

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

الجامعة الجزائرية للدراسات والبحوث
الجامعة الجزائرية للدراسات والبحوث
الجامعة الجزائرية للدراسات والبحوث

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERY DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT



جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية الآداب واللغات

N° d'Ordre :
N° de série :

Mémoire en vue de l'obtention Du diplôme de master II

DOMAINE : Lettres et Langues

FILIERE : Langue Française

SPECIALITE : Didactique des langues étrangères

Titre

**Les pratiques d'enseignement du FLE entre exigences
méthodologiques et la réalité du terrain, cas des classes de
5 ème année primaire.**

Présenté par :
Zibani Mouloud
Sekhi Aghilas

Encadré par :
Chebouti Karim

Jury de soutenance :

Président	:	MOUALEK Kaci	Professeur	UMMTO
Rapporteur	:	CHEBOUTI Karim	MCA	UMMTO
Examineur	:	YAZID Mehdi	MAA	UMMTO

Promotion : 2021-2022

Laboratoire de domiciliation du master:

Dédicaces

Avec l'expression de ma reconnaissance, je dédie ce travail.

A mes parents pour leurs sacrifices, leur soutien et leurs prières tout au long de mes études.

A mes chères sœurs pour encouragements permanent et leur soutien moral.

A mon frère pour son appui et son encouragement.

A toute ma famille pour son soutien tout au long de mon parcours universitaire.

Que ce travail soit l'accomplissement de vos vœux tant allégués, et le fruit de votre soutien infailible.

Sans oublier mon binôme pour son soutien moral, sa patience et sa compréhension tout au long de ce projet.

Aghilas.

Avec l'expression de mon profond respect.

Je dédie cet humble travail en premier lieu à mes parents qui m'ont encouragé tout au long de mon parcours universitaire en toute circonstance et afin d'accomplir au meilleur notre travail de recherche en particulier.

A ma grand-mère "Tassadit" qui n'a jamais cessée de me conseiller à aller de l'avant qui me procure du courage et de la volonté.

A mon petit frère "Hacène" ma petite sœur "Mélissa" et à tous ceux qui m'ont motivé de loin ou de près dans l'aboutissement de ce travail.

A mon ami d'enfance "Ramdane" pour ses encouragements permanents, ainsi à mon binôme "Aghilas" pour sa patience, son implication et sa compréhension.

Mouloud.

Remerciements

Nous remercions Docteur. Chebouti Karim pour la confiance qu'il a bien voulu nous accordée en acceptant de diriger notre travail de recherche.

Un grand merci au personnel de la bibliothèque du département de français.

Nos remerciements s'adressent à l'ensemble des enseignants que nous avons rencontré durant notre cursus universitaire pour leurs contributions à l'aboutissement de nos études supérieures

Nos remerciements vont autant à madame Labassi Wassila, enseignante de la langue française au lycée, pour son soutien dans notre travail de recherche et sa bienveillance envers nous durant notre formation de master.

Nous tenons à remercier monsieur Boukacem Salem, enseignant de la langue Amazigh au primaire, pour son implication et ses orientations afin d'accomplir au mieux notre travail.

Nous exprimons notre profonde reconnaissance à toutes les personnes qui nous ont motivés tout au long de nos études supérieures.

Mouloud et Aghilas.

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	3.
------------------------------------	----

PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1 : Eléments définitoire

1-Le concept de langue:

<i>1-1 La langue, concept linguistique</i>	7
--	---

<i>1-2 La langue, concept didactique</i>	8
--	---

<i>1-3 La langue, comme objet d'enseignement/apprentissage</i>	9
--	---

2 -Didactique/Pédagogie.

<i>1. la différence entre la didactique et la pédagogie</i>	11
---	----

<i>2. la didactique</i>	12
-------------------------------	----

<i>3. la pédagogie</i>	13
------------------------------	----

<i>3 -Enseignement/apprentissage</i>	14
--	----

<i>4-Enseignant/apprenant</i>	15
-------------------------------------	----

<i>1. un enseignant natif et un enseignant non natif</i>	16
--	----

<i>5- conclusion partielle</i>	17
--------------------------------------	----

Chapitre 2 : FLE, entre histoire et enseignement

<i>1 - FLE, Définition</i>	18
----------------------------------	----

2- Historique de la didactique du FLE.

<i>1. Naissance de la DFLE</i>	20
--------------------------------------	----

<i>2. la dimension historique du FLE</i>	21
--	----

3- Le contexte algérien.

<i>1. Le français pendant la période coloniale</i>	24
--	----

<i>2. Le français après l'indépendance</i>	25
--	----

4. Conclusion partielle	27
-------------------------------	----

**Chapitre 3 : Enseignement du Français au Primaire En Algérie, L'enjeu
Méthodologique :**

1-Méthode et Méthodologie	28
2- Bref historique des méthodologies.....	29
3- La nouvelle approche méthodologique en Algérie, "émergence de l'approche par compétences"	
1. l'école algérienne, entre choix et réformes.....	31
2. Le choix institutionnel de l'approche par compétences.	32
3. Les conséquences	33
4. Conclusion partielle	35

PARTIE PRATIQUE : l'approche par compétences en questions

1- Méthodologie et recueil de données	36
2-Description et Analyse	38
3- conclusion partielle.....	44

CONCLUSION GENERALE	45
----------------------------------	----

Bibliographie	47
----------------------------	----

Annexe	48
---------------------	----

Introduction générale

Depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à nos jours les différentes méthodologies de l'enseignement du français langue étrangères se sont succédées, les unes en rupture avec les précédentes et les autres comme une adaptation aux nouveaux besoins de la société.

Enseigner c'est transmettre un savoir. Enseigner une langue c'est transmettre le savoir mais aussi le savoir-faire et savoir communiquer dans la langue en contexte. Pour enseigner une langue on fait appel à des pratiques d'enseignement c'est-à-dire des démarches adoptées par les didacticiens ; des enseignants afin d'élaborer une méthode, ou plusieurs méthodes afin d'arriver à un but qui est d'améliorer l'enseignement d'une langue, à savoir, le français langue étrangères (FLE).

Nous entendons souvent parler de l'expression « Français Langue Etrangère » dans le milieu scolaire algérien en général. La notion du FLE sous-entend la langue française d'un angle qui est généralement lié à des contraintes politiques, sociales et historiques qui décident du statut de cette dernière.

Lors de la colonisation française 1830-1962, les autorités coloniales ont imposé le français comme langue officielle en Algérie, chose qui n'a pas duré après l'indépendance, où les autorités algériennes mènent une vaste politique d'arabisation qui place l'arabe au premier rang de la scène linguistique du pays au détriment du français qui entraîne un énorme changement sociolinguistique en Algérie. Quant au français qui était langue officielle dans le passé se retrouve au statut de langue étrangère.

Suite aux réformes scolaires entreprises par les autorités algériennes au début des années 2000, le français a été introduit au cycle primaire à partir de la 3^{ème} année primaire on a introduit l'approche par compétences comme choix méthodologique, dans le but de permettre aux apprenants de développer en premier lieu une compétence de communication à la fin du cycle primaire.

Motivations et choix du sujet

Vu les objectifs fixés par l'approche par compétences, afin d'améliorer le niveau des apprenants en FLE, en leur accordant une certaine liberté, rigidité et permet de mobiliser la compétence de communication chez l'apprenant.

Après avoir dispensé des cours du soir à un groupe d'apprenants de la 5^{ème} année primaire, nous avons constaté un certain nombre de lacunes soit sur le plan de l'oral et de l'écrit, difficultés d'articuler, fautes d'orthographe courantes, et erreurs de prononciation.

À partir de ce constat, nous avons remis en cause l'application de l'approche par compétences, qui n'a pas abouti à ses objectifs préconisés lors de la réforme scolaire.

Dans ce cas nous avons choisi de mener notre recherche avec trois classes différentes de 5^{ème} année primaires dans trois régions distinctes de la Kabylie, afin de vérifier l'avis des enseignants sur l'approche par compétences, le choix de la 5^{ème} année n'est pas dû au hasard, car cette dernière constitue la phase finale du primaire et une phase transitoire en même temps pour l'apprenant.

Objectifs du travail de recherche

Notre recherche est censée effectuer une comparaison entre l'exigence méthodologique de l'approche par compétences et ses objectifs préconisés dans les textes officiels, et les vrais résultats réalisés sur le terrain.

Problématique et hypothèses :

La maîtrise du Français est devenue une nécessité pour les jeunes apprenants afin de s'émanciper sur le plan communicatif. Pour répondre à cette exigence l'Algérie a décidé d'amorcer une réforme globale de son système éducatif. Cela s'est traduit par la recommandation d'adopter l'approche par compétences. Des années après nous remarquons les apprenants souffrir de beaucoup de manquements en FLE, du moment que cette approche stipule la centration sur l'apprenant, paradoxalement cette méthodologie nous a prouvé le contraire. Étant donné que nous allons nous focaliser sur l'enseignement du

FLE nous nous sommes posé la question « l'approche par compétences est-t-elle parvenue à atteindre les objectifs fixés par les réformes du système scolaire ?

