de le rapprocher de l'idée d'écoute et de l'orienter ensuite vers l'écoute consciente de ce qui lui est proposé.

- *Je découvre*

L'apprenant est invité à observer une image en vue de l'amener à ressortir la phrase qu'elle exprime, à ressortir ensuite le comportant de la lettre ciblée, celle-ci est recensée après sa découverte.

- *Je lis*

L'apprenant, dans une phase préparatoire, est invité à lire des mots de manière globale ou une lettre dans ses différents mouvements (prononciation courte, allongée, etc.).

3.2.2. Phase de consolidation

- *Je mémorise*

On propose à l'apprenant de lire des mots déjà connus ou des mots comportant la lettre ciblée.

En lecture effective, on lui propose des phrases qui contiennent les éléments et les structures déjà étudiées mais dans de nouvelles situations.

Un grand nombre d'activités sont regroupées sous deux rubriques intitulées : *j'utilise, j'exprime* »/ *j'utilise, je lis* »

- *Je rédige* : l'apprenant est orienté vers l'observation d'images dans lesquelles il va retrouver le langage déjà étudié et va être amené à en utiliser des structures langagières ciblées.

- *Je distingue* : on propose à l'apprenant un ensemble de mots, de lettres ou les mécanismes de la lecture dans des situations nouvelles.

- *Je me rappelle* : l'apprenant est mis en situation d'observation d'une image afin de mettre en application les acquis langagiers utilisés, la structure ciblée, dans le but de les mémoriser et de les exploiter.

- *Je lis bien* : l'apprenant est conduit à investir ses acquis en mots et lettres dans la phase des apprentissages fondamentaux et les mécanismes de la lecture dans la phase des apprentissages effectifs.

- *Je construis* : il s'agit d'exploiter les structures acquises en expression.

de son savoir. Nous verrons plus loin, dans l'analyse du manuel scolaire « Le monde de Didine » que les auteures ont retenu la même formulation.

- *Je classe* : il s'agit d'exploiter les acquis langagiers, lexique et lettres.

3.2.3. Phase d'élargissement¹⁸

Les rubriques proposées sont les suivantes :

- *Je joue et je lis* : l'apprenant réalise des activités ludiques.
- *J'apprends* : des récitations sont proposées à l'apprenant en vue d'enrichir ses connaissances langagières et de développer en lui la mémorisation, la répétition et le goût de l'art.

3.2.4. Phase d'évaluation¹⁹

- *J'évalue mes apprentissages* : cette séance consiste en une évaluation sommative et est réalisée à la fin de chaque projet.
- *Je réalise mon projet* : cette phase consiste en la socialisation du projet.

Conclusion

Comme nous pouvons le constater, la démarche retenue pour l'apprentissage de la langue arabe puise ses principes dans la pédagogie du projet. Nous retrouvons, telles qu'elles sont préconisées dans tous les programmes édités dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien, les différentes phases de la stratégie de réalisation d'un projet.

Ceci nous semble important à souligner pour deux raisons : la première, c'est que cela témoigne d'une volonté de cohérence de la part de ceux qui sont chargés d'élaborer les curricula et les programmes. La seconde, qui entre dans le cadre à proprement dit de notre recherche, c'est que les enfants qui entrent en 3^{ème} année primaire sont habitués avec la méthode, la terminologie et les processus d'apprentissage.

¹⁸ Nous avons pu noter que l'accent est mis dès les premières séquences sur la lecture à haute voix. Les auteurs du programme insistent sur l'importance de la lecture dans la vie quotidienne de tout individu. C'est pourquoi il a été recommandé d'initier l'apprenant dès la première année à pratiquer une activité de lecture à haute voix en lui proposant de courts textes qui visent un domaine ciblé à la fin de chaque projet.

¹⁹ Comme nous le verrons plus loin, dans le manuel scolaire de français « *Le monde de Didine* », la phase d'élargissement n'intervient qu'en fin de séquence, après la phase d'évaluation. C'est semble-t-il une volonté plus marquée d'intégration des apprentissages, point que nous développerons ultérieurement.

4. Présentation du document d'accompagnement de la 1^{ère} année d'apprentissage de la langue française

Avant de procéder à l'analyse du manuel scolaire destiné à l'élève, nous avons voulu aller à la découverte du document d'accompagnement intitulé « Guide du maître » et destiné aux enseignants. Ce document (2004 : 3) a pour ambition affichée de sécuriser et d'éclairer les enseignants sur le nouveau matériel qui leur est proposé. Il est précisé dans l'avant-propos que :

« La nouveauté peut entraîner une inquiétude en l'absence d'une orientation précise, d'une présentation claire et d'une instrumentalisation sécurisante. [...] Ce guide associé à la méthode de français « Le monde de Didine » présente le matériel, explique les choix didactiques, commente et enrichit les activités et les exercices et propose des instruments d'appoint ».



Tous les programmes sont accompagnés d'un guide – ou document d'accompagnement – à l'intention des enseignants : c'est un moyen pédagogique de formation de l'enseignant.

Ce document a pour fonction de présenter aux enseignants les principes, les développements nécessaires à la mise en œuvre du programme de français de la 3^{ème} année primaire dont la finalité est de préparer l'élève pour la pratique intensive de l'oral et la pratique progressive de l'écrit, à communiquer en français langue étrangère. Il est structuré de façon à constituer un outil de référence et de consultation permanente.

Ce guide présente d'abord un rapide panorama des différents éléments constitutifs de la méthode « **Le monde de Didine** », expose les principes qui la fondent et en propose un mode d'emploi général. L'enseignant trouvera également dans ce document un rappel des programmes de français de la troisième année primaire.

Le document s'articule autour de cinq parties qui se présentent comme suit :

I. Présentation de la méthode

- II. Rappel des programmes
- III. Les options didactiques
- IV. L'animation pédagogique
- V. Annexes.

4.1. Présentation de la méthode « Le monde de Didine »

La première partie présente la méthode : il s'agit de la composition du matériel didactique. Il comprend :

- le matériel de l'élève : un manuel en deux tomes.
- le matériel de l'enseignant : un document dans lequel l'enseignant trouve les fondements de la méthode, les suggestions pour une éventuelle exploitation et des annexes.
- le matériel collectif : un matériel d'appoint à concevoir en classe pour travailler. Par exemple : des étiquettes, des affiches-posters, des flèches de lecture, des masques pour désigner les rôles dans une situation de communication.

Dans cette même partie sont présentés les différents chapitres qui constituent les projets à étudier au cours de l'année. Le programme fait le choix de la construction des savoirs et des savoir-faire dans des séquences, c'est-à-dire des ensembles d'activités visant des objectifs de réception et de production (écouter/dire, lire/écouter).

Le plan de formation de l'année qui se décline autour de quatre projets est présenté dès les premières pages.

4.2. Rappel des programmes

Le guide propose d'abord un rappel des objectifs à atteindre puis un rappel des programmes.

Les pages 11, 12 et 13 du document sont consacrées à la présentation des programmes de la 3^{ème} AP. Partant du profil de l'élève de 3^{ème} AP, ce document précise le profil de sortie de l'élève, les compétences à installer au cours de l'année, les contenus sélectionnés ainsi que les orientations méthodologiques.

Le document d'accompagnement précise que le programme opte pour la pédagogie de projets. Comme nous l'avons déjà signalé précédemment, la pédagogie de projet fait partie des nouvelles pédagogies qui vont se centrer sur les besoins de l'apprenant. Le projet est présenté comme un ensemble dans lequel sont intégrés les apprentissages langagiers oraux et écrits afin de permettre la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences. Dans le cadre d'une approche par compétences, l'élève occupe une place primordiale et centrale dans le processus pédagogique. Le projet va permettre à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe afin de réaliser un travail en commun, travail qui sera par la suite socialisé, reconnu. Le projet est donc un facteur de socialisation.

Au niveau pédagogique, le projet s'actualise dans les activités, les tâches et les modes d'évaluation. Avec le projet, l'enseignant peut se permettre un volume horaire beaucoup plus large et plus souple.

Les orientations méthodologiques préconisent les démarches suivantes, démarches que nous présentons et que nous explicitons pour mieux en appréhender les visées :

- *L'approche textuelle* : Une approche qui facilite la construction du sens en contexte.
- *Une grammaire du texte* : ce type de grammaire est enseigné dans un contexte qui renvoie à une situation de communication, et non dans des exercices artificiels conçus à partir de phrases isolées.
- *Une grammaire de la phrase* : il s'agit des faits de langue qui assurent à la phrase sa grammaticalité et sa charge sémantique.
- *Une démarche contrastive* : à ce niveau, l'apprentissage de la langue française se fera par le contact des langues en prenant appui sur celles que l'élève connaît déjà : arabe dialectal, arabe classique, tamazight. En optant pour cette démarche, l'enseignant rapproche la langue étrangère de la langue première pour dégager des équivalences à différents niveaux d'analyse. Les interférences entre les langues connues et le français seront prises en compte dans le cadre d'activités de remédiation.
- *Une démarche implicite* : dans cette démarche, l'élève aborde les faits de langue par l'écoute et la répétition. Toutes les notions retenues feront l'objet d'un apprentissage implicite. Cela signifie que l'enseignant fera manipuler la langue et les faits de langue sans forcément les nommer. Il s'attachera à faire respecter la norme grammaticale de la langue française et à en décrire le fonctionnement sans pour autant faire une leçon de grammaire.

- *Une démarche inductive* : cette démarche consiste à mettre l'élève en situation de découverte par l'observation et à l'amener à en tirer des règles. Cette démarche est la composante majeure de la démarche de projet. Le vocabulaire anglo-saxon utilise aussi le terme de démarche constructiviste. L'élève découvre par lui-même et s'approprie des savoirs, des méthodes de pensée et de travail. Cette découverte se fait progressivement.

Toujours dans les orientations méthodologiques, nous pouvons lire dans le document d'accompagnement (2004 : 13) que :

« Le programme réserve une part importante à la pratique orale en tant qu'approche communicative autour d'actes de parole pour développer des compétences d'écoute/compréhension, de prises de parole correctes et à bon escient ».

Pour ce qui concerne la pratique de l'écrit, il est prévu dans le programme des activités visant à la construction du sens, à savoir des activités de lecture ainsi dissociées :

- « - lecture/compréhension d'un texte court afin de formuler des hypothèses de sens
- lecture/analyses sémantique, morphosyntaxique et phonétique pour comprendre le sens en situation ».

4.3. Les options didactiques

Les options didactiques sont largement définies. Dans cette partie, l'enseignant trouvera les principes fondateurs de la méthode en page 17, les contenus retenus par le programme de la 3^{ème} AP. sont consignés dans une dizaine de pages (pp.18-28).

4.4. L'animation pédagogique

Dans cette partie du document, l'enseignant trouvera plusieurs propositions relatives à la phase d'imprégnation. Plusieurs pistes d'exploitation concernant cette séquence sont proposées et chaque enseignant peut donc ainsi organiser la séquence à sa manière, en fonction de ses choix, de sa structure de classe et des compétences de ses élèves²⁰. Ces pistes permettent en outre une organisation modulable

²⁰ C'est dans cette optique que les auteurs du guide (2004 : 3) insistent sur l'autonomie de l'enseignant : « Nous souscrivons pleinement à l'idée que l'enseignant est maître de sa classe et

(alternance de travaux collectifs ou individuels) qui vise à tirer le meilleur parti des compétences de chacun et à gérer efficacement le groupe-classe nécessairement hétérogène.

La stratégie de réalisation du projet 1 : « le fichier de la classe » est consignée séquence par séquence, avec le moindre détail, dans ce document : notions étudiées, objectifs visés, déroulement et stratégies à mettre en œuvre, listes de mots et de phrases à exploiter pour l'étude d'un son, thèmes suggérés.

4.5. Annexes

Des annexes complètent ce document de formation et d'information : la composition du matériel d'appoint, un exemple de fiche individuelle à élaborer en classe, des propositions de textes courts à exploiter en classe, des comptines relevant de plusieurs thèmes, des poèmes, un tableau récapitulatif présentant le déroulement en détail des quatre projets retenus pour l'année scolaire en cours.

En guise de conclusion

Après avoir présenté le document d'accompagnement de la langue arabe destiné aux enseignants de la 1^{ère} A.P. et montré que les élèves arrivant en 3^{ème} A.P., ont déjà été familiarisés avec les principes et la méthodologie de l'approche par compétences, nous allons tenter d'examiner si ces acquis sont mis à profit dans les débuts de l'apprentissage de la langue étrangère. Pour cela, nous avons observé la première séance de français dans une classe de 3^{ème} année primaire. C'est ce que nous développerons dans le chapitre suivant.

que c'est lui qui décide de la façon de faire [...] en aucun cas, les outils ne guident l'acte pédagogique et ne se substituent à l'initiative et au savoir-faire de l'enseignant ». Nous ne pouvons que prendre acte de cette conception tout à fait nouvelle du rôle de l'enseignant, dans le système éducatif algérien, conception qui s'oppose aux injonctions contenues dans les anciens programmes et qui faisaient du maître un simple exécutant contraint d'avancer sur des chemins étroitement balisés.

Chapitre 3 - Observation de classe

Comment se fait la transmission et l'acquisition de savoirs ? Comment l'interaction enseignant/enseigné aboutit-elle à la construction de connaissances ? Quelles stratégies sont mises en œuvre dans un processus d'apprentissage ? C'est pour tenter de répondre à ces questions que nous avons intégré à notre corpus de recherche une observation de classe²¹ dont nous allons décrire le déroulement en respectant les protocoles en vigueur dans la recherche en éducation. En effet, c'est entre les murs d'une salle de classe que se réalisent les stratégies pédagogiques et didactiques. De plus, et cela colle étroitement à l'objet de notre recherche, c'est dans cet espace clos où tout se joue par et dans la relation enseignant/apprenant, qu'il est loisible d'observer la mise en œuvre d'une méthode dans toutes ses dimensions.

Ainsi, De Peretti (1992 : 19), dans un article en ligne intitulé « *De la pratique réflexive à la méthodologie de l'enseignement* », insiste sur la reconnaissance du statut de la pratique. Il écrit :

« Pour moi, le phénomène de la pratique décrite et le phénomène de la personnalisation sont des phénomènes indispensables pour aiguiller une réflexion ».

La classe reste le lieu d'aboutissement, le lieu de mise en pratique de la méthode, avec ou sans manuel, et également le lieu de l'évaluation des hypothèses et des outils didactiques. C'est dans l'espace classe que va être mise à l'épreuve du réel la cohérence des principes, des procédés et techniques de la méthode.

Pour Henri Besse (2005 : 16) :

« Les classes constituent le banc d'essai des manuels et des méthodes, même si on ne peut parler, sans abus de terme, d'une véritable expérimentation qui en validerait les hypothèses ».

C'est pour toutes ces raisons que nous avons jugé utile de procéder nous-même à une observation de classe. Notre objectif étant, d'une part de vérifier *de visu*, s'il y avait réellement renouvellement des pratiques dans le cadre de la mise en

²¹ L'observation de classe est une technique qui se pratique régulièrement, dans les cursus de formation d'enseignants, pour comprendre ce qui se passe exactement dans une situation réelle d'enseignement et d'apprentissage d'une langue et de sa culture.

œuvre de la nouvelle approche pédagogique, à savoir l'approche par compétences et d'autre part de voir comment se fait le premier contact avec la langue française dans un environnement scolaire, c'est à dire dans un contexte d'apprentissage.

1. Paramètres d'une observation de classe

Observer une classe, c'est d'abord identifier des paramètres, les nommer pour ensuite les analyser et les mettre en relation, et enfin évaluer le degré de réalisation des objectifs spécifiques à cette séquence.

Les chercheurs en éducation s'accordent sur les paramètres à prendre en compte pour une observation de classe. Ces paramètres, que nous avons retenus pour notre travail, sont les suivants :

- Etat des lieux
- Effectif de la classe
- Disposition
- Matériel pédagogique
- Enseignant
- Durée réelle de la séquence
- Démarche pédagogique.

D'autre part, si l'on considère la situation d'apprentissage proprement dite, nous devons prendre en considération les éléments suivants :

- Les apprenants (âge, sexe, langue maternelle, nombre, etc.).
- L'enseignant (âge, sexe, langue maternelle, qualification, etc.).
- Les moyens et matériels (moyens techniques, supports, méthodes, etc.).
- L'environnement (salle de classe, équipement, etc.).
- L'organisation (horaire, programme, administration, etc.).

Ces points sont autant d'indicateurs qui permettent de contextualiser cette démarche car tout apprentissage et toute utilisation d'une langue se passent dans une situation formelle, par laquelle il faut entendre le fonctionnement et la mise en relation d'un certain nombre d'éléments à l'intérieur d'un système.

2. Procédure méthodologique

Nous avons en premier lieu sollicité l'accord des responsables de la direction de l'éducation, soit le directeur de l'éducation lui-même et le directeur du service du personnel enseignant, puis les inspecteurs respectifs (administratif et de la matière) de la circonscription retenue.

C'est au cours d'un séminaire organisé la première semaine de la rentrée scolaire 2006/2007 que nous avons rencontré des enseignants et que nous leur avons fait part de notre désir d'assister à une ou deux séances de cours. Sur la dizaine d'enseignants que nous avons contactée, un seul instituteur a accepté de nous recevoir dans sa classe. Les autres ont éludé notre demande, arguant que notre présence et celle de la personne chargée de filmer la séance pourraient troubler les élèves, mais plus probablement – bien que nous ayons expliqué quel était notre objectif – parce que toute observation induit nécessairement chez la personne observée l'appréhension d'un jugement.

Munie des autorisations des responsables cités plus haut, nous nous sommes alors déplacée dans l'école primaire de la circonscription de la ville de Sidi-Bel-Abbès dans laquelle exerce l'enseignant afin d'expliquer notre démarche à la directrice de l'école.

La date et l'heure de l'observation de classe ont été déterminées par l'enseignant. Il s'agissait de la première séance de cours soit le premier contact entre l'enseignant et les élèves. Le dispositif méthodologique a été négocié avec l'enseignant qui a accepté d'être filmé.

Notre démarche méthodologique a été la suivante :

Dans un premier temps, nous avons filmé la classe, les apprenants, l'enseignant et le déroulement entier de la première séquence nommée séquence 0.

Le travail d'analyse à partir de ce cours filmé dans la classe de 3^{ème} année primaire s'est fait de la manière suivante :

Dans un premier temps, une fois la première séance terminée, nous avons entamé le visionnement de la séquence 0 prévue pour cette première journée et ce dans le but de l'appréhender dans sa globalité.

Dans un deuxième temps et après re-visionnement de la séquence filmée – enregistrée sur CD – à laquelle nous avons assisté, nous avons effectué la transcription (cf. annexe 10) des échanges verbaux de la première partie de la

séance. Nous nous devons de préciser que nous avons procédé au verbatim²² tel qu'il se pratique dans les recherches en situation.

En outre, si des photos accompagnent la transcription c'est que nous avons voulu associer les traces sonores (transcriptions des échanges verbaux) et les traces visuelles (photographies) pour rendre compte de la progression de la séquence d'enseignement/apprentissage et permettre la visualisation des lieux et des comportements des acteurs (enseignant et élèves).

D'autre part, le choix que nous avons fait de transcrire les dialogues sans décrire les réactions des élèves peut apparaître comme une sélection arbitraire, mais il s'explique par le fait que nous avons voulu rendre compte de « l'esprit » et de la « forme » de ce qui s'est révélé être un premier contact avec la langue cible, et surtout parce que l'enseignant nous a expliqué, avant d'entrer dans la classe, que cette séance n'entrait pas dans le cadre d'une séquence formelle d'apprentissage. Ce sont donc les indices verbaux qui ont retenu notre attention en dépit du fait que les mimiques, les postures et les silences peuvent être considérés comme des indices dans la mesure où ils sont révélateurs des stratégies d'apprentissage et qu'ils participent à l'interprétation des étapes de la construction de leur savoir.

3. Observation de classe

3.1. Présentation

Le CD qui accompagne notre travail de recherche présente des extraits de cours de FLE filmés dans une classe de l'école primaire du « 20 août » de la ville de Sidi-Bel-Abbès.

Classe : 3^{ème} année primaire

Effectif : 36 élèves

Age : Entre 7 et 9 ans.

Niveau d'apprentissage : 1^{ère} année de français

Séquence observée : 1^{ère} séance (séquence 0)

Enseignant : Monsieur X

²² Rappelons qu'un verbatim est « un compte rendu écrit, fournissant le mot à mot d'une déclaration ou d'un débat oral » ; (*Dictionnaire Robert* 2006)

Niveau de l'enseignant : 3^{ème} année secondaire (Ex. terminale) non sanctionnée par le diplôme du baccalauréat.

Formation : une année de stage à l'Institut de Technologie et de l'Education de Sidi-Bel-Abbès (ITE)²³.

Expérience : 15 années. Enseignant titulaire sur le poste.

3.2. Etat des lieux

L'espace-classe²⁴ : Une grande salle aux murs bicolores (beige/rose), éclairée par de très grandes fenêtres et très bien aérée. Sur les quatre murs de la salle, des gravures, de grands tableaux dessinés à la main et un calendrier de l'année en cours (2007).

Sont affichés au mur les documents suivants :

- La répartition annuelle
- La répartition mensuelle
- L'emploi du temps
- Quelques comptines
- Deux tableaux encadrés sont fixés au-dessus du tableau vert : l'un représentant un enfant, les yeux fixés vers le ciel, les mains jointes et priant. L'autre contient un verset du Coran.

3.3. Le matériel pédagogique

Deux tableaux verts se font face : l'un au fond de la classe et l'autre, à deux battants, au-dessus de l'estrade, face aux élèves.

Dans une armoire vitrée au fond de la classe, nous avons pu noter la présence de quelques manuels en arabe et en français et de quelques cahiers d'élèves datant

²³ ITE : établissement anciennement destiné à la formation des maîtres d'école. Quelques ITE – notamment celui de la wilaya de Sidi-Bel-Abbès – ont été fermés par décision ministérielle en date du 27 juin 1998. Ces instituts n'ont été remplacés par aucun autre établissement de formation. Leurs infrastructures ont été mises conjointement à la disposition du ministère de l'éducation nationale et celui de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

²⁴ La classe, dans l'acception où l'entend la didactique, est un lieu privilégié d'échanges où s'établit une relation entre enseignant et élèves d'une part, entre élèves d'autre part, un endroit clos où l'étude est basée sur la communication entre personnes.

de l'année précédente. Nous n'avons pas pu cependant prendre connaissance du contenu de ces livres pour établir leur fonction à l'intérieur de la classe.

Quelques élèves avaient déposé leur manuel scolaire sur leur table, mais l'enseignant n'en n'a pas fait usage puisqu'il s'agissait de la séquence 0.

3.4. Effectif de la classe

D'après les chiffres qui nous ont été communiqués par la Direction de l'Education, l'effectif moyen d'une classe de 3^{ème} année primaire pour les écoles de la wilaya de Sidi-Bel-Abbès est de 35 élèves. Le nombre d'élèves présents lors de cette séance est de 36. Tous les élèves inscrits étaient présents. Nous constatons que ce nombre correspond à peu de choses près à la moyenne déclarée.

3.5. Disposition



Comme nous pouvons le voir sur la photo, la classe est disposée d'une façon peu commune. Elle ne se présente ni en U, ni en cercle, ni sur quatre rangées.

Tout contre chaque mur latéral est disposée une rangée de tables. Au milieu de la classe, deux rangées de tables face au tableau et au bureau de l'enseignant.

Le bureau du maître est posé sur une estrade et l'enseignant, même assis, domine l'ensemble de la classe.

La disposition des tables a suscité notre étonnement. Comme nous venons de le dire, cette occupation de l'espace classe est inhabituelle. Selon l'enseignant que nous avons interrogé sur les raisons de cette initiative, cette façon de disposer les tables des élèves a été décidée par l'ensemble des enseignants de l'école en raison du nombre important d'élèves dans les classes ; nombre qui ne se prête pas à une disposition traditionnelle en rangées. En outre, l'enseignant nous a assuré que cela facilitait les déplacements dans l'espace et permettait de garder tous les élèves sous contrôle.

Nous pouvons relever que cette procédure d'organisation de la classe témoigne d'un souci pédagogique de maîtrise de l'espace et de focalisation de

l'attention sur l'enseignant mais elle présente également, comme nous le verrons plus tard, un avantage certain, celui de favoriser la co-activité menée par l'enseignant. De plus, et cela les pédagogues le répètent assez souvent : « est maître de l'espace celui qui l'organise ».

3.6. Durée de la séance

Tout programme établi doit faire référence au temps imparti pour sa réalisation et indiquer la durée des séances d'enseignement/apprentissage, le nombre des séances hebdomadaires, le temps et la période définis pour sa réalisation, l'évaluation du temps nécessaire à l'apprentissage ainsi que le temps consacré à l'évaluation.

Rappelons que le volume horaire imparti à cette discipline est de trois heures par semaine. Les élèves bénéficient de trois séances réparties au cours de la semaine en fonction d'un emploi du temps établi par la direction de l'établissement. Les contenus, les thèmes proposés et les supports pédagogiques de ces séances sont variés et doivent répondre aux exigences du programme portant sur les compétences syntaxiques et lexicales visées.

Remarques

La durée officielle d'une séance est fixée à 1 heure. Cependant, la rentrée scolaire s'étant effectuée pendant le mois de Ramadhan, toutes les séquences d'apprentissage sont amputées de 15 minutes, respectant ainsi l'horaire spécialement réaménagé pendant toute la durée du Ramadhan²⁵. En outre, ayant été appelé par la directrice en plein milieu de la séance, l'enseignant a interrompu le cours pendant une dizaine de minutes pour revenir après cet arrêt. Arrêt au cours duquel nous avons pu établir un contact avec les élèves. Ainsi, la durée réelle de notre observation de classe s'est trouvée réduite à 25 minutes, regroupant l'essentiel de la démarche.

3.7. L'enseignant

Il est en blouse blanche, tenue exigée par l'institution.

²⁵ Neuvième mois de l'année lunaire musulmane consacrée au jeûne. Pendant toute sa durée, les musulmans gardent le jeûne depuis le lever jusqu'au coucher du soleil.

Sur le plan de l'élocution et de la maîtrise de la langue, nous avons pu remarquer des insuffisances assez marquées aussi bien en ce qui concerne la prononciation que la formulation de certaines phrases interrogatives.

Nous avons pu noter, tout au long de la séance, que ses relations avec les élèves étaient empreintes d'une certaine familiarité et qu'il appelait certains d'entre eux par leur nom alors qu'il s'agissait d'un premier contact. Ceci s'explique, il nous l'a dit lui-même, par le fait que la majorité de ces élèves fréquentent l'école depuis deux ans et qu'il connaît la plupart d'entre eux. Il est certain que, sur le plan pédagogique, cette familiarité ne peut qu'influer sur les réactions et le comportement des élèves qui, bien que confrontés à une nouvelle situation d'apprentissage, se comportent avec un naturel et une spontanéité remarquables.

3.8. Les élèves

Les élèves sont entrés dans la classe en même temps que le maître. Ils se sont installés à leur table, et c'est dans un grand désordre que la séance a débuté.



Nous avons été un peu surpris de constater qu'ils ne semblaient nullement intimidés par notre présence. De plus, pendant toute la durée de la séance,

l'enseignant a été obligé de les rappeler à l'ordre pour obtenir un peu de calme et de discipline, sans toutefois user de menaces ou prendre de sanctions.

Ceci témoigne de la vitalité de ces enfants qui abordent sans complexe une matière nouvelle, un enseignant qu'ils ne connaissent que pour l'avoir rencontré à l'intérieur de l'école, et nous a permis de constater qu'ils s'impliquaient avec enthousiasme dans la construction d'un savoir nouveau.

Dans de telles conditions, le groupe classe peut devenir un lieu où s'établissent des échanges authentiques. L'interaction devient alors une réalité. La peur de parler devant les autres, la peur de se tromper, le manque de confiance en soi, en somme toutes les inhibitions courantes dans un tel contexte n'ont plus lieu d'être.

