

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane MIRA  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département de français



Mémoire pour l'obtention du

Diplôme de Master de français langue étrangère

Option : didactique

**Les principes de l'approche par les  
compétences dans l'enseignement de  
l'arabe et du français en 5<sup>ème</sup> année  
primaire : étude comparative**

Présenté par :

**BAALI Abdelaziz**

Sous la direction de :

**Dr. AMMOUDEN M'hand**

Année universitaire : 2012 / 2013

## **Remerciements**

*J'exprime en premier lieu ma profonde reconnaissance à mon directeur de recherche, Docteur Ammouden M'hand pour son profond soutien, pour sa patience, sa générosité, ses conseils et ses encouragements précieux.*

*Je remercie également tous les enseignants de notre université qui m'ont soutenu durant tout le cursus universitaire.*

*Un vif remerciement pour ma femme, qui m'a soutenu durant toute ma formation universitaire malgré toutes les difficultés.*

*Enfin, j'exprime toute ma gratitude aux personnes qui ont contribué de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.*

**@ BAALI**

## *Dédicace*

*À la Mémoire de : Mon Père, mon frère aîné et ma sœur.*

*À ma Mère, mon frère et mes sœurs.*

*À mon épouse et mes quatre enfants (Fouad, Katia, Aimad et Farès).*

*À Tous mes amis.*

## Table des matières

Introduction .....	5
Chapitre 1 : La problématique et ses contours .....	8
Introduction .....	9
1.1. Contexte de l'étude .....	9
1.1.1. La réforme du système éducatif algérien.....	10
1.1.2. Plurilinguisme scolaire et extrascolaire .....	13
1.1.3. Didactique comparée et convergente :.....	15
1.2. Questions de recherches.....	16
1.3. Les hypothèses .....	17
1.3.1. Des théories et études antérieures .....	18
1.3.2. Une pré-enquête .....	20
1.4. La méthodologie de la recherche .....	21
Chapitre 2 : Les principes de l'approche par les compétences dans l'enseignement de l'arabe et du français .....	23
Introduction .....	24
2.1. La centration sur l'apprenant.....	24
2.1.1. La centration sur l'apprenant dans les documents théoriques.....	26
2.1.2. La centration sur l'apprenant dans les manuels scolaires .....	27
2.2. L'activité de l'apprenant.....	30
2.2.1. L'activité de l'apprenant dans les documents théoriques .....	31
2.2.2. L'activité de l'apprenant dans les manuels scolaires.....	32
2.3. Le travail par projet-apprenants.....	33
2.3.1. Le projet dans les documents théoriques.....	34
2.3.2. Le projet dans les manuels .....	35
2.4. Le travail par séquences didactiques .....	36
2.4.1. La séquence dans les documents théoriques .....	37
2.4.2. La séquence dans les manuels .....	38
2.5. Le travail par groupe .....	39
2.5.1. Le travail par groupes dans les documents théoriques.....	40
2.5.2. Le travail par groupe dans les manuels .....	41
Conclusion .....	43
Références bibliographiques.....	47
Annexe.....	53

# **Introduction**

En 2002, le ministère de l'éducation nationale décide d'entamer une réforme « *globale et progressive* » du système éducatif algérien. Les initiateurs de cette réforme ont décidé d'adopter l'approche par les compétences afin que l'école algérienne s'adapte aux changements qu'a connus le pays et que l'apprenant soit capable d'agir concrètement au quotidien et soit un citoyen qui peut s'adapter au contexte dans lequel il vit, comme l'explique S. Tawil (2005 : 34) :

*« l'Assemblée Nationale Populaire a voté la réforme du système éducatif en juillet 2002, visant à une mutation qualitative de son système d'enseignement afin de mieux répondre aux nécessités de la préparation des jeunes à un nouveau contexte de participation civique, sociale et économique. ».*

Nous voulons, à travers notre étude, vérifier dans quelle mesure l'enseignement/apprentissage du français et de l'arabe en 5<sup>ème</sup> A.P est conforme aux principes de l'approche par les compétences. Il s'agit donc de déterminer quelle est la place accordée aux principes de l'approche par les compétences dans les documents théoriques (programmes et guides d'accompagnements) et dans les manuels proposés aux enseignants des deux matières. Nous pensons que cela pourrait contribuer à une meilleure prise en compte des dits principes. Notre travail s'inscrit donc dans le cadre de la didactique comparée et/ou de la didactique convergente (Ammouden & Cortier, 2009 ; Lallement, Martinez & Spaëth 2005 ; Leutenegger, 2004, 2008 ; Leutenegger et al., 2009 ; Maurer, 2007 ; Mercier, Schubauer-Leoni & G. Sensevy, 2002 ; Miled, 2005a, 2005b).

Notre choix de travailler sur les principes de l'approche par les compétences dans l'enseignement des matières « Arabe » et « Français » est motivé d'une part par le fait que je suis un enseignant de langue arabe depuis de longues années et, d'autre part, par le fait qu'il nous semble que c'est très intéressant de faire une étude comparative concernant les principes de l'approche par les compétences qui est un sujet d'actualité aussi bien dans la didactique d'aujourd'hui, sur le plan international, que dans l'enseignement de l'arabe et du français, dans notre école.

Notre mémoire comporte deux chapitres. Dans le premier, nous traiterons dans le détail de notre problématique et des caractéristiques des contextes théoriques, institutionnel, scolaire et extrascolaire dans lesquels nous la plaçons. Dans le deuxième, nous mesurerons la place accordée à certains des principes phares de l'approche par les compétences dans l'enseignement de l'arabe et du français.

## **Chapitre 1 : La problématique et ses contours**

## **Introduction**

Dans le secteur éducatif, l'année 2002 se caractérise d'après S. Tawil (2005 : 33-34) par l'adoption de l'approche par les compétences, par le Ministère de l'Éducation Nationale (Désormais MEN). En effet, les initiateurs de cette réforme expliquent que l'école qui doit non seulement accompagner la société dans son évolution mais aussi contribuer dans la progression de celle-ci dans ses savoirs et savoir-faire, est désormais appelée à révéler les nouveaux défis qu'impliquent les mutations sociales, économiques, institutionnelles et culturelles intervenus en Algérie (Toualbi-Thaâlibi & Tawil, 2005, 2006). Qu'en est-il de la concrétisation de ces objectifs dans l'enseignement de l'arabe et du français actuellement ? C'est le principal objet de notre étude.

Dans ce premier chapitre, avant d'explicitier plus clairement cet objet de recherche, en annonçant, nos questions de recherche (cf. 1.2), nos hypothèses de recherche (cf. 1.3) et nos principaux choix méthodologiques (cf. 1.4), nous décrirons brièvement les caractéristiques du contexte global dans lequel nous la plaçons. Nous traiterons alors de la réforme du système éducatif (cf. 1.1.1), du plurilinguisme scolaire et extrascolaire (cf. 1.1.2) et enfin de la didactique comparée et convergente (cf. 1.1.3).

### **1.1. Contexte de l'étude**

Nous situons notre problématique dans un contexte particulier. Nous assistons, tout d'abord, actuellement aux premiers bilans de la réforme entamée en 2002. Quels sont ces objectifs ? Cette réforme s'est traduite par l'adoption de l'approche par les compétences. Quels sont les caractéristiques de cette approche ? (cf. 1.1.1). Par ailleurs,

comme il est clair que nous ne pouvons traiter de notre objet d'étude sans tenir compte des caractéristiques du contexte immédiat qui le concerne, l'école algérienne, et du contexte global dans lequel celle-ci se trouve, nous traiterons de l'une des caractéristiques les plus importante de ce contexte : il s'agit du plurilinguisme scolaire et extrascolaire (cf. 1.1.2). Nous plaçons enfin notre problématique, sur le plan théorique, dans un contexte caractérisé par l'émergence de la didactique comparée et de la didactique convergente (cf. 1.1.3). Comme le souligne Mohammed Miled, (2005a) dans l'un de ses nombreux écrits sur le sujet : « *Rapprocher les didactiques permet d'abord d'avoir un gain dans l'apprentissage d'un concept, d'un savoir-faire déjà acquis dans une autre langue* ».

### **1.1.1. La réforme du système éducatif algérien**

Selon la présentation faite par le ministre de l'éducation nationale, Benbouzid, (2006 :7) la réforme a été imposée par un ensemble d'objectifs :

*« Le système éducatif doit relever trois défis, il s'agit tout d'abord de traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours des dernières années. [...] Il s'agit ensuite de permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification. Il s'agit enfin de continuer la démocratisation de l'enseignement : le rendre accessible au plus grand nombre et garantir à chacun des chances de réussite ».*

La réforme du système éducatif s'est imposée, donc, pour remédier à de nombreux dysfonctionnements qu'a connus ce système et

que les années 90 ont mis en valeur. Quelques-unes de ces lacunes sont facilement repérables dans les anciens manuels (Toualbi-Thaâlibi & Tawil, 2005, 2006). Il semblait par exemples que ces manuels ne correspondaient pas vraiment à la nouvelle organisation des programmes :

*« En attendant l'élaboration des manuels de l'élève qui tiennent compte de tous les paramètres supra décrits et qui proposent un choix de textes plus adéquats, les utilisateurs ont toute la latitude, comme par le passé d'ailleurs, de substituer aux propositions des livres actuels des supports qu'ils jugeront plus indiqués pour atteindre pleinement leurs objectifs »* (MEN, 1998 : 47).

La réforme dont nous traitons s'est traduite par l'adoption de l'approche par les compétences dont les premiers bilans montrent qu'on est encore loin d'atteindre les résultats escomptés.

Le ministère a opté pour l'une des approches les plus récentes et qui fait partie des approches centrées sur l'apprenant et son activité, et qui sont fondées donc sur la focalisation du processus de l'enseignement/apprentissage sur l'apprentissage aux dépens de la focalisation sur l'enseignement :

*« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations- problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir »* (MEN, 2005 : 3 )

Contrairement aux approches dites traditionnelles, cette nouvelle approche n'est pas fondée sur la transmission des connaissances, mais essentiellement sur le développement des compétences, définies comme suit :

*« Les compétences sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui deviennent les buts de l'enseignement/apprentissage à partir de situations- problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi, l'élève est-il amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis (soit un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches. » (MEN, 2005 :4)*

C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des savoirs que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences (ibidem).