Cette problématique nous permet de poser trois hypothèses.

- Les enseignants manquent d'implication vis-à-vis de l'approche par compétences, et sont peu formés pour suivre les recommandations de cette dernière.
- Les programmes correspondent peu aux besoins des apprenants.
- Les manuels scolaires ne suivent pas les recommandations de l'approche par compétences

Dans notre travail nous allons répondre à cette problématique en s'appuyant sur ses trois hypothèses.

Méthodologies

Afin de répondre à notre problématique, nous avons fait recours à plusieurs méthodologies de recherches, chacune correspondant à une partie de notre étude.

En effet, nous avons opté pour une recherche conceptuelle théorique afin de définir et de clarifier les concepts clés de notre travail.

Plan

Nous avons organisé notre travail en deux parties : théorique et pratique.

La partie théorique se décline en trois chapitres et la partie pratique en deux chapitres.

Le premier chapitre de la partie théorique présente les termes clés de notre thème, le second est réservé à l'enseignement du FLE d'un angle historique en général et le contexte algérien en particulier. Le dernier chapitre est réservé exclusivement au choix méthodologique algérien du début des années 2000.

Alors que les deux chapitres de la partie pratique comportent respectivement : l'identification et le choix des lieux du déroulement de notre enquête.

Enfin l'analyse d'un questionnaire destiné aux enseignants du FLE aux primaires 5èmes années primaires en particulier.

Chapitre I : Élément définitoire

Introduction partielle

Le choix de ce thème porte certains termes à usage ambigu, pour cela nous sommes dans l'obligation de faire des définitions aux mots clés afin de créer une certaine cohérence dans la progression du travail de recherche et surtout rester au sein du sujet.

La langue, concept linguistique

Selon Jean Pierre Cuq et Gruca, (2005: 78) qui mettent l'accent sur la tradition linguistique du 20^{ème} siècle qui établit deux aspects du concept de langue, un aspect abstrait et systématique, et un aspect social.

Le premier aspect justifie les investigations de la linguistique générale et de la grammaire des langues particulières. Il s'agit d'établir, soit par l'observation, soit par l'application d'un modèle théorique, les régularités et les règles de fonctionnement d'un système qu'on postule comme sous-jacent aux productions effectives. La langue est alors conçue comme un système abstrait de signes dont on peut étudier.

Le second aspect, qui fut longtemps minoré mais qui est valorisé aujourd'hui, justifie les travaux de la sociolinguistique, comprise au sens large comme la partie de la linguistique qui s'occupe des rapports entre les langues et leurs locuteurs.

Le terme de langue lui-même peut être ambiguë selon Joshua Fishman il comporte un jugement, manifeste une émotion ou une opinion, donc pour la linguistique elle-même, le concept éponyme de langue peut être conçu de façon plus ou moins restreinte : peut se limiter à l'étude du système abstrait ou englober, de façon plus large la mise en acte de ce système et par conséquent les locuteurs, que ce soit à titre individuel ou collectif.

La langue comme concept didactique

D'après (Jean Pierre Cuq 2005 : 79), ce qui distingue la didactique des langues des autres didactiques c'est son objet linguistique, les connaissances établies pas les différentes branches de la linguistique son donc indispensables à la didactique des langues. C'est cette évidence qui a de fait conduit, dans un premier temps, à inclure la DDL au sein de la linguistique.

Il existe en effet deux paramètres qui fondent et qui ne sont pas pris en compte en tant que tels par la linguistique fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage.

Le premier, est que la didactique fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage.

Le second, élargit considérablement l'objet lui-même, est l'aspect culturel de la langue. Comme le dit BAKHTINE, « on ne peut séparer le signe et la situation sociale sans avoir altéré la nature sémiotique de celui-ci tout en admettant ce lien indispensable.

Du point de vue didactique, nous définirons donc la langue comme un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un « idiome » et d'une « culture ».

La langue comme objet d'enseignement et d'apprentissage

Selon (Gruca 2005 : 80) la didactique des langues étrangères a définie comme objet l'étude des conditions et modalités d'une langue étrangère en milieu non naturel. En d'autres termes, elle est l'objet du contrat qui lie pour un temps donné et en un lieu donnée une partie guidant et une parte guidée en vue d'un transfert de compétence « idiomatoco-culturelles ». La langue étrangère qu'il s'agit pour l'apprenant de s'approprier sous le guidage de l'enseignant, est le résultat de la procédure d'objectivation didactique d'un idiome et d'une culture abstrait de leur environnement naturel. Cet objet didactique n'est pas égal à une quelconque des descriptions de son système (objet linguistique) ni à une quelconque des descriptions de ses usages (objet sociolinguistique), c'est le résultat d'une convergence provisoire et évolutive des représentations systématisées d'éléments idiomatiques et culturels de la part de la partie guidant (enseignement, institutions) et de la part de la partie guidée (apprenants). La légitimité de la partie guidant est fondée sur la plus ou moins grande conformité de ses représentations idiomatoco-culturel avec des savoirs reconnus à un moment donné comme validés par la communauté scientifiques sur des savoir-faire qu'il s'agit d'aider la partie guidée à s'approprier.

Du point de vue de la parité guidante, la langue se matérialise par un SYLLABUS. C'est-à-dire par l'établissement d'une série d'objectifs et de contenus idiomatique-culturel.

Du point de vue de la partie guidée (apprenants) ; la langue se matérialise par un système évolutif de savoirs de savoir-faire qui se nomme inter langue.

1) DIDACTIQUE/PEDAGOGIE**1.1 La différence entre didactique et pédagogie**

Un didacticien est un spécialiste d'une discipline qui cherche pourquoi il est difficile de s'approprier cette discipline et qui s'emploie à concevoir des approches nouvelles. IL sait que la connaissance scientifique ne se transmet pas mais doit être reconstruite. Il sait aussi que la logique ou la simplicité de la présentation, l'expérience, la bonne volonté, ou l'enthousiasme de l'enseignant ne sont pas des appuis suffisants. Ce qui caractérise donc la didactique par rapport aux diverses sciences de l'éducation, c'est sa responsabilité par rapport aux contenus de la discipline. Il s'agit sans doute moins pour elle d'habiller les contenus, que de les travailler, de les adapter, voire de les inventer. (Martinand, 1991:34)

La pédagogie est ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décisions dans l'action ; le pédagogue est celui qui facilite la transformation de l'information en savoir. (Altet, 1994:5)

Au niveau théorique, pédagogie et didactique ont pour objet de rechercher le processus enseignement-apprentissage, mais l'abordent par des entrées et des angles d'attaque différents : la pédagogie porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant.

L'enseignement couvre donc champs de pratiques : celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève, domaine de la didactique et le champ du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant, domaine de la pédagogie.

La pédagogie recouvre pour nous le domaine de la relation interpersonnelle, sociale qui intervient dans le traitement de l'information et sa transformation en savoir dans la situation réelle du microsystème de la classe (Altet, 1994: 6-7)

1.2 La didactique

Le terme de didactique est aujourd'hui omniprésent dans le discours pédagogique, et ce qu'il désigne est à la fois multiple et controversé. Multiple, car paraissent des travaux de plus en plus nombreux se donnant pour objet des problèmes de didactique : qu'ont-ils de commun ? Un objet, des questions, des méthodes, des concepts ?

Cette multiplicité peut-elle se ramener à une unité du questionnement didactique ? Controversé ces questions sont-elles fondées ? Le questionnement didactique a-t-il non seulement une spécificité, mais une scientificité ?

Selon Cuq (2006: 69/70) la didactique par son origine grecque (didaskain : enseigner). LE terme de didactique désigne de façon générale ce que vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage.

Dans une première approche, on peut dire que la didactique est issue de la pédagogie qui en est plus ancienne et la plus courante dénomination. Mais dans les années 1970, ce terme qui concerne à l'origine l'enseignement aux enfants est apparu à beaucoup au mieux comme une sorte de philosophie de l'éducation ou comme une psychologie appliquée, et au pire comme un art d'enseigner sans véritable ambition scientifique.

Selon René La Borderie (1998: 89) la didactique est une science ou ensemble de techniques relatives à l'art d'enseigner les différentes disciplines, la didactique définit les situations d'enseignement et les processus par lesquels se réalisent les apprentissages à partir d'une approche centrée sur la matière à enseigner

Selon Chaduc (1999: 90) la Didactique s'attache à une discipline et à son enseignement et recherche à faciliter l'appropriation des connaissances et des compétences.