4. Démarche pédagogique

Démarrage de la séance :

- Entrée de l'enseignant dans la classe.
- Discussion ouverte de cinq minutes. Les deux langues (l'arabe et le français) sont employées indifféremment. Cet échange verbal informel, nous semble-t-il, avait pour but d'établir d'emblée une relation de confiance, d'instaurer un climat propice à l'expression.
- Début de la séance à proprement parler.

Les points que nous venons d'aborder concernent l'atmosphère de la classe avant même que la séance ne commence. Tous ces détails observés peuvent nous donner une première impression sur une ambiance de classe assez particulière et le type de relations qui semble s'être établi dès le début de l'année scolaire, entre l'enseignant et ses élèves. Nous précisons à nouveau que notre observation a porté sur la première leçon ou leçon zéro selon l'appellation employée dans les programmes et guides d'accompagnement. Il s'agit de la toute première leçon de français destinée à des primo apprenants, de leur premier contact avec la langue française dans un lieu institutionnel.

4.1. Concepts à réactiver avant l'analyse

4.1.1. Le concept de *xénité*

Avant d'analyser la séance, il nous faut revenir, pour mieux cerner notre propos, sur un concept déjà explicité dans notre travail²⁶. Il s'agit de ce que L. Dabène désigne sous le vocable de *xénité*.

Après avoir étudié ce que recouvre la notion de *xénité* développée par L. Dabène, nous avons conclu que la situation du français en Algérie ne revêt pas le caractère de *xénité* dans son acception première, et ceci s'explique par l'imprégnation linguistique de l'environnement et parfois même du milieu familial. Cela n'est pas sans incidence sur l'apprentissage de la langue en milieu scolaire.

²⁶ Cf chapitre 4 de la 2^{ème} partie.

4.1.2. Le concept d'alternance codique

Sur le plan des pratiques langagières, on ne peut que constater que le « code switching » ou alternance codique est une réalité. Ceci à tout âge. L'observation de classe que nous avons menée ne fait que confirmer notre analyse. Toutefois, dans le cadre d'un apprentissage, les interférences avec la langue maternelle posent beaucoup plus de problèmes qu'elles n'en résolvent. H. Besse, cité par H. Boyer (2001 : 104) l'explique clairement :

« Le problème en début d'apprentissage n'est [...] pas de permettre à l'élève d'accéder à la totalité des signifiés étrangers, mais de faire en sorte qu'il n'ait pas l'illusion d'avoir saisi le sens du signe étranger (d'avoir compris) alors qu'il a seulement associé au signifiant étranger la totalité d'un signifié de sa langue maternelle, lequel ne possède qu'une partie commune avec le signifié étranger correspondant à ce signifiant. En début d'apprentissage, l'important n'est pas que l'élève comprenne, parce que cette compréhension recouvre souvent un dangereux transfert de l'organisation sémantique de la langue maternelle dans la langue étrangère, mais que ce qu'il comprend de manière partielle et floue corresponde bien à l'organisation sémantique que la langue étrangère impose à la réalité ».

Les élèves sont exposés non seulement aux fautes d'analogie interne que commettent les enfants français (par exemple : je dire, je faire, etc.), mais encore à des analogies avec leur langue maternelle qui produisent ce que l'on nomme des interférences linguistiques. L'enfant est souvent amené, sous l'effet des habitudes de sa langue maternelle, à produire des énoncés a-grammaticaux, comme par exemple : « je regarde lui », « la soleil », etc.

4.2. Analyse du déroulement de la séance

La séance à laquelle nous avons assisté et que nous avons filmée, consiste en une prise de contact avec la langue étrangère objet d'étude ou langue cible. Dans le cas qui nous intéresse, il s'agit de la langue française.

Selon les programmes dont nous avons pris connaissance, les premières séances visent à établir les bases d'une communication minimale : *dire son nom, se présenter, nommer les objets, les affaires de classe : la classe...*

Pour cette première séquence, notre enseignant a opté pour la désignation des objets constituant les affaires scolaires de l'élève.

Pour faciliter le décryptage de la leçon 0 nous avons décidé de découper la séance en différentes séquences. Ce découpage nous permettra d'organiser notre analyse tout en appréciant les différentes situations de communication à travers

lesquelles l'élève apprenant est censé construire des savoirs relatifs à la langue en question.

4.2.1. Séquence 1

Durée de la séquence : 10 minutes. Nous avons déjà mentionné que l'entrée en matière a consisté en un échange informel entre le maître et les élèves.

Cela a commencé par des salutations diverses auxquelles les enfants ont répondu dans les deux langues. Puis chaque élève, sans même que l'enseignant ne le sollicite, y est allé de sa formule en français : « Bonjour monsieur ! », « Ça va monsieur ? », « Bonjour maître ! », « Les affaires, monsieur ! ». Ceci démontre, s'il en était besoin, que ces enfants savaient qu'ils entraient en cours de français et qu'ils voulaient le faire savoir.

Dans notre procédure d'analyse, nous n'avons pas jugé nécessaire de transcrire fidèlement ces propos parce que cette phase constitue à nos yeux une phase de transition ou de mise en condition avant de passer au cours proprement dit. Cet aimable chahut au cours duquel le maître paraissait quelquefois dépassé s'apparente à un rituel installé par les élèves eux-mêmes. On pourrait même parler de phase de décompression puisque les élèves venaient de sortir d'un cours d'arabe ayant duré deux heures.

4.2.2. Séquence 2

L'enseignant aborde la « leçon » après avoir installé un semblant de discipline en tapant de la main sur le bureau.

Un bâton de craie à la main, il fait mine d'écrire quelque chose au tableau. Il se retourne vers les élèves. Il leur demande de l'aider à trouver le jour, le mois et l'année.

Voici la transcription de ce moment :

M : Aujourd'hui, c'est quoi ? La date, la date, qui peut me dire ? Aujourd'hui + c'est quoi ? Aujourd'hui + c'est quel jour ? Dimanche ++ ou lundi ? Aujourd'hui. Qui peut me dire la date ? La date + la date,.....,

Tous ensemble : 26

M : 26 quoi ?

E1 : 26

E1, E2, E 3 : SETEMBRE, SEPTEMB... SEPTEMBRE

M : 26 septembre 2007

Tous ensemble : 2007

M : NE PARLEZ PAS TOUS A LA FOIS !

4.2.3. Séquence 3

L'enseignant entame la séquence en posant une autre question. Il s'adresse à l'ensemble de la classe. Sa question vise à identifier et à nommer les affaires scolaires de chaque élève.

M : VOUS AVEZ ACHETE LES AFFAIRES SCOLAIRES ?

Tous ensemble : Oui ! Non ! *Les réponses sont aussi bien positives que négatives. « Oui » et « non » fusent des quatre coins de la classe.*

M : ON NE PARLE PAS TOUS A LA FOIS !

M : Sortez-les + et posez-les + sur la table ! *S'adressant à un élève* : Tu as acheté les affaires scolaires, oui ou non ?

E1 : Oui

M : Où sont + tes affaires ? Montre-moi + tes affaires, où ? > où ? > où sont tes affaires ?

S'adressant à toute la classe : **SORTEZ LES AFFAIRES** que : vous avez achetées !

S'adressant à un élève : **OU SONT** tes+ affaires ?²⁷

²⁷ C'est à ce moment que la directrice frappe à la porte, entre et demande au maître de la rejoindre dans le bureau. Le maître sort, nous laissant seule avec ses élèves. Cet arrêt de cours va durer plus de dix minutes. Sans cesser de filmer, nous décidons de tirer profit de ces moments pour instaurer

4.2.4. Séquence 4

Retour du maître. Il reprend son cours. Chacune de ses questions s'adresse à un élève en particulier.

M montrant un livre : C'est quoi ça ?

E1 : *Ktab* (qui veut dire livre en arabe)

M montrant une boîte de crayons de couleur : et ça ?

E1 : Di criyon

M montrant une règle : Et ça ?

E2 : Le *mistara* (qui signifie règle en arabe)

M : En français, comment on dit ?

E3 : XXX

La séquence continue sur le même thème, avec les mêmes consignes, les mêmes questions : la reconnaissance et la désignation des fournitures scolaires : la trousse, le cahier, la gomme, la brosse, etc.



un dialogue avec quelques-uns d'entre eux, aussi bien pour les occuper que pour nous faire une idée de leurs connaissances linguistiques. Nous livrerons plus loin la transcription de quelques propos échangés parce qu'ils démontrent la proximité certaine d'un grand nombre des élèves avec la langue française et, inversement, la méconnaissance totale de certains autres.

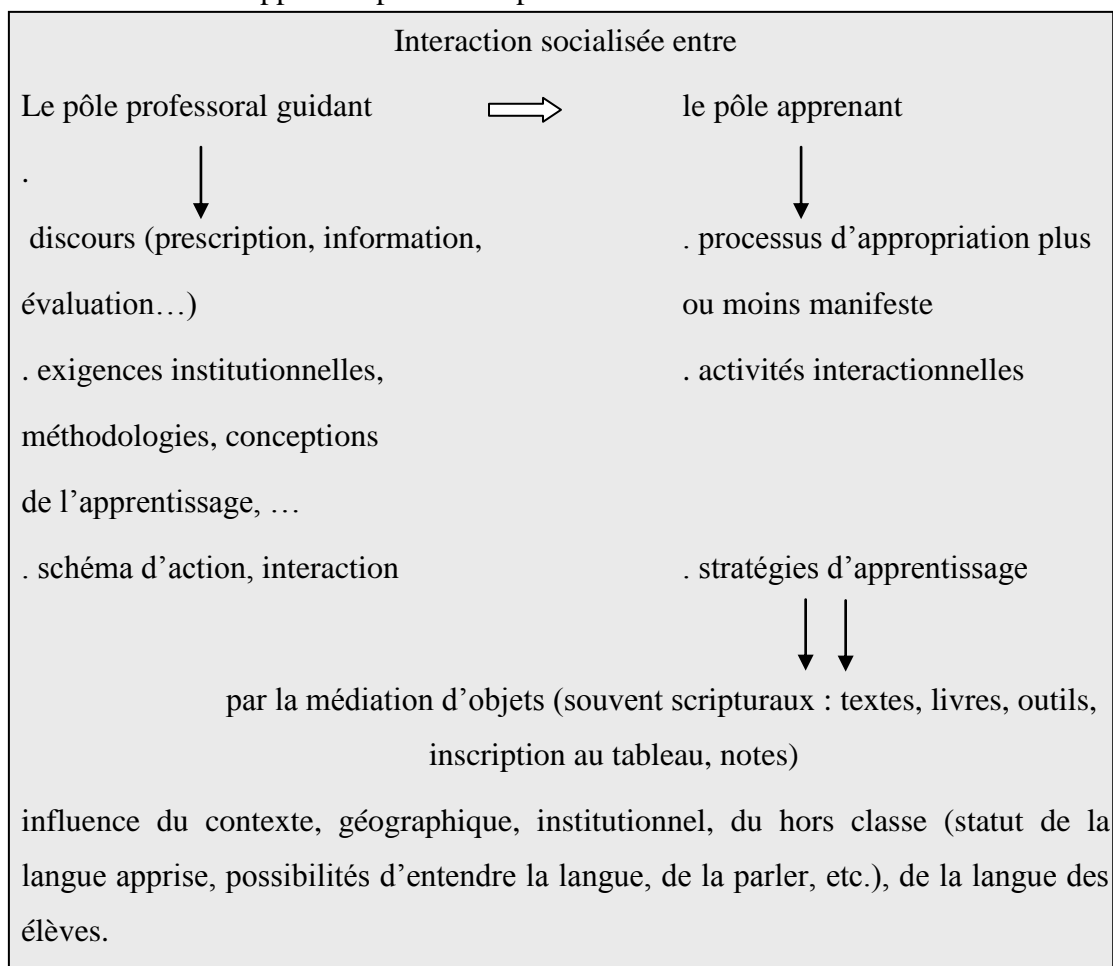
4.3. Synthèse

Notre objectif n'est nullement de juger ou d'évaluer la séance à laquelle nous avons assisté mais simplement de nous informer sur l'impact de la nouvelle méthodologie d'enseignement sur une pratique de classe. Cependant, nous ne pourrons avancer dans notre analyse si nous ne nous posons pas la question suivante : Peut-on dire que la classe est ou doit être le lieu de réalisation d'une méthodologie d'enseignement ?

Les avis sur ce plan sont partagés. Ainsi, F. Cicurel dans un article en ligne²⁸ répond à cette question comme suit :

« La classe devient le lieu de l'interaction plutôt que la réalisation d'une méthodologie idéale. »

Elle développe et explicite son point de vue à l'aide du schéma suivant :



²⁸ Francine Cicurel, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* [en ligne], L'Acquisition en classe de langue, Mis en ligne le : 14 décembre 2005. Disponible sur : <http://aile.revues.org/document801.html>.

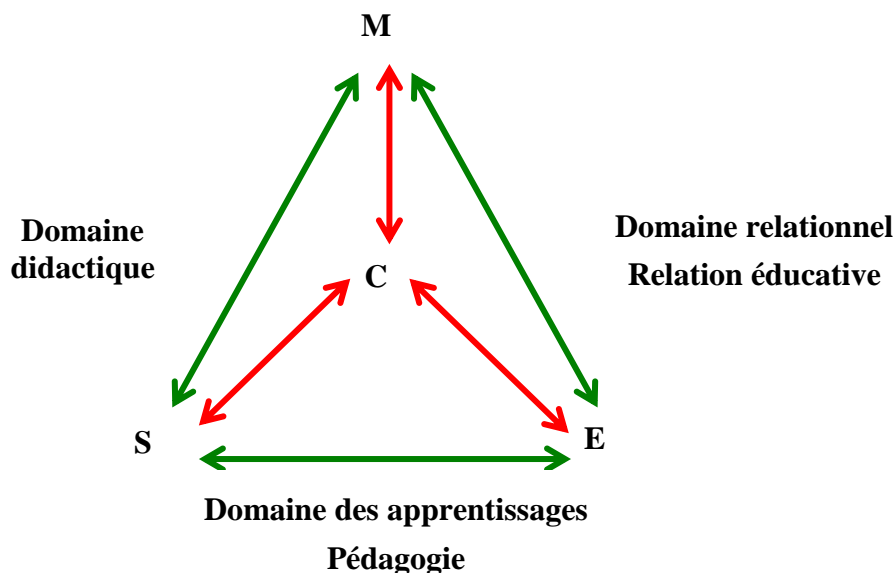
Cependant, et cela justifie notre démarche, il est possible, par le biais d'une observation de classe, de dégager l'impact des représentations à l'égard des nouvelles démarches pédagogiques et leurs modes d'application, les modèles d'interventions éducatives dans ce qu'on appelle « la pédagogie quotidienne ».

Avant toute analyse, nous devons préciser qu'il ne faut pas perdre de vue la diversité et la complexité des facteurs qui interviennent dans les modes de fonctionnement de l'acte d'enseigner. Il est évident que cet acte ne se réduit pas à transmettre des contenus, à appliquer ou plaquer des méthodes mais à établir une relation verbale ou non verbale par le jeu d'interactions. L'enseignant, médiateur du processus d'apprentissage, doit être à l'écoute de l'évolution de la situation pédagogique et savoir gérer l'aléatoire. Les fonctions de l'enseignant sont de deux types :

- Une fonction didactique consistant à structurer et à gérer les contenus.
- Une fonction pédagogique qui consiste à gérer, à réguler de manière interactive tout événement qui se produit en classe.

Ces deux domaines de pratique de l'acte d'enseigner ne peuvent être mis en action que si l'enseignant mobilise des savoirs et des compétences professionnels pluriels.

Cette pratique relationnelle se résume dans le schéma suivant, bien connu des pédagogues et des didacticiens et qui s'intitule « triangle didactique ».



M : maître

E : élève

S : savoir

C : contenu

5. Grille spécifique

Pour mieux cerner notre propos et préciser notre analyse de l'observation de classe, l'élaboration d'une grille – qui reprendra des points déjà renseignés dont nous ne pouvons faire l'économie pour qu'elle soit complète – nous a semblé indispensable. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée de diverses grilles d'observation de classe que nous avons remaniées et adaptées au contexte. Ces grilles sont consultables [en ligne] aux adresses électroniques²⁹ consignées en notes de bas de page.

Notre grille comporte trois rubriques :

- aspect matériel du cours
- dimension pédagogique (c'est-à-dire tout ce qui est produit en vue d'un enseignement) :
 - les élèves
 - l'enseignant
- dimension didactique (c'est-à-dire la manière dont on enseigne une langue étrangère).

Cette grille d'observation nous permettra de mettre le focus sur des aspects pratiques vécus lors de la prestation de la séance. Pour ce qui concerne l'aspect matériel du cours, nous reprendrons donc les renseignements précités dans ce même chapitre.

²⁹ <http://www.ac-amiens.fr/inspections>. « Grille d'observation d'une séance de langue. Visite de classe en vue de l'obtention de la délivrance de l'habilitation définitive ».
<http://www.ac-orleans-tours.fr>. « Emploi de vie scolaire ».
<http://www.asl.univ-montp3.fr>. « Types de stage ».

Grille d'observation

Aspect matériel du cours				
Nom de l'enseignant	X			
Statut	Instituteur titulaire			
Ancienneté	15 années			
Ecole	20 août Sidi-Bel-Abbès			
Date de l'observation	Mercredi 26 septembre 2007			
Durées des séances observées	45 mn (1 ^{ère} séance) et 45 mn (2 ^{ème} séance)			
Effectif	36 élèves			
Supports et outils didactiques	Tableau			
Dimension pédagogique	très souvent	souvent	parfois	jamais
Les élèves :				
- participent activement	x			
- s'expriment dans la langue		x		
- posent des questions				x
- répondent aux questions	x			
- comprennent les consignes		x		
L'enseignant				
- donne la parole aux élèves	x			
- recourt aux gestes, aux mimiques	x			
- sollicite la participation de tous		x		
- s'exprime correctement dans la langue		x		
- encourage les élèves	x			

- exploite les réponses des élèves			x	
- reprend les fautes				x
- occupe judicieusement l'espace	x			
- utilise le matériel pédagogique			x	
- gère efficacement son temps			x	
- formule des consignes claires et précises		x		
- prend en compte la disparité des niveaux		x		
Dimension didactique	très souvent	souvent	parfois	jamais
L'enseignant :				
- se conforme aux instructions officielles		x		
- a des objectifs clairement définis			x	
- présente les objectifs aux élèves				x
- se sert des supports didactiques			x	
- recourt à l'écrit				x
- a recours à la langue maternelle		x		
- introduit des notions nouvelles			x	
- respecte la progression du programme		x		
- structure sa leçon			x	

5.1. Interprétation de la grille

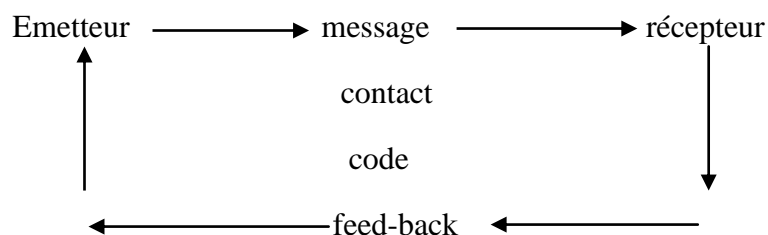
L'interprétation de cette grille que nous avons pu compléter grâce à plusieurs visionnages du film, nous permet de faire les constatations suivantes :

Après avoir consulté le programme de 3^{ème} AP et le document d'accompagnement du maître, nous avons pu noter que dans la partie « animation pédagogique », en page 31, il est recommandé à l'enseignant de commencer l'année scolaire par une phase d'imprégnation, phase qui servira à instaurer un climat favorable aux prochains apprentissages. Parmi les thèmes proposés par les auteurs du guide, figure le thème intitulé : « Connaissance des objets qui constituent le matériel de l'élève ». Ceci explique sans doute pourquoi l'enseignant a opté pour ce thème dans cette première phase.

5.1.1 Points forts

Pour ce qui concerne l'intervention éducative proprement dite, la présence de l'enseignant est effective en classe : il se déplace, se rapproche des élèves, occupe tout l'espace et n'hésite pas à aller vers ceux qui ne participent pas et à les solliciter par des incitations. Il valide les bonnes réponses mais ne reprend pas les mauvaises. Il invite à préciser, à corriger par des questions différentes.

Ce procédé d'action/rétroaction dans la communication est désigné sous le nom de feed-back³⁰. Dans le domaine de la communication, le feed-back désigne l'ensemble des signes perceptibles permettant de connaître le résultat de l'émission du message. Autrement dit, il s'agit d'une information en retour qui indique à l'émetteur que son message a été reçu, compris ou non. Les théoriciens présentent ce procédé dans le schéma suivant :



Ceci nous amène à dire que l'enseignant agit beaucoup plus comme guide et animateur, et ce, durant toute la séance. Ces deux qualités, acquises certainement grâce à une expérience relativement longue, sont très importantes dans toute

³⁰ Terme issu de la théorie cybernétique, défini en 1959, par Wiener comme processus permettant le contrôle d'un système – mécanique, physiologique, social – en l'informant des résultats de son action. La traduction communément utilisée est celle de rétroaction.

pédagogie active ; cela exige une bonne maîtrise des techniques et procédés pédagogiques dans la pratique de la classe.

Cette séance, qui s'apparente plus à une évaluation diagnostique ou prospective qu'à une réelle phase d'imprégnation, lui a permis d'une certaine façon de repérer les difficultés liées à l'hétérogénéité du groupe-classe. Son objectif semble être de placer l'élève dans une situation de communication visant à établir un échange par un jeu de questions/réponses permettant aux élèves d'activer leurs connaissances.

D'autre part, l'enseignant à de nombreuses reprises s'est adressé aux élèves en langue arabe et accepte, sans les reprendre, que ses élèves aient recours à la langue maternelle. Pour ce qui concerne le recours à la langue maternelle, il est précisé dans le programme de 3^{ème} AP (2003 : 5) que :

« L'apprentissage du français langue étrangère, notamment en phase d'initiation, se fera par le contact des langues en prenant appui sur celles que les élèves connaissent déjà : arabe dialectal, arabe classique et tamazight (rappels, usage autorisé au cours de français, traduction, comparaison... ».

De plus, depuis plusieurs années, les recherches en psycholinguistique (J. Giacobbe (1990), R. Porquier (1991), B. Py (1994), M. Pendanx (1998)) reconnaissent à la langue maternelle un rôle décisif dans le processus de construction de la langue étrangère. Ces recherches dont la plupart portent sur l'apprentissage en milieu naturel, montrent l'importance de la langue maternelle dans la construction du nouveau système qu'est la langue étrangère.

5.1.2. Difficultés repérées

Bien souvent - et cela fait partie des indices non-verbaux que nous n'avons pas repris dans la transcription – nous avons pu remarquer que les élèves avaient souvent recours au gestes et aux mimiques. Lorsque l'enseignant demande aux élèves de situer un objet (gomme, cahier, stylo, règle, etc.) un grand nombre d'entre eux le montre du doigt. Cela tient à la formulation des questions. Une question comme « où sont tes affaires ? » ou bien encore « avez-vous vos affaires ? » n'appelle pas de réponse autre que « ici » ou « là » et un geste de la main. On ne peut pas dire qu'il y a rupture de communication dans la mesure où le message est compris par l'élève qui indique par un geste l'objet en question. La gestuelle est bien une stratégie qui permet d'assurer la communication mais ainsi que le précisent Cuq et Gruca : « elle favorise essentiellement l'interprétation ».

Quelques points sont également à relever. En premier lieu l'élocution et la prononciation de l'enseignant. Nous avons pu constater que sa maîtrise de la langue

française, condition indispensable dans l'exercice de cette fonction, reste très en deçà du niveau requis. Or nous savons que les enfants manifestent de très grandes capacités de restitution notamment quand il s'agit de la reproduction d'un modèle émanant du maître.

Parmi les difficultés repérées, la plus importante à nos yeux semble tenir à l'hétérogénéité du niveau des élèves. Alors que certains disposent d'un bagage linguistique déjà important et se sont adressés à nous en français, d'autres n'ont aucune connaissance de la langue cible. Le dialogue que nous avons eu avec quelques uns des élèves, et que nous rapportons ci-dessous, en est la démonstration.

En voici la transcription

O : où sont tes affaires + ?

E1 : j'ai + pas acheté +

O : tu vas les acheter demain alors

E1 : j'ai pas des affaires mes affaires + les affaires + de - mon frère

O : et tu vas avoir tes affaires quand ? tu les apporteras quand ?

E1 : euh + + aujourd'hui ++...

O : aujourd'hui ? Allez/ c'est bien + très bien/ allez + va à ta place

O *montrant un stylo*: et toi/ tu peux me dire ce que c'est ça ?

E2 : un stylo

O *montrant une trousse* : ET ça ?

E2 : *miklama (qui veut dire une trousse en arabe)*

O : *montrant un taille crayon*: ET ÇA ?

E2 : *minjara (traduction arabe)*

O : *montrant une boîte de crayons de couleur*) C'est quoi ça ?

E3 : des crayons de couleur

O *montrant une trousse* : Et ça ?

E3 : une trousse

O : *montrant une paire de ciseaux* : ET ÇA ?

E3 : un ciseau +

Comment l'enseignant, confronté à une méthode qu'il se doit d'appliquer à la lettre et qui se trouve en inadéquation avec la réalité du terrain, peut-il résoudre ce problème d'hétérogénéité, de disparité des niveaux ? Peut-il, dans ces conditions, avoir recours à l'un des principes de l'approche communicative et reconduit dans l'approche par compétences, que l'on appelle « la pédagogie différenciée », et que *le Dictionnaire de pédagogie* (2000 : 220) explique comme étant une démarche qui vise :

« à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés

dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, ou en partie communs » ?

Tout enseignant conscient de cette difficulté et déterminé à y remédier doit lui-même identifier les processus d'apprentissage et adapter sa stratégie pour guider l'élève dans la construction de son savoir.

Dans la nouvelle méthodologie d'enseignement et d'apprentissage, il s'agit de se centrer sur l'élève. Pour cela, il reste logique et indispensable de s'appuyer sur une analyse des besoins de cet apprenant de manière à lui proposer un cheminement personnalisé d'apprentissage qui lui sera utile. Cette analyse permet à l'enseignant, d'une part, de connaître davantage le public scolaire visé pour prendre en charge les disparités de niveaux au sein de la classe afin d'y intégrer la pédagogie différenciée et, d'autre part, de définir les stratégies à mettre en place pour remédier à ce problème central qu'est la disparité ou l'hétérogénéité d'un ensemble d'élèves.

Selon Tardif, cité par Morandi (2002 : 90) :

« L'enseignant stratégique est :

- un penseur et un preneur de décisions qui connaît très bien les programmes, [...]
- un motivateur qui tient compte de la perception que l'élève a de lui-même [...]
- un modèle et un médiateur entre la connaissance et l'élève ;
- un entraîneur qui place [...] l'élève dans un contexte de résolution de problème ».

Le statut de l'élève, quant à lui, a également changé. Du fait que l'enseignant n'est plus le dispensateur d'un savoir magistral, on attend de l'élève qu'il prenne en charge son apprentissage de manière autonome. Il s'agit d'une centration sur l'apprenant. Dans une telle approche, l'apprenant est appelé à :

- se montrer actif et s'impliquer dans l'apprentissage
- saisir toutes les occasions d'être en contact de la langue cible
- saisir toutes les occasions de communiquer, donc de pratiquer la langue cible en situation, en classe ou en dehors
- prendre le risque de faire des erreurs, réajuster, demander d'approfondir
- demander à être évalué (évaluation entre apprenants ou par l'enseignant) et s'auto évaluer

- communiquer avec ses pairs en faisant partager ses connaissances et en participant aux relations d'aide.

C'est ainsi que nous avons pu remarquer, au cours de notre observation, que les élèves répétaient les mots proposés par un camarade ou par le maître, et qu'ils semblaient vouloir intégrer ce savoir nouveau par un jeu d'interactions que C. Kramersch (1996 : 191) explicite ainsi :

« Tout apprentissage est un processus d'interaction entre membres d'un groupe aux fonctions interchangeables [...]. C'est une réflexion et une confirmation de la valeur totale cognitive aussi bien qu'affective, de la personne de l'apprenant. L'apprentissage se définit comme la construction et l'échange de significations personnelles viables [...]. C'est par l'interaction entre mes schémas individuels et ceux d'un interlocuteur, que je suis amené à ajuster et à réviser les miens [...]. S'il peut y avoir apprentissage, c'est parce que les significations construites par chaque individu sont, à la fois personnels et négociables, c'est-à-dire échangeables et donc modifiables dans le cadre d'interaction sociale et personnelle ».