La compétence qui est au cœur de cette approche est définie par Philippe Perrenoud (2002 : 2), dans un entretien réalisé par la revue Kifayat n°1 de Tunis, *« comme [étant] un ensemble des comportements potentiels (affectifs cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe ».*

Ph. Perrenoud, (1997 : 19) explique à ce sujet que : *« L'approche par compétences ne rejette ni les contenus, ni les disciplines, mais elle met l'accent sur leur mise en œuvre. »*, c'est-à-dire que nous ne nous contentons pas dans cette approche uniquement de transmettre un savoir, mais de le mobiliser à travers des situations. On doit retenir que les principes de l'approche par les compétences reposent sur un choix pertinent d'objectifs spécifiques essentiels qui, une fois intégrés, se transforment en compétences.

Nous sommes donc effectivement dans une approche centrée sur l'apprenant, sur son activité et sur les autres principes issus du socioconstructivisme (Ammouden, 2007).

Gérard de Vecchi (1992 :14) explique, dans son livre, intitulé « *Aider les élèves à apprendre* », que c'est à l'enfant de construire son savoir. Le savoir ne se transmet pas. Cela veut dire que c'est l'apprenant qui construit lui-même son savoir, qu'il est lui-même acteur de sa compréhension. Il le construit avec l'aide de ses enseignants. En d'autres termes, ce n'est pas l'enseignant qui apprend à l'élève, mais c'est ce dernier qui apprend avec la médiation de l'enseignant.

Nous pouvons donc retenir que la réforme entamée en 2002, prône sur le plan didactique, l'adoption de l'approche par les compétences. Cette approche est, entre autres, fondée sur les principes suivants : la centration sur l'apprenant et ses besoins, l'adoption des démarches fondées sur l'activité de l'apprenant et le choix de contenus et supports qui ont du sens pour l'apprenant.

### **1.1.2. Plurilinguisme scolaire et extrascolaire**

L'une des principales caractéristiques par lesquelles se distingue le contexte algérien est indéniablement son plurilinguisme.

Si, le contexte algérien se caractérise en effet par la coexistence de plusieurs langues et dialectes, il faut d'abord souligner que cela concerne aussi bien le contexte scolaire qu'extrascolaire. Il convient, en outre, de faire remarquer que les usagers de ces langues et dialectes qui coexistent, n'établissent pas des frontières entre ces langues : elles sont mélangées, elles s'entraident, s'influencent réciproquement, etc.

En effet, en traitant de ce sujet, M. Ammouden et C. Cortier (2009), attirent notre attention sur ce phénomène :

*«Le contexte algérien se caractérise par la présence de nombreuses langues et dialectes – et de là de nombreuses cultures [...] Cette situation donne lieu à une coexistence de pratiques langagières qui s’influencent et s’enrichissent mutuellement, faisant ainsi de la plupart des Algériens des êtres bilingues ; dotés d’une culture bi/pluriculturelle »*

Il faut enfin préciser que ce mélange de langue ne se limite pas aux situations informelles, mais concerne également des situations des plus formelles, telles que les pratiques éducatives, professionnelles, médiatiques, etc. Quelques contributions d’une publication récente du laboratoire de notre faculté, le laboratoire de recherche-formation en langues appliquées, LAILEMM, mettent en évidence certaines des manifestations des phénomènes découlant de ce plurilinguisme et illustrant le recours à plusieurs langues dans ces différentes situations. Nous faisons allusion notamment aux contributions de M. Ammouden (2013), de M. Bektache (2013), de N. Tatah (2013) et de H. Miliani (2013).

Cette caractéristique largement étudiée, en Algérie, par les sociolinguistes mais peu prise en considération dans une perspective didactique (Ammouden, 2009). Or, quand une étude se place dans le cadre de la sociodidactique, telle que définie, entre autres, par Cortier (2009) et Ammouden (2012), et notamment dans la didactique comparée et convergente (cf. 1.1.3), la prise en compte de cette caractéristique et de ses implications didactiques devient particulièrement inévitable (Ammouden & Cortier, 2009).

Le didacticien ne doit, en effet, ignorer d'une part que cette situation ne peut qu'avoir des conséquences sur l'apprentissage des langues, et d'autre part que l'école ne doit, par conséquent établir des frontières entre ces langues.

### **1.1.3. Didactique comparée et convergente :**

La didactique comparée est apparue dans les années 70, c'est un domaine de recherche qui se situe dans le champ des sciences de l'éducation. Elle se distingue des autres perspectives de la didactique par l'importance qu'elle attribue à la compréhension des pratiques d'enseignements/apprentissages. Nous pouvons alors dire que :

*« d'une part le projet d'une didactique comparée est organiquement lié à celui des différentes didactiques disciplinaires sur lesquelles la didactique comparée repose et auxquelles elle estime pouvoir continuer de contribuer. » (M.-L. Schubauer-Leoni & V.-Ch Millar, 2002 :127)*

Elle a pour but « l'analyse des contenus en tant qu'ils sont objet d'enseignement et d'apprentissage » (Reuter, 2007, cité par B. Kammerer, 2010).

Elle s'appuie sur plusieurs approches, selon Daunay (2007, cité par B. Kammerer, 2010) :

- Confrontation de notions communes à plusieurs didactiques pour déterminer différences d'usage et fondements communs (ex. la notion de transposition didactique).
- Décrire les conditions de possibilité d'interaction entre un savoir, un apprenant et un enseignant dans le cadre d'un système didactique (ex. la notion de communauté discursive).

– Confronter les didactiques de façon globale en essayant de décrire leurs systèmes conceptuels et leurs fondements épistémologiques.

Elle est illustrée dans le contexte maghrébins par les travaux de Mohamed Miled (2005a, 2005b), qui prône, entre autres, qu'on s'appuie dans les contextes dans lesquelles sont enseignés l'arabe et le français, sur des pratiques didactiques intégrées et convergentes. Quelques-unes des implications de la prise en compte des principes de cette perspective, plus précisément dans le contexte algérien, sont également évoquées par M. Ammouden et C. Cortier (2009). A l'issue d'une étude qu'ils consacrent à la détermination de la place réservée aux principes de la centration sur l'apprenant dans l'enseignement de l'arabe et du français en Algérie, dans les programmes de l'Éducation algérienne, ils soutiennent par exemple qu' « *il serait [donc] intéressant de décroisonner les formations dans des perspectives plus englobantes portant plus largement sur la didactique des langues* » (ibid., 14).

## **1.2. Questions de recherches**

Comme le suggère l'intitulé de cette étude, « *Les principes de l'approche par les compétences dans l'enseignement/apprentissage du français et de l'arabe en 5<sup>ème</sup> année primaire.* », l'objectif de notre étude consiste essentiellement à vérifier dans quelle mesure l'enseignement/apprentissage du français et de l'arabe en 5<sup>ème</sup> *année primaire* seraient conformes aux principes de l'approche par les compétences. Cela pourrait par ailleurs suggérer, si nous osons l'espérer, aux lectures du compte-rendu de ce travail comment l'enseignement/apprentissage de chacune des deux matières peut bénéficier de celui de l'autre.

La principale question de recherche qui sous-tend notre étude, peut donc être formulée comme suit : dans quelle mesure les principaux

fondements théoriques de l'approche par les compétences sont pris en considération actuellement dans l'enseignement de l'arabe et du français en classe de 5<sup>ème</sup> *année primaire*. ?

Pour apporter les premiers éléments de réponses à cette question, nous nous appuierons essentiellement sur les nouveaux documents officiels remis par le Ministère de l'Éducation Nationale algérien aux enseignants et/ou aux apprenants, suite à la réforme entamée en 2002. Nous travaillerons donc sur les programmes, sur les documents d'accompagnements et sur les manuels. Nous devons donc répondre aux questions secondaires suivantes :

- Dans quelle mesure les nouveaux programmes et documents d'accompagnement sont-ils conformes aux principes de l'approche par les compétences ?
- Dans quelle mesure les nouveaux manuels sont-ils conformes aux principes de l'approche par les compétences ?
- Dans quelle mesure les pratiques de classes actuelles sont-elles conformes aux principes de l'approche par les compétences ?
- Quel est l'enseignement qui semble tenir compte le plus des principes de l'approche par les compétences : celui de l'arabe ou celui du français ?

### **1.3. Les hypothèses**

Pour guider correctement nos démarches d'étude en vue d'apporter des réponses aux questions que nous venons d'énumérer, nous devons « construire » des hypothèses de travail correctes. Pour ce, nous avons décidé de nous appuyer, d'une part sur des théories et

études déjà réalisées sur le sujet, et d'autre part sur les résultats d'une pré-enquête.

Les réponses de quelques enseignants questionnés tels que : « *on est mal formé à la nouvelle approche, le nombre élevé d'élèves en classe ne nous permet pas de pratiquer la nouvelle approche,...* » nous conduisent à supposer que les principes de l'approche par les compétences, ne sont que rarement mis en œuvre.

### **1.3.1. Des théories et études antérieures**

Il est fréquent dans les milieux éducatifs que les recommandations théoriques « décrétées » ne trouvent aucune application sur le terrain des pratiques de classe. Selon P. Martinez (1996 : 50), les méthodologies traditionnelles « *existent depuis l'antiquité et perdurent jusqu'à nos jours* ». Cette affirmation est déjà suffisante pour ne pas écarter l'idée que les démarches traditionnelles existent encore dans nos écoles.

En outre, en traitant des cultures éducatives, C. Cortier (2005 : 475-477) parle d'un « *continuum [centration sur l'enseignement ↔ centration sur l'apprenant] de la relation enseignement-apprentissage* ». Cela signifie qu'on ne peut trouver aujourd'hui un enseignement purement centré sur l'enseignant, ou un apprentissage purement centré sur l'apprenant.