1.3 La pédagogie

La pédagogie de son étymologie grecque signifiant "le fait de conduire l'enfant à l'école" puis le diriger, au sens éducatif du mot, le terme actuel s'est considérablement éloigné pour prendre des valeurs d'extension diverse, parmi lesquelles on peut distinguer quatre niveaux principaux de significations.

1. dans la vie quotidienne, la pédagogie est la caractéristique de celui qui est pédagogue, qu'il soit enseignant institutionnel ou pas.
2. un deuxième niveau donne au terme le sens de manières d'enseigner, qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignements.
3. un troisième niveau, la pédagogie prend le sens de réflexion sur l'école, l'enseignement, l'action éducative.
4. au quatrième niveau, le plus général, la pédagogie englobe tout ce qui a trait à l'action éducative auprès de l'enfant ou de l'adulte.

Elle se définit par un ensemble de méthodes utilisées par l'enseignant ; nous employons alors le mot suivi d'un complément de nom ou d'un adjectif : pédagogie de l'audiovisuel, pédagogie des élèves en difficulté, pédagogie différenciée etc. (Cuq, 2006: 188,189)

D'après La borderie (1998: 87) la pédagogie est l'art de conduire les élèves vers la connaissance, elle se définit par un ensemble des méthodes utilisées par l'enseignant.

Le terme pédagogie désigne la science qui étudie les faits et procédures de l'action éducative en revanche le terme didactique ne supporte aucun complément sauf par référence aux disciplines.

Selon Chaduc (1999: 90) la Pédagogie s'intéresse aux connaissances et compétences, elle inclut également les relations en classe qui doivent favoriser l'apprentissage, alors que la Didactique s'attache à une discipline et à son enseignement et recherche à faciliter l'appropriation des connaissances et des compétences.

1.1 ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE

Deux autres termes nécessitent une définition vu leurs traits au sujet de la didactique, des concepts clés primordiales à connaître afin de promouvoir la recherche scientifique, dans toute situation d'enseignement/apprentissage se mobilise une triade composée de l'enseignant, de l'apprenant et du profil académique.

1) ENSEIGNEMENT

Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et à partir du 18^{ème} siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privé, enseignement primaire/secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline, enseignement du français, des langues. (Cuq, 2006:82)

Action, art d'enseigner, profession de celui qui enseigne. Ce qui est enseigné, leçon donnée par les faits et l'expérience. (Larousse, 2011:288)

2) APPRENTISSAGE

L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation.

L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. (Cuq, 2006,22)

Formation professionnelle, temps pendant lequel on est apprenti. (Larousse, 2011,42)

1) L'apprenant

Dans un premier temps on peut établir une distinction entre élèves et les apprenants les premiers seraient au mieux ceux qui, bon gré mal gré, subissent un enseignement. Ils exercent, comme dit « Philippe Perrenoud », leur métier d'élève. Ils se satisfont d'effectuer les tâches proposées, et voient dans la réussite aux examens ou dans l'obtention de bonnes notes la réalisation de leur part du contrat didactique. Les seconds seraient, parmi les élèves ou à certains moments, ceux qui adoptent une posture d'apprentissage positive, et qui procèdent selon l'expression de Bernard Charlot, à une véritable mobilisation cognitive pour s'appropriier l'objet d'enseignement apprentissage.

En fait, bien qu'elle soit souvent moquée par les humoristes ou par les malveillants, l'étiquette d'apprenant est meilleure que celle d'élève pour plusieurs raisons :

- Elle pose l'individu ainsi la classe comme un acteur de la classe
- Elle est symétrique de celle d'enseignant, ce qui insiste bien sur la conception interactive de l'appropriation du savoir en classe de la langue.
- Elle pose cet acteur comme un concept didactique, différente du rôle social qui est traditionnellement évoqué par le terme d'élève. (Cuq, 2005, 137)

L'enseignant

L'enseignant est celui qui enseigne ou qui se rattache à l'enseignement. Le vocable vient du terme latin "docens" qui à son tour, dérivé de "docere". Dans le langage quotidien, le concept est généralement employé en tant que synonyme de professeur ou maître, bien que ces mots ne veuillent pas dire la même chose.

L'enseignant ou le professeur est la personne qui enseigne une discipline, un art, ou une science. Toute fois un maître est celui à qui il lui est reconnu une habilité extraordinaire à propos de la matière qu'il instruit. De ce fait un enseignant ne peut pas être un maître. Outre cette distinction, tous les enseignants doivent avoir des compétences pédagogiques pour devenir des agents effectifs du processus d'apprentissage.

L'enseignant reconnaît que l'enseignement est son dévouement et sa profession fondamentale. Ainsi, ses compétences consistent à enseigner l'élève le mieux possible.

Il existe des enseignants pour tous les niveaux (maternelle, collège, lycée et université), lesquels peuvent exercer leur travail aussi bien dans des écoles publiques que dans des privées. Un enseignant peut travailler à son compte ou pour le compte d'autrui, sous la direction d'un employeur.

L'enseignement, en tant qu'activité, est réalisé au moyen de l'interaction de trois éléments, à savoir : l'enseignant, ses apprenants et l'objet de connaissance. L'enseignant transmet ses connaissances à l'élève par le biais de plusieurs moyens, techniques et outils d'appui. Ainsi l'enseignant est la source de la connaissance et l'élève est un récepteur illimité de celui-là. Ces derniers temps ce processus est considéré plus dynamique et réciproque. (<https://lesdefinitions.fr>)

Un enseignant natif et un enseignant non natif.

Une première distinction s'opère communément entre les enseignants, un enseignant natif et un enseignant non natif, l'enseignant natif a l'avantage de posséder au mieux la langue qu'il enseigne, notamment en termes de prononciation et de finesse d'emploi syntaxique et lexical.

A noter dans la formation initiale et continue des enseignants non natifs, un perfectionnement linguistique et culturel est indispensable, notamment lorsqu'ils sont issus de certains systèmes éducatifs qui ont pour des raisons idéologique, économiques ou d'éloignement, peu de contact avec les pays francophones et le français. Leur connaissance de la langue et de la culture française est donc variable beaucoup d'entre eux partagent avec leurs élèves une certaine insécurité linguistique et culturelle. Mais il est aussi tout à fait courant de rencontrer des enseignants non natifs dont la compétence linguistique et culturelle est très proche pour ne pas dire équivalente de celle d'un enseignant francophone. En revanche, l'enseignant non natif a le plus souvent pour lui l'avantage de partager la langue de ses apprenants et la même expérience d'apprentissage. Il sera donc souvent plus sensible aux zones de la langue qui posent régulièrement des problèmes d'appropriation et à la meilleure manière de les aborder. (Cuq, 2005, 143)

Conclusion partielle

Ce chapitre nous a permis de cerner les différents concepts essentiels que comporte notre thème, et de faire une différence entre des termes qui se rapproche dans leurs applications, afin d'enlever le doute dans leurs bons usages.

Chapitre II :

FLE, entre histoire et enseignement

Introduction partielle

La notion du FLE est d'actualité depuis un bon moment, cette partie nous permettra de comprendre ce qui fait du français une langue étrangère, faire un petit retour en arrière dans l'histoire pour voir la naissance de la didactique du FLE, sa dimension un partout dans le monde, mais aussi sa situation en Algérie durant différentes époques.

1) Le Français langue étrangère

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 veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle (s). Une langue peut donc revêtir un caractère de xénité (c'est à dire d'étrangeté), d'un point de vue social ou politique. Par exemple, après la décolonisation, et bien qu'il fût la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le Français langue étrangère. On rappellera qu'en Français, étranger a deux sens : celui qui n'appartient pas au pays, et celui qui n'appartient pas à la parenté. Autrement dit, la xénité apparaît dès qu'on sort du premier cercle social et peut être appréhendée à plusieurs degrés. Pour Louise Dabène, on peut distinguer au moins trois degrés de xénité (Cuq, Gruca, 2005: 93)

1. La distance matérielle : par exemple, pour un Français, le Japonais est plus distant que l'Arabe, qui l'est plus que l'Italien. La géographie a des conséquences pédagogiques (par exemple voyages plus difficiles et plus coûteux dans le pays dont on veut étudier la langue, difficulté à se procurer des documents authentiques) mais aussi dans les représentations plus ou moins exotiques qu'on se fait de la langue à apprendre.

2. La distance culturelle : Les pratiques culturelles des étrangers sont plus ou moins directement décodables mais elles ne sont pas forcément en proportion de la distance géographique sur tous les sujets. Rappelons encore que c'est l'appréciation correcte de ce paramètre qui définit un usage convenable des connaissances idiomatiques.