Or, en dehors de la désignation des objets par leurs noms dans la langue cible, l'enseignant n'a à aucun moment manifesté la volonté de mettre le groupe-classe en situation véritable d'apprentissage ou situation didactique³¹.

D'autre part, et si l'on s'en tient à la définition la plus courante de la compétence, envisagée en tant qu'aptitude à mettre en œuvre des connaissances et des savoir-faire, nous pouvons dire que, lorsque l'enseignant interroge les élèves sans préalable aucun, il leur demande implicitement d'activer et de mobiliser leurs ressources pour résoudre une situation problème.

Reste à poser la question fondamentale : qu'a-t-on vu se construire au cours de la séance ? Un savoir ? Un savoir-faire ? Un savoir-être ?

Pour déterminer cela, nous devons nous reporter aux définitions de ces trois notions déjà explicitées dans un chapitre antérieur.

- Un savoir est selon la définition qu'en donne G. Le Boterf (1994), un ensemble de « connaissances intellectuelles, des représentations », ou encore selon X. Roegiers (2000) : « des connaissances spécifiques sur un sujet donné ».
- Un savoir-faire est toujours selon Le Boterf « une capacité à mettre en œuvre en situation ou lié à un contenu ».

³¹ Remarque : On ne peut pas parler de situation d'intégration dans la mesure où ce type de situation ne peut être mis en place qu'après un ensemble d'apprentissages ou de leçons.

- Un savoir-être est selon Roegiers « une attitude adaptée à une situation donnée ».

Sur le plan du savoir, nous avons pu constater aussi bien dans la situation d'enseignement/apprentissage que dans l'échange bref que nous avons eu avec les élèves lors de l'absence de l'enseignant, que la disparité était très nette : certains ont nommé eux-mêmes, et sans hésitation, les objets désignés par l'enseignant alors que les autres, souvent silencieux recouraient à la langue maternelle quand ils étaient sollicités. Ceux-là n'ont pas eu la possibilité de répéter les mots proposés par leurs camarades et il ne nous est pas possible de mesurer leur aptitude à restituer une information nouvelle pour eux.

Sur le plan du savoir-faire, il a été donné à plusieurs reprises aux élèves de démontrer un savoir-faire, c'est-à-dire la capacité de passer d'une langue à une autre (langue maternelle ⇒ langue cible) et donc de mettre en œuvre leurs capacités cognitives ou, dans ce cas précis, leurs connaissances langagières en vue d'une future intégration.

Pour ce qui est du savoir-être, nous devons rappeler que le public auquel s'adressait l'enseignant est un public familier avec le milieu scolaire et qu'il a adopté naturellement une attitude et des comportements adaptés à la situation.

Il reste à l'actif de cet enseignant une attitude pédagogique efficiente qui compense quelque peu les insuffisances que nous avons pu relever et dont nous venons de faire part.

Tout se passe comme si, sans avoir actualisé ses pratiques ni même songé à le faire – comme il nous l'a révélé au cours d'un entretien postérieur à l'observation de classe – ni structuré son cours, ni intégré des savoirs précis relatifs à la nouvelle méthode prônée dans le cadre de la réforme en vue de les mettre en œuvre, l'enseignant menait son cours en mêlant nombre de méthodes – dépassées ou du passé ?

Ainsi, nous avons pu voir à l'œuvre la méthode directe avec toutes ses techniques, ainsi que l'approche communicative et quelques éléments pouvant être considérés comme relevant de l'approche par compétences. Tout cela se retrouve dans une pratique de classe qui, au final, a permis aux élèves de mobiliser leurs ressources cognitives dans le jeu d'une interaction vécue.

Tout comme Monsieur Jourdain dans *Le bourgeois gentilhomme* faisait de la prose sans le savoir, nous pourrions presque conclure en disant que notre enseignant pratique l'éclectisme sans le savoir.

Chapitre 4 - Analyse du manuel scolaire de 3^{ème} année primaire

L'analyse que nous allons faire est d'abord descriptive. Notre étude consiste à vérifier la conformité du contenu du manuel scolaire de la 3^{ème} année primaire intitulé « **Le monde de Didine** » avec le nouveau programme d'enseignement et le document d'accompagnement adressé au maître élaborés par des conceptrices faisant partie des Groupes Spécifiques Disciplinaires (GSD)³² (cf. annexe comportant le listing de l'équipe intervenant pour la discipline français). Rappelons que tous les nouveaux programmes sont conçus à la lumière de l'approche par compétences.

Les Groupes Spécialisés de Discipline (GSD) s'inspirant du document référentiel méthodologique, élaborent des projets de programmes et les présentent à la validation de la Commission Nationale des Programmes. Ces programmes sont scrutés par l'UNESCO mais restent la plupart du temps à parfaire.

Avant d'entrer dans les définitions proposées par les didacticiens à propos du manuel, nous tenons d'abord à souligner que le manuel se distingue de la méthode. Le manuel est un ouvrage – comme nous le verrons – ou un support à destination des élèves et de l'enseignant. Souvent, il est accompagné d'un cahier d'exercices. Par contre, les méthodes sont les soubassements théoriques qui vont construire les apprentissages. Or, derrière chaque manuel, il y a un soubassement théorique, une méthode, que l'enseignant doit absolument connaître. L'enseignant n'est pas obligé de suivre le manuel à la lettre. Autrement dit, il n'est pas soumis au manuel mais il doit le piloter.

³² Selon des sources ministérielles, les 24 GSD, (composés de 129 personnes) ont jusqu'en 2002-2003 élaboré les programmes de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année primaire et moyenne. Tous les programmes proposés par les GSD sont supervisés par des sous-commissions spécialisées de la CNP, puis soumis au débat en plénière. La validation des programmes proposés est paraphée par le ministre de l'éducation nationale.

1. Le manuel scolaire

1.1. Le manuel scolaire : essai de définitions

Manuel vient du latin *manualis* (adjectif issu lui-même du substantif *manus*, « main »), terme qui signifie : « qu'on tient dans la main »³³. (*Dictionnaire Gaffiot*).

En pédagogie, *le dictionnaire actuel de l'éducation* définit un manuel comme :

« Tout ouvrage imprimé destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant de l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'études ».³⁴

Le nouveau Petit Robert de la langue française (2007) définit ainsi le manuel :

« Ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires ».

Pour Alain Choppin³⁵, membre fondateur de l'Association internationale de recherche sur les manuels scolaires et les médias éducatifs (IARTEM)³⁶,

« Le manuel, comme en témoigne son étymologie (latin *manus*, la main), se définit à l'origine comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Depuis la fin du [19^{ème} siècle], ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles qui sont exigées par les programmes scolaires. [...] Ce que l'opinion publique désigne sous l'appellation générique de « manuels » recouvre en réalité des instruments qui assument des fonctions pédagogiques diverses bien que

³³ Robert J. P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (2002 : p.104)

³⁴ Ibidem

³⁵ Ses recherches, articulées autour de la banque de données Emmanuelle qui recense la production des manuels scolaires français depuis 1789, vise à écrire l'histoire totale du livre et de l'édition scolaires et universitaires, sous ses multiples aspects (recensement de la production, réglementation, économie, conception, réception et usages, etc.). Dans le cadre de ce programme a été constitué un réseau scientifique international et ont été signées des conventions de coopération avec de nombreux centres de recherche qui travaillent dans le monde sur ce domaine. Référence : site d'Alain Choppin (cf. bibliographie).

³⁶ IARTEM (international Association for Research on Textbooks and Educational Media).

complémentaires. Ils ne jouissent d'ailleurs pas du même statut réglementaire et leur mode de financement n'est pas assuré de façon identique. »³⁷

F. Richaudeau (1979 : 51) avance la définition suivante du manuel scolaire :

« Un manuel est un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté ».

« Les manuels scolaires sont l'un des supports éducatifs les plus importants : leurs textes reflètent les concepts clés d'une culture nationale et [...] sont souvent au centre de batailles et de polémiques culturelles ».³⁸

« Le point le plus important, peut-être, est de déterminer les objectifs visés par les manuels scolaires. Ceux-ci doivent-ils d'abord servir à informer, à apprendre, à lire et à écrire et à forger le jugement critique, à fournir des modèles éthiques ou à promouvoir le patriotisme » ?³⁹

Suite à ces définitions, nous pouvons conclure que le manuel scolaire est un outil pédagogique qui décline, par définition, les programmes d'enseignement mis en place par le ministère de l'éducation nationale. Le rôle de l'enseignant est d'assurer l'articulation entre ces programmes et leur mise en œuvre dans les classes.

Le manuel scolaire est donc un outil pédagogique. Est-ce à dire que l'enseignant, dans sa pratique pédagogique quotidienne, a toute latitude d'en faire un outil de première nécessité ou de n'y recourir qu'occasionnellement ? C'est une question importante, particulièrement dans le milieu éducatif algérien, et ceci pour deux raisons : d'une part, le livre scolaire est le seul matériel pédagogique proposé à l'enseignant (avec, comme accompagnement, le livre du maître et le cahier d'exercices), d'autre part, le monopole de l'Institut Pédagogique National (IPN)⁴⁰, seul organisme habilité à concevoir et diffuser les manuels jusqu'à l'heure présente – et ce malgré les promesses réitérées d'élargir le champ éditorial en matière de livres scolaires – a pour conséquence d'enlever à l'enseignant toute possibilité de choix.

³⁷ In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan Université, 2ème éd., Contribution d'Alain Choppin sur "*Manuel scolaire*", (1998 : p.666-669). Référence : site d'Alain Choppin (cf. bibliographie).

³⁸ Philip G. Altbach, « *Textbooks. The International Dimension* », in APPLE/CHRISTIAN-SMITH. 1991, p. 257.

³⁹ Dan B. Fleming, « *High School Social Studies Textbooks : Good or Bad Compared to what ?* », in *The International Journal of Social Education*. Vol.4 (1989-90), p.7.

Les citations 3 et 4 sont extraites du « Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires » de Falf Pingel. UNESCO – Sept. 1999.

⁴⁰ IPN devenu aujourd'hui office national des publications scolaires (ONPS).

Ceci dit, beaucoup de pédagogues s'accordent à dire qu'il est souhaitable d'avoir un fil conducteur et de savoir s'en extraire ou le compléter chaque fois que nécessaire.

Nous retiendrons, pour conclure, la formule de M. Verdelhan-Bourgade, pour qui :

« Le manuel est le transmetteur des savoirs décidés par l'institution scolaire [...] selon certaines formes, correspondant elles-mêmes aux exigences de la scolarisation à un moment et en un pays donné ». ⁴¹

1.2. Fonctions d'un manuel scolaire

De prime abord, le manuel se présente comme un outil ou, plus précisément comme une boîte à outils où l'enseignant en classe, les élèves en classe ou hors de la classe, sont censés puiser selon leurs besoins.

Avant d'entrer dans l'analyse des manuels scolaires retenus pour notre étude, il est nécessaire d'évoquer les différentes fonctions que doivent remplir les manuels scolaires dans le processus d'enseignement/apprentissage. Pour F-M. Gérard et X. Roegiers (1993), tout manuel scolaire doit répondre à des exigences dont ils énumèrent les aspects en assignant aux concepteurs des manuels des objectifs qu'ils subdivisent en diverses fonctions : quatre fonctions relatives à l'apprentissage et trois autres dites « d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle » dans le cadre d'une pédagogie intégrée.

1.2.1. Fonctions relatives à l'apprentissage

1.2.1.1. LA FONCTION DE TRANSMISSION DES CONNAISSANCES

Elle consiste à communiquer à l'apprenant des informations. C'est une fonction traditionnelle, reconnue comme telle par l'école. Elle définit la raison d'être du manuel et lui attribue une autorité légitime dans la mesure où les manuels émanent de l'institution. C'est, en fait, l'une des fonctions que l'on attribue automatiquement au manuel scolaire dans tout système pédagogique quels que soient les objectifs qui lui sont assignés.

1.2.1.2. LA FONCTION DE DEVELOPPEMENT DE CAPACITES ET DE COMPETENCES

Un manuel ne permet pas seulement d'assimiler une série de connaissances théoriques, mais vise également à faire acquérir des méthodes et des attitudes voire

⁴¹ Verdelhan-Bourgade M., *Revue de didactologie des langues-cultures* 2002/1, N°125, p.7-9.

des habitudes de travail et de vie, donc des compétences repérables et mesurables dans des conditions bien déterminées. Par exemple, la compétence en lecture ne s'acquiert que dans la répétition de la pratique de la lecture.

1.2.1.3. LA FONCTION DE CONSOLIDATION DE L'ACQUIS

Cette fonction se rapporte aux exercices proposés par le manuel et prévus dans le but de consolider les acquis à réaliser par les apprenants. Il s'agit d'un réinvestissement des acquis. Cette fonction est mise en œuvre par une série d'activités en relation avec le ou les sujets développés.

1.2.1.4. LA FONCTION D'EVALUATION DE L'ACQUIS

Il s'agit de l'évaluation de l'acquis par des séquences-bilan, évaluation qui permettra de diagnostiquer les difficultés rencontrées dans l'apprentissage. La pratique de l'évaluation est intégrée aux apprentissages dans sa triple dimension : diagnostique, formative et sommative.

1.2.2. Fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle

1.2.2.1. LA FONCTION D'AIDE A L'INTEGRATION DE L'ACQUIS

Elle est essentielle dans la mesure où il s'agit de réinvestir les connaissances selon les contextes qu'ils soient scolaires ou extrascolaires.

1.2.2.2. LA FONCTION DE REFERENCE

Elle consiste à constituer un réservoir dans lequel sont stockées toutes les informations et auquel l'élève est appelé à se référer.

1.2.2.3. LA FONCTION D'EDUCATION SOCIALE ET CULTURELLE

Cette fonction est plus ou moins importante selon les instructions de l'institution, selon les latitudes et selon les auteurs des manuels dans la mesure où le manuel scolaire est considéré non seulement comme un outil pédagogique mais aussi et surtout comme un instrument au service d'un apprentissage citoyen. C'est dans ce sens et dans certains cas que l'on pourrait ajouter à cette fonction d'éducation sociale et culturelle, une fonction englobant les valeurs morales et civiques promues par certaines sociétés. De là à faire du manuel scolaire un instrument de propagande au service d'une idéologie, le pas a bien souvent été franchi !

D'un point de vue plus général, il est reconnu que le manuel scolaire joue un rôle actif et déterminant au point de vue psychologique dans la mesure où il

accompagne l'enfant dans tout son itinéraire formatif, le soutient devant toutes difficultés et l'encourage à acquérir des compétences. Compte tenu de la grande disparité de niveaux de nos classes, le manuel scolaire a une fonction de rassemblement et d'homogénéisation des différents styles cognitifs et comportementaux. Il est en quelque sorte le trait d'union qui lie les enfants entre eux, l'enseignant à l'apprenant et les enseignants aux familles qui ont, bien sûr, la possibilité de dialoguer plus facilement, et ce, dans un esprit de collaboration.

1.3. Le manuel scolaire en Algérie

1.3.1. Conception et production

En Algérie, les manuels scolaires sont édités par l'ONPS (Office National des Publications Scolaires) qui dépend du ministère de l'Education nationale. L'ONPS était une des deux entités relevant de l'IPN⁴², créé en 1962, la seconde entité étant l'INRE.

Un bref état des lieux est dressé par A. Lagha⁴³ (2005 : 58-59) dans un article⁴⁴ consacré à la refonte de la pédagogie en Algérie.

Il précise que :

« Au départ, l'Algérie n'avait aucune expérience dans l'élaboration des cahiers des charges pour la conception des manuels scolaires. » *Il ajoute un peu plus loin que, par la suite* « l'INRE a initié des chantiers de réflexion ouverts à tous ceux qui étaient concernés par l'édition du manuel scolaire [...]. Ces regroupements ont abouti à la conclusion qu'il fallait absolument revoir dans le fond et la forme les manuels scolaires d'usage ».

L'INRE est chargé de la recherche pédagogique, de la conception des manuels et de la mise en place des mécanismes et du suivi des procédures d'agrément des manuels scolaires, de l'homologation des livres parascolaires et tous autres documents et matériels didactiques d'appoint. L'institut compte parmi ses membres des inspecteurs, des enseignants et des conseillers pédagogiques. Cette équipe doit travailler sur le postulat selon lequel il est primordial de connaître les

⁴² L'IPN, ou institut pédagogique national, organisme étatique, a connu une restructuration en 1990. L'INRE et l'ONPS sont devenus des instituts à part entière.

⁴³ Ancien recteur d'université, ancien directeur général de l'INRE, directeur général de l'Office national des publications scolaires (ONPS) pendant une durée de trois années. Actuellement chef de cabinet au Ministère de l'éducation nationale.

⁴⁴ Article : *Le livre scolaire : une nouvelle vision*. In *La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*.

textes officiels, les programmes, mais aussi de comprendre et analyser les demandes des enseignants qui eux, sont sur le terrain.

L'IPN, depuis sa création en 1962 et ce jusqu'à 1996, date de la loi relative à l'ouverture du marché du livre scolaire aux éditeurs privés⁴⁵, a gardé le monopole de l'édition, de l'impression et de la diffusion de l'ensemble des manuels scolaires pour tous les niveaux et pour toutes les disciplines.

Le ministère de l'Education nationale propose deux formules quant à leur acquisition au sein des établissements scolaires : vente ou location annuelle afin de permettre la couverture entière des besoins de manuels scolaires.

En Algérie, le manuel scolaire est, à l'intérieur de la classe, et plus particulièrement dans le cycle primaire, le seul support d'enseignement. Faut-il conclure que son utilisation est nécessaire et suffisante ?

1.3.2. État des lieux et perspectives

Dans un entretien accordé en 2000 à une journaliste, et pour répondre à une question relative aux livres scolaires, le président A. Bouteflika a jugé nécessaire de fournir les informations et précisions suivantes :

« Dès les premières années de l'Indépendance, notre pays a investi des moyens très importants pour la conception de programmes scolaires spécifiquement algériens en adéquation avec nos valeurs culturelles et civilisationnelles, et avec les préoccupations et les besoins nationaux. Les manuels scolaires utilisés dans nos établissements d'enseignement furent de tout temps conçus en Algérie par des Algériens, y compris les moyens d'enseignement des langues étrangères... Nous avons monté à cet effet un très grand complexe d'imprimerie (ONPS) qui jouit d'une capacité de production très importante et qui couvre jusqu'à ce jour les besoins en manuels scolaires de nos 7,5 millions d'enfants fréquentant les différents établissements scolaires du pays. Ceci étant dit, il faut reconnaître que la qualité de ces manuels scolaires laisse quelque peu à désirer tant sur le plan de leur conception que celui de leur réalisation ».⁴⁶

Un tel constat dans la bouche du président lui-même permet de tempérer les déclarations des responsables des instituts ayant la charge de la conception des manuels et qui mettent trop souvent en avant la quantité au détriment de la qualité.

Il est cependant vrai que vu l'importance de la population scolaire, on ne peut qu'être mesuré quant au jugement sur la qualité. Si nous nous référons aux

⁴⁵ Ce n'est que depuis l'année scolaire 2003-2004 que l'édition s'est effectivement élargie aux éditeurs publics et privés. (Source : Rapport national sur le développement de l'éducation en Algérie. Septembre 2004). [En ligne].

⁴⁶ Déclarations et entretiens accordés aux médias 02 janvier – 13 octobre 2000, p.21, Ed. Anep.

chiffres donnés par le ministre de l'Education nationale dans une conférence de presse tenue le 9 septembre 2006 à l'occasion de la rentrée scolaire, 47 millions de livres ont été édités et mis en circulation pour recouvrir les besoins des niveaux concernés par la réforme.

Pour l'heure, dans le cadre de la mise en œuvre des nouveaux programmes, une nouvelle génération de manuels scolaires a été conçue – pas moins de 46 nouveaux manuels depuis le début de la réforme – car, toujours selon A. Lagha (2005 : 60), il existe nécessairement :

« Un rapport dialectique entre la refonte de l'enseignement et l'amélioration des outils d'apprentissage, dont le manuel scolaire et ce, conformément à la nouvelle vision préconisée par le référentiel qui place l'élève au centre des apprentissages ».

Cette nouvelle génération de manuels a été élaborée – et c'est une première en Algérie – avec la participation d'éditeurs nationaux privés et publics qui ont dû se conformer à trois conditions essentielles :

- la qualité définie par les normes scientifiques, pédagogiques et techniques universellement reconnues ;
- la disponibilité des manuels et leur mise à la disposition des élèves en début d'année scolaire ;
- l'accessibilité au niveau du prix.

2. Actualisation et évaluation d'un manuel scolaire

Tant qu'aucune réforme ou réaménagement ne vient bouleverser les programmes et rendre un manuel scolaire obsolète, celui-ci peut être utilisé pendant plusieurs années, quelles que soient ses insuffisances.

Tout manuel conçu nouvellement vise, dans un premier temps, à combler les lacunes voire les insuffisances des manuels conçus précédemment. Cette actualisation que l'on pourrait appeler « remédiation » ou encore « ré-actualisation » ne peut être concrétisée que s'il existe effectivement des moyens capables de cerner ces lacunes. A cet effet, l'outil le plus souvent répandu est celui des grilles d'analyse qui servent de fils conducteurs. Ces capteurs d'informations vont permettre de déterminer si la progression, les contenus et les techniques élaborés sont ou non conformes avec les objectifs du programme et la méthode retenue.

Comment juger qu'un manuel est un « bon » manuel ? De façon générale, nous pouvons dire que pour l'élève, il doit présenter un attrait non seulement au niveau de la présentation mais aussi au niveau des contenus : accessibilité, lisibilité, niveau de langage adéquat, présentation accrocheuse... telles sont les composantes d'un manuel répondant aux besoins des apprenants. Nous ajouterons que tout manuel accessible est un ouvrage que l'élève peut consulter sans la moindre aide extérieure.

Les critères sont autres pour un enseignant. Chaque enseignant confronté à un choix, tient en premier lieu à s'assurer de l'adéquation entre l'ouvrage et sa personnalité, ses méthodes, ses objectifs. Ensuite, il vérifiera que le manuel s'inscrit bien dans le cadre défini par les programmes disciplinaires et les objectifs de l'école, ce qui n'est pas toujours le cas. Etant bien entendu que cette démarche ne peut être accomplie que si l'institution donne à l'enseignant la possibilité de choisir le manuel qui lui conviendra le mieux.

Entreprendre l'analyse d'un manuel scolaire pour en apprécier la fiabilité requiert des compétences multiples. En effet, les critères retenus convoquent plusieurs disciplines : la linguistique, la didactique, la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pédagogie, la méthodologie et dans ce cas précis la phonétique – branche de la linguistique qui entre en jeu dans l'apprentissage d'une langue – plus particulièrement la phonétique articulatoire. Et cette liste n'est pas exhaustive.

Beaucoup de pédagogues et de didacticiens se sont penchés sur les manuels scolaires dans le but d'élaborer un outil de travail qui puisse prendre en compte tous les critères d'évaluation.

L'évaluation⁴⁷ peut revêtir deux aspects :

- l'évaluation exigée par l'institution pour l'homologation de manuels. C'est l'institution qui élabore un cahier de charges auquel doivent se référer les concepteurs d'un manuel scolaire. Le cahier de charges (conçu par des spécialistes en la matière) se présente sous forme de grille intégrant en premier lieu des paramètres qui se subdivisent en critères aussi objectifs que possible, par exemple la présentation matérielle du manuel (qualité, lisibilité, etc.). Les autres paramètres ont pour objet de fixer la progression dans les contenus linguistiques, les aspects pédagogiques de l'apprentissage (démarches d'enseignement/apprentissage et de

⁴⁷ L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ.

l'évaluation de ces apprentissages), les aspects socioculturels (en conformité avec les directives et orientations officielles).

- L'évaluation objective portant sur la fiabilité et la pertinence du manuel scolaire pour l'objectif d'enseignement.

2.1. Outils d'analyse des manuels scolaires

Il est communément admis que les grilles d'évaluation⁴⁸ servent en premier lieu aux instances chargées de l'homologation des manuels. Celles-ci doivent se prononcer sur le respect du cahier des charges soumis aux concepteurs.

Pour ce qui concerne les manuels élaborés dans le cadre de la refonte de la pédagogie en Algérie, le cahier des charges présenté par A. Lagha (2005 : 59) comporte les points ou les recommandations suivants⁴⁹ :

«1.Les éditeurs doivent veiller à mettre à disposition un matériel didactique complet (manuel et guide) ;

2. Le manuel doit respecter les orientations et les finalités de la réforme du système éducatif ;

3. Le manuel doit traduire les exigences du programme suivant le nouveau paradigme pédagogique de l'approche par les compétences ;

4. Le manuel doit privilégier chez l'apprenant des savoirs qui doivent l'emporter sur l'encyclopédisme ;

5. Le manuel doit comporter un processus d'évaluation diversifié ;

6. Le manuel doit véhiculer un contenu socioculturel en rapport avec l'environnement de l'apprenant en mesure de promouvoir la culture de la lecture ;

7. Le manuel doit viser l'autonomie de l'apprenant et le développement de l'esprit critique ».

⁴⁸ Les grilles d'évaluation de manuels sont des tableaux qui comprennent des entrées se référant aux diverses composantes d'un manuel de langue (fiche signalétique, public visé, organisation pédagogique, contenus linguistiques et culturels, références théoriques).

⁴⁹ Il est à noter que l'auteur ne reprend ici que les points relatifs aux critères généraux d'évaluation. Le cahier des charges techniques, c'est-à-dire les aspects relatifs à la fabrication du manuel : format, typographie, mise en page, illustrations, façonnage et reliure ne sont pas pris en compte en raison des développements de l'article qui porte sur les principes des dispositifs pédagogico-didactiques qui président à la conception du manuel scolaire.

Ces recommandations peuvent se traduire en critères à retenir dans des grilles d'évaluation des manuels⁵⁰ ; un critère étant dans son acception la plus courante « ce qui sert de base à une appréciation ».

Les critères généralement retenus pour l'évaluation d'un manuel ont pour objectifs de s'assurer de :

- la conformité aux programmes ;
- la qualité pédagogique ;
- l'exactitude des contenus ;
- l'adéquation du contenu socioculturel au milieu.

Si l'on veut insister sur l'aspect pédagogique, on y ajoutera :

- les démarches d'apprentissage ;
- l'évaluation des apprentissages.

D'autre part, si l'on insiste assez souvent sur la conformité des manuels aux exigences didactiques et pédagogiques énoncés dans les curricula et programmes, il est à relever que les critères d'ordre extra-pédagogiques sont rarement pris en compte. Par critères d'ordre extra-pédagogiques, nous entendons tout ce qui concerne les stéréotypes⁵¹ que peuvent véhiculer – parfois à leur insu – les contenus (textes et illustrations) des manuels⁵².

2.2. Elaboration d'une grille spécifique

2.2.1. Exhaustivité des critères

Mettre au point une grille d'analyse des manuels scolaires n'est pas une tâche aisée même si les critères sont clairement identifiables lorsque les objectifs sont

⁵⁰ Rappelons la définition que donne le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* sur les grilles d'évaluation des manuels : « ce sont des tableaux parfois augmentés de commentaires, qui comprennent des entrées se référant aux diverses composantes d'un manuel de langue (fiche signalétique, public visé, organisation pédagogique, contenus linguistiques et culturels, références théoriques) ».

⁵¹ On peut dire avec L. Porcher (1986 : 40) que : « Les stéréotypes ne sont jamais extérieurs à la réalité mais ils sont forcément réducteurs car ils suggèrent qu'à l'intérieur d'une nation tous les individus sont semblables ; ils font ressortir les aspects folkloriques et sensationnels et ne s'intéressent qu'à une civilisation réduite ».