Dans notre contexte plusieurs études ont déjà confirmé que les pratiques éducatives ne sont pas conformes avec les principes des approches centrées sur l'apprenant telles que les approches communicatives et l'approche par les compétences. Nous en citer celles réalisées par A. Ammouden (2006), M. Ammouden (2007), F. Benamer-Belkacem (2009), et Y. Benberkane (2010).

Plusieurs des contributions qui ont alimenté deux des publications collectives consacrées aux premiers bilans de la réforme entamée en 2002 (Toualbi-Thaâlibi & Tawil, 2005, 2006) font état elles aussi de nombreuses insuffisances. A titre d'illustration, en traitant des manuels conçus suite à cette réforme A. Lagha (2005 : 65) n'hésite pas à affirmer que certains renferment de nombreuses « *inexactitudes scientifiques* », tandis que d'autres ne sont pas du tout « *conformes à l'approche par les compétences. Ils reflètent une approche par les contenus* ». D'autres insuffisances seront d'ailleurs signalées, pour ce qui est des manuels de la langue arabe du moins, dans les actes du colloque organisé par le Centre de Recherche Scientifique et Technique pour le Développement de la Langue Arabe, les 24 et 25 novembre 2007 à Alger, (RSTDLA : 2008, cité par Ammouden & Cortier, 2009).

M. Ammouden et C. Cortier (2009) attirent, quant à eux, l'attention sur le risque que les recommandations théoriques même qui sous-tendent la réforme souffrent de lacunes :

*« Si les enseignants n'ont pas reçu une formation universitaire de spécialité et si les directeurs et les inspecteurs, qui sont censés les aider, ne sont eux-mêmes pas suffisamment formés, il est clair que les propositions qui vont s'ensuivre risquent d'être inadéquates ».*

Ils précisent toutefois, que cette situation concerne surtout l'enseignement de l'arabe. Les programmes et manuels de la langue française s'inspirent largement des approches et démarches centrées sur l'apprenant (dont les approches communicatives), leurs progressions obéissent à une entrée par les discours et leurs

thématiques correspondent assez largement aux centres d'intérêt des apprenants. L'enseignement de l'arabe, par contre, serait caractérisé par le recours aux principes des méthodologies et démarches dites traditionnelles : une approche centrée sur l'enseignement de la littérature, et la transmission de contenus :

*« Comme nous venons de le montrer, les programmes, les manuels et les pratiques des enseignants du français s'avèrent être beaucoup plus proches des principes des approches centrées sur l'apprenant, dont l'approche par les compétences, que ne le sont ceux de l'arabe » (Ammouden & Cortier, 2009 : 14).*

Tout cela nous conduit à supposer que les deux enseignements dont nous traitons ne seraient pas suffisamment conformes aux principes de l'approche par les compétences. Nous nous attendons par ailleurs à ce que notre étude révèle que l'enseignement du français soit plus conforme à ces principes que celui de l'arabe.

### **1.3.2. Une pré-enquête**

Outre la lecture des conclusions de quelques-unes des études réalisées sur le contexte éducatif qui nous concerne, nous nous sommes appuyés pour émettre des hypothèses de recherche sur les résultats d'une pré-enquête que nous avons réalisée.

En consultant les anciens manuels et ceux du nouveau programme, nous constatons qu'il y a des changements qui s'opèrent. Cela dit, il nous a semblé à première vue, que ces manuels pouvaient être non conformes à certains des principes de l'approche par les compétences. Pour vérifier la

validité de cette première impression, nous avons décidé de réaliser des entretiens avec les inspecteurs et les enseignants des deux langues.

Nous avons posé aux enseignants les questions suivantes : Est-ce que vous avez changé votre façon d'enseigner depuis la réforme ? Quel est votre rôle et celui de l'apprenant dans le processus enseignement/apprentissage ?

Suite aux réponses des enseignants, il nous a semblé qu'ils tendent globalement vers l'idée que la majorité trouve des difficultés à se détacher des pratiques traditionnelles. Ils sont par ailleurs nombreux à estimer que les nouveaux programmes des deux langues ne sont pas conçus conformément aux principes de l'approche par les compétences et que les uns sont totalement différents des autres en termes de thèmes, d'illustrations... Quelques-uns d'entre eux estiment que cette approche ne convient pas à notre contexte : « Ils nous ont importé un système qui ne peut s'adapter à nos réalités », « Nous n'avons pas chez nous suffisamment de moyens pour adopter cette approche », etc.

En définitive, les hypothèses vers lesquelles nous guide notre pré-enquête convergent énormément avec celles auxquelles nous aboutissons en nous appuyons sur les études déjà réalisées (cf. supra. 1.3.1).

#### **1.4. La méthodologie de la recherche**

Afin d'aboutir à la confirmation ou à l'infirmité de nos hypothèses, nous comptons essentiellement analyser :

- Le nouveau programme de chaque langue destiné aux apprenants de 5ème A.P ;
- Les documents d'accompagnement des programmes des deux langues ;
- Les manuels scolaires de chaque langue ;

- Les guides du maitre de chaque langue.

De plus, nous avons décidé d'assister à des séances de cours, pour observer et vérifier ce qui se fait et ce qui ne se fait pas.

Pour rentabiliser au maximum ces observations, nous élaborerons, des questionnaires que nous retiendrons à la fin de notre état de la question, une grille d'analyse (Cf. Annexe, n° I, P.2&3) comportant uniquement des questions fermées dans le but d'obtenir des réponses plus au moins fiables. Les questions sont destinées pour les instituteurs des deux langues (arabe et français) de la fin du cycle primaire. Nous compléterons les résultats de ces séances d'observation, par les résultats de questionnaires que nous distribuerons seulement aux enseignants.

**Chapitre 2 : Les principes de l'approche par les  
compétences dans l'enseignement de l'arabe et du  
français**

## **Introduction**

Le ministère de l'Éducation national a entrepris, une réforme de l'éducation afin d'améliorer les chances de réussite de chacun des élèves.

L'approche par les compétences a été adoptée car elle est la base pédagogique de toutes les actions d'enseignement de la nouvelle réforme. Par cette approche, inspirée de diverses recherches et expériences éducatives, les actions de l'élève deviennent l'outil principal de son apprentissage. Pour apprendre, l'élève doit agir en fonction de situations qui sont déterminées par l'enseignant et qui contiennent les connaissances que l'élève doit acquérir.

Cependant, est-ce que les programmes correspondent aux principes de l'approche par les compétences ?

Dans ce chapitre, nous exposerons les résultats de notre enquête, nous allons analyser notre corpus une fois cette analyse faite, nous donnerons quelques propositions didactiques qui pourraient contribuer à la réussite de l'application de la dite réforme.

### **2.1. La centration sur l'apprenant**

La centration sur l'apprenant est un ensemble de principes qui centre le projet éducatif sur l'apprenant et non sur l'enseignant, le contenu ou la méthode : « *L'essentiel de l'attention est porté sur " à qui enseigner ?", pour mieux adapter les moyens choisis ("comment enseigner ? ") aux buts visés.* » (R. Galisson, 1995).

Elle tient compte des stratégies d'apprentissage qui peuvent différer d'un individu à l'autre.

L'approche par les compétences, s'inspire des principes de la centration sur l'apprenant. A ce titre, S. Tawil (2005 : 34) souligne que l'approche par les compétences place « *l'apprenant au centre de l'apprentissage* ».

En outre, selon F. Adel, (2005 : 47), elle se base : « *sur la logique de l'apprentissage centré sur l'activité et les réactions de l'élève face aux situations-problèmes* ».

Les programmes officiels sont traduits en termes de compétences à installer (et non en termes de contenus notionnels). (MEN, 2009 : 23)

L'approche par compétences a la particularité de faire « *travailler les élèves à tout instant sur des activités suffisamment globales, qui ont du sens dans l'univers humain et dont la fonctionnalité apparaît à l'élève.* » (B. Rey, V. Carette, A. Defrance & S. Khan : 2006 : 17). Ainsi, les connaissances que l'apprenant acquerra à l'école auront « *une portée en dehors des murs de l'école et, réciproquement, l'élève devrait être en mesure de réinvestir, en contexte scolaire, les connaissances et les expériences qu'il a acquises à l'extérieur de l'école.* » (P. Jonnaert & A. M'Batika, 2004 : 33).

En somme, la relation qui lie la centration sur l'apprenant à l'approche par les compétences, c'est que cette dernière s'inspire des principes de la centration sur l'apprenant.

Ainsi, nous allons vérifier cela dans les documents théoriques et les manuels.

En définitive, nous devons retenir que la centration sur l'apprenant implique, entre autres, les principes suivants :

- la focalisation sur l'"apprentissage" aux dépens de la focalisation sur l'"enseignement" ;

- le développement de compétences et stratégies d'apprentissages qui assurent l'autonomie de l'apprenant ;
- le rapprochement entre les caractéristiques du contexte extrascolaire et les contenus de l'enseignement/apprentissage ;
- le choix des dispositifs d'enseignement-apprentissages qui favorisent l'atteinte de ces objectifs dont ceux projet-apprenant et de la séquence didactique ;
- l'équilibre entre les travaux individuels et les travaux par groupes.

Nous allons vérifier dans ce qui suit la part accordée à ces principes dans les documents théoriques remis aux enseignants (cf. 2.1.1) et dans les manuels officiels (cf. 2.1.2). Nous vérifierons la part accordée aux autres principes découlant de la centration sur l'apprenant dans les parties 2.2., 2.3., 2.4. et 2.5.

### **2.1.1. La centration sur l'apprenant dans les documents théoriques**

Dans le cadre des finalités de l'éducation définies dans le Chapitre I, Article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008), on a assigné à l'école algérienne les missions suivantes :

*« Assurer aux élèves **l'acquisition** de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et **méthodologiques** de la connaissance **facilitant les apprentissages** et préparant à la vie active »* (souligné par nous).