3. La distance linguistique : les linguistes nous ont appris qu'il existe des familles de langue. Par exemple, les langues Romanes sont plus proches entre elles qu'elles ne le sont des langues Slaves. L'arabe et le Japonais, quoi qu'appartenant à des familles différentes apparaîtront peut-être sous certains aspects comme plus ou moins distantes. En effet, l'écriture de l'Arabe, quoique de sens inverse de l'écriture Latine, est alphabétique, alors que le Japonais est Idéogrammatique. Cependant le fait qu'on pourrait puisse s'approprier une langue étrangère hors de toute situation institutionnellement guidée, processus qu'on nomme acquisition la rapproche d'une certaine façon de la langue maternelle. Mais du point de vue didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. Ainsi la langue étrangère n'est généralement pas la langue de première socialisation, elle n'est pas la première dans l'ordre des appropriations linguistiques.

Le Français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation. (Cuq, Gruca, 2005, 93,94)

HISTORIQUE DU FLE

Notre travail de recherche qui s'articule sur la didactique du français langue étrangère impose un retour en arrière, vers l'historique de cette discipline afin d'avoir une idée sur son émergence, nous allons procéder du générique puis au spécifique autrement dit nous évoquerons l'histoire de la didactique du FLE un peu partout dans le monde puis nous allons mettre l'accent sur le contexte Algérien.

1. Naissance de la didactique du FLE

La didactique du Français comme langue étrangère a connu des développements originaux par rapport aux autres didactiques du fait de la spécificité des publics d'apprenants visés et ce depuis son apparition. La didactique du FLE a été longtemps très marquée par les sciences du langage. En effet pendant une bonne partie du XXème siècle, la linguistique a su produire des modèles si élaborés que beaucoup de chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues ont pu penser que, l'objet linguistique étant commun, l'application de ces modèles à l'enseignement pouvait fournir une réponse à la fois efficace et scientifiquement garantie. C'est une époque qu'on a appelée celle de la linguistique appliquée. Le déclin en France de cette expression correspond à la baisse de l'influence de la linguistique en sciences humaines.

Dès lors, pour beaucoup de chercheurs (Dabène, Roulet, Porcher) par exemple, c'est l'établissement de concepts propres et l'acclimatation raisonnée de concepts issus de disciplines de référence qui peuvent seules la légitimer. Dès 1977 Galisson proposa de remplacer linguistique appliquée par didactique des langues étrangères, mais il fallut encore des années pour que la didactique se détache réellement de la linguistique, dont elle ne peut être conçue comme une des applications, sinon des sciences du langage avec lesquelles elle garde encore des liens privilégiés. La divergence fondamentale de la DDL avec la linguistique se situe dans l'orientation de ses modèles vers les problèmes posés par l'enseignement et l'apprentissage, qui ne sont pas dans le champ d'investigations des linguistes. (Cuq, op.cit. 70.)

La dimension historique du FLE**1. Dans le monde**

Très tôt le français fut enseigné et appris par des gens pour qui il était une langue autre. En Europe, pour des raisons politiques et culturelles. L'une des premières grammaires du français rédigée en Angleterre, au XVI^e siècle par Palsgrave, dans le droit fil des manuels de français pour anglais développés entre XII^e siècle et XV^e siècle, dans le but d'enseigner le bon français de Paris à la noblesse saxonne qui revenait au pouvoir après plusieurs siècles d'une domination franco normande, laquelle avait érigée le français ou plutôt le normand proche du Français en langue de prestige. D'autres ouvrages du même type sont édités à Strasbourg au XVII^e siècle. A Paris, rapidement les travaux normatifs de nombreux grammairiens et lexicographes vont dans le même sens, le français se répand en Europe comme langue culturelle prestigieuse, avec une apogée au XVIII^e siècle.

En France même, avec la construction de l'état notamment Après la révolution de 1789 se multiplient les ouvrages destinés à enseigner le français aux français, avec souvent des publics très ciblés dont la langue de base est prise en compte. (Blanchet, 1998: 93)

Les premières instructions publiques concernant l'enseignement du français par l'école obligatoire se déclarent ouvertement en 1925 visaient un enseignement de langue dite seconde, puisqu'elles appuient les stratégies et les objectifs sur le fait que les enfants parlent "Patois" (Marchand, 1971: 125).

Hors Europe, on peut citer parmi les conséquences des croisades, outre les contacts linguistiques qu'elles suscitèrent forcément, elles aboutissent notamment à ce qu'en 1535 le sultan ottoman Soliman le magnifique signe avec François premier traité des capitulations, qui reconnaît ce dernier protecteur des chrétiens d'Orient. L'attachement des chrétiens du Liban et de la Syrie au français remonte là. Au XIX^e siècle le français sert de vecteur à une renaissance culturelle au Liban, et le mandat international de protection concédé à la France sur le Liban en 1920 sera l'occasion d'une politique d'extension du français. Cette expansion est aussi, et principalement le fruit de la colonisation, du XVI^e au XX^e siècle, pratiquement sur tous les continents.

Mais la notion institutionnelle du FLE n'en est pas pour autant vieille de dix siècles, ni en relation de chevauchement avec le FLM. Tout au contraire, elle s'est construite récemment, à

peu près exclusivement dans les milieux pédagogiques et didactiques, et en se démarquant nettement du FLM. Il est courant de considérer que la publication en 1954 de l'ouvrage "le français élémentaire" de Guggenheim qui deviendra le français fondamental en 1959 pour le rester dans les éditions ultérieures marque symboliquement et concrètement la naissance d'une véritable préoccupation pour l'enseignement du FLE (Bulot,1991: 15)

Les recherches en didactique des langues étrangères n'ont pris leur essor initial que dans les années 1940-1950 aux États-Unis avec la mise en route des premières méthodes audio orales "scientifiques " (fondées sur le distributionnalisme en linguistique et le behaviorisme skinnerien en psychologie).

La consécration scientifique de l'objet d'étude et des études qui lui sont consacrées est, en général, manifestée par l'ouverture dans les universités d'un enseignement et de recherches adéquats. Ce fut le cas en France avec la création des filières FLE en 1983.

Dans d'autres pays, où le FLE est enseigné notamment dans le secondaire, la mise en place d'une réflexion et de formation institutionnalisées en didactique /pédagogie du FLE est en général très récente, après 1985 en Espagne et après 1978 en Italie.

Il n'échappe à personne que la reconnaissance d'un FLE, et les efforts de recherches en didactique du FLE soient principalement issues d'organismes d'états, au moment où la domination américaine anglophone commence à se faire ressentir sur un large plan. La diffusion du Français devient alors un enjeu crucial du fait étant aussi que l'hégémonie politique de la France n'est plus assurée sur une bonne partie du monde par la colonisation et que le géant américain anglophone devient l'état le plus puissant du monde après 1945.

Dès le début des années 1950, le ministère de l'éducation nationale français met en place une commission et un centre d'études destinés à produire des outils de diffusion du français. C'est ainsi que naît le français fondamental, répondant au Basic English, et qui sera le premier aboutissement dès 1954. Suivra après l'institution définitive de l'équipe de recherche en Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Français (CREDIF), aujourd'hui encore très actif. (Bulot, idem)

2. Le français dans le monde francophone africain

L'établissement et l'expansion du Français dans le monde francophone est directement lié à l'histoire de la colonisation. L'Afrique francophone, y compris le Maghreb, a posé et pose toujours plusieurs soucis d'une manière générale, que ce soit dans les colonies françaises ou belges, le français a été enseigné de façon sélective, dans le but de former une élite locale relais du pouvoir et sous surveillance de ce dernier. Il s'agit d'enseigner aux autochtones exactement la même chose et de la même façon qu'en France. Le principe était de ne pas passer par l'intermédiaire de la langue de l'apprenant afin d'exclure complètement cette langue de la classe, et si possible de la vie en général, puisqu' une telle méthode a d'abord été lancée en France même, pour mieux exterminer les idiomes locaux (Blanchet : 1998, 110).

Mais cette méthode n'a pas vraiment abouti, on reconnaît évidemment que l'on assimile plus difficilement des connaissances quand on doit en même temps apprendre une langue nouvelle.

Au Maghreb, l'enseignement du français aux autochtones arabes et berbères fut un échec profond, aussi bien du fait que les autochtones refusent la culture occidentale que les colons refusent "l'éducation des colonisés ". Après leurs indépendances les pays du Maghreb opteront pour une arabisation plus ou moins rapide le français y progressera, dans un premier temps, dû par le fait de la coopération d'une part et d'une part, l'arabisation elle-même pose problème, car il s'agit de l'arabe littéral venu du proche orient, difficilement compréhensible pour un locuteur des lectes arabes du Maghreb. L'arabe est, de ce fait, une langue étrangère quasi coloniale pour la population autochtone berbérophone, nombreuse en Algérie et surtout au Maroc (Grandguillaum, 1983: 18), "résiduelle en Tunisie". (Laroussi : 4). Cependant le français y reste une langue seconde ou troisième bien établie, surtout dans les villes côtières et les milieux aisés.