⁵² Plusieurs études ont été faites sur certains stéréotypes discriminatoires relevés dans des manuels mis à la disposition d'enfants, comme par exemple des représentations sexistes, racistes et parfois même négationnistes pour certains manuels d'histoire.

clairement énoncés. En effet, la fonction essentielle d'une grille rigoureuse et fiable étant de mesurer le degré d'adéquation du contenu et de la progression d'un manuel aux programmes, les critères retenus pour son élaboration doivent englober tous les aspects des démarches d'apprentissage et les modalités de réalisation mises en jeu à l'intérieur dudit manuel. Toutefois, nous pouvons aller dans le sens de M. Verdelhan⁵³ (1993 : 91) qui, fort de son expérience dans ce domaine, fait, à juste titre, la remarque suivante :

« L'expérience de l'élaboration d'un tel outil dans le cadre des stages [...] nous a appris qu'il convenait de se méfier d'un trop grand souci d'exhaustivité. En effet, la minutie et la richesse des questions rendent l'instrument lourd et difficile à manier en temps limité ».

2.2.2. Objectivité des critères

Si l'on considère la nature des critères retenus généralement, qu'ils soient d'ordre pédagogique ou technique, on ne peut qu'en relever l'objectivité. Cependant – et plusieurs auteurs soulignent cet état de fait – dans la mesure où ils témoignent des attentes des concepteurs des grilles, ils ne peuvent être exempts de subjectivité. Tout dépend en effet des objectifs de ceux qui sont amenés à élaborer une grille d'analyse. On ne peut parler d'objectivité que si les critères sélectionnés, par exemple dans le cas d'une recherche universitaire, sont rigoureusement scientifiques et que les concepteurs des grilles ne sont pas impliqués personnellement dans la conception du manuel à analyser. Que dire alors des grilles élaborées par des évaluateurs qui sont eux-mêmes partie prenante au sein des institutions chargées de la conception des manuels, comme c'est encore aujourd'hui le cas en Algérie !

2.3. Présentation des grilles d'analyse de manuels de FLE

Il est bien entendu que les manuels de chaque discipline comportent des spécificités même si, actuellement, l'approche globale des démarches d'apprentissage est issue de la même méthode, à savoir l'approche par compétences. Les critères d'analyse d'un manuel de mathématiques rassemblent un certain nombre d'items que l'on ne retrouvera pas forcément dans un manuel d'histoire ou de langue. C'est pourquoi nous devons envisager l'élaboration de grilles spécifiques pour ce qui concerne le manuel de FLE, grilles dans lesquelles les critères seront

⁵³ Verdelhan, M. (1993). *Problématique pour l'élaboration d'une grille d'analyse des manuels de langage en usage en Afrique*. In Travaux de didactique, n°30, Montpellier : CFP, Université Paul Valéry, pp.90-103.

sélectionnés en fonction des objectifs fixés pour l'apprentissage d'une langue : besoins communicationnels, besoins langagiers, pour ne citer que ces aspects.

2.3.1. Les modèles

Pour les besoins de notre recherche, nous avons été amenée à nous intéresser aux différentes grilles d'analyses des manuels de langue, proposées par différents chercheurs. Pour l'essentiel, ces grilles portent sur les mêmes points mais elles se distinguent par l'importance plus ou moins grande donnée à certains indicateurs.

Ce sont les travaux de M.C. Bertolletti & P. Dahlet, J.M. Dochot, M. Verdelhan et les modèles de grilles qu'ils proposent qui ont retenu notre attention. Nous allons en rappeler les points essentiels.

2.3.1.1. LE MODELE DE M-C. BERTOLETTI ET P. DAHLET⁵⁴

M.C. Bertolletti avec la collaboration de P. Dahlet propose une grille composée de cinq parties portant sur les paramètres suivants :

1. Présentation matérielle
2. Supports et documents d'apprentissage
3. Contenus linguistiques
4. Contenus notionnels/thématiques
5. Tests et évaluations.

La première partie est une fiche signalétique qui introduit les caractéristiques matérielles du manuel. La seconde partie est consacrée à la typologie du matériel didactique qui sert de supports pédagogiques, à savoir le livre de l'élève, le cahier d'exercices, le guide du maître, le matériel d'appoint, etc. La troisième partie mentionne les contenus linguistiques, à savoir le lexique, la phonétique, la grammaire ainsi qu'une typologie d'exercices relevant de ces trois domaines. L'avant-dernière partie étudie les contenus notionnel et thématique ainsi que les fonctions langagières. La dernière partie prend en compte les tests de contrôle et l'évaluation.

Cette grille très précise et complète – parce que très détaillée – nous a paru intéressante dans la mesure où elle est très fonctionnelle du moins pour ce qui

⁵⁴ Bertolletti, M-C. et Dahlet, P. (1984). *Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Ebauche d'une grille d'analyse*. In *Le Français dans le Monde*, n°186, Paris, Hachette/Larousse, pp.55-63.

concerne les trois premières parties relevant de la présentation matérielle, des supports didactiques et des contenus linguistiques.

2.3.1.2. LE MODELE DE J-M. DOCHOT⁵⁵

J-M. Dochet propose une grille critériée d'élaboration des méthodes de FLE, grille détaillée qui pourrait éventuellement aider les enseignants à bien mener leur tâche qui souvent s'annonce très ardue devant les méthodes pratiquées pour l'enseignement/apprentissage du FLE. J-M. Dochet explicite clairement les données de cette grille en se basant exclusivement sur l'aspect langagier et l'aspect psychopédagogique.

Pour ce qui concerne l'aspect langagier, J-M. Dochet (1989 : 83) précise qu' :

« il est nécessaire de partir de l'hypothèse selon laquelle toute méthode de langue étrangère devrait avoir comme but principal implicite ou explicite, l'acquisition d'une compétence communicative ».

Compétence de communication qui résulte de la combinaison de plusieurs composantes, à savoir les composantes linguistique, discursive et socio-culturelle.

Pour ce qui concerne l'aspect psycho-pédagogique de la méthode, J-M. Dochet le résume dans les grands choix méthodologiques qui concernent le choix de la méthode, le déroulement de la leçon, la typologie d'exercices, les types de supports retenus ainsi que les modalités d'évaluation.

C'est en prenant en compte ces deux aspects que nous pourrions dégager un certain nombre de paramètres qui vont nous permettre de cerner les caractéristiques du manuel que nous allons analyser en détail plus avant.

2.3.1.3. LE MODELE DE M. VERDELHAN

M. Verdelhan signale d'emblée la subjectivité de la plupart des grilles élaborées pour l'analyse des manuels FLE conçus à l'intention des apprenants africains. Subjectivité due selon lui aux attentes et aux « exigences des didacticiens » à l'égard des outils d'enseignement. Pour se garder de toute subjectivité, M. Verdelhan (1993 : 91) recommande alors :

« une grille [qui] ne doit pas être inspirée par « la quête de l'impossible rêve » d'un pédagogue si on veut qu'elle soit l'instrument pratique permettant l'étude réaliste d'un outil d'enseignement ».

⁵⁵ Dochet, J-M. (1989). *Grille d'analyse critique des méthodes de français langue étrangère*. In Travaux de didactique, n°21, Montpellier : CFP, Université Paul Valéry, pp.83-96.

Il propose alors une grille qui comporte six grandes parties qu'il présente comme suit :

- 0-) Identification du manuel
- (1) Premières options :
 - Langue / langage
 - Programme / progression
- (2) Organisation générale
 - Livre élève
 - Livre du maître
- (3) Contenu
 - Les domaines d'enseignement
 - Les moyens d'enseignement
 - Les liens entre l'enseignement du langage et ceux du lire et de l'écrire
- (4) Thématique
 - Contenu socio-culturel
 - Personnages
- (5) Supports et ressort de l'apprentissage.

Pour son analyse, l'auteur accompagne chaque rubrique d'un commentaire. Ses commentaires portent à la fois sur les critères qu'il explicite et sur l'analyse des manuels africains qu'il a étudiés.

3. Grille d'analyse spécifique

C'est dans la continuité de ce travail et pour mieux répondre aux questions que suscite notre problématique que nous avons tenté à notre tour d'élaborer une grille spécifique d'évaluation du manuel scolaire de 3^{ème} année primaire. Les paramètres que nous avons retenus pour l'élaboration de cette grille s'inspirent largement des critères présents dans les grilles déjà existantes, mais nous avons, pour des raisons qui s'attachent aux objectifs de notre recherche, opéré des choix

quant à la formulation des items et à l'importance accordée à certains de ces paramètres.

3.1. Présentation de la grille

3.1.1. Paramètre 1 : Présentation matérielle du manuel scolaire

Quels critères doit-on retenir sur le plan de la présentation matérielle pour évaluer la conformité des aspects matériels de l'édition au cahier des charges ?

L'aspect matériel d'un manuel scolaire revêt une grande importance que ce soit sur le plan de la qualité du papier ou de l'attractivité de la couverture. Critères de plus en plus pris en compte par les concepteurs des manuels scolaires.

Critère 1. La qualité du matériel

1.1. LA COUVERTURE

1.2. LE FORMAT

1.3. LE FAÇONNAGE

Critère 2. Présentation adéquate du matériel

2.1. LA PAGE DE COUVERTURE

2.2. LA PAGE DE PRESENTATION DE L'EDITION

2.3. LES FACILITATEURS TECHNIQUES

Critère 3. Lisibilité des textes et des illustrations

3.1. TYPOGRAPHIE

3.2. MISE EN PAGE

3.3. ILLUSTRATIONS

3.1.2. Paramètre 2 : Progression dans la démarche d'apprentissage

Quels critères peut-on retenir pour ce qui concerne la démarche d'apprentissage ?

Il nous a paru intéressant, pour étudier la progression dans les contenus linguistiques, de mettre en avant les critères de cohérence et de cohésion identifiés dans le cadre de l'analyse du discours, en partant des points constitutifs d'une langue : lexicale, phonétique, grammaire ainsi que les activités visant à l'appropriation de la langue.

Critère 1 : Organisation du manuel

- 1.1. STRUCTURE DU MANUEL
- 1.2. MISES EN EVIDENCE DES SEQUENCES
- 1.3. PRESENCE DE TEXTES INDICATEURS (TITRES ET SOUS-TITRES)
- 1.4. GRADUATION DES APPRENTISSAGES

Critère 2. Pratique de l'oral

- 2.1. ACTES DE PAROLES
- 2.2. STRUCTURES LINGUISTIQUES
- 2.3. COHERENCE DE LA PROGRESSION

Critère 3. Pratique de lecture et d'écriture

- 3.1. PROGRESSION DANS LA DECOUVERTE DES UNITES DE SENS
- 3.2. PROGRESSION DANS LA DECOUVERTE DES LEXEMES
- 3.3. PROGRESSION DANS LA TRANSCRIPTION DES GRAPHEMES

Critère 4. Intégration des apprentissages

- 4.1. PRESENCE ET FREQUENCE DES SEQUENCES EVALUATIVES
- 4.2. ACTIVITES D'EVALUATION
- 4.3. ACTIVITES DE PROLONGEMENT DES APPRENTISSAGES

3.1.3. Paramètre 3 : Conformité des aspects pédagogiques aux exigences du programme

Quels sont les critères liés aux aspects pédagogiques qui s'appliquent aux ensembles didactiques du primaire ?

La conformité du matériel didactique aux exigences du programme constitue un élément essentiel de la mise en œuvre de la nouvelle réforme du système éducatif. Les critères liés aux aspects pédagogiques et qui permettent d'évaluer cette adéquation sont au nombre de quatre : la conception de l'apprentissage, la démarche d'enseignement/apprentissage (DEA), la conformité de l'évaluation des apprentissages à l'approche par compétences, les facilitateurs pédagogiques.

Chaque critère se subdivise en sous-critères et comprend un certain nombre d'éléments à considérer.

Critère 1. La conception de l'apprentissage

1.1. PRESENTATION DE LA CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE

1.2. CONFORMITE DE LA CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE DU MANUEL A CELLE DU PROGRAMME

1.3. PERTINENCE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE AU REGARD DES COMPETENCES A DEVELOPPER

Critère 2. La démarche d'enseignement/apprentissage (DEA)

2.1. PRESENTATION DE LA DEA

2.2. CONFORMITE DE LA DEA DEVELOPPEE DANS LE MANUEL A CELLE DU PROGRAMME

3.1.4. Paramètre 4 : Conformité des aspects socioculturels au programme

Quels sont les critères liés aux aspects socioculturels qui s'appliquent aux exigences du programme de la troisième année primaire ?

L'évaluation des aspects socioculturels consiste à s'assurer que le manuel scolaire représente d'une manière adéquate la société dans laquelle évolue le jeune apprenant et que le manuel en question est exempt de toute forme de discrimination à commencer par les rapports qu'entretiennent les personnes des deux sexes. Les critères liés aux aspects socioculturels et qui permettent d'évaluer cette adéquation sont au nombre de deux : les représentations démocratique et pluraliste de la société dans laquelle évolue l'apprenant et les représentations des valeurs universelles.

Critère 1. Conformité à l'environnement culturel, social et national de l'élève.

1.1. REPRESENTATION EQUILIBREE DES PERSONNAGES

1.2. REPRESENTATION DIVERSIFIEE ET NON STEREOTYPEE DES CARACTERISTIQUES PERSONNELLES ET SOCIALES DES PERSONNAGES

1.3. REPRESENTATION DU CONTEXTE SOCIAL

Critère 2. Représentation des valeurs universelles

2.1. PRESENCE DES VALEURS UNIVERSELLES



1^{ère} page de couverture du manuel scolaire de l'élève



4^{ème} page de couverture

3.2. Analyse du manuel : « Le monde de Didine » en fonction des paramètres retenus

3.2.1. Paramètre 1 : Présentation matérielle du manuel scolaire

Critère 1. La qualité du matériel

1.1. LA COUVERTURE

Couverture cartonnée souple, non protégée⁵⁶, imprimée en quadrichromie⁵⁷ (quatre couleurs) sur papier couché demi-mat 200 g. Les pages intérieures sont imprimées sur papier offset⁵⁸ extra blanc 80 g.

1.2. LE FORMAT

A4 Format standard international : 21 x 29,7

1.3. LE FAÇONNAGE⁵⁹

88 pages agrafées⁶⁰ imprimées en monochromie (une seule couleur) et en bichromie (deux couleurs) sur papier offset 80g. /m2.

Critère 2. Présentation adéquate du matériel

2.1. LA PAGE DE COUVERTURE

Elle présente une illustration centrale accompagnée de références, sur fond rouge parsemé de lettres de l'alphabet.

Elle comporte de haut en bas :

- Une indication sur l'institution émettrice : République Algérienne Démocratique et Populaire ; ministère de l'Education nationale. Cette mention indique qu'il s'agit d'un manuel relevant du domaine « officiel » et non pas d'un manuel conçu par un éditeur privé.
- Titre : « **Le monde de Didine** », en lettres manuelles⁶¹.

⁵⁶ « Non protégée » veut dire sans pelliculage ni vernissage.

⁵⁷ La quadrichromie coûte presque huit fois plus cher qu'une simili en une couleur (la simili est un document photo auquel s'ajoute, par exemple, un texte, une carte ou un graphique en surimpression).

⁵⁸ Procédé d'impression sans relief.

⁵⁹ En principe et vu les normes du façonnage, les manuels doivent être d'une qualité sans faille et, reliés ou brochés, offrir une parfaite solidité.

⁶⁰ Reliée par un système d'agrafes.

- Indication sur la nature du livre : manuel de français 2^{ème} Année primaire (il est à remarquer que depuis le report de l'apprentissage du français en 3^{ème} année primaire, cette mention n'a pas été revue).
- Tomaison : tome 1 et 2 ;
- Le sous-titre : Le français en projets.
- Logo de la maison d'édition ;
- Nom de la maison d'édition : ONPS : Office National des Publications Scolaires

2.2. LA PAGE DE PRESENTATION DE L'EDITION OU QUATRIEME DE COUVERTURE

Elle comporte :

- une illustration de petite dimension, sur le même fond que la première de couverture.
- un code barre
- le prix : 85, 00 DA ; seule référence en caractères non latins (arabe)
- en transversale : un texte mentionnant l'homologation officielle : « *Ce manuel a été homologué par la commission d'homologation et d'approbation de l'INRE (ministère de l'Education nationale) par décision n°676/MS/2004 datée du 17/04/2004* ».

2.3. LES FACILITATEURS TECHNIQUES

- Préface
- présence d'une préface⁶² : la question se pose quant à la nature du texte (p.5) qui ouvre le manuel scolaire de l'élève. S'agit-il

⁶¹ « Les caractères manuels ont un tracé qui perpétue ou évoque les caractères créés avant la typographie dans lesquels se retrouve le rythme des écritures lentes appliquées. Comme les scriptes, elles sont vouées à la fantaisie et à la publicité ». Richaudeau (1979 : 117).

⁶² La préface est le texte placé en tête d'un livre pour le présenter. Le dictionnaire *Le Trésor de la Langue Française* propose la définition suivante : « Texte placé en tête d'un ouvrage pour le présenter et le recommander au lecteur en précisant éventuellement les intentions ou en développant des idées plus générales ».

d'une préface, d'un avant-propos⁶³ ? La démarche des auteures a retenu notre attention et nous consacrerons à l'étude de ce texte une étude approfondie à la fin de ce chapitre. En outre, nous pouvons dire qu'il s'agit là d'un avant-propos puisque les auteures présentent et expliquent à l'élève le contenu et les objectifs du manuel.

- présentation de l'avant-propos :
 - écriture scripte anglaise⁶⁴
 - signature des auteures,
 - destinataire : l'élève.
- Sommaire : présence d'un sommaire sur une page comportant les séquences du projet.
- Présentation du manuel : le manuel est présenté sur une double page comportant des fac-similés de certaines pages du livre pour retracer la démarche. L'intitulé est « A la découverte de ton livre ».
- Présentation du projet : les objectifs du projet sont présentés sur une seule page (p.9).
- Table des matières : la table des matières en dernière page annonce sous forme de tableau, la suite des apprentissages prévus dans le tome 2.
- Table des illustrations : absence de table d'illustrations malgré la présence de 15 photos dans le tome 1 et 46 autres dans le deuxième tome. Signalons que nulle mention n'est faite des références⁶⁵ de ces photos (auteur, agence, etc).

⁶³ L'avant-propos est une courte introduction d'un livre (présentation, explication mise au début d'un livre, avis au lecteur).

⁶⁴ L'écriture scripte est une écriture courante à main levée. Elle est dite anglaise quand elle réalise les liaisons de lettre à lettre.

⁶⁵ Si F. Richaudeau (1979 : 90) insiste sur la nécessité des références accompagnant les illustrations pour, dit-il : « inculquer aux élèves le sens de la précision et aussi l'habitude des curiosités enrichissantes ». Nous nous permettrons d'ajouter que dans la mesure où la fonction d'un manuel est avant tout éducative, on pourrait également penser à inculquer la notion de droit et de propriété par le simple fait de mentionner le nom de l'auteur, qu'il s'agisse d'une illustration, d'une citation ou encore d'un texte même remanié.

Critère 3. Lisibilité⁶⁶ des textes et des illustrations

3.1. TYPOGRAPHIE

- Utilisation de caractères italiques et capitales
- Utilisation de caractères gras pour les titres et intertitres
- Utilisation de l'écriture scripte
- Variation fréquente des polices et de la taille des caractères
- Dimension des caractères : lisible
- Espaces entre les mots : bien marqués
- Textes généralement composés en justification libre⁶⁷ (quelques exceptions ont pu être notées).
- Interlignages : au moins double (1,5 à 2).

3.2. MISE EN PAGE

- Les hiérarchies pédagogiques sont matérialisées par des blocs typographiques⁶⁸ dans l'ensemble de l'ouvrage
- Présence de nombreux encadrés⁶⁹
- Les mots importants sont mis en valeur par des moyens typographiques : caractères gras et couleurs
- Les alinéas ou rentrées⁷⁰ ne sont pas toujours respectés
- Pagination : les folios⁷¹ sont placés en bas et à droite de chaque page.

⁶⁶ Pour ce qui concerne la typographie, la lisibilité des textes est conditionnée par la dimension des caractères utilisés pour l'écriture des mots. Selon M. A. Tinker cité par F. Richaudeau (1979 : 112), les seuils de visibilité sont considérés par rapport à l'âge du lecteur : plus le lecteur est jeune plus la dimension minimale des caractères doit être importante ; pour un enfant entre 7 et 8 ans, les corps des caractères doivent être de l'ordre de 14 à 16.

⁶⁷ En typographie, on parle de justification libre lorsque les coupures des mots en fin de phrases sont évitées.

⁶⁸ On désigne sous l'expression « blocs typographiques » les ensembles rédactionnels à individualiser.

⁶⁹ Un encadré permet de mettre en valeur un bloc typographique. Le texte est entouré d'un cadre. On parle alors d'habillage du texte.

⁷⁰ Rentrée ou renforcement : termes employés lorsque la première ligne du paragraphe commence par un blanc et que le premier mot du paragraphe est en retrait par rapport au bord vertical du texte de la page.

⁷¹ Terme employé en typographie pour désigner le numéro de page.

- Les titres courants sont placés en haut de chaque page
- Textes indicateurs : chaque page porte mention de la séquence en écriture orientée verticalement en haut et à droite.
- Pictogrammes⁷² spécifiques pour annoncer chaque séquence.

3.3. ILLUSTRATIONS⁷³

- Nature : elles se présentent sous forme de dessins. Présence de quelques photos sur double page en fin des séquences 2 et 3 du tome 1.⁷⁴
- Elles sont toutes intégrées dans les textes, en relation avec les informations auxquelles elles correspondent.
- Les légendes et textes d'accompagnement des illustrations sont placés immédiatement contre ou sous chaque illustration.
- Les illustrations sont aisées à déchiffrer par des jeunes lecteurs.
- Elles sont imprimées pour la plupart en quadrichromie.
- Les illustrations sont souvent peu contrastées

Fiche signalétique du matériel

1. LE MANUEL SCOLAIRE DE L'ELEVE

- Titre : **Le monde de Didine**
- Auteurs⁷⁵ :

Mme MAMERIA-DJENNAS Zoubida

⁷² Les pictogrammes sont des messages graphiques non verbaux, à but informatif ou injonctif, de nature globale (c'est-à-dire qu'un message entier est exprimé par un pictogramme) et au tracé majoritairement iconique. Ils sont en général considérés comme des écrits univoques et transparents, faciles d'accès, simples à décrypter.

⁷³ De tous les critères de lisibilité retenus, il est unanimement admis que le plus efficace est celui qui sollicite la mémoire visuelle. C'est ainsi que F. Richaudeau (1979 : 88) écrit : « Lorsqu'il s'agit d'apprendre à l'élève des mots nouveaux et de nouveaux concepts, l'association de ceux-ci avec des illustrations correspondantes est bénéfique et recommandée ». Mais il ajoute un peu plus loin, une recommandation à l'intention des concepteurs : « ...l'auteur du manuel doit sans doute utiliser l'illustration mais avec discernement et modération ... ».

⁷⁴ Les photos sont présentées dans le sommaire sous l'intitulé « documents authentiques » : chaque ensemble de photos est regroupé sous un titre : « J'exprime mes goûts » pp. 26-27 et « La famille des animaux ». pp. 36-37.

⁷⁵ Remarque : les auteures ne sont identifiées que par leur nom et prénom sans aucune indication de leur fonction.

Mme MAGHRAOUI-FERHANI Fatiha

Mme GAHAM Zohra

Mme GUEDDIM Khira

- Maquettiste⁷⁶ : Melle Louisa L'Hocine
- Editeur : ONPS homologué par l'INRE
- Date de la parution : 17 juillet 2004
- Nombre de volumes : 02 (un manuel en deux tomes)

Tome 1 : grand format : 64 pages

Tome 2 : grand format : 96 pages

- Prix :

85 DA : tome 1

85 DA : tome 2

100 DA : cahier des activités

2. LE MATERIEL COMPLEMENTAIRE

Présence de :

- Un guide du maître (95 pages)⁷⁷
- Un cahier d'activités ou cahier d'exercices (88 pages)

3. LE MATERIEL COLLECTIF

- Un matériel d'appoint à concevoir en classe : affiches-posters, masques, flèches de lecture, pastilles, étiquettes, etc.

⁷⁶ Le maquettiste ou graphiste est le collaborateur de l'entreprise d'édition chargé d'établir les projets de composition et de mise en page du manuel (prémaquette, maquette) et de faire réaliser les pages types. Il est chargé également de porter sur les documents à reproduire (illustrations) toutes les techniques nécessaires pour les ateliers de composition, de photogravure et de mise en page.

⁷⁷ Les manuels scolaires sont souvent accompagnés d'un livre du maître proposant des plans de cours concrets, différentes interprétations des sources offertes par le manuel, des informations supplémentaires pouvant servir à l'explication des textes, et des éclaircissements du ou des auteurs du manuel.

Bien que d'utiles résultats puissent être obtenus grâce à l'examen de ces livres destinés aux maîtres, l'analyse des deux types d'ouvrages – manuel du maître, manuel de l'élève – devrait être menée séparément : les élèves doivent comprendre leurs textes sans avoir à consulter le livre du maître. Le texte des manuels destinés aux élèves peut s'avérer inadéquat et rempli de préjugés, du fait du caractère simple et condensé de leur format ; c'est un défaut que l'on ne doit pas négliger sous prétexte que l'enseignant a plus d'informations à sa disposition et peut traiter un thème de façon plus détaillée.

3.2.3. Paramètre 2 : Progression dans la démarche d'apprentissage

Critère 1 : Organisation du manuel

1.1. STRUCTURE DU MANUEL

Le manuel de l'élève est divisé en grands chapitres correspondant aux projets à réaliser et à des périodes d'enseignement/apprentissage. Chaque projet est constitué de séquences (projet 1 : 5 séquences ; projet 2 : 3 séquences ; projet 3 : 2 séquences ; projet 4 : 4 séquences)⁷⁸.

1.2. MISE EN EVIDENCE DES SEQUENCES

Les séquences sont mises en évidence par des titres encadrés, des pictogrammes différents selon les objectifs assignés à chacune d'entre elles. Chaque séquence présente des activités, organisées en rubriques, à réaliser sur des doubles pages.

1.3. PRESENCE DES TEXTES INDICATEURS

- Présence d'une page-projet⁷⁹ qui donne le libellé du projet, rappelle les activités d'apprentissage ainsi que les actes de parole retenus pour la réalisation du projet.

- Titres : sur chaque page, chaque activité est annoncée par un titre (en écriture scripte courante) sous forme de phrase verbale à la première personne du singulier⁸⁰.

1.4. GRADUATION DES APPRENTISSAGES

Selon les objectifs définis par les programmes, à l'intérieur de chaque projet, la priorité est accordée à l'oral, viennent ensuite des activités de lecture et d'écriture suivies par des activités visant à établir que la ou les compétences sont installées (phases d'intégration).

⁷⁸ Parmi les erreurs que nous avons pu relever, l'une concerne la structure du manuel telle qu'elle est présentée dans le guide d'accompagnement. En effet, dans le guide, il est question de 2 projets pour le tome 1 et de 3 séquences pour les projets 2/3/4. Or, dans le manuel, la distribution est tout autre.

⁷⁹ Ce sont les rédacteurs du guide d'accompagnement qui définissent ainsi la page de présentation du manuel de l'élève.

⁸⁰ On peut penser que si les auteures ont choisi cette forme d'énonciation, c'est pour que l'élève identifie clairement la compétence à mettre en oeuvre ou bien pour qu'il s'implique dans son apprentissage.

Critère 1. Pratique de l'oral

1.1. ACTES DE PAROLES

Ils sont présentés sous l'intitulé suivant : « *J'apprends à dire* » (en écriture scripte courante et sur deux pages). Chaque page comporte un sous-titre : le premier vise à la réactivation des savoirs antérieurs ou supposés savoirs⁸¹ puisqu'il s'intitule : « Ce que je sais dire ». Le second désigne l'acte de parole : « Je me présente ». Les activités proposées sont basées sur des situations de communication de nature à susciter un échange langagier (les personnages s'adressent à l'élève et lui posent des questions)⁸².

1.2. STRUCTURES LINGUISTIQUES

Dans la pratique de l'oral, nous avons pu relever la présence d'unités linguistiques et des structures suivantes : les articles, les noms communs, les phrases affirmatives simples (S+V+COD) et les phrases interrogatives directes (outils interrogatifs et/ou ponctuation) l'accent est également mis sur l'intonation dans la mesure où nous avons pu relever des phrases du type : « C'est ton école Mira ? Et toi Lina ? ».