- *« doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à **apprendre toute leur vie, à prendre une part***

*active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements* » (souligné par nous).

La lecture de ces deux passages suffit pour indiquer que la centration sur l'apprenant est suggérée aux enseignants comme le montrent les termes que nous avons mis en valeur. On renvoie soit-il implicitement à plusieurs des principes de la centration sur l'apprenant dont l'autonomie (*à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale*).

### **2.1.2. La centration sur l'apprenant dans les manuels scolaires**

Les deux manuels de langue française et de langue arabe de la 5<sup>ème</sup> année primaire semblent être globalement conçus en conformité avec certains des principes de la centration sur l'apprenant. Ils contiennent notamment une diversité de textes de littérature. On trouve dans le manuel de langue arabe des thèmes tels que l'amitié, le village, la découverte de l'Amérique, .... Le manuel scolaire de langue française est relativement facile d'utilisation : les couleurs permettent de repérer facilement les différentes rubriques, la maquette est sobre et aérée, les questions sont placées en vis-à-vis des cours.

En plus d'être pratique, le manuel de langue française est attrayant : le papier est moyennement agréable au toucher, les couleurs sont chatoyantes. Par contre celui de la langue arabe est trop chargé et ses textes sont condensés. Celui de langue arabe est plutôt difficile à utiliser car les textes sont trop longs et désintéressent les élèves. L'utilisation de ce manuel avec nos apprenants depuis qu'il a été édité nous a permis de constater cela à maintes reprises.

Pour que l'apprenant apprenne en autonomie l'utilisation du manuel doit être facilitée. Or, l'examen des deux manuels, dont

notamment celui de l'arabe, montre que la diversité des séances qui sont au nombre de quatre qui sont (traduit par nous):

1. Je dialogue avec le texte.
2. Je découvre le texte.
3. Je découvre la structure du mot.
4. J'enrichis mon vocabulaire.

La multiplicité de ces séances rend la recherche de leçons difficile sans consulter le sommaire, avec une indication claire des séquences et des projets, tout au long de l'ouvrage de langue arabe, contrairement à celui de langue française qui est plutôt facile pour l'utilisation et plus aéré avec les trois séances :

1. Dis ce que tu as compris.
2. je lis.
3. je réponds.

Le manuel de l'arabe souffre des défauts de la pédagogie inductive : les textes ne sont pas issus de la culture spontanée de l'élève, le savoir induit au long des séances n'est jamais rassemblé en un tout cohérent et certaines activités n'apporteront rien à l'élève (expression écrite trop chargée). Comme c'est le cas dans le manuel de langue arabe (Ch. Ghetas, 2007: 180). Dans l'ensemble, le manuel de la langue française aborde largement les textes issus de la culture mondiale tels que « Christophe colombe découvre l'Amérique », « La planète terre », « Ishaq Newton et la terre », « Les trois amis », « l'histoire des trois poissons »,.... La culture algérienne se fait, par contre rare : « Capitale de mon pays l'Algérie », « Nos traditions », « Portrait du sahara Algérien »,... Les exercices sont clairs mais peu enrichissants. Dans chaque page d'activité, on trouve toujours :

j'observe, j'analyse, je retiens, je m'exerce. On déduit alors que l'utilisation de ces verbes relève de la pédagogie active ou l'apprenant est mis au centre des apprentissages.

Il nous semble que cela illustre bien la situation actuelle du manuel de l'élève, qui, même s'il ne reflète pas complètement la nouvelle organisation du programme, continue à être l'unique support pédagogique officiel et partagé. Dans l'impossibilité de saisir la totalité des exercices auxquels les maîtres pourront recourir, nous optons pour ceux du manuel et nous rappelons que les maîtres ont toute la liberté de consolider leur enseignement par d'autres exercices qu'ils jugent utiles.

En général, tel qu'il est signalé dans le guide pédagogique du manuels de Français (5 e AP) « *le manuel ne prenant pas en charge tous les aspects du programme* » (MEN, guide pédagogique du manuel de Français, sept 2009 : 5).

Nous concluons à travers ce qui est cité, plus haut, que les activités dans les deux manuels s'inscrivent dans le cadre de la centration sur l'apprenant. La démarche pédagogique retenue dans les programmes primaires est fondée sur la pédagogie de la découverte. Cette dernière permet d'enclencher chez l'apprenant le processus d'apprentissage :

- Mettre l'élève au cœur des apprentissages pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages (Logique d'implication et non d'inculcation). (MEN, 2009 a)

- Tenir compte de l'erreur et l'exploiter pour remédier aux difficultés et insuffisances rencontrées.

## **2.2. L'activité de l'apprenant**

L'un des principes fondamentaux des approches centrées sur le sujet est incontestablement celui de l'activité de l'apprenant. Mettre l'élève au centre des apprentissages veut dire rendre chaque élève actif.

Cela signifie que c'est lui qui «*prend les décisions dans sa démarche et il gère son processus.* » (V. Rousson, J-F. Desbiens, J-F Cardin, 2004 : 114). Au lieu d'écouter, il agit : il manipule, il résout, il cherche, il produit.

Afin que l'apprenant soit actif, l'enseignant a un rôle important à jouer, il «*doit constamment stimuler, diriger et soutenir l'activité personnelle de l'élève.* » (C. Gauthier, 2002 : 122).

Un véritable apprentissage ne peut avoir lieu sans l'effort personnel de l'apprenant. Au sujet de l'activité de l'apprenant, M. Prat (2008 : 97) dit : «*L'apprenant doit être actif, sinon il s'ennuie et abandonne.* ».

Le travail de l'enseignant consiste à montrer à l'apprenant les moyens et les voies qui peuvent lui permettre d'arriver à son savoir afin qu'il devienne indépendant surtout que «*le but de toute formation n'est pas d'acquérir des connaissances mais d'acquérir la capacité d'acquérir des connaissances* » (J-P. Resweber, 1986 : 62).

Parmi les pratiques qui peuvent freiner l'apprentissage actif de l'apprenant, nous pouvons citer le fait que la théorie précède les exercices d'application (Ammouden, 2007).

### 2.2.1. L'activité de l'apprenant dans les documents théoriques

La démarche pédagogique préconisée dans les programmes de 5<sup>e</sup> AP est une démarche par la découverte qui a permis dès le départ d'enclencher le processus d'apprentissage. Cette démarche motive les jeunes apprenants.

La démarche s'appuie sur un certain nombre de principes théoriques :

*« Mettre l'élève **au cœur des apprentissages** pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages ; proposer des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de prendre conscience de ce qu'il apprend, de comment il apprend et de pourquoi il réussit ; tenir compte de l'erreur et l'exploiter comme un moyen pour remédier aux insuffisances et lacunes rencontrées ; organiser des temps d'interaction (élèves/élèves, élèves/enseignant) qui permettent de confronter les productions et d'explicitier les façons de faire. La verbalisation est un procédé qui permet de progresser dans les apprentissages. »* (MEN, 2011a : 4).

La situation d'apprentissage conçue par l'enseignant dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre est la situation problème.

Celle-ci doit être composée :

*« d'un **support** (éléments matériels figurant dans la situation : texte, image, document sonore), d'une **tâche** ou **une activité** que l'élève doit réussir, d'une **consigne** (l'ensemble des instructions de travail.) »* (MEN, 2009 : 5) (Souligné par nous).

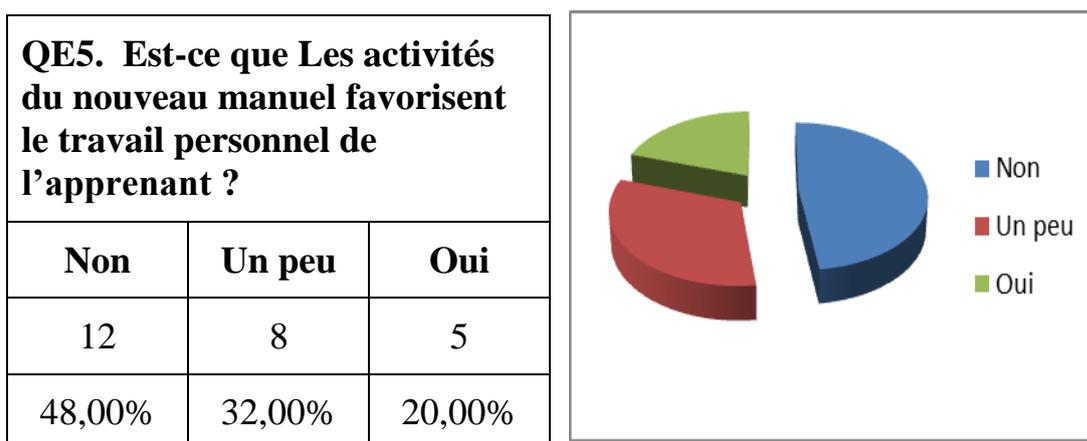
Ainsi l'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences à travers l'ensemble des disciplines. Ces compétences se développent durant

toute la scolarité dans le cadre du réinvestissement et du transfert à travers les différentes activités.

### 2.2.2. L'activité de l'apprenant dans les manuels scolaires

De nombreux exercices (dans les cahiers d'activités) aident l'élève à acquérir les compétences exigées pour passer en classe supérieure et aussi une bonne attention est prêtée à l'amélioration de l'expression écrite et orale des deux langues Arabe et Français.

Pour vérifier si le manuel favorise l'activité de l'apprenant, la question a été posée à 25 enseignants. Les résultats obtenus, synthétisés dans le tableau et graphique suivant :



Ces résultats nous apprenant donc que la moitié des enseignants (52%) estiment que le nouveau manuel ne favorise pas du tout ou juste un peu le travail personnel de l'apprenant. A partir de ce constat, nous déduisons que le principe de l'activité de l'apprenant n'est pas suffisamment pris en considération dans le nouveau manuel.

En somme, la majorité des enseignants interrogés déplore le décalage qu'il y a entre le manuel de l'élève et le programme officiel.