3. Le contexte algérien

De la période coloniale jusqu'à nos jours le statut du français ainsi que son enseignement ont évolué en Algérie, dans un premier temps nous allons aborder le français durant la période coloniale puis le français après l'indépendance.

1. Le français pendant la période coloniale

Avant la colonisation la langue écrite dominante en Algérie était l'arabe classique qui s'est diffusée avec l'islam, cependant quelques temps après la colonisation le français a été introduit en Algérie par l'administration française car il était supposé jouer un rôle important dans la conquête du pays. En effet, les étapes de la colonisation se résume en trois parties " la première conquête a été accomplie par les armes qui s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie, la seconde conquête a consisté à faire accepter les indigènes notre administration et notre justice, notre troisième conquête se fera par l'école, elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux" (Colonna, 1975: 24).

L'implantation de la langue française en Algérie ne s'est pas faite du jour au lendemain et sans problèmes.

De 1830 à 1883 : été une période de tâtonnements marquée par la mise en place de quelques "écoles arabes-françaises" ouvertes uniquement aux indigènes dans lesquelles un enseignement de langue arabe est aussi dispensé.

De 1883 à 1922 : période de résistance de la part des autochtones qui rejettent les écoles arabes-françaises.

De 1922 à 1962 : les premiers effets de la politique coloniale sur le plan scolaire se sont fait sentir durant cette période, les populations autochtones qui étaient hostiles à l'enseignement du français finissent par l'accepter et même le revendiquer parce qu'il représentait une clé pour accéder à certains postes dans l'administration, cette phase est marquée par deux dates :

-1944 : décret du 27 novembre, l'enseignement primaire est rendu obligatoire pour tous les enfants sans distinction.

-1946-1949 : "l'enseignement indigène va se confondre avec l'enseignement européen jusqu'à former un cadre unique" (Colonna op.cit., 42) à cette époque, le français est enseigné aux Algériens en tant que langue maternelle, avec les mêmes programmes, les mêmes méthodes qui étaient appliquées en France.

2. Le français après l'indépendance

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie a œuvré pour la mise en place de l'arabe en tant que langue nationale, cette mesure a entraîné une transformation dans le paysage sociolinguistique en Algérie et surtout à l'enseignement du français. Divers statuts lui ont été attribués, tels que "langue de spécialité", "langue étrangère privilégiée", "langue des sciences et techniques" et depuis un moment le statut de "langue étrangère" (Kanoua, 2008, 186)

Cette diversité dans la définition de statut exprime "davantage un malaise qu'un changement conscient de perspective pédagogique" (Morsli, 1984, 23). La preuve irréfutable est que l'institution scolaire a connu plusieurs mutations qui se concrétisent de la manière suivante :

a) Depuis 1962 jusqu'en 1965 : l'école Algérienne était bilingue avec le français comme langue dominante pour l'enseignement des différentes disciplines scolaires.

b) En 1967, on assiste à l'arabisation totale des deux premières années de l'école primaire avec comme corollaire la disparition du français de ces classes.

c) Dès 1980, l'introduction du français est retardée jusqu'en 4ème année primaire.

C'est également à cette époque que l'on décide de supprimer progressivement année après année, les classes bilingues dites "transitoires" dans lesquelles les matières scientifiques étaient enseignées en français et qui coexistaient avec les classes arabisées dites "normales" dans lesquelles ces enseignements se faisaient en arabe. La première promotion de bacheliers entièrement arabisée est sortie en 1981. (www.aefr.ru/int-1-2001.doc).

d) En 1992-1993, les autorités algériennes tentent d'imposer l'anglais au détriment du français en donnant aux enfants de la 4^{ème} année primaire la possibilité de choisir entre les deux langues. Au niveau national, les données statistiques de 1996 diffusées par le ministère de l'éducation nationale sur le nombre des élèves inscrits ayant opté pour l'anglais traduisaient ce relatif insuccès. En donnant terme, sur les 4.617.728 élèves inscrits dans le cycle fondamental de l'école Algérienne où il y'a obligation de suivre un enseignement de langue étrangères au choix entre le français et l'anglais, seul 59.007 suivent les enseignements en anglais, soit 1,28% de la population scolarisée dans ce cycle, cette nette préférence pour le français choisi par 98,72% de la population scolaire, confirme et précise le prestige de cette langue chez les parents d'élèves et montre qu'elle reste en position de force et a encore de l'avenir de l'Algérie. (Queffelec, 2002: 36,37)

Depuis les années 2000, la politique de régression progressive de l'enseignement du français a été quelque peu tempérée. Ceci s'explique par le fait que, pour l'ancien président de la république algérienne, Abdelaziz Bouteflika, la langue française n'est plus un tabou. Cette déclaration faite devant l'assemblée nationale à Paris le 16 juin 2000, en témoigne

"La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale, ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français, à l'instar d'autres langues modernes, et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture quelconque ne saurait lui dispute." (Le monde, 2000: 18).

Conclusion partielle

A la fin de cette partie nous pouvons dire que la langue française occupe une place dominante en Algérie malgré la régression de son statut comme langue étrangère première mais elle demeure de prestige aux yeux de beaucoup de citoyens.

Chapitre III :

*Enseignement du FLE en Algérie,
l'enjeu méthodologique*

Introduction partielle

L'école algérienne a connu une réforme globale de son système en mettant en place une nouvelle méthodologie perçue à l'époque comme révolutionnaire et efficace dans le processus enseignement/apprentissage.

Dans cette partie nous allons mettre l'accent sur les réformes majeures du système scolaire algérien, la raison du choix de la nouvelle méthodologie mais aussi ses conséquences.

1) Méthodes et Méthodologies

A travers l'histoire les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues a fait l'objet de nombreux travaux, dans cette partie nous allons mettre l'accent sur les deux termes employés avec des sens différents ou ambigus il s'agit des méthodes et méthodologie.

Le terme méthode est utilisé dans deux acceptions différentes pour désigner : Soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux.

Soit une manière de s'y prendre pour enseigner e pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue.

Quant au terme Méthodologie, renvoie généralement : Soit à l'étude des méthodes et de leurs applications. Soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origine diverse qui le soutiennent. Les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voient naître ou qui conditionnent leur naissance. (Cuq, Gruca, 2005, 253,254)

Une autre définition des deux concepts proposée par Christian Puren qui sont comme suit :

Chapitre III : Enseignement du FLE en Algérie, l'enjeu méthodologique

Les méthodes constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des langues étrangères (faire accéder au sens, faire saisir les régularités ...)

Les méthodologies en revanche 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 déterminantes. (Puren, 1988, 17)

2) BREF HISTORIQUE DES METHODOLOGIES

L'histoire des méthodologies de l'enseignement /apprentissage des langues a fait l'objet de nombreux travaux à travers le temps, La constitution des différentes méthodologies ne s'est pas faite en un jour, cette partie va retracer l'histoire en bref des principales Méthodologies.

LA METHODOLOGIE TRADITIONNELLE

Cette appellation recouvre toutes les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus ou moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes, à savoir le latin et le grec qui sont basées sur la méthode « Grammaire-traduction ».

LA METHODOLOGIE DIRECTE

Elle est inaugurée au début du 20ème siècle puisqu'elle a été officiellement imposée dans l'enseignement secondaire Français par les institutions ministérielle en 1901, elle se maintiendra jusqu'à la première guerre mondiale.

LA METHODOLOGIE AUDIO-ORAL

Elle s'est développée aux Etats Unis durant la période 1940-1970, et s'est inspirée d'une expérience didactique menée dans l'armée pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la seconde guerre mondiale (Cuq, Gruca, 2005, 254, 255, 256)

Chapitre III : Enseignement du FLE en Algérie, l'enjeu méthodologique

LA METHODOLOGIE STRUCTURO-GLOBALE AUDIOVISUELLE " SGAV".

A sensiblement évolué depuis son apparitions et a produit plusieurs générations d'outils pédagogiques, elle est le fruit de recherche menées en commun dès 1954 par deux équipes animées par le professeur Guberina à l'institut de phonétique de l'université de Zagreb – Croatie- et par Paul Rivent au centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français (CREDIF).