⁸¹ C'est à dessein que nous employons l'expression « supposés savoirs ». Ceci s'explique par le fait que nous avons mené, en début d'année scolaire, une expérience en contexte externe et non formelle auprès de vingt enfants présentant le même profil que les élèves que nous avons pu observer à l'intérieur d'une classe. Nous avons demandé à ces enfants de nommer en langue française les objets représentés en page 10, séquence 1 du manuel : la jupe, le chapeau, la casquette, le tricot, la robe, le bermuda, le tricot, le chocolat, les bonbons, le gâteau. Sur les 10 objets que nous venons de citer, seuls cinq d'entre eux ont été nommés correctement : le chapeau, la glace, le chocolat, les bonbons, le gâteau. Pour les autres objets nous avons obtenu les réponses suivantes : jupe : *jipa* ; bermuda : *short* ; la robe : *robba* ; la casquette : *casquetta* ; la glace : *la crime*. L'explication que l'on peut avancer est en relation avec les points que nous avons soulevés à propos de la présence de mots français dans l'arabe algérien. En effet, dans la langue courante, la désignation de tous ces objets usuels est empruntée à la langue française. Nous remarquerons que ces mots ont été arabisés et qu'ils portent la marque de féminisation spécifique à la langue arabe : robe → *roba* ; casquette → *casquetta*. Tout le problème est de savoir si ces enfants sont conscients de ce brassage de langues.

⁸² Nous notons que les dialogues écrits par les auteurs du manuel correspondent à un choix pédagogique orienté vers des situations de communication proches du vécu de l'élève. De ce fait, le niveau de langue se situe dans le registre courant ou familier. Ce choix peut s'expliquer par la volonté de familiariser l'élève avec l'emploi d'expressions courantes et des tournures de phrases ne comportant aucune difficulté d'ordre lexical et/ou syntaxique. Des variations sont proposées, par exemple dans le cas des interrogations directes : « Tu as quel âge ? Quel âge tu as ? » (p. 39 tome 1) afin d'exploiter les différentes manières de poser des questions dans les échanges verbaux. La plupart des dialogues comportent des reprises (questions/réponses presque identiques) complétées progressivement par des répliques constituées de phrases plus élaborées, en relation avec les thèmes abordés dans les différentes séquences.

1.3. COHERENCE DE LA PROGRESSION

La progression annoncée dans les programmes pour les apprentissages premiers oral, lecture et écrit est reprise sous les énoncés suivants : « *J'apprends à dire, J'apprends à lire ; J'apprends le code* ». Chaque séquence se termine par une phase d'évaluation intitulée « Je m'évalue »⁸³ reprenant les sons, les mots et les phrases étudiés dans les séquences précédentes. Les rubriques de cette séquence sont intitulées : « Je peux lire les sons », « Je peux lire les mots », « Je peux lire les phrases »⁸⁴. Les comptines proposées en fin de séquence visent à la compréhension globale d'un texte oral. Elles sont basées sur l'écoute.

Critère 2. Pratiques de lecture et d'écriture

2.1. PROGRESSION DANS LA DECOUVERTE DES UNITES DE SENS

Bien qu'elles soient dissociées dans les programmes et sur le plan des rubriques telles qu'elles sont conçues à l'intérieur du manuel, les pratiques de lecture et d'écriture relèvent d'une seule stratégie. La stratégie adoptée dans ce manuel semble procéder d'une démarche mixte combinant des pratiques analytiques (méthode syllabique) à des pratiques synthétiques. Les notions à acquérir sont classées par niveau de difficultés pour faire découvrir de façon progressive les mécanismes en jeu dans l'écriture et la combinaison des lettres, la formation des mots et enfin le fonctionnement de la langue.

Pour ce qui est des pratiques de lecture, les méthodes couramment utilisées sont reprises ici :

- repérage et reconnaissance des systèmes de lettres et de sons (graphèmes et phonèmes) avec maîtrise progressive des lois de fonctionnement des lettres (combinatoire).

⁸³ Les intitulés des rubriques se présentent sous forme de consignes. Ces dernières, données à la première personne « je » et au présent de l'indicatif – et non à l'impératif – impliquent l'élève sans l'interpeller et sollicitent donc sa participation sous l'aspect d'une action concrète, prenant en compte la dimension affective qui doit intervenir lors de tout apprentissage. Elles sont brèves, explicites et le mettent d'emblée face à diverses tâches à accomplir, tâches explicitées par des verbes dits « comportementaux », c'est-à-dire induisant un comportement précis.

⁸⁴ Nous remarquerons que l'emploi du verbe « pouvoir » n'est pas anodin. En effet, si en début de séquence les auteurs ont employé le verbe « savoir » dans l'intitulé « Ce que je sais lire », c'est qu'ils voulaient probablement inciter l'élève à activer ses connaissances. Pour la phase d'évaluation, c'est le verbe « pouvoir » qui a été retenu, pour bien marquer, selon nous, qu'une compétence a été installée. « Pouvoir » veut dire : « être capable, avoir la capacité de.. ». Nous retrouvons ici la terminologie propre à l'approche par compétences.

- utilisation de signes non linguistiques et de signes linguistiques (association textes/images) en vue de mettre en relation des informations apportées par l'image avec celles données par le texte.
- découverte de textes de longueur et de difficultés croissantes afin d'habituer les élèves à prélever des informations simples et explicitement énoncées dans le texte.

Pour ce qui est des pratiques d'écriture : il s'agit, dans le manuel, beaucoup plus d'une découverte du code écrit que d'activités d'écriture⁸⁵. Les tâches à effectuer par l'élève sont de l'ordre de l'observation, de l'écoute, de la reconnaissance des relations grapho-phonologiques et de l'identification et de la combinaison des segments graphiques (ou syllabes) qui composent le mot.

2.2. PROGRESSION DANS LA DECOUVERTE DES LEXEMES

La découverte des mots se fait en premier lieu à partir de supports textuels. Certains des mots à repérer sont écrits en caractères gras et de couleurs différentes. Dans la page suivante, lors d'une activité intitulée « Je découvre les mots du texte », l'enfant est appelé à repérer d'autres indices dans le même support textuel. Cette démarche de repérage est suivie d'une démarche analytique qui consiste à classer les mots en catégories grammaticales (noms propres, articles, noms communs, verbes conjugués). Pour chaque catégorie est employée une couleur qui la caractérise tout au long du manuel⁸⁶.

2.3. PROGRESSION DANS LA TRANSCRIPTION DES GRAPHEMES

Nous avons pu relever et classer les lettres dans les listes que nous présentons ci-après :

Tome 1

m / n - a / i - t / d - o / a - l / r - o / ou - t / d - o / i - m / n - t / d - / o / i /
--

Le phonème [o] est dans la progression le premier phonème inconnu dans la langue maternelle.

⁸⁵ Les activités liées à la pratique de l'écriture sont réalisées sur le cahier d'exercices. Elles se déclinent dans le programme (2003 : 11) en objectifs d'apprentissage : « réaliser les gestes adéquats de l'écriture ; reproduire des lettres en respectant les normes d'écriture ; reproduire des graphèmes dans différents caractères ; utiliser le graphème correspondant au phonème ; reproduire des mots, des phrases ; utiliser une ponctuation simple ; produire un court énoncé en utilisant le vocabulaire acquis ; combiner le texte et l'image ».

⁸⁶ On peut déduire que ce classement en catégories peut et doit contribuer à un apprentissage implicite de la grammaire.

Il nous faut signaler également que les sons [a] et [i] n'ont pas de transcription écrite dans l'alphabet arabe mais sont représentés par des signes de vocalisation qu'on appelle aussi signes diacritiques (la fatha) et (la kasra) et (la dhoma).

D'autre part et si l'on prend en compte les difficultés relatives à la discrimination auditive, nous constatons que ces lettres sont présentées en séquence 3, pp. 32-33. Il s'agit de la discrimination entre les phonèmes [o] fermé et [u].

Nous avons remarqué que des séquences de renforcement sont prévues à la fin du projet (cf. séquence 5 pp. 50-51).⁸⁷

Tome 2

l / r - e / é - l / r - u / ou - s / z - u / ou - p / b - o / on - f / v - oi / o -
c / g - a / an - ch / j - ui / oui - c / g - un / in - ch / j - gn / n

Une remarque s'impose : les signes particuliers (ponctuation, accents) qui caractérisent des mots employés dans les textes proposés aux élèves et qui sont des éléments constitutifs de l'écriture ne sont pas signalés explicitement. Ainsi, nous avons pu relever les mots suivants :

- a : à (là – voilà) / â (gâteau)
- i : î (dînette) / (aie)
- c : ç (ça)
- e : ê (tête, fête, prête)

Critère 4. Intégration des apprentissages

4.1. PRESENCE ET FREQUENCE DES SEQUENCES EVALUATIVES



Il est bien entendu qu'il ne faut pas confondre situation d'intégration et situation d'apprentissage. Rappelons que les situations d'intégration sont exploitées après un ensemble de situations d'apprentissage. Il s'agit de savoir si un élève peut être déclaré compétent quand, soumis à une situation complexe, en relation avec la compétence terminale à maîtriser, il est capable de résoudre cette situation.

⁸⁷ Nous remarquons, à propos du classement, que les lettres et les sons les plus usuels sont présentés dès les premières séquences, et le classement révèle le souci de progresser en fonction du niveau de difficulté. Cependant nous pouvons faire plusieurs remarques en relation justement avec les difficultés que peut rencontrer un élève dans l'apprentissage d'une langue dans laquelle il rencontre des phonèmes nouveaux qui ne figurent pas dans sa langue maternelle.

Dans le manuel scolaire, les séquences évaluatives qui ponctuent chaque séquence du projet interviennent effectivement après les situations d'apprentissage. Elles sont clairement identifiées comme séquences visant à établir si la compétence a été installée ; ainsi, elles ne se présentent pas sous forme de questions mais sous forme de phrases affirmatives dans lesquelles nous relevons une insistance marquée sur le verbe « pouvoir » : « Je **peux** lire les sons, Je **peux** lire les mots, Je **peux** lire les phrases ».

4.2. ACTIVITES D'EVALUATION

Les activités d'évaluation se présentent sous forme d'exercices de renforcement à l'intérieur du cahier d'activités. Ce sont pour la plupart des activités de graphisme, de complétion, d'identification, de mémorisation, de reformulation, de réécriture, de coloriage des exercices à trous, des mots fléchés. Les activités prévues en fin de séquences, toujours dans le cahier d'activités, sont énoncées explicitement comme visant à la réalisation du projet⁸⁸. Toutes ces activités dont la plupart sont à caractère ludique, visent à consolider les acquis tout en procédant à une évaluation à la fois formative⁸⁹ et sommative.⁹⁰

L'évaluation⁹¹ porte sur les compétences de l'élève à l'oral et à l'écrit en rapport avec les objectifs visés.

⁸⁸ Le cahier d'activités comporte un avant-propos dans lequel il est dit à l'élève : « C'est dans ce cahier que tu t'entraîneras à comprendre, à lire et à écrire en français. C'est aussi dans ton cahier d'activités que tu apprendras à réaliser ton projet ». Ainsi le projet 1 se termine, en page 28 de ce même cahier, par une fiche d'identité à compléter par l'apprenant. Fiche qui reprend tous les points et structures linguistiques étudiés au cours du projet (noms, nombres, lieux, goûts).

⁸⁹ L'évaluation formative, intégrée aux apprentissages, permet de réguler un enseignement et de remédier aux difficultés en cours d'apprentissage.

⁹⁰ L'évaluation sommative permet de faire le point à la fin d'un projet pour mesurer le degré de maîtrise des compétences attendues et de prendre une décision d'enseignement (régulation, remédiation ou poursuite de l'apprentissage).

⁹¹ L'évaluation, parce que faisant partie intégrante du projet et donc du processus d'apprentissage, est une activité. Elle est centrée sur l'apprenant car les consignes, de par leur formulation, l'incitent à réactiver des savoirs déterminés, à des savoir-agir et à des savoir-chercher : « Je m'évalue / Je peux lire les sons/les mots/les phrases » ; l'évaluation propose une situation complexe par le biais d'une tâche complexe, ce qui est expliqué par la description de la grille critériée présentée sous forme d'activités :

- Sons m/n et a/i (paires minimales opposées) et des syllabes non douées de sens.
- Substantifs : association de ces paires minimales en signes doués de sens (Mira/Ami).
- Expansion : phrases simples : S+V+COD ou Phrase simple commençant par un présentatif.
- Utilisation des deux types d'écritures : cursive et script.

4.3. ACTIVITES DE PROLONGEMENT DES APPRENTISSAGES

Elles sont présentes à la toute fin de chaque séquence dans des rubriques intitulées : « La comptine », « j'écoute la suite du texte », « mon dico en images ». Elles sont accompagnées d'illustrations explicites (dessins, représentations d'objets désignés et émoticônes⁹²). Dans les pages qui clôturent chaque séquence, nous trouvons en double page, soit des photos en relation avec les thèmes abordés, soit des textes longs signés des auteurs du manuel, soit des bandes dessinées.

3.2.4. Paramètre 3 : Conformité des aspects pédagogiques aux exigences du programme

Critère 1. La conception de l'apprentissage

1.1. PRESENTATION DE LA CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE



La présentation de la conception de l'apprentissage est développée dans le guide du maître (2004 : 17) dans le chapitre qui traite des options didactiques. Il est rappelé que la méthode « Le monde de Didine » se fonde sur deux principes essentiels ainsi énoncés :

1. « Apprendre à apprendre »
2. « Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à communiquer dans cette langue ».

Dans le manuel de l'élève, la présentation des apprentissages figure sur une double page (pp.6-7) dans laquelle est tracé l'itinéraire à suivre tout au long de l'année. Des fac-similés des différentes pages du manuel retracent les étapes de cet itinéraire.

⁹² Petit dessin constitué de parenthèses, de tirets, de points-virgules ou autres, destiné à exprimer de façon rapide une émotion (joie, tristesse, déception, etc.). Les émoticônes sont également appelées smileys. ☺

Les situations de communication sont présentées ainsi : « Ici, tu apprendras à parler en français. Tu verras que tu sais déjà beaucoup de choses ».⁹³

Il est fait ensuite mention des activités de lecture et d'écriture. Les séquences d'évaluation sont également présentées de la façon suivante : « Sur cette page, tu vérifieras ce que tu auras appris ».

Les phases d'élargissement sont annoncées en ces termes : « Tu découvriras ton pays et le monde en images » puis « C'est le moment de la poésie et du chant, tu apprendras aussi de nouveaux mots et la suite de l'histoire ».

Nous devons noter que jusqu'alors, dans les méthodes antérieures que nous avons étudiées, l'apprenant n'était pas ainsi mis en condition par une présentation détaillée et circonstanciée du processus d'apprentissage. Cette présentation s'inscrit dans les principes de l'approche par compétences dans la mesure où dès l'entrée, on met l'accent sur l'engagement de l'élève dans ce processus. L'enfant est et doit se sentir directement concerné par l'acte pédagogique.

1.2. CONFORMITE DE LA CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE DU MANUEL A CELLE DU PROGRAMME

La volonté des auteures du manuel est, de toute évidence, de coller au plus près des orientations et principes de la méthode. Ainsi que nous l'avons relevé, toute la terminologie utilisée tout au long de l'ouvrage est conforme à celle que l'on retrouve dans les curricula et programmes conçus dans le cadre de l'approche par compétences. Que ce soit au niveau des pratiques de l'oral, des pratiques de lecture et d'écriture, des activités d'évaluation et des phases d'élargissement, il est clair que les auteures suivent pas à pas les instructions données dans le programme de la langue française de la 2^{ème} (aujourd'hui 3^{ème}) année primaire (décembre 2003). Par exemple pour ce qui concerne la pratique de l'oral, parmi les compétences retenues nous pouvons relever les compétences suivantes :

« Prendre la parole pour s'exprimer ; Prendre sa place dans un échange pour communiquer ».

Dans le manuel, ces compétences se traduisent à l'intention de l'élève par : « Je me présente ; J'écoute et je répète ».

Pour ce qui est de l'apprentissage de l'écriture, la compétence : « Connaître le système graphique du français » est exprimée dans les rubriques intitulées : « J'apprends le code ». Notons que la forme énonciative retenue, à savoir une phrase

⁹³ Ainsi que nous l'avons signalé, chaque projet commence par un moment dans lequel il est fait appel aux compétences orales. « J'apprends à dire » comporte deux sous-rubriques : « Ce que je sais dire » et « J'écoute et je répète ».

affirmative comportant un verbe conjugué à la première personne du singulier dénote le désir d'impliquer l'élève dans la construction de ses savoirs.

1.3. PERTINENCE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE AU REGARD DES COMPÉTENCES A DEVELOPPER

Au stade des apprentissages initiaux en lecture et écriture, les situations d'apprentissage doivent être modulées en fonction de deux compétences essentielles, à savoir une compétence phonologique et morpho-graphique pour ce qui concerne les domaines de l'oral et de l'écrit et une compétence de communication en relation avec la compréhension orale et écrite. Pour ce faire, les activités conçues pour les besoins de ces apprentissages s'organisent autour de projets pédagogiques qui mettent l'accent sur la centration sur l'apprenant, sur l'interactivité, sur le caractère résolument ludique des situations présentées qui sont à même d'encourager l'initiative de l'apprenant et de favoriser sa créativité. Nous pouvons relever que contrairement à la présentation et aux contenus que nous avons pu étudier dans les méthodes précédentes, les auteures de ce manuel privilégient la fonction de facilitateurs pédagogiques pertinents et de nature variée, aisément déchiffrables par un apprenant de 3^{ème} année primaire⁹⁴.

Critère 2. La démarche d'enseignement/apprentissage (DEA)

2.1. PRESENTATION DE LA DEA

Dans l'approche par compétences, il est souligné que la démarche d'enseignement/apprentissage repose sur le postulat suivant : les élèves doivent pouvoir faire face à des situations complexes aussi bien dans un milieu scolaire que dans la vie quotidienne ; il s'agit donc de permettre à l'apprenant de résoudre ces types de situations dans le cadre d'une démarche nouvelle du moins dans le primaire, à savoir la pédagogie du projet. Dans cette perspective, l'élève doit donc être confronté à des situations-problèmes et la démarche d'enseignement/apprentissage doit nécessairement passer par des étapes (préparation, réalisation, intégration/réinvestissement) pour aboutir à la résolution de ces situations-problèmes et par là même à la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences visées. Elle doit de plus intégrer des démarches d'auto-évaluation, de co-évaluation et d'évaluation par l'enseignant.

⁹⁴ Les facilitateurs pédagogiques ou techniques (pictogrammes, illustrations : photos, dessins, bandes dessinées, mini dico, émoticônes, repérage de mots par les couleurs et les styles d'écriture) auxquels nous avons fait référence lors de notre présentation du manuel contribuent de façon certaine à mettre l'apprenant en situation d'éveil.

2.2. CONFORMITE DE LA DEA DEVELOPEE DANS LE MANUEL A CELLE DU PROGRAMME

A l'intérieur du projet, les séquences prévues permettent d'atteindre des objectifs d'apprentissage. La progression est graduelle et vise à développer des compétences : compétences d'écoute et de réception et compétences d'expression et de production. Ces objectifs d'apprentissage convergent vers la réalisation d'un projet. Ainsi, dans le tableau que nous présentons ci-après, nous avons tenté d'établir – à partir des premières séquences du projet 1 dans le manuel scolaire – quelles étaient dans le cadre de la démarche d'enseignement/apprentissage, les modalités de réalisations conçues par les auteures conformément aux diverses compétences énoncées dans le programme de français de la 3^{ème} année primaire.

Rappelons que le manuel « **Le monde de Didine** » (tome 1) comporte un seul projet intitulé « le fichier de la classe / la fiche de renseignements de l'élève » et présenté en page 9. Les contenus et les thèmes sont précisés. Ainsi, les concepteurs du programme ont retenu comme thèmes dominants : l'identité / les goûts / l'école / la famille.

Parmi les objectifs d'apprentissage que nous avons relevés concernant la production orale, nous pouvons noter ceux-ci : « Parler de soi et de son environnement, formuler et répondre à une question simple ». C'est donc la démarche d'enseignement/apprentissage qui est mise en place dans les programmes, démarche basée sur les compétences à développer.

Programme (compétences visées)	Guide du maître (activités)	Manuel (modalités de réalisation)
<ul style="list-style-type: none"> - Prendre la parole pour s'exprimer - Construire le sens d'un message oral - Construire le sens d'un message écrit 	<p><i>Actes de paroles</i> : se présenter, parler de soi.</p> <p><i>Structures linguistiques</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - présent du verbe « être » - présent du verbe « s'appeler » - les présentatifs - les pronoms : moi – toi - je 	<p>→ Je me présente</p> <p>→ Je suis,</p> <p>→ Je m'appelle</p> <p>→ C'est</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Prendre sa place dans l'échange pour communiquer 	<p><i>Actes de paroles</i> : exprimer ses goûts, échanger entre camarades ce qu'on aime...</p> <p><i>Structures linguistiques</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Affirmation / négation - Moi, je. 	<p>→ J'aime/je déteste</p> <p>→ J'aime / je n'aime pas</p> <p>→ Moi, je déteste.</p>

Nous constatons donc, à la lecture de ces données, le souci des auteurs du manuel de se conformer aux instructions contenues dans les programmes aussi bien dans les objectifs et les procédures d'apprentissage que dans les thèmes retenus.

Il reste à savoir cependant si cet outil didactique est nécessaire et suffisant pour permettre aux enseignants d'intégrer de manière efficiente cette démarche d'enseignement/apprentissage.

3.2.5. Paramètre 4: Conformité des aspects socioculturels au programme

Critère 1 : Conformité à l'environnement culturel, social et national de l'élève.

1.1. REPRESENTATION EQUILIBREE DES PERSONNAGES

Que ce soit au niveau des genres (masculin/féminin), des âges (enfant/adulte) et des situations, on peut dire que les représentations sont équilibrées et que les personnages sont pris dans des contextes qui appartiennent au vécu de l'enfant. Ce sont tous des natifs algériens puisqu'ils portent tous des prénoms spécifiques à l'anthroponymie du pays (Mira, Zina, Lina, Anis). Pourrions-nous dire que ceci semble témoigner d'une volonté manifeste d'évacuer toute référence à la culture de la langue cible ?

Le personnage central, **Didine** le clown, a retenu notre attention et nous consacrerons à sa fonction dans le manuel une analyse détaillée à la fin de ce chapitre.

1.2. REPRESENTATION DIVERSIFIEE ET NON STEREOTYPEE DES CARACTERISTIQUES PERSONNELLES ET SOCIALES DES PERSONNAGES

Il s'agit là comme nous l'avons signalé plus haut, de critères extralinguistiques. L'étude des situations et des personnages présentés ne comporte aucune connotation sexiste ou raciste ou bien encore d'ordre discriminatoire. Les images présentent des enfants qui sont de toute évidence issus de familles moyennes de la société algérienne. Des caractéristiques vestimentaires peuvent être relevées sur certaines illustrations (gandoura, foulard sur la tête pour la grand-mère présentée en page 30).

1.3. REPRESENTATION DU CONTEXTE SOCIAL

Conformément à ce qui est annoncé dans le programme⁹⁵, le manuel comporte des références « nationales historiques et identitaires » en relation avec

⁹⁵ On peut lire dans le guide d'accompagnement (2005 : 18) ces orientations qui reprennent les programmes, à propos des considérations qui ont motivé le choix des thèmes : « Les thèmes renvoient au vécu de l'élève : cela rassure et facilite la communication ; les thèmes véhiculent des

l'environnement dans lequel évolue l'enfant : évocation du drapeau national (pp.94-95) pour la commémoration des fêtes nationales du 5 juillet (Fête nationale de la jeunesse et de l'indépendance) et du 1^{er} novembre (Fête du déclenchement de la révolution). De plus dans la séquence 5, en page 47, nous relevons dans les bulles les propos suivants : « *Ma patrie est l'Algérie* », « *Oui, je suis Algérienne.* », « *J'habite cette maison près de la mosquée* ».

Critère 2 : Représentation des valeurs universelles

Nous avons remarqué que la plupart des situations de communication et les thèmes retenus dans les textes proposés illustrent des valeurs humaines et universelles telles : l'amitié, la fraternité, la protection des espèces animales, l'écologie⁹⁶, l'environnement, l'hygiène⁹⁷, la famille, l'amour de la patrie, le respect d'autrui, l'amour et la valeur du travail. De plus, l'accent est mis sur la diversité culturelle et raciale dans le choix des photos qui illustrent l'ouvrage.

4. Relevé des fautes

Une lecture attentive nous a permis de constater qu'outre certaines imperfections relevant de la typographie et de l'impression, le manuel est émaillé de fautes dont certaines nous ont semblé assez importantes pour que nous en fassions mention, dans la mesure où elles dénotent un manque de rigueur au niveau des commissions chargées de l'homologation, ne serait-ce que pour ce qui concerne les conventions typographiques. Fautes de grammaire, de ponctuation, d'orthographe, etc. Nous avons donc procédé à un inventaire de ces fautes que nous avons relevées dans le tableau ci-après.

valeurs à interroger ». En outre, ces thèmes privilégient les composantes identitaires : l'image de soi et celle des autres.

⁹⁶ pp. 58-59 : présentation du voyage de l'eau sur double-page avec des exhortations à la préservation des ressources naturelles : « L'eau c'est la vie, Il faut la préserver ! Il ne faut pas la gaspiller ! ».

⁹⁷ Nous pouvons relever en pp. 50-51 du tome 2, la présentation de tous les objets indispensables à l'hygiène corporelle ainsi que des recommandations telles que : « Trois fois par jour je me brosse les dents, je n'oublie jamais de me laver les mains avant de manger, etc. ».

Relevé des fautes

Pages	Fautes	Remarque
52 T2	N'*ai pas peur !	<i>Auxiliaire « avoir » à l'impératif : est : aie.</i>
62 T2	Les hirondelles quittent *leurs nids.	<i>Faute sur le déterminant possessif</i>
87 T2	De *bonne vacances	<i>Omission du (s) dans la phrase. (Même si l'on peut considérer cela comme une coquille, il n'en reste pas moins, qu'une correction attentive aurait permis de relever cette faute de type grammatical).</i>
21 T1	« il n'aime pas jouer à la dînette ». « Il n'aime pas jouer à la *dînette »	<i>Dans la rubrique « Je manipule », le [i] de « dînette » comportant un accent circonflexe en caractères d'imprimerie perd son accent quand la phrase est réécrite en scripte. Un peu plus loin, à la page 51, c'est l'inverse qui se produit.</i>
48 T1	« A *coté de la mairie il y a l'école ».	<i>Omission de l'accent circonflexe sur le « o », alors que, à la page suivante, le mot est correctement orthographié.</i>
49 T1	« La poste se trouve *prés de la pâtisserie ».	<i>Erreur sur l'accent.</i>
5 T2	Les *quatre saisons	<i>Cette faute qui relève aussi bien de la grammaire que de l'orthographe, se trouve dans le sommaire et est reconduite à la page 63.</i>
10 T2	Le *théâtre	<i>Omission de l'accent circonflexe sur la lettre « a » du mot théâtre.</i>
34 T2	*Allô ! Madame sauterelle ? *Allo ! Madame sauterelle ?	<i>Ce mot est écrit deux fois différemment. (selon nous, il ne peut s'agir d'une erreur typographique).</i>
52 T2	...Farid qui a envie de se *débarasser de la carie.	<i>Faute qui porte sur le non redoublement de la consonne « r ».</i>
53 T2	*Aîe ! J'ai mal !	<i>Confusion entre tréma et accent circonflexe.</i>
71 T2	On aura 12 degrés le matin et 16 *degrès l'après-midi.	<i>Confusion entre l'accent aigu et l'accent grave.</i>
92 T2	Des *châteaux de sable.	<i>Omission de l'accent circonflexe.</i>
29 T2	*C est moi, la gazelle ! oui, *cest *daccord !	<i>Disparition des apostrophes dans les bulles des dialogues. Erreur qui se répète sur</i>

41 T1 63 T2	* Qu est ce que * c est ? oui, le lait * t aide à grandir. * J adore les figues. * N oublie pas de * m en apporter. * C est promis !	<i>plusieurs séquences.</i>
64 T2	Le ciel est gris * de gros nuages noirs cachent le soleil. Les arbres sont beaux. * leurs feuilles jaunes tombent.	<i>Absence de ponctuation dans la première phrase et absence de majuscule après le point.</i>
39 T1	* et toi Mira, quel âge as-tu ?	<i>Toutes les paroles contenues dans les bulles commencent par des majuscules sauf celle-ci.</i>
71 T2 72 T2	* L'après-midi il fera beau. Le thermomètre descend * audessus de zéro. Pour sortir il, faut porter un manteau., * l'après-midi ,	<i>Omission du tiret dans les deux indicateurs spatio-temporels. Dans le même texte, insertion malencontreuse d'une virgule.</i>
76 T2	* l'hiver commence le 21 décembre.	<i>Omission de la majuscule en début de phrase.</i>
45 T2	* le porte	<i>Coquille : Cette coquille peut être source de confusion étant donné que le mot « porte » est un mot masculin en arabe.</i>
64 T2	Que se * passe-il en automne ?	<i>Omission du « t » explétif dans l'inversion du sujet.</i>
37 T1	* Sais tu ?	<i>Omission du trait d'union.</i>

Conclusion

Si nous avons intégré à notre travail un relevé détaillé des erreurs dans les tome 1 et 2 constituant le manuel scolaire de l'élève de troisième année primaire, ce n'est pas, on l'aura compris, pour pointer du doigt une insuffisance de niveau ou remettre en cause la compétence des auteures du manuel. Loin s'en faut ! Nous avons simplement voulu étayer notre conclusion par des exemples concrets. C'est dans cette optique que nous avons procédé à une analyse méticuleuse dans la mesure où il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit d'un manuel unique émanant de l'institution, et qui plus est, répétons-le, homologué et approuvé par la Commission de chercheurs en éducation de l'INRE.