### 2.3. Le travail par projet-apprenants

Le projet-apprenant en est l'un des dispositifs d'enseignement/apprentissage les plus recommandés dans les approches centrées sur l'apprenant. Isabelle Bordallo et J.P. Ginestet (1993 : 132) précisent à ce sujet :

*« Le projet repose sur une analyse des besoins des élèves et à ce titre doit permettre : l'expression des représentations, le repérage des acquis, des manques, la prise en compte des différences et la réalisation de conflits sociocognitifs. ».*

Quatre projets sont proposés aux apprenants dans le manuel de la langue française qui vont effectuer un travail personnel mais vont également solliciter leurs camarades pour réaliser un projet : ils agissent et interagissent. L'apprenant confronte ses savoirs et ses savoir-faire avec les autres ; par exemple il vérifie ses réponses avec ses camarades, il les sollicite pour construire un projet commun : « *fabriquer une affiche* » (projet 1 en production écrite). (MEN, 2009 a)

Bernard Michonneau, insistant sur l'importance de la pédagogie du projet pour impliquer les élèves dans l'apprentissage affirme :

*« Il nous faut donc apprendre à proposer aux élèves des projets pédagogiques ayant un sens pour eux pour qu'ils aient envie de s'y impliquer. Intégrant des objectifs d'apprentissage précis et programmés, chaque projet doit se matérialiser dans une réalisation à laquelle chacun aura participé car pour ces jeunes «faire» quelque chose en français doit être synonyme de «fabriquer». L'objet produit (montage audio-visuel, exposition, journal...) devient objet de communication. »* (Michonneau, 1999)

NEILL, Alexander Sutherland, 1883-1973, pédagogue britannique qui fonda une école où les enfants pouvaient s'éduquer avec le minimum d'intervention des adultes affirme que « *Le projet est le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent tout leur sens* ».

Ce dispositif permet à l'apprenant de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif collectif.

Nous pouvons conclure que le projet est venu en réponse au problème de démotivation des élèves et à la nécessité de les rendre acteurs - auteurs de leurs apprentissages.

### **2.3.1. Le projet dans les documents théoriques**

Le projet n'est jamais une fin en soi mais un moyen parmi tant d'autres, d'apprendre. Les projets tels qu'ils sont présentés et préconisés dans ces programmes, « *s'apparentent plus aux projets des concepteurs des programmes qu'à ceux des enseignants ou des élèves.* » (MEN, 2009 a)

Les documents théoriques recommandent clairement le travail par projet. Pour la mise en œuvre de la démarche du projet, une des tâches la plus appropriée du point de vue pédagogique, il a été retenu dans le guide du maître de français : « *Le projet est un ensemble de tâches plus ou moins complexes, dans lesquelles l'apprenant s'implique avec ses camarades avec l'aide de son enseignant.* » (MEN, 2005 a : 9).

Le projet pédagogique est également considéré comme « *un moyen pour confronter les apprenants à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage significatives* » (MEN, 2009 :18).

Enfin, on conclut que la démarche du projet donne du sens à l'apprentissage.

### **2.3.2. Le projet dans les manuels**

Le manuel scolaire de langue française s'articule autour des quatre projets qui sont : (Cf. Annexe, n° I, P.4-7)

1. Produire un album (textes, photos) pour connaître des produits d'artisanat.
2. Réaliser un catalogue pour faire connaître des artisans et leurs métiers.
3. Réaliser un recueil de textes autour du thème des transports pour la bibliothèque de la classe.
4. Réaliser des affiches pour sensibiliser aux risques des accidents de la vie quotidienne.

Chacun de ces projets se déroule en trois séquences. Par contre en langue arabe le manuel comporte dix projets : 1- Je mets en ordre les parties de l'histoire. 2- Je décris une personnalité à l'intérieur d'une histoire. 3- J'exprime mes sentiments. 4- Je résume un texte. 5- Je décris un endroit dans une histoire. 6- J'écris un texte et je présente une explication. 7- je confectionne une étiquette d'un livre. 8- Je confectionne un autocollant publicitaire. 9- J'écris comment réaliser une chose. 10- je raconte une excursion avec le pronom « je » (Traduits par nous). (Cf. Annexe, n° I, P.8&9)

Le nombre important de projets (10) en langue arabe ne serait être réalisable pendant l'année scolaire, de plus que l'interdisciplinarité n'est pas prise en compte dans l'enseignement des deux langues à titre d'exemple (le

projet sur la publicité (réaliser des affiches publicitaires) existe dans les deux langues (Arabe et Français).

Ainsi, nous concluons que les indications données par la tutelle, pour l'enseignement de l'arabe notamment, ne favorisent guère la concrétisation des projets.

## **2.4. Le travail par séquences didactiques**

Selon Dolz et Pasquier (1997), l'appellation « séquence didactique » se réfère à la construction d'ateliers d'enseignement/apprentissage, à une série d'activités et de tâches organisées dans un ordre déterminé pour résoudre progressivement, les difficultés des élèves. En effet, le but principal d'une séquence didactique est de travailler un genre de texte utilisé dans une situation de communication donnée. La séquence doit amener les élèves à construire un nouveau rapport à leurs capacités langagières afférant à la complexité textuelle et aux pratiques de référence qui caractérisent le contexte extrascolaire. Ainsi, chaque séquence didactique s'organise à partir d'un projet d'appropriation des contenus langagiers constitutifs du genre textuel.

Toute séquence d'un projet en langue française ou en langue arabe est une partie intégrante et indispensable à la construction du projet, elle-même, démultipliée en objectifs. La séquence renvoie à une unité de formation inscrite dans un ensemble formant le projet, alors que la séance est une unité inscrite dans le temps (une séance de deux heures, d'une heure, etc.). Ainsi la séquence en tant qu'unité d'enseignement/apprentissage, peut se réaliser en une ou plusieurs séances réparties sur un volume horaire donné.

Dans les documents théoriques, la séquence est définie comme étant composée de plusieurs étapes. L'un des modèles les plus adoptés et celui théorisé par Dolz, Noverraz & Schneuwly (2002 :7). Il explique que c'est un processus qui passe par quatre étapes :

1. Une mise en situation,
2. Une production initiale,
3. Un ensemble d'ateliers de travail touchant aux caractéristiques communicatives et linguistiques de l'objet ciblé.

Une production finale. Qu'en est-il de la place accordée au travail par séquences didactiques dans les programmes et dans le manuel ?

### **2.4.1. La séquence dans les documents théoriques**

Le travail par séquences didactiques est recommandé dans l'ensemble des documents théoriques sur lesquels nous avons travaillé.

On explique par exemple dans le document d'accompagnement du nouveau programme de français, en traitant du « projet pédagogique, que ce lui-ci « *est conçu sous forme de séquences ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques* » (M.E.N, 2009 :17).

La séquence didactique est une « *démarche pédagogique à visée intégrative. Les activités de langue s'imbriquent entre elles et forment un tout finalisé dans le cadre de la séquence.* » (MEN, 2012 a)

- D'après les réponses des enseignants questionnés, la séquence :
- *met l'accent sur le savoir-faire, donc sur l'intérêt et les besoins des apprenants.*”
  - *“Amène l'élève à progresser, à apprendre avec un but!”*
  - *permet une vision à long terme, mais est pratique à court terme.*”

## 2.4.2. La séquence dans les manuels

L'implication des apprenants est effective. En effet, l'importance de la séquence tel qu'elle est désigné dans les programmes pédagogiques (MEN 2009 a), réside dans le fait que :

- L'élève est au cœur de son apprentissage puisqu'il y est responsable, en participant à sa construction ;
- De même que l'apprenant va prendre conscience de ses apprentissages, comment et pourquoi se font ses apprentissages et comment doit il s'y prendre pour réussir.

En 5°AP les points de langue retenus (en langue française) font l'objet d'un apprentissage explicite. C'est en contexte et par des manipulations linguistiques que l'élève continuera à maîtriser le fonctionnement de la langue. L'élève va apprendre à identifier et à nommer des classes grammaticales, découvrir le code de la langue et utiliser les accords.

En effet, on trouve dans toutes les pages du cahier d'activité de l'élève (MEN, 2010 b) de langue française les questions sous forme : je revois, je m'entraîne de même en en langue arabe « je révise avant d'écrire, je m'entraîne » (traduit par nous).

Il est donc attendu de l'enseignant qu'il fixe des objectifs pédagogiques afin que les notions acquises par les apprenants soient réinvesties dans d'autres situations de communication ; exemple, l'apprenant apprend ce qu'est un vers, une rime, une strophe... pour écrire de manière autonome un petit poème.

A titre d'exemples les articulateurs logiques dans un récit ne seront pas présentés de manière isolée mais leur utilisation par

l'apprenant facilitera la mise en place de la cohérence chronologique dans un texte, exemple le texte « les métiers » (projet 1, séquence 3)

Enfin, nous dirons que ces choix méthodologiques permettent à l'apprenant de mieux prendre en charge ses compétences qu'il pourra mettre au service de la réalisation.

## **2.5. Le travail par groupe**

L'enseignant doit jouer à ce moment-là un rôle déterminant en supervisant le travail des élèves. Il doit consacrer un moment pour chaque groupe en réajustant, en conseillant, en débloquent les situations ou en proposant juste des pistes de réflexion.

L'efficacité d'un apprentissage est également liée aux occasions pour les élèves d'échanger leurs points de vue à propos des notions qui sont abordées.

On distingue beaucoup d'avantages concernant les travaux de groupes dans le l'enseignement/apprentissages :

- Les élèves recherchent par eux-mêmes.
- Ils confrontent leurs représentations.
- Ils apprennent à coopérer.
- Ils développent leur autonomie et leur initiative. (MEN, 2009 a)

L'avantage principal des travaux par groupes réside dans le conflit sociocognitif qui en découle. Ce dernier se développe « *lorsque l'élève perçoit un autre point de vue et que celui-ci entre en interaction avec ses propres représentations antérieures et engendre un processus d'accommodation.* » (L. Peeters, 2005 : 32).