L'APPROCHE COMMUNICATIVE

D'origine Anglo-Saxonne, elle s'est imposée en France au milieu des années 70 c'est un programme de langue (communicatif) qui a pour objectif l'enseignement d'une compétence de communication et propose donc des inventaires définis non plus en termes de structure mais en termes de fonction de communication. (Boyer, 2000, 11, 13)

L'APPROCHE PAR COMPETENCES

Apparaît au début des années 1990. C'est une approche centrée sur l'apprenant, mais aussi et surtout sur l'activité de celui-ci et donc sur l'apprentissage (actif). Cette approche s'inspire du mouvement de l'école nouvelle du début du siècle précédent, s'inscrit notamment dans le courant socioconstructiviste (Boutin, 2005) et fait ainsi partie des modèles qui "attribuent à l'apprenant un rôle déterminant dans l'édification de ses compétences, de ses savoirs et de ses connaissances" (Carbonneau et Legendre, 2002). (Article Ammouden, 2018)

L'école algérienne entre choix et réformes

Après avoir défini méthodes et Méthodologies, et fait un bref historique des méthodologies, nous avons mis l'accent sur le choix méthodologique Algérien au primaire qui est dû aux diverses réformes qu'a connu l'école algérienne.

Au lendemain de l'indépendance, le système éducatif Algérien est passé par deux réformes, la première date des années 1970, la deuxième a été mise en place au début des années 2000.

Ainsi, l'enseignement apprentissage de la langue française a connu des changements importants liés à la mise en œuvre d'une nouvelle approche basée principalement sur la notion de compétence, l'introduction de l'approche par compétences.

L'article que nous avons consulté évoque l'école algérienne dans ces trois paliers, pour cela nous avons exclu le moyen et le secondaire, du moment que notre travail de recherche s'est centré sur le primaire, la 5ème année précisément.

1-La première réforme

A partir de 1970, l'Algérie s'est sérieusement penché sur les problèmes touchant le secteur de l'éducation et leur a accordé une grande importance. Le changement a eu lieu en 1976 par l'ordonnance du 16/04/1976 n° 76-35 à la suite de l'amorce de la rupture avec le système éducatif hérité de la colonisation, un changement global de l'école algérienne devait s'imposer et donner jour à une école unique sous le nom de l'école fondamentale. Le cycle fondamental au primaire comprend six années de scolarité obligatoire à l'issue desquelles les élèves passent l'examen de sixième, qui leur donne accès au cycle moyen. (Article CRASC, 2022)

2-La deuxième réforme

Suite à la réforme institutionnelle qu'a connue l'Algérie à la fin des années 1990, une nouvelle réforme du système éducatif s'est imposée au début des années 2000 suite aux décrets présidentiels n° 2000-101 et 2000-102 datés du 9 mai 2000 avec la création de la commission de la réforme du système éducatif. La commission se penche sur l'organisation des structures éducatives, l'architecture des cursus, le statut des enseignants, l'interaction avec l'université et la vie active, l'intégration au nouvel environnement économique, social et culturel.

Chapitre III : Enseignement du FLE en Algérie, l'enjeu méthodologique

La commission pose qu'une politique des langues étrangères sérieuse est souhaitable, et doit être mise en place dès que possible, notamment dans le système éducatif. Elle aura pour finalité de redonner aux langues étrangères la place qui doit être la leur, comme support incontournable pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale. Le Français est alors inscrit comme première langue introduite au cycle primaire dès la 3^{ème} année primaire Le Français aux cycles primaires

Nous rappelons que le cycle primaire dure cinq ans. L'enseignement du français commence à partir de la troisième année de scolarité avec un volume horaire de 2 heures par semaine, ce qui donne un total de (96 heures) comme volume horaire annuel. Les objectifs de l'enseignement du français au primaire est de développer la compétence de communication selon les auteurs des programmes de français au primaire. En classe de 5^{ème} année primaire qui une étape transitoire s'inscrit une étape de développement cognitif "Consolidation/Certification".

A la fin du cycle primaire, le profil de l'apprenant se traduit dans un (dans un objectif terminal d'intégration) OTI, cela signifie qu'au terme de la 5^{ème} année primaire l'élève sera capable de " produire à partir d'un support oral ou visuel un énoncé oral ou écrit, en mettant en œuvre les actes de paroles exigés par la situation de communication. L'atteinte de cet OTI assure le passage vers le cycle moyen et permet à l'apprenant d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes. (Article, CRASC, 2022).

3. Le choix institutionnel de l'approche par compétences

En définissant l'approche par compétences les auteurs de la réforme expliquent que cette approche privilégie une logique d'apprentissage centrée sur l'apprenant, sur ses actions et réaction face à des situations-problèmes aux dépens de celle de l'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. L'apprenant doit alors être entraîné à agir " chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions" par des situations-problèmes représentant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence.

Les concepteurs retiennent d'abord le courant socioconstructiviste. En traitant ensuite l'approche par compétences et de ses principales caractéristiques, ils notent que ce qui fonde

Chapitre III : Enseignement du FLE en Algérie, l'enjeu méthodologique

la compétence " c'est la situation complexe qui lui permet de se révéler, il faut que l'apprenant heurte un obstacle suffisamment important pour provoquer la mobilisation de ses connaissances"

On explique par ailleurs dans plusieurs documents destinés aux enseignants que les programmes doivent être formulés en terme de compétences, et qu'une compétence consiste à mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des attitudes permettant " d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales". Le projet est donc le moyen d'apprentissage adéquat dans l'approche par compétences.

On insiste ainsi beaucoup sur l'importance de travailler par le dispositif du "projet pédagogique" qui vise des objectifs transversaux "qui réfèrent à l'ensemble des disciplines", ce qui implique que les différents acteurs de l'école aient une certaine marge de manœuvre, d'initiative et de liberté, et que la rigidité laisse place à une certaine souplesse pour permettre de donner en priorité du sens aux activités que l'on veut mettre en œuvre après une clarification des objectifs et l'établissement des échéanciers. Il faudrait retenir des compétences précises en tenant compte, entre autres, des profils des apprenants et des difficultés et contraintes de différentes natures. (Article, Ammouden, 2018)

4. Les conséquences

Au terme de notre recherche la plupart des enseignants sont persuadés que la réforme a été très mal gérée sur le terrain, qu'elle leur a été imposée, sans avoir demandé leur avis, qu'on les a pas suffisamment formés pour travailler avec cette approche, que ceux à qui on a confié l'élaboration des nouveaux programmes liés à l'approche ont bâclé le travail. Ainsi les enseignants pensent que les initiateurs de la réforme ont commis et commettent toujours l'erreur de confier la conception des programmes et des manuels à des inspecteurs et enseignants insuffisamment formés. La plupart des enseignants ne suivent pas le programme par manque d'information et de formation liée à ce projet de réforme, ils ajoutent que les programmes ne répondent pas aux besoins des apprenants.

Chapitre III : Enseignement du FLE en Algérie, l'enjeu méthodologique

Au fur et à mesure qu'on se rapproche des pratiques des classes, on s'éloigne des fondements de cette approche, ce qu'on trouve dans les manuels ne correspond que rarement à ces recommandations, ce sont toujours les conceptions traditionnelles qui prédominent, l'approche par compétences appliquée après la réforme n'a pas contribué à améliorer le niveau des apprenants.

Cette étude confirme qu'il ne suffit pas de décréter une réforme pour que celle-ci se réalise dans les pratiques, si le ministère de l'éducation nationale a décrété une réforme globale et l'adoption de l'approche par compétences, les concepteurs des programmes et des manuels mais surtout les enseignants ne semble guère être prêts à adopter les principes de cette approche. (Article Ammouden, 2018)

Conclusion partielle

Grâce aux données développées dans ce chapitre nous avons essayé de montrer les raisons pour lesquelles les concepteurs de la réforme scolaire algérienne, ont opté pour l'introduction de l'approche par compétence afin de faire la différence et pour une école efficace, mais cette dernière n'a pas aboutie en raison de sa mauvaise conception.

Partie pratique

1) Méthodologie et recueil de données

Introduction

Ce chapitre présente le déroulement et les stratégies adoptées pendant l'enseignement /apprentissage du FLE en classe de 5^{ème} année primaire au quotidien ainsi les pratiques assurées par les enseignants. Et cela en comparaison avec les exigences de l'approche par compétence.

Objectifs de la recherche

Il est important de souligner qu'au niveau du primaire l'enseignement /apprentissage du FLE occupe une place très importante dans le parcours pédagogique de l'apprenant surtout en classe de 5^{ème} car elle représente une phase finale et transitoire, en vue de lui permettre de franchir des différents paliers de l'enseignement avant son accès final à l'université. A ce titre, on exige de l'apprenant une attention particulière afin de développer une compétence de communication. Pour atteindre cet objectif les experts ont tout misé sur l'approche par compétences afin de mieux encadrer les apprenants au primaire. Aussi nous allons mettre l'accent sur la place réelle de l'approche par compétences et faire sortir dans quelle mesure l'école forme les apprenants à base de cette approche.

Les données de base de notre recherche

En raison de la crainte sanitaire liée au covid19 notre recherche se limitera à un questionnaire destiné à trois enseignants de la 5^{ème} année primaire dans trois localités différentes qui nous ont aidé a effectué ce travail dans de bonnes conditions mais aussi leurs participations positives pour l'obtention de résultats plus ou moins fiables et proches de la réalité vécue.