L'INRE a expérimenté pendant l'année 2004 ses instruments ; son réseau d'évaluation, composé de 123 personnes-ressources, a évalué 17 manuels scolaires de 2^{ème} année primaire et moyen. Selon des sources ministérielles, la commission⁹⁸ nationale d'homologation a passé en revue dans un espace temps très court les 17 manuels scolaires qui sont mis aujourd'hui en circulation.

Le Professeur A. Lagha précise dans un article intitulé : *Les manuels scolaires finis* que le processus d'homologation des manuels par l'UNESCO n'a pas été réalisé pour ce qui concerne les ouvrages publiés pour le primaire et le secondaire :

« La mission d'évaluation n'a pas eu l'occasion d'examiner ces ouvrages ».

De plus, il nous semble qu'une évaluation ne peut être entreprise qu'après un temps d'expérimentation et avec le concours de tous les acteurs de la pédagogie : chercheurs, inspecteurs, enseignants et même parents d'élèves puisqu'il est dit qu'ils sont partie prenante dans le cadre de la réforme. Nous ne pouvons que reconnaître que ces arguments sont tout à fait recevables.

Cependant, nous ne devons pas confondre « évaluation » et « correction ». Force nous est de constater un manque évident de vigilance pour ce qui concerne la typographie, la ponctuation, les fautes et/ou coquilles, qui sans être extrêmement graves pour l'apprentissage de l'élève témoignent cependant de ce que nous nous permettons de juger comme une forme de négligence incompatible avec l'instrument qu'est le manuel unique de français.

Cette constatation va dans le sens d'une remarque faite dans le diagnostic du FERC (Fonds d'Expertise et de Renforcement des Capacités).

« La première génération des nouveaux manuels conçus dans le cadre de la réforme actuelle des programmes constitue une amélioration majeure, mais nécessitera également des **corrections** ultérieures ».

Pour ce qui est de l'utilisation du manuel à proprement parler, il revient donc à l'enseignant de moduler son enseignement en fonction de l'hétérogénéité du niveau de sa classe, de trouver la meilleure façon d'exploiter les contenus proposés dans le manuel scolaire afin qu'ils s'adaptent le mieux possible aux besoins de ses élèves. Cette adaptation est facilitée par les facilitateurs que nous présentons ci-dessous.

⁹⁸ La commission nationale d'homologation composée d'universitaires et d'inspecteurs de l'éducation est entièrement indépendante dans son fonctionnement et ses prises de décisions. Cette commission évalue le livre scolaire ainsi que tout moyen didactique parascolaire avant de le mettre en circulation dans les établissements scolaires.

5. Les facilitateurs pédagogiques

5.1. L'avant-propos

La volonté d'innovation pédagogique soulignée dans la première partie de la présentation est également présente dans le souci manifesté par les auteurs du livre d'impliquer l'élève dans son apprentissage et ce, dès les premières pages du manuel.

En effet, comment aider l'enfant à comprendre le projet qu'on lui propose et ce qu'on attend de lui ?

Aujourd'hui, et de plus en plus, les concepteurs des manuels de toutes disciplines s'adressent directement à l'élève : ils l'interpellent, par l'emploi des pronoms *Je* et *Tu*. En lieu et place d'un sommaire incompréhensible pour l'enfant et/ou d'un préambule adressé à l'enseignant, les concepteurs actuels optent le plus souvent pour une double page d'ouverture dans laquelle la structure, les séquences d'apprentissage et les objectifs sont présentés.

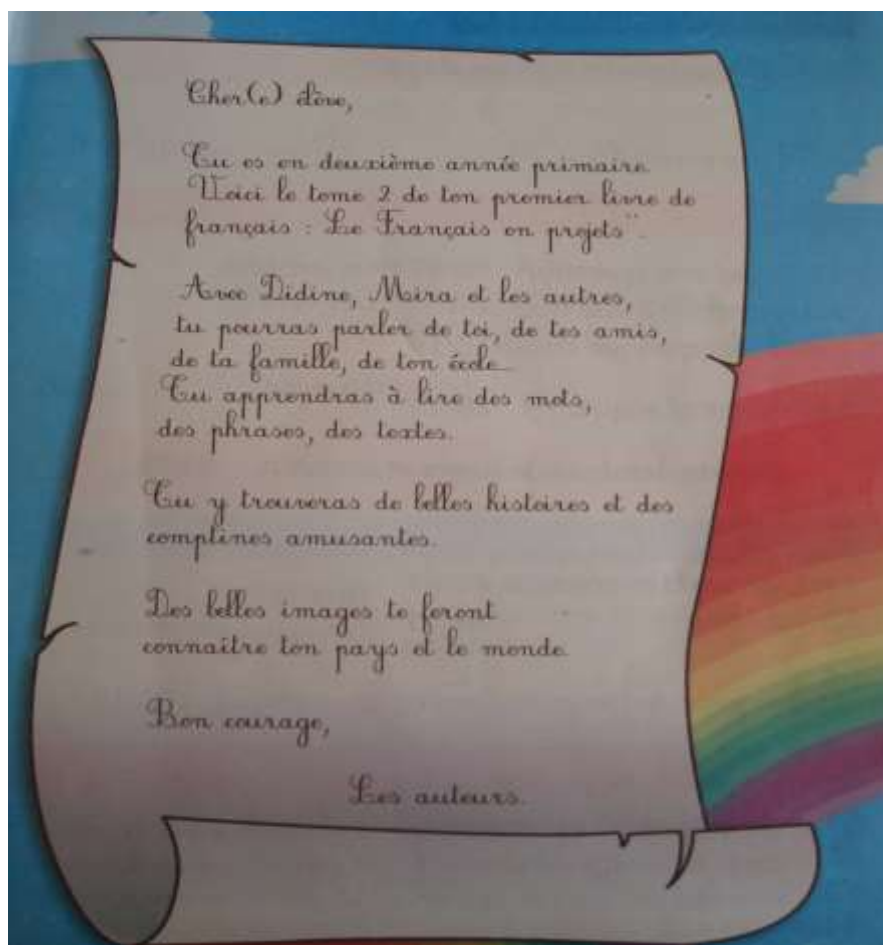
Certains font précéder le sommaire et/ou la double page d'ouverture par une adresse directe qui installe d'emblée l'élève dans une relation d'affectivité et de réceptivité.

Le premier Manuel de Français de troisième année primaire s'ouvre sur une lettre adressée à l'élève et signée des auteures. Sur fond de ciel bleu parcouru par une colombe blanche⁹⁹, agrémenté d'un arc-en-ciel, de nuages et sur une feuille en forme de parchemin pour que l'élève - qui ne sait pas encore lire, faut-il le rappeler - puisse comprendre qu'il s'agit d'une lettre, les auteurs expliquent à l'élève la fonction et le contenu de son manuel et lui présentent les personnages qui accompagneront son apprentissage.

L'écriture est cursive, volontairement simplifiée, mais on pourrait objecter que cette adresse directe, malgré l'intention affichée, peut ne pas atteindre son objectif, à savoir l'instauration d'une relation affective dans la mesure où elle n'est pas directement lisible par l'élève lui-même.

Voici dans la page ci-après comment se présente cet avant-propos :

⁹⁹ La symbolique est évidente ; message de paix, de beauté que permettent d'atteindre les connaissances à acquérir !



L'adresse directe continue dans les pages suivantes intitulées : « A la découverte de ton livre ».

5.2. Les illustrations

Le texte est de moins en moins aujourd'hui la seule composante du manuel. L'iconographie est, notamment dans les manuels scolaires d'initiation, devenue essentielle. Cette omniprésence des iconographies va de pair avec la diversité de leur nature (gravure, photographie, dessin, etc.), de leur statut et de leurs fonctions.

Si nous nous basons sur les critères que nous avons retenus¹⁰⁰, les facteurs prédominants dans le choix des illustrations sont essentiellement :

- un souci de réalisme : tous les personnages représentés le sont avec des caractéristiques marquées. Ainsi les grands-parents ont le visage qui correspond à leur âge, et les lieux (campagne, ville, école) sont dessinés d'une façon très conventionnelle, simplifiés à l'extrême, de façon à permettre à l'enfant une

¹⁰⁰ Ces critères sont explicités par Richaudeau (1979 : 157- 177).

lisibilité, une interprétation immédiate : petites maisons au toit rouge, chemins qui serpentent au milieu des arbres, façades rectilignes, etc. (Cf. photo ci-dessous).



- la clarté et la précision du trait : les couleurs retenues ne sont pas très vives dans le premier tome. Les contours des dessins manquent de netteté. Mais cela pourrait être imputé à la qualité de l'impression.
- la force affective : F. Richaudeau (1979 : 166) rappelle que :

« L'attrait de l'image est directement fonction de ce que Abraham Moles appelle son degré d'iconicité ».

Il est notoire qu'un dessin réalisé avec une motivation pédagogique apporte des informations précieuses au lecteur. Les illustrations qui parsèment le manuel ont pour fonction de susciter l'intérêt du jeune apprenant. D'autre part, il faut prendre en considération que ces enfants vivent dans un environnement d'images et de couleurs (télévision, publicité, bandes dessinées, etc.). De ce fait, la présence de signes illustrés à l'intérieur du manuel est effectivement de nature à susciter un intérêt pour l'objet de l'apprentissage. En outre, les auteurs et illustrateurs ont choisi de présenter et de représenter une famille type, à laquelle les enfants peuvent aisément s'identifier.

- l'esthétisme : même si l'esthétisme est considéré comme un facteur subjectif, nous pensons qu'il constitue un critère d'importance. En effet, si on insiste sur les valeurs dites universelles telles que l'amour de la patrie, la préservation de l'environnement, etc., il ne faut pas non plus négliger les valeurs d'ordre esthétique : harmonie des couleurs, régularité des traits, style des dessins, respect des proportions. Du fait même que le manuel est, nous l'avons vu, un outil éducatif, pourquoi ne pas considérer que l'éducation ne se résume pas à l'apprentissage de la discipline ? Sans vouloir porter de jugement sur la qualité esthétique des illustrations, nous devons cependant reconnaître que des améliorations pourraient être apportées dans ce domaine.

5.3. Le personnage central

Le concept même de réforme de l'enseignement est, faut-il le rappeler, basé sur un principe essentiel : le principe de l'innovation pédagogique. Innovation pédagogique non seulement au niveau des programmes mais aussi des supports didactiques que sont les manuels scolaires.

Le manuel unique conçu pour l'apprentissage du français en deuxième année primaire s'organise autour d'un personnage : le clown **Didine**, un personnage familier pour les enfants et qui introduit – ou est censé introduire – une dimension ludique dans l'apprentissage. **Didine**, un personnage emblématique et paradoxal.

5.3.1. Le personnage principal de **Didine** : une apparence ludique

Avant de commencer l'analyse détaillée des objectifs pédagogiques retenus pour ce premier contact avec la langue française en tant que code écrit, et des différents aspects exploités par les conceptrices du manuel, nous allons en premier lieu nous pencher sur ce personnage médiateur de l'apprentissage et ses caractéristiques.

Voici comment il est présenté dans le livre du maître (2004 : 20) :

« Il y a dans « **Le monde de Didine** » un personnage extraordinaire : un clown nommé **Didine**. Le clown est un personnage connu des petits Algériens. Ils l'aiment bien parce qu'il est amusant. Tout en lui attire l'attention de l'élève : son costume, son langage, ses attitudes [...]

Didine n'est cependant pas un clown comme les autres. C'est l'ami des personnages du livre. Il communique constamment avec eux. **Didine** est donc un inducteur qui facilite l'introduction de situations de communication ».

Dans quelle mesure le personnage de **Didine** est-il extraordinaire ? Il est vrai que dans le cadre d'un apprentissage scolaire, l'introduction d'un personnage réputé pour être farfelu peut apparaître comme une innovation ou du moins comme une initiative visant à mettre l'accent sur une approche nouvelle voire... insolite pour les tenants d'un enseignement traditionnel.

Cependant nous avons pu noter que, très souvent, les manuels élaborés pour l'apprentissage de la lecture pour les enfants du primaire imaginent divers personnages, plus ou moins extraordinaires, qui serviront de médiateurs. Ainsi en France, le célèbre *Ratus*, ou bien encore *Léo et Léa*, *Mini-loup*, *Brisalpa la sorcière*, *Patasson* et d'autres encore, parfois enfants, parfois animaux, qui seraient en quelque sorte les mascottes de la classe.

Comment donc solliciter, dès les premiers instants, l'attention de l'enfant ? Le procédé le plus utilisé par ceux qui conçoivent et élaborent les manuels, consiste à proposer un support attractif, propre à susciter l'étonnement, la curiosité, le désir d'en savoir plus, et par conséquent la motivation. En effet, un clown est plus souvent associé à une piste de jeux de cirque qu'à un espace et un temps scolaires.

C'est la méthode suivie par Rousseau qui perd Emile dans la forêt intentionnellement et lui demande de retrouver tout seul son chemin pour créer chez lui cette soif du savoir et l'obliger à l'étude de l'astronomie. Il s'agit, comme dit si bien le pédagogue anglais Locke, de déclencher chez lui « la fonction appétitive ». Les Américains appellent ce procédé la mise en conditionnement, les Français, quant à eux, l'appellent l'éveil de l'intérêt, la mise en état de grâce, c'est-à-dire, qu'il s'agit de créer un climat favorable pour la leçon. Alors que pour les concepteurs de méthodes, ce qu'il convient de susciter dans l'esprit de l'enfant, c'est une espèce d'angoisse, d'inquiétude, qui servira de puissante motivation pour la réussite de la leçon qui aura répondu à un pressant besoin chez lui.

Par ailleurs, l'illustration de couverture présente le personnage souriant, tenant la main des enfants qui seront mis en scène dans diverses situations de communication. Elle est reprise à l'identique à plusieurs reprises à l'intérieur du livre. Cette illustration, qui se veut de toute évidence incitative, attire l'attention et laisse entrevoir un objectif clairement et immédiatement identifiable : placer l'apprentissage sous le signe du jeu.

Le nom même du clown **Didine** fait référence, dans une transcription plus simple, au clown le plus célèbre et le plus médiatisé de l'univers enfantin de l'enfant algérien, *H'didouane*. Il semblerait donc que le choix de la dénomination ne soit pas fortuit et témoigne du désir d'inclure le clown dans un environnement familier à l'enfant. Didine est également le diminutif de plusieurs prénoms masculins très courants en Algérie.

Son omniprésence, sous diverses formes (dans les illustrations, textes, dialogues) a donc été pensée dans le but de rendre l'apprentissage ludique et attrayant. La relation de l'enfant au clown mascotte permet une identification et lui donne en même temps la possibilité de sortir l'apprentissage des limites de la classe et des contraintes scolaires. Ainsi peut se créer un climat de confiance, tout au long du parcours dont le clown **Didine** est non seulement l'accompagnateur mais aussi le guide. Une motivation peut être ainsi créée. Proximité et familiarité.

Il semblerait, au premier abord, que les conceptrices du manuel ont mis en avant, par le choix d'un tel personnage, l'aspect ludique et l'aspect affectif, comme

cela est fortement conseillé pour l'élaboration de manuels à l'intention des enfants. En effet, si nous nous référons à Bruno Bettelheim :

« La plus grande importance du jeu est le plaisir immédiat que l'enfant en tire et qui se prolonge en joie de vivre. Il est également pour l'enfant l'outil essentiel qui le prépare dans les tâches à venir ».

Il s'agit donc de capter l'attention du petit élève et de lui donner envie d'apprendre, d'aller à la découverte d'un monde à la fois familier et différent du sien, différent dans la mesure où il va être mis en contact avec un nouveau code écrit différent de celui auquel il a été confronté pendant sa première année d'apprentissage.

Le choix du personnage répond donc à une intention ludique. Cependant on pourrait imaginer qu'un clown, dont la fonction essentielle est de susciter le rire et non la réflexion (du moins aux yeux des enfants) puisse ne pas être pris au sérieux.

5.3.2. Le sérieux sous le jeu : les fonctions de **Didine**

5.3.2.1 DIDINE LE GUIDE

En effet, la fonction première d'un clown est de susciter le rire, par son accoutrement, ses mots, ses mimiques et ses maladresses. Il invite au jeu et fait figure de boute-en-train. Il est souvent extravagant. Il se caractérise par sa fantaisie, son humour et ses réflexions souvent à l'emporte pièce.

Un parcours attentif du manuel nous permet néanmoins de constater que la fonction de bouffon et de saltimbanque est totalement évacuée, et qu'à aucun moment il n'est fait allusion à la dimension de dérision et d'extravagance propre à ce type de personnage. Le clown **Didine** est sérieux, raisonnable et il accomplit sa fonction de médiateur sans jamais commettre la moindre incartade. Alors que l'on s'attend à ce qu'il présente son monde, comme pourrait nous le suggérer le titre, un monde de saltimbanques, de comédiens et d'acrobates, il semble totalement extrait de son contexte, à savoir le chapiteau d'un cirque, en dehors d'une allusion à une rencontre dans un texte – à la page 13 du premier tome du Manuel – et d'une discrète illustration qui accompagne ce texte.

5.3.2.2. LA VALEUR DIDACTIQUE DE DIDINE

Dès les premières pages du tome premier du manuel de l'élève (2004 : 6), dans une bulle, il se présente ainsi :

« Bonjour, je m'appelle **Didine**, je suis ton ami, et ensemble, nous allons avancer à travers ce joli livre pour apprendre le français ».

Le clown **Didine** ne se permet aucun « écart » de langage contrairement à ce qui est annoncé dans le livre du maître. Si on le voit quelquefois en train de jongler avec des balles de couleur, on s'aperçoit très vite qu'il a des goûts et des préoccupations conformes à ceux des enfants qui évoluent autour de lui. On apprend qu'il aime le dessin, et un peu plus loin, il nous révèle son âge, ce qui ne laisse pas de nous surprendre si l'on se réfère à l'illustration de couverture où il est, de toute évidence, représenté comme un adulte, bien plus grand que les enfants qui sont en sa compagnie :

« Anis et moi, nous aimons le dessin »¹⁰¹

« Moi, j'ai dix ans. »¹⁰²

Également auteur, il signe le premier texte, un texte de présentation des personnages qui vont accompagner les enfants dans leur apprentissage, Mira, Lina et Anis.

Comme l'ont souligné les conceptrices du manuel dans le livre du maître, il joue souvent le rôle de déclencheur, d'inducteur, par des questions et des réflexions qui accompagnent celles des personnages, des enfants qui partagent ses passe-temps et ses occupations.

« Je suis **Didine** le clown. Et toi, qui tu es ?

C'est ton pays, Mira ?

C'est ton école, Mira ?

Tu habites où, Mira ? »¹⁰³

5.3.2.3. DIDINE, LE CONSEILLER

Dans le tome 2, la présence du clown est épisodique, mais lorsqu'il intervient, il joue un rôle tout autre. Il devient celui qui « sait », celui qui conseille, qui informe par des petits textes expositifs et partage chaque activité des enfants, promenades, vacances et diverses occupations quotidiennes. Ainsi, lors d'une promenade dans un marché (manuel de français, tome 2):

« Mira : qu'est-ce que c'est ?

Didine : ce sont des légumes, il faut en manger car c'est bon pour la santé.

¹⁰¹ Manuel scolaire de l'élève (2004 :19).

¹⁰² Ibidem p. 39.

¹⁰³ Ibidem p. 47.

Anis : et le poisson ? C'est bon ?

Didine : le poisson c'est très bon ! Comme la viande, c'est plein de vitamines

Anis : et ça, c'est du lait ?

Didine : oui ! Le lait t'aide à grandir, le fromage et les yaourts aussi ».

On pourrait s'étonner qu'un personnage âgé de 10 ans puisse tenir de tels propos, bien plus vraisemblables dans la bouche d'adultes ou de parents chargés d'éduquer leurs enfants et de les aider à grandir !

Il est vrai que le ton et les thèmes changent de registre dans le tome deuxième. Ce sont bien des « leçons » qui sont données aux enfants sur la politesse, l'hygiène corporelle et les habitudes alimentaires.

C'est dans le livre du maître (2004 :18) que sont explicitées les considérations qui ont présidé au choix des thèmes :

« Les thèmes renvoient au vécu de l'élève : cela rassure et facilite la communication ;

Les thèmes véhiculent des valeurs à interroger ;

Les thèmes offrent un cadre de réflexion et d'expression en langue française ».

Il y a donc, en même temps qu'une volonté de placer l'apprentissage sous le signe du vécu quotidien, une intention d'éducation, au sens le plus large du terme, à savoir " l'enseignement des règles de conduite sociales qui président à la formation de la personnalité ». ¹⁰⁴

Cette définition correspond, semble-t-il, à la ligne directrice des intentions exprimées dans le programme (2003 : 6) et reconduite dans le guide du maître (2004 : 11) où l'apprentissage est envisagé :

« ... à partir de textes courts adaptés à sa sensibilité et à son âge (7/8 ans) [...] à partir de situations significatives et diversifiées ».

C'est donc le procédé d'identification qui semble essentiellement retenu, à l'exclusion de toute dérision ou de toute autre forme d'humour. En effet, **Didine** est-il un enfant ou un adulte ? C'est seulement à un enfant que l'élève peut s'identifier. Or **Didine** est un personnage paradoxal, hybride proposant des paramètres à la fois d'enfant et d'adulte.

¹⁰⁴ Article « Education » *Dictionnaire Petit Robert*, 2006.

L'enfant va-t-il, dans ces conditions, pouvoir s'identifier à ce personnage ? Seuls des entretiens avec des élèves de 3^{ème} année primaire peuvent nous aider à répondre à cette question ou des observations dans les classes.¹⁰⁵

Puisque le clown a presque le même âge que les enfants, qu'il les connaît bien, il témoigne d'une proximité qui peut rassurer l'enfant dans son apprentissage. L'aspect pédagogique et l'aspect affectif ont, semble-t-il, été privilégiés.

Faut-il regretter cette option ? Force nous est de constater qu'en dehors de quelques comptines présentées comme « amusantes » par les auteurs en page 3 du tome premier du manuel, la fantaisie suggérée par le choix du personnage n'est à aucun moment perceptible, ni dans les contenus des textes ni dans les illustrations qui les accompagnent.

Conclusion

Le manuel scolaire « **Le monde de Didine** » que nous venons d'analyser – en fonction de critères objectifs – est, il faut le rappeler, l'unique outil didactique et encore plus l'unique référence mis à la disposition des enseignants. Nous ne nous attarderons pas sur les imperfections et les insuffisances que nous avons pu y relever. Nous avons souligné, au cours de notre analyse, que les auteures s'étaient attachées à coller au plus près aux directives contenues dans les nouveaux programmes et ce aussi bien pour le choix des thèmes, la présence de facilitateurs pédagogiques, les contenus et la progression dans les démarches d'enseignement/apprentissage.

Peut-on dire pour autant qu'il donne aux enseignants la possibilité de renouveler leurs pratiques de classe et de mettre en application les principes de l'approche par compétences ? Il nous faut pour répondre à cette question revenir à ce

¹⁰⁵ Tous les enfants que nous avons rencontrés lors de notre observation de classe et même dans d'autres circonstances ont réagi de la même façon lorsque nous leur avons demandé d'identifier le personnage de Didine sur la page de couverture du manuel scolaire. Sans aucune exception, tous se sont écriés : « C'est H'didouane ! » qui est, rappelons-le, l'animateur d'émissions enfantines à la télévision algérienne. A la question : « Selon vous, que vient-il faire ici ? », certains enfants n'ont pas trouvé de réponse. D'autres nous ont dit qu'ils pensaient que ce personnage allait donner des « leçons ». Par « leçons », ils entendaient « leçons de morale ». Nous avons pu découvrir ainsi qu'à leurs yeux, un clown n'était pas seulement un personnage fantaisiste mais aussi quelqu'un qui pouvait jouer le rôle « d'éveilleur de conscience » par rapport aux valeurs citoyennes (hygiène, environnement, respect des lois, etc.), tout comme le fait le clown H'didouane tout au long des émissions qu'il anime.

que nous avons énoncé au début de cette analyse, à savoir qu'un manuel n'est qu'un instrument et que son efficacité est conditionnée par ceux qui en font usage.

Cette conformité jointe au reste de notre enquête (questionnaire à l'intention des enseignants, état des lieux et observation de classe), nous mène à conclure que l'approche par compétences se manifeste pour l'instant, sur le terrain scolaire, avec un succès mitigé qui ne pourra se mesurer cependant qu'avec davantage de recul.

Conclusion générale

Nous ne prétendons pas, par ce travail, avoir cerné tous les aspects et toutes les implications de la réforme du système éducatif algérien. D'autres pistes pourront être explorées, d'autres questionnements féconds.

Notre travail de recherche a consisté tout d'abord à fournir un éclairage sur les moments qui ont marqué l'enseignement du français en Algérie et partant, le statut de la langue française, objet d'enjeux linguistiques que nous avons essayé de cerner, tant il est vrai que toute décision concernant le système éducatif obéit à des visées politiques qu'il faut bien prendre en considération.

Tout en articulant théorie et pratique, nous avons voulu dresser un bilan des méthodes pratiquées dans le cadre de cet enseignement pour tenter de voir en quoi la nouvelle réforme qui tire ses fondements d'une approche méthodologique ayant fait florès dans de nombreux pays de plusieurs continents, à savoir l'approche par compétences, pouvait être une réponse ou une solution aux constats d'échec de l'école algérienne en général et de l'enseignement du français en particulier.

Il va de soi que ce travail ne peut en aucun cas répondre à toutes les questions liées à l'introduction de l'approche par compétences dans le système éducatif algérien. Il ne s'agit là que d'une contribution basée sur une étude critériée et méthodique des implications de la mise en place de cette nouvelle approche et plus particulièrement d'un outil didactique conçu dans le prolongement de cette méthode, à savoir le manuel scolaire de l'apprentissage du français en 3^{ème} année primaire.

Au terme de notre travail, et après avoir examiné – ainsi que nous l'avions annoncé dans notre introduction générale – le statut de la langue française et de son enseignement en Algérie ainsi que les différentes méthodes mises en œuvre pour cet enseignement, le temps est venu, à la lumière de nos investigations, d'apporter des réponses aux questions énoncées dans notre problématique, questions relatives aux critères de choix des méthodes et à la pertinence des pratiques pédagogiques préconisées dans la méthode retenue dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien.