Les travaux par groupes favorisent l'échange d'information entre les éléments des groupes. Ainsi, Cortier (2003 : 89-90 ) estime que cette manière de gérer les activités « *favorise des relations détendues, la disponibilité du maître, des attitudes de respect et écoute de l'autre* ».

Enfin, nous concluons que les travaux par groupes favorisent le travail de partenariat entre l'enseignant et les apprenants.

### **2.5.1. Le travail par groupes dans les documents théoriques**

Mettre l'élève au centre des apprentissages signifie que le rôle de l'enseignant change : il devient un animateur, un guide, plus qu'un dispensateur de savoirs et un détenteur du pouvoir.

En effet, on signale dans les programmes de la 5<sup>ème</sup> année (les deux langues) que l'enseignant doit :

*« Assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active » (MEN, 2011 a et b)*

Dans le guide d'accompagnement de la 5<sup>ème</sup> année primaire de langue française, on retrouve que les situations d'apprentissages proposées « *permettent à l'élève de prendre conscience de **ce qu'il apprend, de comment il apprend et de pourquoi il réussit ; tenir compte de l'erreur et l'exploiter comme un moyen pour remédier aux insuffisances et lacunes rencontrées ; organiser des temps d'interaction (élèves/élèves, élèves/enseignant) qui permettent de confronter les productions et d'explicitier les façons de faire*** » (MEN, 2011 a)

Cela nous amène à penser que le recours à ces travaux par groupe peut être un apport positif dans l'acquisition du savoir.

Etudier les travaux par groupes implique la nécessité de passer par l'étude des interactions, et ce, en partant de cette citation « *si l'interaction est au cœur de tous les processus groupaux, son étude devient essentielle à leur compréhension.* » (S. Landry : 2007 : 165).

### **2.5.2. Le travail par groupe dans les manuels**

En 5<sup>e</sup>AP, en langue française, les activités abordées de manière explicite donneront aux apprenants des outils qu'ils pourront réinvestir dans des situations d'énonciation. L'énonciation est l'activité langagière exercée par celui qui parle (je), au moment où il parle (maintenant), où il parle (ici) et surtout à qui il parle (tu) selon le schéma : je/tu – ici/maintenant.

*« Ces activités ont pour but de conduire les apprenants vers une analyse plus systématique de la langue. Pour permettre une découverte et une structuration des règles de fonctionnement des unités linguistiques dans la phrase, et au-delà, dans le texte, il est nécessaire de recourir à la grammaire de texte ou grammaire textuelle ».* (MEN, 2006 a :16)

Celle-ci s'intéresse aux outils grammaticaux et lexicaux et aux relations que ces outils établissent entre eux pour assurer au texte sa continuité.

Selon nos observations en classes de 5<sup>ème</sup> année primaire soit en langue arabe soit en langue française, on a constaté deux organisations d'un travail par groupe:

1. Les enseignants répartissent les apprenants selon les difficultés qu'ils rencontrent, en vue de remédier à leurs lacunes. On parle alors de groupes de niveau.
2. Les enseignants mobilisent les élèves sur un projet commun à réaliser. On parle alors de groupes à tâche. A titre d'exemple résolution d'un problème, projet de correspondance scolaire...

## **Conclusion**

Dans le cadre de la réforme du système éducatif amorcée par le ministère de l'éducation nationale, les acteurs de la réforme ont décidé de porter quelques changements dans les méthodes d'enseignement. La réforme s'est traduite, théoriquement du moins par l'adoption de l'une des approches centrées sur l'apprenant, à savoir l'approche par les compétences. Cette approche se retrouve donc généralisée à toutes les matières enseignées à l'école. Il est attendu donc qu'on passe, pour ce qui est du moins, de l'approche communicative à l'approche par les compétences. Qu'en est-il de la prise en compte de ces changements « décrétés » dans les outils didactiques proposés aux enseignants de l'arabe et du français de la 5<sup>ème</sup> année primaire ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons essayé de faire une étude qui s'inscrit dans la didactique comparée, dont le but est de déterminer la place accordée aux principes de l'approche par les compétences dans l'enseignement de l'arabe et du français.

Nous avons d'emblée supposé que l'enseignement/apprentissage du français ne serait pas totalement conforme à l'ensemble des principes de l'approche par les compétences. Nous avons par ailleurs, pour ce qui est de l'enseignement de l'arabe, supposé que les moyens didactiques remis aux enseignants favoriseraient encore moins l'adoption des mêmes principes.

Pour vérifier ces hypothèses nous avons choisi de nous limiter, pour des raisons évidentes de faisabilité, à l'examen du degré de conformité des deux moyens dont il s'agit à cinq principes que nous jugeons comme étant parmi les plus importants de ceux qui caractérisent les approches par les compétences : la centration sur l'apprenant (cf. supra. 2.1), l'activité de l'apprenant (cf. supra. 2.2), le travail par projet-apprenant (cf. supra. 2.3), le

travail par séquences didactiques (cf. supra. 2.4) et le travail par groupes(cf. supra. 2.5).

L'analyse des programmes, des documents d'accompagnement et des manuels remis aux enseignants des deux langues nous conduit à titrer les conclusions suivantes :

- Le principe de la centration sur l'apprenant est présent dans les directives de la tutelle ;
- Le principe de l'activité de l'apprenant est semi présent dans les recommandations du ministère ;
- Le principe du travail par projet est à revoir car en langue arabe les dix projets déjà cités sont irréalisables en comparant aux projets de la langue française qui sont à quatre seulement ;
- Le principe du travail par séquences didactiques ne favorise pas l'apprentissage ;
- Le principe du travail par groupe également ne favorise pas l'apprentissage et ne motive pas les apprenants afin de mieux chercher l'information à cause de l'effectif de la classe qui ne permet pas de faire de petits groupes.

Ces conclusions partielles nous conduisent à conclure qu'il apparaît que les principes théoriques véhiculés par les documents officiels, les programmes et les manuels de la langue française sont davantage conformes aux principes de l'approche par les compétences que ceux de la langue arabe.

En définitive, nous pensons qu'il existe plusieurs facteurs qui peuvent être considérés comme étant à l'origine de ce semi-échec de l'application de l'APC :

- les moyens matériels et didactiques qui ne suivent pas et l'absence de motivation des acteurs principaux, à savoir l'élève et l'enseignant ;
- L'insuffisance de la formation des formateurs ;
- Il y a également la surcharge des classes, et la mauvaise conception des manuels scolaires.

De plus, nous dirons qu'il faut tenir compte du multilinguisme social, car les connaissances acquises en langue arabe peuvent contribuer d'une part à faciliter l'apprentissage de la langue française. Par le fait que :

*« l'apprentissage de la langue arabe commence avant celui du français, et que cette langue soit langue d'enseignement, fait que les apprenants abordent en arabe de nombreux domaines de connaissance avant de les aborder en langue française. Les enseignants de français pourraient s'appuyer sur ces acquis et favoriser leur transfert lors de l'apprentissage du français. » (M. Ammouden & C. Cortier, 2009 :14)*

Par ailleurs, l'arabe peut bénéficier du français car *« les pratiques des enseignants du français s'avèrent être beaucoup plus proches des principes des approches centrées sur l'apprenant, dont l'approche par les compétences, que ne le sont ceux de l'arabe. » (ibidem)*

Nous souhaitons que notre travail contribue à rapprocher deux pratiques éducatives qui ne peuvent être rentables que si elles sont complémentaires. Par ailleurs, puisque le plurilinguisme du contexte algérien ne caractérise pas uniquement les milieux éducatifs, mais également les milieux extrascolaires, nous souhaitons que cette didactique convergente qui reste à tisser puisse contribuer à rapprocher davantage les deux langues.

## **Références bibliographiques**

- ADEL, F. (2005), « L'élaboration des nouveaux programmes scolaires ». in N. Toualbi-Thaalibi & S. Tawil (dirs.), (2005), *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS, pp. 45-56.
- AMMOUDEN A. (2006) « L'enseignement/apprentissage de la grammaire : Les principes des approches communicatives en 3ème A.S. », Mémoire de magistère en didactique (non publié), Université de Béjaia, EDAF (Encadré par A. AREZKI)
- AMMOUDEN M. (2007) « Propositions didactiques pour l'application d'une pédagogie active dans l'UE : Pratiques de la Langue Étrangère en 1ère année de licence de Français », Mémoire de magistère en didactique (non publié), Université de Béjaia, EDAF (encadré par C. Cortier)
- AMMOUDEN, M. & CORTIER, C. (2009) « L'enseignement du FLES et de l'arabe dans le contexte algérien : réflexions pour une didactique comparée à l'épreuve de la complexité et de l'interculturalité », In. F. Leutenegger et al. *Actes du 1er Colloque International de didactique comparée*, Genève, 15-16 janvier 2009, [CDROM]. Université de Genève & ARCD.
- AMMOUDEN M'hand (2013) « De la notion de "langue appliquée" : vers une nécessaire », in. *Multilinguales*, n°1, Béjaia : Faculté des langues et des lettres/Laboratoire LAILEMM, pp.59-69.
- BENAMER-BELKACEM F « Le métalangage didactique et l'implication de l'apprenant dans l'avant-propos du manuel de français de deuxième année moyenne », in. S. Aouadi, L. Kadi et J. Cortès, « Le Français Langue/Objet d'Enseignement », *Synergies Algérie*, n°9, p. 53-66, [en ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie9/fatima.pdf>

- BENBERKANE Y. (2010) « Les principes de la centration sur l'apprenant/apprentissage du français en 3ème A.S. », Mémoire de Master 2 en Didactique du français – Université de Béjaïa (encadreur : M. Ammouden).
- BEKTACHE M (2013) « les grande tendances de l'alternance des codes dans la presse écrite d'Algérie », in. *Multilinguales*, n°1, Béjaïa : Faculté des langues et des lettres/Laboratoire LAILEMM, pp.145-157
- BORDALLO, I; GINESTET, J-P.1993. Pour une pédagogie du projet. Paris : ESF éditeur.
- CHABROL, C. OLRYS L. (2007), *Interactions communicatives et psychologie*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- CORTIER, C. (2005a), « Cultures d'enseignement / culture d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », in. *ELA, Revue de didactologie des langues-cultures*, numéro spécial 140, décembre 2005, Paris : Editions Klincksieck - Didier-Erudition, pp. 475-477.
- CUQ, J-P (coord), (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International
- DE VECCHI, G (1992). Aider les élèves à apprendre Paris : Hachette éducation,  
pédagogies pour demain.
- DOLZ Joaquim, NOVERRAZ Michèle & SCHNEUWLY Bernard (dir), (2002) *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Volume 4, Bruxelles : De Boeck/COROME
- GAUTHIER, C., SAINT-JACQUES, D. (2002), *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Canada : Les Presses de l'Université de Laval.