Nous prenons des classes de 5^{ème} année primaire. L'enquête s'est déroulée durant le printemps 2022 dans les écoles primaires qui sont comme suit :

- AmariMessaouada, daïra et commune de LarbâaNathIrathen.
- Boucena Ali daïra, et commune de Draa Ben Khedda.

- Ben Hamou Mohand Ouramdane. Daïra de Ouaguenoune, commune d'Ait AissaMimoum

Nous allons avoir l'avis de trois enseignants de trois localités distinctes de la Kabylie sur la réalité vécue de l'approche par compétences chez leurs apprenants.

Le corpus

Le corpus est constitué des réponses du questionnaire distribué le jour de notre enquête aux trois enseignants il faut noter que certains enseignants ont décliné notre demande pour des raisons personnelles.

La classe

L'enquête a été réalisée durant une quinzaine de jours avec quelques obstacles à citer « les grèves et la disponibilité des enseignants »

Les classes de 5^{ème} année sont constituées en moyenne entre 20 à 25 élèves âgés entre 11 à 12 ans.

Le matériel :

Le matériel utilisé pour cette enquête s'agit d'un questionnaire destiné aux enseignants qui se compose de 15 questions variées.

1. Le questionnaire

Nous avons élaboré un questionnaire adressé aux enseignants de la langue française de la classe 5^{ème} année primaire

Les objectifs visés à travers ce questionnaire étaient de mettre en lumière l'utilisation et l'implication de l'approche par compétence par les enseignants de 5^{ème} année primaire.

Le questionnaire est formé de quinze (15) questions. Ces questions nous aideront à connaître les profils des enseignants interrogés, nous allons essayer d'interpréter et analyser les réponses de trois enseignants interrogés sont d'une expérience entre Cinq et Onze ans.

2. Interprétation des réponses

1) – L'approche par compétence est récemment mise en place avec la réforme scolaire du début des années 2000.

Pouvez-Vous décrire votre opinion à propos de cette approche ?

Enseignant 1 : C'est une démarche active et autonome de ce fait s'en sortir des situations de la vie quotidienne

Enseignant 2 : Elle favorise le développement de potentialité écrite chez l'apprenant, pour qu'il puisse construire son apprentissage et de devenir autonome

Enseignant3 : Bien que c'est une bonne méthodologie mais elle souffre du manque de support pédagogiques.

Nous remarquons la ressemblance des opinions entre les trois enseignants en ce qui concerne l'approche par compétence les trois s'accordent que cette dernière construit une certaine autonomie chez l'apprenant.

2)-Les Activités proposées dans le manuel scolaire de la cinquième année s'adaptent-elles avec les recommandations de l'approche par compétence ?

Enseignant1 : Pour la plupart des activités, Oui.

Enseignant2 : Oui, mais à mon avis certains activités proposées sont complexes, qui oblige l'apprenant à fournir beaucoup d'efforts.

Enseignant3 : Pas forcément.

Malgré les réponses positives des trois enseignants mais ils demeurent réticents vis-à-vis des activités proposées dans le manuelle scolaire.

3)- L'approche par compétences présente sans doute des avantages et des inconvénients pour les apprenants de 5eme année ? Citez quelques-uns.

- Avantages :

Enseignant1 : Elle offre une éducation équitable pour les apprenants et elles les préparent pour l'avenir.

Enseignant2 : Permet la créativité individuelle et prépare l'apprenant à la vie active.

Enseignant3 : Elle donne une certaine motivation à travers l'interaction.

-Inconvénients :

Enseignant1 : Difficultés d'adapter ses méthodes face aux besoins de tous les apprenants.

Enseignant2 : Manque de matériels didactique pour une meilleure animation du cours.

Enseignant3 : Manque de support et de pratique.

Nous constatons malgré les avantages que présente l'approche par compétence dans l'apprentissage du FLE, elle se trouve confrontée à des difficultés d'adaptation des apprenants et la nécessité des matériels pour faire face aux exigences de l'apprentissage.

4)- Cette nouvelle approche a-t-elle contribué à améliorer le niveau du français chez les apprenants de la 5ème année ?

Enseignant1 : Considérablement Oui.

Enseignant2 : Il s'est amélioré progressivement.

Enseignant3 : Oui, de façon partielle.

D'après les réponses des trois enseignants le niveau du français chez les apprenants de 5ème année primaire se progresse lentement.

5)- Les lacunes que manifestent les apprenants sont-elles visibles dans l'écrit ou dans l'oral ?

Enseignant1 : Les lacunes sont visibles à l'écrit.

Enseignant2 : Les apprenants trouvent des difficultés dans les activités écrites.

Enseignant3 : Les lacunes sont visibles à l'oral.

Selon les enseignants la principale difficulté que manifestent les apprenants dans l'apprentissage du FLE réside essentiellement dans « l'écrit, l'oral »

6)- Quelles pratiques proposez-vous afin de remédier à ces lacunes ?

Enseignant1 : La lecture, la dictée et les travaux de groupes.

Enseignant2 : Les pratiques communicationnelle (l'expression libre) et rédactionnelle (la dictée).

Enseignant3 : Activités ludiques.

Les réponses des enseignants sont formelles à propos de l'intensification des pratiques d'expressions telles que la lecture et la dictée.

7)- Etes-vous pour ou contre le maintien de l'approche par compétence en 5ème AP?

Enseignant1 : Pour, parce qu'elle ouvre de nouvelles perspectives à l'apprenant.

Enseignant2 : Contre. Cette approche n'est pas au profit des apprenants qui rencontrent des difficultés.

Enseignant3 : Pour, il faut juste mettre en place des supports pédagogiques et des matériels plus ludiques.

Les trois enseignants s'opposent en ce qui concerne le maintien de l'approche par compétence. L'une considère qu'elle ouvre de nouvelles perspectives aux apprenants, le second pense qu'elle sera mieux avec un accompagnement de supports pédagogiques, tandis que l'autre considère que cette approche n'est pas au profit de tous les apprenants.

8)-Pensez-vous que l'objectif défini par l'approche par compétence, qui est le développement de la compétence de communication chez les apprenants. Est-il atteint ?

Enseignant1 : Oui.

Enseignant2 : Oui.

Enseignant3 : Non.

D'après les deux enseignants leurs apprenants ont pu développer une certaine compétence de communication et une autonomie d'expression, mais le troisième n'est pas du même avis, ce qui nous pousse à dire que certains enseignants doutent de l'efficacité de cette dernière.

9)-Comme enseignant de la langue française considérez-vous l'approche par compétence comme un succès ou comme un échec ?

Enseignant1 : C'est un succès, car ce n'est plus le professeur qui détient le savoir.

Enseignant2 : C'est un échec, l'approche par compétence, la plupart des temps nécessite un accompagnement de matériels pédagogiques.

Enseignant3 : C'est un échec, en raison du manque de moyens pédagogiques, et le manque de formation des enseignants.

Nous remarquons le désaccord des trois enseignants en ce qui concerne l'apprentissage du FLE par le biais de l'approche par compétence, le profil de l'enseignant détermine le succès ou l'échec de cette approche. La majorité pense que son échec est lié au manque de moyens, et la préparation des enseignants face à cette approche.

10) En classe, proposez-vous des pratiques ou activités qui ne sont pas en relation directe avec l'approche par compétence ?

Enseignant1 : Oui, quelque unes.

Enseignant2 : Oui, des fois.

Enseignant3 : Oui, selon le niveau des apprenants.

Les trois enseignants font recours à des pratiques et des activités qui sont en dehors des recommandations de l'approche par compétence, qui contribuera au succès de l'apprentissage du FLE chez les apprenants qui ont du mal à suivre avec cette dernière.

11)-Pense vous que cette approche prépare au mieux vos apprenants de 5eme AP pour le cycle moyens ?

Enseignant1 : Oui.

Enseignant2 : Oui.

Enseignant3 : oui, malgré les difficultés

Les trois enseignants affirment que cette approche prépare leurs apprenants au cycle moyen, malgré les difficultés rencontrés.

12)-Dans le future s'il y'aura une nouvelle réforme scolaire en Algérie, quelle méthodologie préconisez-vous pour bien répondre aux besoins des apprenants de 5ème année ?

Enseignant1 : Je propose l'approche « BERGMANN »

Enseignant2 : Je propose la méthodologie audio-oral.

Enseignant3 : je préconise une méthodologie « audio-visuelle »

Selon les réponses des enseignants chaque enseignant propose une méthodologie selon le niveau des apprenants de 5eme année à fin de répondre leurs besoins.

13)-Suivez-vous le programme proposé intégralement, ou bien proposez-vous d'autres tâches en dehors du programme ?