Toutefois, avant de donner nos propres conclusions, il nous a semblé utile de nous pencher sur les analyses contenues dans un document¹ émanant du ministère de l'Éducation nationale. Ce document tente de dresser le bilan de trois années de réforme de la pédagogie en Algérie. En effet, quoi de plus révélateur que les analyses faites par les principaux acteurs de la réforme eux-mêmes ?

¹ *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie.* (2006). Alger. Casbah Editions.

C'est ainsi que l'on peut lire dans un article² (2006 : 20) du professeur N. Toulbi-Thaâlibi³ ces fragments d'analyse pour une première évaluation des actions de réforme engagées. Tout en rappelant « *qu'un processus de refonte d'un système éducatif est un processus long et semé d'embûches* », l'auteur de l'article dresse un bilan très mitigé des premières années de la mise en œuvre de cette réforme.

Les points centraux sur lesquels porte la réforme, c'est-à-dire la formation continue du corps enseignant, la réorganisation pédagogique et l'amélioration du rythme scolaire et des méthodes d'enseignement sont, toujours selon N. Toulbi, « *des actions à parachever* ».

Bien plus encore, face aux réticences dont nous avons fait état dans la partie consacrée à la réception – par les enseignants et les intervenants du système éducatif – des instructions relatives à la mise en œuvre de la réforme, le professeur N. Toulbi (2006 : 24) reconnaît « *une persistance à son endroit [de la réforme] des récriminations de l'opinion publique* ». Récriminations qu'il attribue tout simplement à un problème de communication. Dans son interrogation sur les raisons de la non-adhésion de cette opinion publique, il propose deux réponses :

« Ces récriminations traduisent-elles **l'effet d'incompréhension et de frustration** d'acteurs non associés au processus de réforme ou sont-elles, plus prosaïquement, **l'expression de simples résistances au changement**, étant bien entendu que les opérations de réforme ont introduit un rythme scolaire plus contraignant pour les enseignants, les élèves et donc aussi bien pour les parents ? ».

Il est certes indéniable que toute innovation, dans quelque domaine que ce soit, se heurte à une inertie due à la résistance au changement qu'invoque N. Toulbi. Cependant, nous remarquerons qu'en tant qu'acteur de premier plan dans la mise en place de la réforme, l'auteur de cet article ne s'aventure pas sur le terrain de la démarche proprement dite, et qu'il n'est pour lui nullement question de remettre en cause les principes de la réforme elle-même. Les solutions qu'il préconise visent essentiellement à résoudre le problème de communication qu'il soulève dans son article. Il propose des « *sondages d'opinion* » et la mise en place d'une « *véritable stratégie de communication* ».

Il est vrai que tout au long de nos investigations et au cours des entretiens que nous avons eus avec le personnel chargé de l'application de la réforme, à savoir les directeurs de l'Éducation, les responsables du ministère et les inspecteurs, il nous

² Article : *Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie : bilan et perspectives*. In réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie.

³ Écrivain - psychanalyste, ancien recteur de l'université d'Alger. Directeur national du PARE.

a été dit que le ministère de l'éducation nationale prévoyait de conduire « *une enquête nationale d'opinion* » qui permettrait de sonder les élèves et leurs parents ainsi que les enseignants sur les premiers résultats de la réforme. En effet, une réforme ne peut prendre son sens que si tous les intervenants du système éducatif sont conscients qu'il s'agit là d'une culture à développer sur le plan de l'innovation, de l'évaluation et de tous les changements générés par les nouveaux programmes d'enseignement et les nouvelles conditions de travail. Cependant, cette enquête nationale d'opinion prévue par le ministère n'a toujours pas été réalisée. Enquête qui aurait permis de recueillir le sentiment et le vécu de chacun sur la réforme. Force est donc de constater avec N. Toualbi (2006 : 25) lui-même que « *la quête du consensus suppose des attitudes de responsabilité, d'échange et de participation* ».

Nous nous permettrons de signaler à ce sujet qu'au moment où nous mettions un terme à ce travail de recherche, des événements sont venus corroborer ces dires. Dans le courant du mois de janvier de l'année 2008, des lycéens ont entamé une grève à travers tout le territoire national pour dénoncer, slogans à l'appui, les conditions d'application de l'approche par compétences dans leurs établissements. Les actions menées par les lycéens ont conduit le ministre de l'éducation nationale à annoncer le report de la nouvelle approche pédagogique dans les classes terminales⁴.

Les lycéens ne font qu'exprimer ouvertement un sentiment partagé par les autres acteurs de la pédagogie et les actions menées l'ont été avec le soutien des parents et d'une grande majorité d'enseignants. Il est vrai que les enseignants sont confrontés aujourd'hui à un dilemme : privilégier l'efficacité ainsi que le recommande le modèle industriel sur lequel est calquée l'approche par compétences ou se cantonner dans une attitude qui favorise l'action pédagogique en tant que processus qui accorde la priorité au développement de l'individu sous tous ses aspects.

Ces derniers réclament également des programmes clairs, lisibles et cohérents qui apporteraient des réponses satisfaisantes aux questions qui sont au centre de leurs préoccupations : Par où commencer ? Comment faire pour trouver un

⁴ Dans un article publié par *Le Quotidien d'Oran* en date du 12 février 2008 et intitulé « *Les lycéens, la rue et l'approche par compétences* », Ahmed Bensaada, docteur en physique et consultant en éducation à Montréal, Canada, établit un lien entre le rejet de l'APC par les lycéens en Algérie et le mouvement de remise en cause de la réforme au Canada. Mouvement qui prend de l'ampleur et qui est relayé par un grand nombre d'intervenants du système éducatif canadien. A. Bensaada conclut ainsi son article : « Force est de constater que les lycéens [en Algérie], par leur action structurée, leur compréhension de l'impact de la réforme sur leur formation et leur avenir, leurs revendications simples et compréhensibles et leur manifestation pacifique ont fait preuve d'une haute maîtrise de différentes [...] compétences transversales ».

équilibre dans nos pratiques pédagogiques en conciliant une autonomie de principe dans la conduite d'une classe et une obligation de résultats ? Comment croiser savoirs et compétences ? Quel type d'activités est à même de développer telle ou telle compétence ?

Il est indéniable que pour des enseignants figés dans une démarche académique et scolaire, la part d'innovation que comporte la réforme suscite bien plus que des résistances. En effet, comment demander à ces mêmes enseignants de révolutionner leurs pratiques et de se muer en animateurs à l'écoute des besoins des élèves, alors qu'ils ont été longtemps, trop longtemps « sommés » de se référer scrupuleusement à des programmes et des contenus présentés dans des fiches pédagogiques minutieusement détaillées et émanant de l'Institut Pédagogique National (IPN) et trop souvent rappelés à l'ordre par des inspecteurs tatillons lorsqu'ils prenaient des initiatives personnelles ?

Ces outils pédagogiques et didactiques contraignants étaient considérés, par ceux qui en étaient les concepteurs, comme des facilitateurs pédagogiques pouvant limiter les disparités de niveau aussi bien des enseignants ayant reçu une formation insuffisante que des élèves issus de milieux divers. Et très vite, nous l'avons déjà relevé, s'est installée, dans les mentalités collectives, la certitude que ces fiches étaient les « béquilles » indispensables pour le déroulement d'une leçon puis d'un dossier puis d'une unité didactique puis d'un projet didactique. Longue tradition de « *gouvernance autoritaire* »⁵ qui ne peut s'effacer par la seule volonté des responsables des décisions !

A présent, il nous faut rappeler que l'entrée dans les programmes par les compétences se substitue à d'autres démarches qui se sont succédé, à savoir l'entrée par les contenus puis l'entrée par les objectifs et ce, pour ne citer que les démarches concernant une génération d'enseignants. Les implications sont nombreuses. En effet, l'approche par compétences exige un nouveau statut de l'enseignant, un nouveau rôle de l'élève, de nouvelles structures d'organisation, des changements institutionnels et des supports pédagogiques variés, en somme, toute une révolution ! De plus, sur le plan des pratiques pédagogiques, ces implications portent aussi et surtout sur les relations enseignants/enseignés et apprenants/apprenants ainsi que sur la mise en place d'une pédagogie différenciée.

Or, nos investigations auprès du personnel concerné nous ont permis de constater que cette nouvelle approche n'a bouleversé ni les pratiques de classe ni les

⁵Expression empruntée à N. Tualbi Thaâlibi.

représentations des enseignants relatives à ce que l'on a pu désigner comme pédagogie du modèle.

De fait, l'approche par compétences, empruntée au monde du travail et plus particulièrement à celui des entreprises a été reprise comme modèle éducatif unique sans que soit pris en considération l'impact d'une telle orientation sur les pratiques pédagogiques. Et, au vu des observations de classe que nous avons pu mener, nous pouvons dire avec J. M. Woo et N. Lebrun que :

« les réformes finissent par être greffées sur les pratiques déjà existantes, ce qui produit le phénomène d'absorption graduelle par les pratiques déjà en place ». ⁶

Quant à la centration sur l'apprenant, si nous voulons résumer cette formule rebattue, nous pourrions simplement expliquer que dans cette perspective, l'élève est plus important que la méthode. Sujet et acteur de son apprentissage et non plus destinataire de la méthode. C'est sur ce postulat que repose l'approche par compétences, nous dit-on. Or, l'un des principaux concepteurs et théoriciens de cette méthode, X. Roegiers⁷(2006 : 54-55), en reconnaît lui-même les limites, du moins dans le contexte algérien.

« Alors que le discours préconise une centration sur l'apprenant, la porte d'entrée principale reste, néanmoins, celle des contenus ; les savoirs apparaissent souvent comme une fin en soi, et non comme des ressources pour agir ; les contenus déterminent encore souvent les compétences : connaître, classer, expliquer pourquoi... ; de même, la préoccupation liée à la quantité des acquis reste encore présente, malgré une préoccupation affichée de qualité au niveau de ces acquis. On peut dire que, dans les intentions, figure, certes, une volonté de mobiliser des savoirs dans des situations complexes, en particulier dans celle de la vie quotidienne, mais ces déclarations se limitent souvent à leur simple expression au niveau du discours ».

D'autre part, innover ou du moins prétendre innover, suppose une mobilisation de moyens humains et matériels en cohérence avec les démarches retenues. En conséquence, quels moyens ont-ils été mis en œuvre pour opérer de tels changements ? C'est ce que nous nous proposons d'examiner à présent.

En premier lieu, il nous faut revenir sur la pierre angulaire de la réforme, c'est-à-dire la formation des enseignants. Les insuffisances constatées dans ce

⁶ Article : *Les réformes en éducation au Québec : réflexions sur la nature du paradigme et du processus de changement mis en place*. Juan M. Woo, UQAM et Nicole Lebrun, UQAM. pp. 3-4. [En ligne].

⁷Article : *L'APC dans le système éducatif algérien*. In Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie.

domaine aussi bien pour la formation initiale que pour la formation continue sont patentées. Pour preuve, c'est dans le document sus-cité que le responsable du programme « Education » auprès du bureau de l'UNESCO, S. Tawil⁸ (2006 : 40) reconnaît qu' :

« il convient cependant de préciser que l'objectif de la formation d'un « noyau dur » d'inspecteurs n'avait été que partiellement atteint. En effet, la variation au niveau des bénéficiaires des formations n'a pas permis la consolidation d'un véritable noyau dur de formateurs pouvant être le moteur efficace d'une stratégie de formation par cascade au niveau des wilayas ».

Cette constatation rejoint les doléances dont nous avons fait part antérieurement, à propos des actions menées en amont au niveau de l'accompagnement du processus de renouveau des programmes et des manuels scolaires.

De plus et surtout, en dehors de la nécessité de cet accompagnement, pour que la réforme prenne tout son sens, il y a nécessité d'entraîner l'adhésion de tous les acteurs de la pédagogie. Recycler, mettre à niveau, actualiser les connaissances, initier aux nouvelles approches et aux nouvelles techniques pédagogiques, ce sont là des services essentiels que l'institution doit assurer pour élever le niveau de qualification des enseignants.

En fait, l'incompréhension par les maîtres d'un discours institutionnel à la fois obscur et décalé par rapport aux besoins aboutit soit à un repli sur l'enseignement traditionnel par rabâchage, soit à un entre-deux pédagogique, où tout est mélangé, où la cohérence traditionnelle est fissurée par le placage d'activités sans lien ni sens. N'aurait-il pas mieux valu les y préparer plutôt que les mettre en face d'une mesure – dont nous avons vu les implications de tous ordres – dont ils sont, peut-être l'oublie-t-on un peu trop souvent, les principaux transmetteurs ?

Quant aux changements préconisés sur le plan des moyens matériels et didactiques, les contacts que nous avons eus tout au long des années qu'aura duré cette recherche nous obligent à reconnaître que les réalisations sur le terrain ne sont pas à la mesure des déclarations d'intention. Que ce soit au niveau des infrastructures, des effectifs de classe – préalables à l'application du principe de centration sur l'apprenant pour ne prendre que cet exemple – les insuffisances demeurent et constituent un des points d'achoppement de la mise en place de la réforme. Les changements attendus ne se sont pas produits et cela a un effet négatif

⁸ Article : « *Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie* ». In Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie.

sur les représentations mentales des enseignants toujours confrontés aux mêmes problèmes d'effectifs, de disponibilité de ressources pédagogiques nécessaires à leur formation et de matériels didactiques variés pouvant servir de supports.

Faut-il également rappeler qu'il est impératif, pour donner corps à une méthode qu'elle s'inscrive ou non dans le cadre d'une réforme, d'élaborer des stratégies de réalisation qui se traduisent par la conception et la mise en circulation de curricula et de programmes cohérents et pertinents, relayés par des manuels scolaires conformes aux orientations et/ou aux ambitions des objectifs visés par la mise en place d'une nouvelle méthode ?

A ce propos, c'est dans un article⁹ (p. 17) signé d'une inspectrice générale de français, F. Ferhani, membre de la commission de réforme dite commission Benzaghoul et membre des Groupes Spécialisés des Disciplines (GSD) installée par le ministère de l'éducation nationale pour la traduction des nouvelles orientations sous forme de programmes, que nous pouvons lire cet aveu :

« Les nouveaux manuels scolaires de français reflètent cette nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage. En dépit de quelques maladresses, dues à l'inexpérience et au caractère radicalement nouveau des programmes, ils se distinguent des anciens par leur richesse de contenu et une meilleure qualité graphique ».

Pour ce qui nous concerne, à savoir l'enseignement/apprentissage du français en 3^{ème} année primaire, l'analyse détaillée du manuel « **Le monde de Didine** » à laquelle nous nous sommes livrée dans le but de nous assurer de sa conformité avec les objectifs de la réforme et les contenus des nouveaux programmes, nous a permis de constater que sur le plan de la qualité et de la pertinence revendiquées par les initiateurs de la réforme, il y a loin des discours aux réalités du terrain. Le fait même que ce manuel ait été homologué par l'INRE malgré les nombreuses lacunes de tous ordres que nous y avons relevées, pose question sur la validité des propos tenus par les responsables sur les exigences qualitatives de la réforme.

Ce sont bien ces exigences de qualité qui sont au cœur des discours. Il est vrai que cela suppose déjà une transformation. En effet, il y a peu de temps encore, l'accent était mis sur l'aspect quantitatif nécessairement relié à la démocratisation de l'enseignement.

⁹ Article : *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme*. In *Le français aujourd'hui* n°154, Former au français dans le Maghreb.

Les objectifs en ce domaine semblent atteints puisque les derniers chiffres communiqués par le ministère de l'éducation font état d'un taux de scolarisation de 96%.

Cependant, il est un point qui reste à éclaircir tant au niveau du statut qu'elle revêt dans les représentations collectives qu'au niveau des conditions et des objectifs de son apprentissage. Il s'agit du statut de la langue française, une langue entravée de connotations politiques – comme nous l'avons vu – et qui, en raison de considérations historiques et donc objectives se pose comme une composante essentielle de la réalité socioculturelle algérienne et non pas uniquement comme objet disciplinaire.

La question se pose en ces termes aujourd'hui : Quel français veut-on faire apprendre et pour quels objectifs ? Nous avons détaillé dans la première partie de notre recherche, les objectifs tels qu'ils ont été et sont déclinés dans les documents officiels.

D'une époque à l'autre, d'un ministre à l'autre, les constantes restent les mêmes et les déclarations à ce sujet ne varient que dans la forme. Ces objectifs sont repris presque à l'identique dans chaque « guide du maître » et dans chaque directive officielle adressés aux enseignants. Nous n'allons pas ici nous livrer à un inventaire, mais les objectifs énoncés dans le « guide du maître » (1974 : 3) accompagnant la méthode dite de « Malik et Zina » (1965-1974) nous semblent résumer très clairement l'esprit qui anime les décideurs à ce propos :

« L'enseignement du français en Algérie ne peut se concevoir que dans la globalité du système d'éducation. [...] En effet la langue française garde une place prépondérante par rapport aux autres langues étrangères, en raison des circonstances historiques, et pour répondre à une nécessité psycholinguistique d'apprentissage d'une seconde langue. Cependant elle doit s'adapter à un contexte nouveau. Comme langue étrangère elle doit viser essentiellement une fin pratique : l'initiation à une langue vivante, simple, instrument de communication préparant à une ouverture plus large sur le monde ».

Une lecture globale des documents énonçant ces objectifs permet de relever qu'il s'agit – très officiellement – de faire de la langue française à la fois un instrument scientifique et une langue utilisée pour les besoins de la communication, plus particulièrement pour la communication internationale. Précisons qu'avec la mise en place de l'approche par compétences, on y a ajouté le fait que l'apprentissage du français servait un objectif précis, à savoir la maîtrise d'un système linguistique en phase avec les réalités et les exigences de la mondialisation.

Or, la réalité, comme nous l'avons démontré, nous semble bien plus complexe. Aujourd'hui, l'apprentissage du français est vécu, sur le plan social,

comme un impératif ou une condition – nécessaire et suffisante ? – pour la promotion socio-professionnelle. La maîtrise de la langue française est souvent perçue comme un facteur de réussite (objectif fondamental) aussi bien par les apprenants que par les parents dans la mesure où jusqu'à l'heure actuelle, l'accès aux études supérieures dans les disciplines scientifiques est conditionné par l'usage courant de cette langue.

De fait, les tentatives de définition et les dénominations abondent, attestant par-là même le statut « fluctuant » d'une langue encore profondément marquée par l'héritage douloureux de la colonisation, une langue « *butin de guerre* » ainsi que la définissait Kateb Yacine.

C'est dans ce sens que K. Taleb-Ibrahimi précise dans une intervention lors d'un colloque¹⁰ que :

« Elle [la langue française] oscille entre le statut de langue seconde ou véhiculaire et celui de langue étrangère privilégiée, partagée entre le déni "officiel" d'une part et la prégnance de son pouvoir symbolique d'autre part consacrant un état de bilinguisme de fait sinon de droit [...] qui traduit l'ambivalence de la position d'un pays qui est le plus grand pays francophone après la France mais ne fait pas officiellement partie du monde de la francophonie. L'ambiguïté de la place de l'ancienne puissance colonisatrice est un des traits des sociétés post-coloniales dont l'Algérie constitue, peut-être, le cas le plus exemplaire ».

Un statut spécifique et donc un enseignement spécifique !

Dans ces conditions, le système éducatif algérien – du moins pour ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du français – peut-il se contenter de reconduire des méthodes initiées dans d'autres contextes pour d'autres publics ?

Pour expliquer notre propos, il est nécessaire de revenir sur l'évolution – telle que nous l'avons présentée – des méthodes en contexte algérien. Alors que la méthode directe et les méthodes structurales fondaient l'apprentissage sur le conditionnement, sur l'acquisition des structures par la répétition et le réemploi mécanique, l'approche communicative privilégiait la compréhension et la production du sens ou plus simplement le retour à une pédagogie de la signification : la structure au service de l'expression et de la communication. Ces diverses méthodes ont toutes été expérimentées pour l'apprentissage des langues en milieu scolaire en Algérie. Ainsi, nos concepteurs de programmes et de méthodes ont

¹⁰ K. Taleb-Ibrahimi, « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », colloque « Pour une histoire critique et citoyenne ». *Le cas de l'histoire franco-algérienne*, 20-22 juin 2006, Lyon, ENS LSH, 2007. [En ligne].

toujours été à l'écoute des travaux des chercheurs en sciences du langage, en sciences de l'éducation et en didactique, conçus dans d'autres contextes, propres à l'enseignement du français en tant que langue étrangère, tout en énonçant des objectifs spécifiques à l'enseignement du français en Algérie. Ne peut-on pas voir là une contradiction dans la mesure où l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère reste avant tout et essentiellement la communication avec l'autre, l'étranger ?

Ne faudrait-il pas construire des démarches selon les contextes d'enseignement, adapter de façon cohérente les contenus et les programmes à la réalité socioculturelle du pays et ainsi tenir compte de cette spécificité ?

Comment procéder pour adapter les méthodes retenues aux besoins, aux motivations et aux habitudes d'apprentissage des élèves algériens dont le contact avec la langue française présente des particularités inédites si l'on s'en tient à la définition admise d'une langue étrangère ? Suffit-il « d'algérieniser » les noms des personnages dans les manuels scolaires, d'imaginer des situations plausibles en contexte algérien et d'évacuer soigneusement toute référence à la culture et à la civilisation qui font du français une langue étrangère ?

Comme on le voit, c'est donc le statut très flou de la langue française qui ne permet pas de se prononcer sur la pertinence et le choix des méthodes pratiquées dans le système éducatif algérien. De fait, selon nous, la validité d'une méthode se mesure à son caractère adaptatif et à son degré de conformité aux conditions matérielles exigées par sa mise en place.

D'autre part, ce sont les résultats obtenus qui permettent d'éprouver la validité d'une méthode et de montrer la pertinence de la méthode retenue dans le contexte où elle a été expérimentée. Force nous est de reconnaître que pour ce qui concerne la réforme en Algérie, nous ne disposons pas du recul nécessaire pour procéder à une évaluation fiable des résultats.

Au risque de nous répéter, nous nous devons de rappeler que ce sont les postures idéologiques et politiques qui déterminent toutes actions éducatives en Algérie – mais pas seulement.

L'engouement manifesté par les responsables de l'action éducative pour l'approche par compétences reflète la volonté de s'inscrire dans une démarche en phase avec les mutations et l'évolution du monde d'aujourd'hui. Tout se passe comme si, parce que, pour l'instant, cette approche est considérée comme une panacée, tout le monde était profondément convaincu – ou voulait se convaincre – de la pertinence de son application au système éducatif et donc de la nécessité de l'adopter comme modèle. Pourtant, tout au long de nos investigations, nous avons

dû nous rendre à l'évidence : les déclarations et les discours officiels regorgent de certitudes nullement partagées par les acteurs de la pédagogie. Le processus de « feed-back » tant prôné à l'intérieur même de la nouvelle méthode ne pourrait-il pas franchir les murs de l'espace-classe pour s'introduire dans les relations entre les maillons de la chaîne éducative ?

Le danger est grand de voir le fossé se creuser entre les décideurs qui insistent sur le bien-fondé des démarches entreprises et les « exécutants » confrontés à une réalité bien éloignée des satisfecit des évaluateurs qui sont aussi les initiateurs de la réforme. Et il semblerait que la raison majeure de cette désaffection soit le fait que la prise en compte des préalables que requiert cette application ait été peu ou prou négligée, ainsi que nous l'avons constaté sur le terrain.

C'est donc à une recherche plus approfondie sur les représentations et la clarification du statut de l'enseignant qu'il faudrait se consacrer pour mieux cerner leurs besoins et leurs attentes.

Il n'est pas jusqu'à Roegiers (2004 : 102), qui se pose pourtant comme l'un des plus ardents défenseurs de l'approche par compétences – en tant que l'un des spécialistes les plus consultés sur l'accompagnement des systèmes éducatifs issus de la réforme – qui ne consente à reconnaître la lourde responsabilité échue aux enseignants :

« Pauvres enseignants qui, dans les rencontres pédagogiques, les curriculums officiels, les manuels scolaires, doivent naviguer entre des compétences essentielles, des compétences transversales, des compétences disciplinaires, des compétences d'intégration, des compétences spécifiques, des socles de compétences, des compétences terminales, des compétences de base, et à qui pourtant on demande de construire des apprentissages efficaces et cohérents sur la base des concepts ».

Il n'en reste pas moins que le débat engagé pour la première fois en Algérie sur la fonction de l'école, sur les modalités d'enseignement et les finalités d'apprentissage ne peut que constituer un levier pour la sensibilisation des enseignants à l'importance de leur statut et de leur rôle dans la société.

Les instances de décisions devraient tirer profit de ces questionnements pour mettre en place une politique éducative cohérente inspirée justement de l'approche par compétences et centrée – pourquoi pas ? – sur les enseignants en identifiant leurs besoins et leurs attentes. Une formation sérieuse, approfondie et orientée vers une

pratique raisonnée basée sur un contrat didactique¹¹ pleinement assumé, permettrait en premier lieu, d'agir sur leurs représentations. De plus, par la mise en place de cette formation qui dépasserait le stade de l'information, les enseignants pourraient concevoir des stratégies d'enseignement mieux à même de résoudre les situations-problèmes auxquelles ils sont confrontés entre les murs de leur classe. Ainsi, l'écueil de la transposition didactique auquel un grand nombre d'entre eux se heurte dans les situations formelles de classe serait contourné.

D'autre part, et c'est sur ces propos que nous voudrions conclure, du fait même que l'approche par compétences soit sous-tendue par une logique répondant à des exigences marchandes ou socioéconomiques d'une société néo-libérale, n'y a-t-il pas danger de voir la mission de l'école se dévoyer ? Il faudrait peut-être se recentrer sur cet aspect essentiel avant de procéder au choix d'une méthode qui engage l'avenir d'une ou de plusieurs générations et c'est pourquoi nous nous permettrons de clore ce travail par cette phrase de Paul Valéry :

« La fonction essentielle de l'homme est celle de créer de l'avenir ».

¹¹ Le contrat didactique est défini par Jonnaert (1996 : 16) comme : « Un espace de dialogue et de rencontre entre les trois partenaires, enseignant, apprenant, savoir ». il ajoute que : « Le contrat didactique détermine explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement ce que chaque partenaire a la responsabilité de gérer et dont il sera responsable, d'une manière ou d'une autre ».

Bibliographie

Ouvrages

- Altet, M. (2006). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris, QUADRIGE / PUF.
- Bachman, C., Lindenfeld, J., Simonin J. (1981). *Langage et communications sociales*. CREDIF, Hatier.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris, Clé International.
- Besse, H. (2005). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, Ed. Didier.
- Bentolila, A., Chevalier B., Falcoz-Vigne D. (1991). *Théories et pratiques : La lecture*. Paris, Nathan.
- Bogaards, P. (1988). *Aptitudes et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier, Coll. LAL.
- Bordallo, I., Ginestet, J-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette-Educ.
- Borg, S. (2001). *La notion de progression*. Paris, Les Editions Didier.
- Bouacha, A. (1978). *La pédagogie du français langue étrangère*. Hachette.
- Boudalia-Greffou, M. (1969-1989). *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*. Alger, Ed. Laphomic.
- Bouzida, A. (1976). *L'idéologie de l'instituteur*. Alger, SNED.
- Chaudenson, R. et Rakotomalala, D. (2004). *Situations linguistiques de la francophonie : Etat des lieux*. Réseau observation du français et des langues nationales, AUF, Québec, Canada.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Ed. Seuil pour la traduction française. Première édition (1965) en anglais. *The Massachusetts Institute of Technologie*, Cambridge, USA.
- Conseil de l'Europe (ND) *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre enseigner, évaluer*. Guide pour les utilisateurs, Politiques linguistiques, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris, CLE International. Coll. Dirigée par R. Galisson.