- GHETAS Ch, (2010). *Mon livre de langue arabe*, Alger : ONNPS
- HUBERT, M. (1999). *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*.  
Lyon : Chronique sociale.
- KAMMERER B. (2010) « Apprentissage et didactiques des disciplines scolaires », [en ligne]  
<http://www.dissertationsgratuites.com/dissertations/La-Didactique/141727.html>
- LALLEMENT Fabienne, MARTINEZ Pierre & SPAËTH Valérie (coord.)  
(2005) *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Le français dans le monde, Recherches et applications, vol. 39, Paris : Clé International
- LANDRY, S. (2007). *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints: Le modèle des trois zone dynamique*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LEUTENEGGER Francia (2004) « Le point de vue de la didactique comparée », in. Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec, du 26 au 28 aout 2004, [en ligne]  
[http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium\\_Bernie/Leutenegger.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bernie/Leutenegger.pdf) (consulté le mois de mars 2011).
- LEUTENEGGER Francia (2008) *Didactique comparée et difficultés scolaires*, Genève : Faculté des sciences de l'éducation, université de Genève, coll. Carnets des sciences de l'éducation.
- MARTINEZ, P. (1996), *La didactique des langues étrangère*, Paris : P.U.F, col. Que sais-je?
- MAURER, B. (2007) *De la pédagogie convergente à une didactique intégrée. Langues africaines - langue française*, Paris, L'Harmattan-OIF.

- M.E.N, (2003) « Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif » Alger : ONNPS
- M.E.N. (2005) « Référentiel Général des Programmes », Alger : ONPS.
- M.E.N, (2007) « Guide du maitre 5ap - français » Alger : ONNPS
- M.E.N, (2009) « Guide pédagogique du manuel de français 5ap», Alger : ONNPS
- M.E.N, (2011) « Cahier d'activités-5ap français » Alger : ONNPS
- M.E.N, (2012) « Guide du maitre 5ap - français » Alger : ONNPS
- M.E.N, (2012) « Guide du maitre 5ap - Arabe » Alger : ONNPS
- MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M.-L & G. SENSEVY (2002) Vers une didactique comparée, *Revue française de pédagogie*, Volume 141, pp. 5-16 [en ligne], [http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF141\\_1.pdf](http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF141_1.pdf) (consulté le mois de novembre 2010).
- MICHONNEAU, B. (1999). « Traitement de textes et pédagogie du projet : un mariage réussi ». Le bulletin de L'EPI.
- MILED Mohamed (2005a) « Vers une didactique intégrée: arabe langue amternelle et français langue seconde », in. F. Lallement, P. Martinez P. & V. Spaëth (coord.) *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Le français dans le monde, Recherches et applications, vol. 39, Paris : Clé International, pp. 37-46
- MILED Mohamed (2005b) « Vers une pédagogie de l'intégration : Réflexions critiques sur l'évaluation », in.. N. Toualbi-Thaâlibi, & S. Tawil, S. (Dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger, UNESCO-ONPS, pp. 125-136

- MILIANI H. (2013) La presse écrite en Algérie : positionnements médiatiques et enjeux linguistiques », in. *Multilinguales*, n°1, Béjaia : Faculté des langues et des lettres/Laboratoire LAILEMM, pp.175-184.
- PEETERS, L. (2005), *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*, Bruxelles : De boeck & Larcier s, a.
- PERRENOUD, Ph. (1997). « L'approche par compétences durant la scolarité obligatoire : effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire.» Genève
- PRAT, M. (2008), *E-learning : Réussir un projet : pédagogie, méthodes et outils de conception, déploiement, évaluation*. Paris : Edition ENI.
- REY, B. Carette, V. Defrance, A. Khan, S. (2006), *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck, col. Outils pour enseigner.
- RESWEBER, J-P. (2007), *Les pédagogies nouvelles*, Paris : Presses Universitaires de France, col : Que sais-je ?
- ROEGIERS, X. (2006) « l'approche par compétences dans l'école algérienne. » Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, UNESCO : ONPS.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. & V.-Ch Millar (2002), « Une "tâche de français sur un thème de géographie" : actions didactiques de l'enseignante dans le vif de l'activité en classe et dans son discours a priori. In. A. Mercier, M.-L Schubauer-Leoni & G. Sensevy (dir ;), *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, pp.123-134.
- TATAH N (2013) « La compétence bi/plurilingue en classe de langue en Algérie », in. in. *Multilinguales*, n°1, Béjaia : Faculté des langues et des lettres/Laboratoire LAILEMM, pp. 133-143.

TOUALBI-THAALIBI N. & TAWIL S. (dir.), (2005), *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS

TOUALBI-THAÂLIBI N & TAWIL S. (dirs.), (2006) *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, Alger : UNESCO - ONPS

**Annexe :**

## Formulaire du questionnaire distribué aux enseignants

Ce questionnaire vise à faire montrer le degré de l'application des principes de l'approche par les compétences dans les programmes et les manuels du français et de l'arabe à la fin du cycle primaire.

1. Le nouveau programme de 5 <sup>ème</sup> A.P. est-il meilleur que l'ancien ?		
Non	Un peu	Oui

2. Est-ce que les activités du nouveau manuel favorisent le travail personnel de l'apprenant ?		
Non	Un peu	Oui

3. Est-ce que l'apprenant peut travailler seul sur le manuel scolaire sans l'aide de l'enseignant ?		
Rarement	Souvent	Toujours

4. Est-ce que vous proposez à vos apprenants des travaux par groupe ?					
1 fois par trimestre	1 fois par mois	2 à 3 fois par mois	1 fois par semaine	2 à 3 fois par semaine	autres

5. Est-ce que les activités du nouveau manuel de l'arabe et du français en 5 <sup>ème</sup> année primaire favorisent généralement les interactions entre les apprenants ?		
Non	Un peu	Oui

6. Quelle(s) sont les langue(s) que les élèves utilisent entre eux pendant les travaux de groupes ?				
Français	Kabyle	Arabe	Kabyle/Français	Arabe/français

7. Est-ce que les contenus et les supports des deux nouveaux manuels (arabe et français) en 5ap motivent les apprenants ?		
Non	Un peu	Oui

8. est ce que les projets-apprenants proposés dans les programmes et les manuels actuels des deux langues motivent les élèves ?		
Non	Un peu	Oui

**Répartition annuelle du programme - 5<sup>ème</sup> année primaire (français)**

Projet 01 faire connaître des métiers :											
Séq	L'intitulé	Expression orale	Lecture sens Activités de lecture	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Préparation à l'écrit Etape de projet	Production écrite	Compte rendu et Remédiation / Bilan	Lecture suivie et dirigée
1	Présenter un métier  P 10	Présenter  Informé  Donner son avis	Un métier : sauver des vies p11  P 11	le champ lexical p 12	Les types de phrases p13	Le présent de l'indicatif de être et avoir p14.	La ponctuation .	présenter un métier  P 17	Rédiger un court paragraphe pour présenter un métier	Mettre les signes de ponctuation  Ecrire : vrai ou faux  Complétion d'un texte par la ponctuation convenable  P 19	Le crosse impossible  +  Questions de compréhension  1 <sup>ère</sup> partie  P 18
2	Décrire les différentes actions relatives à un métier  P 24	Présenter  Informé  Donner son avis	-  le boulanger p 21	Les synonymes p 22	La phrase interrogative et les adverbes interrogatives	Le présent de l'indicatif des verbes du 1 <sup>o</sup> et 2 <sup>o</sup> groupes.	Les homophones .	Décrire les différentes actions relatives à un métier  P 32	Parler des actions relatives à un métier  P 33	Répondre aux Questions 35  -Les indicateurs de temps  -Complétion de phrases  -Faire des phrases avec "Où" et "Quand"  P 36	Le crosse impossible  +  Questions de compréhension  2 <sup>ème</sup> partie  P 28
3	Découvrir l'utilité des métiers	Présenter  Informé	- le travail manuel	Les familles des mots p 32	La forme négative et forme affirmative).	Le présent de l'indicatif des verbes du 3	Le féminin des noms	Découvrir l'utilitaire des métiers	Donner son avis sur un métier	Répondre aux Questions  P 49	Le crosse impossible  +  Questions de

	rs	r	P31			group e 34		P 46	P 47	-Exercices écrits 1 – 2 – 3 – 4 – 5 P 50 Bilan : P 51 – P 52	compréhens ion 3 <sup>ème</sup> partie P 38
	P 38	Donner son avis									

**Projet 2 : Faire connaître un métier**

	Lecture	Oral	Vocabulaire	Orthographe	Conjugaison	Grammaire	Production Ecrite	Réalisation Projet	Hist. à lire Poème	Evaluation
1 <sup>ère</sup> séq	Page 36/37  Dialogal inséré dans un récit	Faire connaître des métiers à partir des supports (jeu de rôles)	L'affixation	Le féminin des noms	Le présent de l'indicatif ( les 3 groupes)	La phrase à 03 constituants  GNs + GV+GP	Mise en page d'un dialogue	Préparation du dépliant		Etude de textes (texte dialogué)
2 <sup>ème</sup> séq	Page 46/47  Dialogal inséré dans un récit	-Faire découvrir un métier à travers des jeux  - Imaginer un court dialogue	Les préfixes	Le féminin des adjectifs	Le présent de l'indicatif ( verbes en ger – cer )	Le C.C.L  C.C.T	Remettre en ordre des paragraphe s	Faire connaître un métier		Etude de textes (texte dialogué)
3 <sup>ème</sup> séq	Page 54  Dialogal inséré dans un récit	Présenter les différentes activités artisanales	Les suffixes	Accord  Sujet / verbe	Etre et Avoir au futur ( qqes verbes usuels )	Le C.C.M  et C.C.C	interview	Réaliser l'interview		Etude de textes (texte dialogué)
4 <sup>ème</sup> séq (SI)	Interview maître -élève									