Enseignant1 : Je propose d'autres tâches pour aider les apprenants à s'épanouir.

Enseignant2 : Je propose des supports variés et adaptés.

Enseignant3 : Parfois, Oui.

Nous constatons que les trois enseignants ne suivent pas intégralement le programme proposé par l'éducation nationale, mettent en place d'autres dispositifs afin d'aider les apprenants dans leurs apprentissage.

14)-D'après votre expérience, le savoir parvient-il à se centrer sur l'apprenant ?

Enseignant1 : Oui.

Enseignant2 : Non, l'apprenant a toujours besoin d'un guide.

Enseignant3 : Oui.

D'après ces trois réponses le phénomène de centration chez l'apprenant n'est pas vraiment atteint.

15)- cette approche parvient elle à motiver vos apprenants ?

Enseignant1 : Oui. L'apprenant est plus responsabilisé.

Enseignant2 : Non, Cette approche ne s'adapte pas avec les besoins de certains apprenants (la classe n'est pas hétérogène).

Enseignant3 : Non, Cette approche ne se suffit pas à elle-même il faut qu'elle soit accompagné de supports pédagogiques

D'après notre interprétation l'approche par compétence n'est pas destinée à satisfaire les besoins de tous les apprenants présents en classe.

Conclusion partielle

Dans cette enquête nous avons tenté de montrer l'incidence de l'approche par compétence chez les apprenants de 5ème année primaire ainsi nous avons essayé de déterminer les difficultés que rencontre cette approche dans le processus d'enseignement apprentissage. Cependant et à travers cette étude analytique et interprétative nous avons pu déterminer la mauvaise adaptation de l'approche par compétence d'après les réponses des trois enseignants interrogés.

Le résultat de notre étude sur l'approche par compétence montre une certaine inégalité dans l'appropriation du savoir.

Pour cela nous suggérons quelques remédiations à savoir :

- Initiation à l'acte de lecture
- Encourager le travail de groupe
- Intensification de la dictée
- Réalisation de dialogues et de conversations
- Augmentation du volume horaire
- Choix des supports audio-visuel

En ce qui concerne l'application de l'approche par compétences, nous suggérons de revoir cette approche par des spécialistes formés et adaptés aux exigences de cette dernière, afin qu'elle puisse apporter des résultats concrets et positifs aux générations à venir.

A la fin de ce chapitre nous dirons que l'enquête que nous avons menée et l'analyse du questionnaire nous a permis de consolider l'hypothèse de notre recherche.

Conclusion générale

Conclusion générale

Ce travail ne doit pas être considéré comme un produit fini, mais plutôt comme un cheminement de recherche partant d'une problématique qui vise à étudier l'incidence de l'approche par compétence dans le milieu scolaire algérien qui a abouti à la confirmation des hypothèses émises au début de notre recherche.

En effet après avoir balisé le terrain de notre travail de recherche parmi une plateforme théorique cernant l'aspect définitoire, historique et conceptuel de notre thème de recherche, qui a englobé une présentation sur le français en général puis en Algérie plus particulier à différentes périodes de son histoire suivie des réformes scolaire majeure qu'a connu le pays au lendemain de l'indépendance et son impact directe sur la langue française et le milieu scolaire algérien .

Après des années d'enseignements général et fondamental le pays a opter pour l'introduction de l'approche par compétence au début des années 2000 chose qui a changé radicalement le paysage scolaire algérien dans tous ses paliers au primaire en particulier car la nouvelle approche n'a pas pu aboutir à ses objectifs fixés par les réformateurs pour diverses raisons soit du côté des enseignants ou des apprenants.

Nous avons prouvé ça à l'aide d'un questionnaire comportant quinze questions relatives directement à la mise en place par l'approche par compétence destiné à trois enseignants de trois établissements différents qui ont pu répondre avec précision sur notre question .

Bien que ses enseignants considère que l'approche par compétence comme un atout majeur afin d'aider les apprenants à développer leurs compétences et devenir autonome dans leurs apprentissages mais elles présentent certaines inconvénients qui mettent en cause le bon déroulement de l'apprentissage des apprenants (manque de moyens pédagogiques, supports et pratique.)

Ce modeste travail nous a permis une meilleure prise de conscience en ce qui concerne l'approche par compétence dans le processus d'enseignement apprentissage chez l'enseignant comme chez l'apprenant.

Nous espérons que les suggestions qu'on nous avons faites vont servir à quelque chose pour un meilleur apprentissage et un meilleur accompagnement pédagogique de l'approche par compétence afin d'aboutir à ses objectifs réels.

Conclusion générale

Enfin nous pouvons dire que l'approche par compétence est une méthodologie de qualité qui pourra faire la différence en ce qui concerne l'enseignement apprentissage, mais beaucoup d'obstacles empêchent sa progression dans le milieu scolaire algérien.

Bibliographie

Bibliographie

Dictionnaires :

- Cuq, Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français, éd. Jean Pencreac'h, 2006
- Dictionnaires Larousse, 2011.

Livres :

- Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle , cours de didactique du Français langue étrangère, presse universitaire de Grenoble. 2005.
- Laborderie René, lexique de l'éducation Ed Nathan France 1998
- Chaduc Marie Thérèse ,les grandes notions de pédagogie Ed Bordas 1998.
- Martinand Jean-louis, in Adapt "approche de didactique" 1991.
- Altet Marguerite, la formation professionnelle des enseignant, Paris, PUF, 1994.
- Boyer Henri, nouvelle introduction à la didactique du FLE, CLE international France 2000.
- Puren Christian , histoire des méthodologies de l'enseignement, Ed Nathan 1988.
- Colonna Fanny, instituteurs algériens 1883-1939 Ed OPU, Alger 1975.
- Grandguillaume Gilbert, arabisation et politique linguistique au Maghreb Ed G-P-Maisonneuve et Larose, Paris 1983.
- Marchand Frank, le français tel qu'on l'enseigne Ed Larousse Paris 1971.
- Queffele Ambroise, le français en Algérie : lexique et dynamique des langues, Ed Duculot, 2002.

Revues, journaux ,magazines

- Kanoua Saida, « culture et enseignement du français en Algérie », synergies Algérie, 2008
- Morsli Dalila, « la langue étrangère, réflexion sur le statut de la française en Algérie », le français dans le monde , 1984 Larousse, Paris.
- Journal, le Monde, édition du 17 juin 2000

Bibliographie

Mémoires, thèses

- Bulot Thierry, Martin Gérard Vincent, 1991 « cinq années de recherches pour la sociolinguistique et la didactique du FLE », université de Rouen, département des sciences du langage et de la communication.
- Laroussi Foued, le bilinguisme arabe français en Tunisie : un choix réussi, Université de Rouen.

Sitographie et articles

- Les ouvrages du « centre de recherches en anthropologie sociale et culturelle » CRASC, enseignement du français en Algérie de l'analyse des programmes aux pratiques scolaires. consulté le 01-03-2022 à 20h
- Ammouden M'hand, l'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratiques. Université de bejaia.06-03-2022 à 20h
- <https://lesdefinitions.fr> consulté le 08-06-2002 à 18h
- Enseignement du Français en Algérie, évolution et situation actuelle.
www.aefr.ru/int-1-2011.doc consulté le 08-03-2022 à 19h

Résumé

Cette étude qui s'intitule les pratique d'enseignement du FLE entre exigence méthodologique et la réalité du terrain. consiste à retracer et analyser le rôle octroyé à l'approche par compétence comme une méthodologie préconisée dans l'enseignement au primaire entre ses exigence requises et ses objectifs fixés afin de permettre un meilleur processus d'enseignement apprentissage d'une part , d'une autre part son inadaptation d'après l'avis de certaines enseignants que nous avons questionnés , d'après eux c'est une méthodologie qui souffre de beaucoup de manquements qui mettent à mal l'apprentissage des apprenants autrement dit cette méthodologie n'a pas abouti a ses objectifs attendu .

ملخص

هذه الدراسة التي تسمى ممارسات تدريس الفرنسية كلغة أجنبية بين المتطلبات المنهجية والواقع على أرض الواقع. يتكون من تتبع وتحليل الدور الممنوح للنهج القائم على الكفاءة كمنهجية موصى بها في التعليم الابتدائي بين متطلباته المطلوبة وأهدافه الثابتة من أجل السماح بعملية تعليم وتعلم أفضل من ناحية، ومن ناحية أخرى عدم ملاءمتها من وجهة نظر بعض المعلمين الذين سألناهم، فهي منهجية حسب رأيهم تعاني من العديد من النواقص التي تقوض تعلم المتعلمين، أي أن هذه المنهجية لم تحقق أهدافها المتوقعة.

MOTS CLES :

Langue étrangère, Didactique, pédagogie, enseignement, apprentissage, Langue
Méthodologie, apprenant, enseignant, approche par compétence.