- Cuq, J. P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et Seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, CLE International, (Coll. « Didactique des langues étrangères »)
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Ed. Hachette.
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues. Témoignages pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris, L'Harmattan.
- Dewey, J. (1976). *L'école et l'enfant*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Dolz, J. et Ollagnier, E., (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Coll. "Raisons éducatives", n°2, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- Fève, G. (1985). *Le français scolaire en Algérie*. Alger, Ed. OPU.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques, L'école moderne française*. Tome 2. Paris, Seuil.
- Freinet, C. (1971). *Pour l'école du peuple*. Paris, éd. Maspéro.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier.
- Gérard, F-M. & Roegiers X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles. De Boeck Université.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE International.
- Girard, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris, Armand colin – Longman.
- Gschwind-Holtzer, G. (1981). *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*. Paris, Hatier/Didier.
- Hadji, Ch. (1989). *L'évaluation règles du jeu*. Paris, ESF, Pédagogies.
- Hassenforder, J. (1992). *Vers une nouvelle culture pédagogique. Chemins de praticiens*. Paris, L'Harmattan.
- Hymes, D.H. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris, Didier.
- Kramsch, C. (1996). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris, LAL.

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris, Les Editions d'Organisation.
- Lerot, J. (1993). *Précis de linguistique générale*. Paris, Les éditions de minuit.
- Lohisse, De J. (2006). *La communication. De la transmission à la relation*. Bruxelles, De Boeck Université. (Coll. Culture et Communication).
- Louanchi, D. (1987). *Eléments de pédagogie*. Alger, OPU.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris, Puf.
- Meirieu, Ph. (2002). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris, ESF éditeur, 18^e édition.
- Meirieu, Ph. *Quelle pédagogie pour quelle école ?* In L'envers du tableau. ESF, Pédagogies, Paris, 10^e édition pp.111-112.
- Miled, M. (2005). *Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger : UNESCO-ONPS, pp.125-136.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- Morandi, F. (1997). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris, Nathan Université.
- Morandi, F. (2002). *Pratiques et logiques en pédagogie*. Paris, Nathan/VUEF.
- Montessori, M. (1959). *L'enfant*. Paris, Desclée de Brouwer, II^{ème} éd.
- Palméro, J. (1958). *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*. Paris (VI^e), S.U.D.E.L. (Société Universitaire d'Editions et de librairie).
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Hachette.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences à l'école*. Paris, ESF, p70sq.
- Pocztar, J. (1979). *La définition des objectifs pédagogiques Bases, composantes et références de ces techniques*. Paris, Les Editions ESF.
- Porquier, R. (1991). « *Pour une conceptualisation contrastive au niveau avancé* » dans "Méthodologie, formation, pragmatique et analyse textuelle". Actas de vlas XIVas.
- Puren, C., Bertocchini, P., Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris, Ed. Ellipses.

- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, éd. Nathan.
- Puren, C. (2004). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris, Didier (coll. "Essais").
- Reboullet, A. (1971). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris, Hachette.
- René, T. (2006). *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*. Paris, Editions Labor.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris, éd. ESF.
- Rey, B. (1998). *Les compétences*. Paris, éd. ESF.
- Rey, B. (1999). *Les relations dans la classe*. Paris, éd. ESF.
- Richaudeau, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. Paris, UNESCO. (RETZ).
- Rioul, J. et Tenne, Y. (2002). *Concevoir et animer un projet d'école*. Paris, Bordas, pédagogie.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2004). *Compétence, compétence ou compétence? Quels sont les termes les plus efficaces dans la communication pédagogique?* Inédit PDF [Article en ligne]. Site internet.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles, De Boeck Université, « Pédagogies en développement ».
- Roegiers, X. (2005). *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. UNESCO – ONPS.
- Roegiers, X. (2006). *L'APC, qu'est-ce que c'est ?* EDICEF
- Roulet, E. (1994). *Vers une pédagogie intégrée de l'enseignement des Langues maternelle, langue seconde et langue étrangère*. Paris, Ed. Hachette.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, Editions du Renouveau pédagogique Inc. De Boeck.
- Taleb Ibrahim, K. (1994) *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger, Ed. El-Hikma.

- Toualbi-Thaâlibi, N., Tawil, S. (2006). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO – ONPS.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Paris, Ed. PUF.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). *Le français langue seconde*. Bruxelles, De Boeck.
- Zarate, G. (2004). *Représentations de l'étranger et didactique des Langues*. Paris, éd. Didier.
- Ministère de l'Education nationale. (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger, Casbah éditions.
- Ministère de l'Education nationale. (2006). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Alger, Casbah éditions.

Dictionnaires

- Arenilla L., Gossot B. et al. (2000). *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris, Bordas/HER
- Cuq J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* Paris, CLE International.
- Dubois J. et al (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Librairie Larousse.
- Galisson R. et Coste D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Robert J. P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Ed. Ophrys.

Revue

- Hamzet-El-Wassel (1974-1975). n°7, *Ministère des enseignements primaire et secondaire : Direction de la formation et de l'éducation extra-scolaire*.
- Dochot, J-M. Article : *Grille d'analyse critique des méthodes de français langue étrangère*. Travaux de didactique du FLE n°21 (1989).
- Miliani, M. Article : *Le français dans les écrits des lycéens : langue étrangère ou Sabir ?* Insaniyat n°17-18.

- Lakhdar Barka, S-M. L. Article : *Les langues étrangères en Algérie : Technologies de pouvoir*. *Insaniyat* n°21.
- Revue de phonétique appliquée, n°23 « *Aspects linguistiques de l'accès au sens étranger en début d'apprentissage d'une langue seconde* ».
- Les premiers pas. L'école républicaine* – Mensuel. Numéro spécial : octobre 1957.
- Bertrand, D. et Care, J-M. *Pour une pédagogie du sens*. *Le Français dans le Monde* n°245, Hachette, Paris, 1991, pp.54-65.
- Coste, D. « *Un Niveau-Seuil* ». *Le Français dans le Monde* n°126, Hachette, Paris, janvier 1977, pp.17-22.
- Rondal, J.A. *Apprendre une langue étrangère avant neuf ans*. *Le Français dans le Monde* n°250, Hachette, Paris.
- Le Français dans le Monde. La didactique au quotidien*. Numéro spécial, Hachette/EDICEF, Juillet 1995.
- Le Français dans le Monde. Le discours : Enjeux et perspectives*. Numéro spécial, Hachette/EDICEF, Juillet 1996.
- Le Français dans le Monde. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*. Numéro spécial, Hachette/EDICEF, Juillet 1998.
- Le Français dans le Monde. Actualité de l'enseignement bilingue*. Numéro spécial, Hachette/EDICEF, Janvier 2000.
- Jonnaert, P. (1996). *Apprentissages mathématiques en situation : une perspective constructiviste*. *Revue des sciences de l'éducation*. XXII (2), pp. 233-252.
- Verdelhan-Bourgade, M. *Revue de didactologie des langues-cultures*. 2002/1, n°125, pp.7-9.
- Perrenoud, Ph. (1999). Dossier : « *Faire acquérir des compétences à l'école* ». In *Vie pédagogique*, n°112 Sept.-Oct. pp.19-20.
- Guberina, P. *Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues*. *Le Français dans Le Monde*, Août-Sept.1991, 65-70.
- Jornadas Pedagógicas sobre la Enseñanza del Francés en España. Barcelone, Institut de Ciències de l'Eduardo, Universitat Autònoma de Baecelona, 11-20.

Programmes

Guide du maître Français 2^{ème} année primaire, 2004/2005, Ed. ONSP.

Programme de français enseignement primaire de la 2^{ème} année primaire.

Programme de français Enseignement primaire.

Documents d'accompagnement des programmes de 2^{ème} et 3^{ème} année primaire.

Programmes de la langue française de la 2^{ème} et 3^{ème} année primaire.

Programme de français de la 4^{ème} année primaire.

Manuels scolaires de 3^{ème} année primaire :

Le monde Didine Tome 1.

Le monde de Didine Tome 2.

Cahier d'activités.

Textes et documents fondamentaux régissant l'ensemble des langues étrangères en contexte algérien

1. Textes politiques (toujours en vigueur)

Projet de Programme pour la réalisation de la Révolution Démocratique Populaire (adopté à l'unanimité par le C.N.R.A. à Tripoli en Juin 1962). Tiré sur les Presses de l'imprimerie spéciale d'Al-Chaab.

1^{er} Congrès du FLN 16 Avril 1964, Imprimerie nationale algérienne. Alger.

Charte nationale 1976.

10^{ème} Résolution du 4^{ème} Congrès du FLN.

Résolution de la session du Comité central consacrée à l'éducation.

2. Textes organiques

Ordonnance du 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif.

3. Circulaires ministérielles

N° 521 du 06.11.1988 consacrée à l'aménagement de l'horaire du français dans le 2^{ème} palier.

Sitographie

<http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr> (site de P. Perrenoud).

<http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel/notion1.htm> (site de A. Choppin).

http://grandguillaume.free.fr/ar_ar/debenj.html. (site de grandguillaume).

<http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/ressources>. Perrenoud, Ph. *Apprendre à l'école à travers des projets: comment ? Pourquoi ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève, document en ligne, 1999.

<http://www.meducation.edu.dz/>. (site du ministère de l'Education nationale).

Annexes

Annexe 1

Ordonnance du 16 avril 1976 portant « organisation de l'éducation et de la formation »

Annexe 2

Plan d'action de mise en œuvre de la nouvelle réforme du système éducatif (octobre 2003)

Annexe 3

Circulaire ministérielle n°094/0.0.2/06 en date du 15 juillet 2006 portant sur le report de l'enseignement de la langue française de la 2^{ème} année à la 3^{ème} année de l'enseignement primaire

Annexe 4

Mise à disposition des Instituts Technologiques de l'Education (ITE) sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Annexe 5

Introduction à titre expérimental de l'enseignement de la langue anglaise en 4^{ème} année fondamentale

Annexe 6

Installation de l'éducation préscolaire. Circulaire ministérielle n° 2305.0.3.2 en date du 18 juin 2005

Annexe 7

Listing des membres de la commission nationale pour la réforme du système éducatif algérien (CNRSE)

Annexe 8

Objectifs et composantes du programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien (PARE)

Annexe 9

Documents portant sur les réaménagements apportés aux programmes de français du 2^{ème} palier de l'enseignement fondamental (2^{ème} édition)

Annexe 10

Conventions de transcription

CD : Observation de classe

Table des matières

Sommaire	4
INTRODUCTION	7
Problématique.....	9
La démarche	11
– I – Politique linguistique et scolaire de l’Algérie	17
Chapitre 1 - Situation linguistique et scolaire au lendemain de l’indépendance	18
1. Situation linguistique au lendemain de l'indépendance	19
2. Situation de l'école algérienne au lendemain de l'indépendance	20
Chapitre 2 - Les options du système éducatif algérien	28
1. Les options du système éducatif	28
1.1. L’arabisation.....	28
1.2. La démocratisation	31
1.3. L’islamité	32
1.4. L’amazighité.....	33
Conclusion.....	38
2. Statut de la langue arabe dans le contexte de communication.....	38
2.1. L'arabe dialectal.....	38
2.2. Qu'est-ce qu'un dialecte ?	39
Chapitre 3 - Vers une réorganisation du système éducatif	41
1. Situation de l’enseignement du français en Algérie de 1985 à 2003	41
1.1. L’école fondamentale	41
1.2. Mise en place d'une expérimentation : introduction de l'apprentissage de l'anglais (L1) dans le primaire	44
2. Le système éducatif algérien.....	48
2.1. Structure et organisation du système éducatif.....	48
2.2. Missions et objectifs du système éducatif algérien	49
2.2.1. Finalités de l'enseignement	49
2.2.2. Objectifs généraux de l'enseignement	50
2.3. L’Education nationale	50
2.3.1. L’éducation préscolaire	50
2.3.2. L’enseignement de base.....	52
2.3.2.1. L'enseignement primaire.....	53
2.3.2.2. L’enseignement moyen.....	55
2.3.3. L’enseignement secondaire	55

Chapitre 4 - Mise en place d'une nouvelle réforme	57
1. Vers la mise en place d'une nouvelle réforme	57
1.1. Evaluation du système scolaire en vigueur avant 2003	57
1.2. Planification de la nouvelle réforme du système éducatif	58
1.3. Qu'est-ce qu'une réforme ?	60
1.3.1. Quels sont les principes directeurs de toute réforme ?	62
1.3.2. Autour de quels grands axes doit s'articuler toute réforme ?	63
1.3.2.1. Planification du système scolaire	63
1.3.2.2. Amélioration de la qualification de l'encadrement	64
1.3.2.3. Révision et/ou refonte pédagogique	64
2. La réforme du système éducatif en Algérie	65
2.1. Installation de la commission nationale pour la réforme du système éducatif	65
2.2. Les grands axes de la réforme du système éducatif algérien	68
2.2.1. La réorganisation générale du système éducatif	68
2.2.1.1. L'éducation préscolaire	69
2.2.1.2. L'enseignement de base obligatoire	69
2.2.1.3. L'enseignement post-obligatoire ou enseignement secondaire	69
2.2.2. Amélioration de la qualité de l'encadrement	70
2.2.3. La refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires	71
2.2.3.1. Contenus et méthodes	71
2.2.3.2. Synthèse	72
2.3. Objectifs et composantes du PARE	74
2.3.1. Objectifs du PARE	74
2.3.1.1. Objectif 1 : Renforcement de la qualité de l'enseignement	74
2.3.1.2. Objectif 2 : Restructuration de l'enseignement post-obligatoire	75
2.3.1.3. Objectif 3 : Appui à la régulation des flux	75
2.3.1.4. Objectif 4 : Mise en oeuvre des nouvelles technologies	75
2.3.2. Les composantes du PARE	76
Conclusion	77

– II – Évolution des méthodologies et des approches mises en œuvre dans l'enseignement du FLE	79
---	----

Chapitre 1 - De la méthode traditionnelle aux méthodes SGAV	80
1. Méthodologie et méthode : essais de définition	80
2. Les pédagogies de l'apprentissage	84
Introduction	84
2.1. Les précurseurs de l'apprentissage	86
2.1.1. Maria Montessori (1870-1952) et la pédagogie scientifique	86

2.1.2. John Dewey (1859-1952) et la centration sur l'activité de l'enfant.....	87
2.1.3. Edouard Claparède (1873-1940) et l'éducation fonctionnelle	87
2.1.4. Roger Cousinet (1881-1973) et la coopération dans le travail de groupe	88
2.1.5. Célestin Freinet (1896-1966) et le tâtonnement expérimental	88
3. Évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère : de la méthode traditionnelle aux méthodes SGAV	89
3.1. La méthode traditionnelle.....	91
3.2. La méthode directe	93
3.2.1. La méthode active.....	95
3.2.2. La méthode interrogative	95
3.2.3. La méthode intuitive	95
3.2.4. La méthode imitative	96
3.2.5. La méthode répétitive	96
3.3. La méthode audio-orale.....	97
3.4. Les méthodes structuro-globales et audio-visuelles (SGAV)	99
3.4.1. Une théorie linguistique : la linguistique structurale (ou structuralisme)	101
3.4.2. Une théorie d'apprentissage : la psychologie behavioriste (ou behaviorisme)	102

Chapitre 2 - L'approche communicative en didactique du français 106

1. L'approche communicative.....	106
1.1. Compétence linguistique vs compétence de communication.....	110
1.1.1. La grammaire générative transformationnelle de N. Chomsky.....	110
1.1.2. L'ethnographie de la communication de D. Hymes	111
2. La compétence de communication et ses composantes	111
2.1. Le modèle de D. Hymes	112
2.1.1. Règles linguistiques	112
2.1.1.1. La compétence linguistique	112
2.1.1.2. La typologie des discours	112
2.1.2. Règles d'usage	112
2.1.2.1. Les règles d'interprétation	112
2.1.2.2. Les normes qui structurent les interactions.....	112
2.2. Le modèle de D. Coste	113
2.2.1. Une composante de maîtrise linguistique	113
2.2.2. Une composante de maîtrise textuelle	113
2.2.3. Une composante de maîtrise référentielle	113
2.2.4. Une composante de maîtrise situationnelle	113
2.3. Le modèle de M. Canale et M. Swain	115
2.3.1. La composante linguistique	115
2.3.2. La composante sociolinguistique.....	115

2.3.3. La composante stratégique	115
2.4. Le modèle de S. Moirand	117
2.4.1. La composante linguistique	117
2.4.2. La composante discursive.....	117
2.4.3. La composante référentielle.....	117
2.4.4. La composante socioculturelle	117
Conclusion	122

Chapitre 3 - De l'approche communicative à l'approche par compétences 123

1. Les pédagogies contemporaines de l'apprentissage	123
1.1. La pédagogie du projet	123
1.2. La pédagogie par objectifs	126
1.3. La pédagogie différenciée	128
1.3.1. Les profils auditifs	129
1.3.2. Les profils visuels	129
1.3.3. Les profils kinesthésiques (tactiles) ou manipulateurs	130
2. L'approche par compétences en didactique du français	132
2.1. La notion de compétence.....	132
2.1.1. La notion de compétence dans le domaine socioprofessionnel	133
2.1.2. La notion de compétence en sciences de l'éducation	134
2.1.3. La notion de compétence en sciences du langage	136
2.1.4. La notion de compétence en didactique des langues	138
2.2. Une notion complexe : plusieurs définitions.....	139
2.3. Une nouvelle démarche : l'approche par compétences : complémentarité et/ou nouveauté.....	140
2.4. Les principes de l'approche par compétences.....	141
2.5. Les concepts définatoires de l'approche par compétences	142
2.5.1. Une compétence	142
2.5.2. La notion de ressource	143
2.5.3. Une situation-problème	143
2.5.5. Une compétence terminale	143
2.5.6. Une compétence transversale	144
2.5.7. Une compétence disciplinaire.....	144
2.5.8. Une capacité	144
2.5.9. Un objectif spécifique.....	144
2.5.10. Un contenu.....	144
2.5.11. Une tâche	145
2.5.12. Une situation d'intégration	145
2.5.13. Une situation d'apprentissage.....	145
2.5.14. Un objectif terminal d'intégration (OTI).....	146
2.6. Les caractéristiques de l'approche par compétences.....	147
3. Les stratégies d'apprentissage.....	148

3.1. Qu'est-ce qu'apprendre ?	148
3.2. La notion de stratégie	148
3.3. La notion de stratégie d'apprentissage	149
3.3.1. Classification des stratégies d'apprentissage.....	151
3.3.1.1. Les stratégies socio-affectives	152
3.3.1.2. Les stratégies métacognitives	152
3.3.1.3. Les stratégies cognitives	154
Conclusion	155

Chapitre 4 - Historique des méthodes pratiquées en contexte algérien avant la réforme 156

1. Héritage du système en vigueur à l'époque coloniale.....	156
1.1. Méthode directe ou méthode maternelle	157
1.2. Méthode de traduction.....	158
1.3. Exemple de leçon de langage	159
2. La phase post-coloniale.....	163
3. Statut de la langue française dans le système éducatif	166
3.1. Objectifs de l'enseignement de la langue française	166
3.2. Le concept de français langue étrangère	167
4. Quelles méthodes pour quels apprentissages ?	171
4.1. La méthode de « lecture » ou « Malik et Zina » (1965-1983)	173
4.1.1. La phase globale	174
4.1.2. La phase analytique	174
4.1.3. La phase de synthèse	175
4.1.4. Initiation au français parlé	175
4.1.5. Initiation au français élémentaire	175
4.1.6. Présentation de la méthode	176
4.1.7. Limites de la méthode SGAV dans le système éducatif algérien	178
4.2. La méthode : <i>Premier livre de Français</i> (1983-2003).....	180
4.2.1. Les objectifs d'apprentissage de la méthode	181
4.2.2. Présentation de la méthode	181
4.3. Synthèse	184

Chapitre 5 - L'approche par compétences en didactique du français en contexte algérien 186

1. Les réformes pour quels changements ?	187
2. Pourquoi de nouveaux curricula ?.....	188
2.1. Qu'est-ce qu'un curriculum ?.....	189
2.2. Qu'est-ce qu'un programme ?.....	190
2.3. Finalités et buts de l'enseignement du français dans le primaire.....	191
3. Approche par compétences ou pédagogie par objectifs ?	192
4. Les caractéristiques de la nouvelle approche.....	193

4.1. La notion de compétence dans le programme de 3 ^{ème} année primaire	194
4.2. La notion d'objectif d'apprentissage.....	195
4.3. Une pédagogie de l'intégration	196
4.4. Une pédagogie différenciée.....	197
4.5. Une centration sur l'apprenant	198
4.6. Un enseignement/apprentissage de type communicatif	199
4.7. Une pédagogie de projets	199
4.7.1. Présentation du plan de formation de la 3 ^{ème} année primaire	200
4.7.2. Organisation du projet au plan pré-pédagogique.....	202
4.7.3. Organisation du projet au plan pédagogique	203
4.7.4. Stratégie de réalisation du projet par compétences	204
4.7.4.1. Un moment de découverte	204
4.7.4.2. Un moment d'observation méthodique	204
4.7.4.3. Un moment de reformulation personnelle	204
4.7.4.4. Un moment d'évaluation	204
5. Changement de paradigme au niveau de la pédagogie	205
6. Réception et appropriation de la notion d'APC par les acteurs de la pédagogie	207
6.1. Qu'est-ce qu'un objectif ?	208
6.2. Comment formuler un objectif ?	209
Conclusion	210
– III – Recherche en situation : implications pédagogico-didactiques de la réforme	212
Chapitre 1 - Questionnaire à l'intention des enseignants portant sur les conditions d'application de la nouvelle réforme	213
1. Préparation de l'enquête.....	213
1.1. Les sujets enquêtés	214
1.2. Caractéristiques des sujets enquêtés.....	214
1.2.1. Niveau de qualification.....	214
1.2.2. Caractéristiques de l'échantillon	216
1.2.3. Etat de services des enquêtés dans l'enseignement.....	217
1.2.4. Lieu d'exercice	217
2. Le questionnaire.....	217
3. Analyse des réponses	220
4. Complément d'enquête	226
Conclusion	227
Chapitre 2 - Etat des lieux : contexte scolaire et linguistique	230
1. Profil de l'apprenant	231
1.1. Quel est le profil d'entrée d'un élève de 3 ^{ème} année primaire ?.....	231

1.1.1. Le facteur pédagogique	232
1.1.2. Le facteur psychologique.....	233
1.2. Apprentissage précoce ?.....	233
1.2.1. Le bilinguisme	233
1.2.2. Que faut-il pour apprendre à lire ?.....	234
1.2.3. Acquisition du langage et développement intellectuel	235
2. La conscience phonologique	236
2.1. Qu'est-ce que la conscience phonologique ?	237
2.2. Les systèmes phonétiques arabe et français	238
2.2.1. Le système phonétique français.....	238
2.2.2. Le système phonétique arabe.....	241
2.2.3. Les associations phonologiques.....	241
2.2.3.1. Les consonnes	242
2.2.3.2. Les voyelles arabes [], [], []	242
2.2.3.3. Les voyelles nasales	242
2.2.4. Comment remédier à ce genre de fautes ?.....	243
2.3. Les phénomènes d'interférences	244
2.4. Les pratiques de lecture.....	245
2.4.1. L'acte de lecture	247
2.4.2. Les méthodes de lecture	248
La méthode synthétique	248
La méthode phonétique.....	248
La méthode syllabique	248
La méthode mixte	248
La méthode globale.....	249
La méthode naturelle	249
2.4.3. Démarche pédagogique retenue pour l'apprentissage de la lecture en 3 ^{ème} année primaire	249
3. Présentation du document d'accompagnement et du manuel de la 1 ^{ère} année d'apprentissage de la langue arabe	251
3.1. Rappel des programmes	252
3.1.1. La phase de préparation.....	252
3.1.2. La phase d'entraînement aux clés de la lecture	252
3.1.3. La phase de lecture effective	252
3.2. Présentation de la méthode.....	252
3.2.1. Phase d'observation et d'écoute	252
3.2.2. Phase de consolidation.....	253
3.2.3. Phase d'élargissement.....	254
3.2.4. Phase d'évaluation.....	254
Conclusion.....	254
4. Présentation du document d'accompagnement de la 1 ^{ère} année d'apprentissage de la langue française.....	255
4.1. Présentation de la méthode « Le monde de Didine »	256
4.2. Rappel des programmes	256

4.3. Les options didactiques	258
4.4. L'animation pédagogique.....	258
4.5. Annexes.....	259
Chapitre 3 - Observation de classe	260
1. Paramètres d'une observation de classe.....	261
2. Procédure méthodologique	262
3. Observation de classe.....	263
3.1. Présentation	263
3.2. Etat des lieux	264
3.3. Le matériel pédagogique	264
3.4. Effectif de la classe	265
3.5. Disposition	265
3.6. Durée de la séance.....	266
3.7. L'enseignant	266
3.8. Les élèves	267
4. Démarche pédagogique.....	268
4.1. Concepts à réactiver avant l'analyse	268
4.1.1. Le concept de xénité	268
4.1.2. Le concept d'alternance codique	269
4.2. Analyse du déroulement de la séance	269
4.2.1. Séquence 1	270
4.2.2. Séquence 2	270
4.2.3. Séquence 3	271
4.2.4. Séquence 4	272
4.3. Synthèse	273
5. Grille spécifique.....	275
5.1. Interprétation de la grille	278
5.1.1 Points forts.....	278
5.1.2. Difficultés repérées.....	279
Chapitre 4 - Analyse du manuel scolaire de 3^{ème} année primaire	285
1. Le manuel scolaire	286
1.1. Le manuel scolaire : essai de définitions.....	286
1.2. Fonctions d'un manuel scolaire	288
1.2.1. Fonctions relatives à l'apprentissage.....	288
1.2.1.1. La fonction de transmission des connaissances	288
1.2.1.2. La fonction de développement de capacités et de compétences.....	288
1.2.1.3. La fonction de consolidation de l'acquis.....	289
1.2.1.4. La fonction d'évaluation de l'acquis.....	289
1.2.2. Fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle.....	289

1.2.2.1. La fonction d'aide à l'intégration de l'acquis.....	289
1.2.2.2. La fonction de référence	289
1.2.2.3. La fonction d'éducation sociale et culturelle.....	289
1.3. Le manuel scolaire en Algérie.....	290
1.3.1. Conception et production.....	290
1.3.2. État des lieux et perspectives	291
2. Actualisation et évaluation d'un manuel scolaire	292
2.1. Outils d'analyse des manuels scolaires	294
2.2. Elaboration d'une grille spécifique	295
2.2.1. Exhaustivité des critères	295
2.2.2. Objectivité des critères	296
2.3. Présentation des grilles d'analyse de manuels de FLE	296
2.3.1. Les modèles	297
2.3.1.1. Le modèle de M-C. Bertoletti et P. Dahlet	297
2.3.1.2. Le modèle de J-M. Dochot.....	298
2.3.1.3. Le modèle de M. Verdelhan.....	298
3. Grille d'analyse spécifique	299
3.1. Présentation de la grille	300
3.1.1. Paramètre 1 : Présentation matérielle du manuel scolaire.....	300
3.1.2. Paramètre 2 : Progression dans la démarche d'apprentissage	300
3.1.3. Paramètre 3 : Conformité des aspects pédagogiques aux exigences du programme	301
3.1.4. Paramètre 4 : Conformité des aspects socioculturels au programme.....	302
3.2. Analyse du manuel : « Le monde de Didine » en fonction des paramètres retenus.....	304
3.2.1. Paramètre 1 : Présentation matérielle du manuel scolaire.....	304
3.2.3. Paramètre 2 : Progression dans la démarche d'apprentissage	310
3.2.4. Paramètre 3 : Conformité des aspects pédagogiques aux exigences du programme	316
3.2.5. Paramètre 4: Conformité des aspects socioculturels au programme.....	320
4. Relevé des fautes.....	321
Conclusion	323
5. Les facilitateurs pédagogiques	325
5.1. L'avant-propos	325
5.2. Les illustrations	326
5.3. Le personnage central.....	328
5.3.1. Le personnage principal de Didine : une apparence ludique	328
5.3.2. Le sérieux sous le jeu : les fonctions de Didine	330
5.3.2.1 Didine le guide.....	330
5.3.2.2. La valeur didactique de Didine	330
5.3.2.3. Didine , le conseiller	331
Conclusion	333

Conclusion générale	335
Bibliographie	348
Ouvrages	349
Dictionnaires	353
Revue	353
Programmes	355
Textes et documents fondamentaux régissant l'ensemble des langues étrangères en contexte algérien	355
Sitographie	356
Annexes	357
Table des matières	359