**Projet 03 : lire et écrire un texte documentaire**

<b>1</b>	<b>Faire connaître les moyens de transport</b>  <b>P 96</b>	Utilisation du dictionnaire	L'éléphant -  P 78	La définition d'un mot  P.81	Le GV V+CO D  V+COI	ETRE et avoir au futur p82.	Les mots invariables p 83	Réaliser un fichier des animaux  P 84	Parler d'un animal  P 85	Explication de mots écrire les verbes aux temps qui convient  Ecrire au pluriel:  P 86	Le crosse impossible  +  Questions de compréhension  7 <sup>ème</sup> partie  P 106
<b>2</b>	<b>S'informer de l'histoire du transport</b>  <b>P 110</b>	La nominalisation	<i>Le sucre</i> P 89	. La nominalisation	Les pronoms personnels compléments  P91	Le futur de l'indicatif des verbes du 1 <sup>er</sup> 2 <sup>e</sup> groupe	Le féminin des adjectifs	Compléter un texte avec des mots de la liste  P 94	Compléter une fiche  P.117 / 118	Transformer un verbe au nom éviter la répétition mettre au féminin  P 121	Le crosse impossible  +  Questions de compréhension  8 <sup>ème</sup> partie  P 119
<b>3</b>	<b>Faire le récit d'un voyage</b>  <b>P 122</b>	La polysémie	-La légende d'Icare  P 123  -L'hydravion  P 126  -Premier voyage  P 128	La définition d'un mot dans son contexte	Les pronoms :  sujet et complément  P.125	Le futur de l'indicatif des verbes du 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>ème</sup> groupe.	Les homophones grammaticaux :  et / est  P.125	Apprendre à faire le récit d'un voyage  P 130	Faire le récit d'un voyage  P 131	Vérification et amélioration de la production écrite: répondre aux questions par "Oui" ou "Non"  P 133  -Etude de texte: Un avion –taxi sous l'orage  P 134	Le crosse impossible  +  Questions de compréhension  9 <sup>ème</sup> partie  P 132

**Projet 4 : Réaliser une affiche sur les dangers de la route**

	Lecture	Oral	Vocabulaire	Orthographe	Conjugaison	Grammaire	Production Ecrite	Réalisation Projet	Hist. à lire Poème	Evaluation
1 <sup>ère</sup> séq	Page 124/125 informatif	Identifier le champ lexical relatif à l'aéroport	Les moyens de transport	Le pluriel (s,x)	L'imparfait	Les pronoms compléments	Identifier les panneaux de signalisation	Réaliser une affiche sur les dangers de la route		
2 <sup>ème</sup> séq	Page 132/133 informatif	Dire un dialogue (BD)  Rappeler au respect d'autrui	Les interjections	Le pluriel des noms en ou + exception	Le passé composé (avoir)	Les pronoms possessifs	Sensibiliser l'enfant sur le respect des panneaux de signalisation	Réaliser une affiche sur les dangers de la route		
3 <sup>ème</sup> séq	Page 142/143 informatif		Les onomatopées	Le pluriel en (eu et au)	Le passé composé (être)	Les adverbes	Confectionner un panneau de signalisation et rédiger un commentaire	Illustrer et commenter l'affiche avec des consignes		
4 <sup>ème</sup> séq (SI)						L'infinitif des verbes				

**Répartition annuelle du programme - 5<sup>ème</sup> année primaire (Langue Arabe)**

## وي للمحتوى

الصفحة	الحفوظات	النص التوثيقي	المعجم	الإملاء	الضرف
13 - 10 17 - 14 21 - 18	التعلب المتكرر	من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان	التعامل مع القاموس التعامل مع القاموس الترادف	الشَدَّ	الضبيغة المجرد والمزبد
31 - 28 35 - 32 39 - 36	التملة	جمعية أمين	الاشتقاق التضاد الرصيد الخاص بالتضامن	الهمزة على الألف في وسط الكلمة الهمزة على الواو في وسط الكلمة	الفعل الضحيح الفعل المعتل
49 - 46 53 - 50 57 - 54	الكشاف	الشُرطة ودورها	الرصيد الخاص بالحماية المدنية الترادف في الصفات الرصيد الخاص بعمل الكشافة	الهمزة على التبرة	الفعل المثال الفعل الأجوف الفعل الناقص
67 - 64 71 - 68	الماء	الماء ثروة	توظيف الاشتقاق الرصيد الخاص بالبحار	الهمزة في آخر الكلمة	الفعل اللغيف
80 - 79					
85 - 82 89 - 86 93 - 90	نشيد لوطني	قصور الجزائر	الرصيد الخاص بالمعالم الأثرية الرصيد الخاص بالاحتفالات الوطنية والأيام الوطنية الرصيد الخاص بالصحراء	همزة القطع	الفعل الجامد الفعل المشتق الاسم الممدود
103 - 100 107 - 104 111 - 108	الرياضة	العاب القوى في التاريخ الإسلامي	الرصيد الخاص بالأطباق المحلية والعالمية الرصيد الخاص بالميدان الطبي التعامل مع القاموس	همزة الوصل الهمزة المنفردة	الاسم المقصور
121 - 118 125 - 122 129 - 126	القمر	مذنب هالي	التعرف على الكواكب التعرف على الأقمار الاصطناعية التعرف على بعض العلماء	اللام المتصلة بالأسماء المعرفة	جمع التوكسير التسمية
138 - 137					
143 - 140 147 - 144 151 - 148	الياسمين	الأفلام السينمائية	الرصيد الخاص بالأعراس الرصيد الخاص بعالم الأزهار الرصيد الخاص بالمرح والتسما	وماء الاستفهامية مع حروف الجز	علامات التانيث في الأسماء تصريف المثال
161 - 158 165 - 162	التجار	الفنون الإسلامية والحرف	الرصيد الخاص بحرفة الزجاجي الرصيد الخاص بالحرف	حذف النون من الأسماء المضافة	تصريف الفعل الناقص
175 - 172 179 - 176	الحمامة المسافرة	قصر الحمراء	الرصيد الخاص بالرحلات الرصيد الخاص بعالم البحارة	زيادة الألف في الماضي	تصريف الفعل الناقص
188 - 187					

**Répartition annuelle du programme - 5<sup>ème</sup> année primaire (Langue Arabe)**

التوزيع السنوي					Projet
المشروع	المحور	الوحدة	القيم	التحوي	
1	أرتب أجزاء القصة	القيم الإنسانية	رسالة سلام الوعد المنسي الوعد المنسي	احترام رأي الآخر احترام الوعد احترام الحقوق والواجبات	مفهوم النص أجزاء النص الجملة وأنواعها
2	أصف شخصية داخل القصة	العلاقات الاجتماعية	من رافة الفقراء الأصدقاء الثلاثة التأمل والضرصور	التضامن مع الضعفاء قيمة العمل والاجتهاد قيمة التبرع	الجملة الإسمية الخبر جملة الخبر شبه جملة
3	أعبر عن الأحاسيس الاجتماعية	الخدمات الاجتماعية	فوكس والحماية المدنية حارس الليل والغزال قصة قرية	قيمة الخدمة الاجتماعية روح التضامن والتضحية روح التعاون والتآزر	الجملة التعجبية الجملة الاستفهامية التداء
4	ألخص نصا	التوازن الطبيعي والبيئة	قصة الحيتان الثلاثة بين التمساح والطيور	المحافظة على البيئة البحرية المحافظة على البيئة الحيوانية المحافظة على الماء	خبر كان مفردا وجملة خبر كان شبه جملة
تدعيم					
5	أصف مكانا في قصة	الهوية الوطنية	عاصمة بلادي الجزائر من تقاليدنا لوحات من صحراء بلادي	الاعتزاز بالثقافة المعماري الاعتزاز بالصحراء الاعتزاز بالتقاليد الوطنية	خبر «إن» مفردا وجملة خبر «إن» شبه جملة الصفة
6	أكتب نصا أقدم فيه شرحا	الصحة والرياضة	سباح بالخص ابن سينا الطبيب الماهر رامي بطل السباحة والغطس	التعامل الإيجابي مع التغذية التعامل الإيجابي مع الأدوية الروح الرياضية والتنافس الإيجابي	الحال الحال جملة وشبه جملة التمييز
7	أنجز بطاقة كتاب	غزو الفضاء والاكشافات العلمية	كوكب الأرض الأقمار الاصطناعية إسحاق نيوتن والأرض	التحسيس بالخطر على طبقة الأوزون التفاعل الإيجابي مع الاختراعات العصرية	أسماء الإشارة الأسماء الموصولة الاستثناء
تدعيم					
8	أنجز ملصقا إخبارية	الحياة الثقافية والفنية	حفلات عرس في مهرجان الزهور مسرح عرائس الجراجوز	الاعتزاز بالثقافة (اعراس، مهرجانات) التفاعل الإيجابي مع الفن المسرحي والسينمائي	المفعول فيه المفعول لأجله المفعول معه
9	أكتب كيفية صنع شيء	الصناعات التقليدية والحرف	التفخ في الزجاج تصنعان من الطين تحفا	الاعتزاز بالحرف المحلية وإعادة الاعتبار لها	المفعول المطلق التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي
10	أحكي رحلة باستعمال الضمير «أنا»	الرحلات والأسفار	كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج	التفتح على العالم إثارة الفضول وحب المغامرة	الأفعال الخمسة إعراب الفعل المعتل
تدعيم					