



Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue et littérature françaises
Laboratoire ou unité de recherche de rattachement : LAILEMM

THÈSE
EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE
DOCTORAT

Domaine : Lettres et langues étrangères, Filière : Langue française
Spécialité : Didactique des langues étrangères

Présentée par
CHAABNA Salah

Thème

**L'approche par projet dans l'enseignement du F.L.E et ses retombées
sur les apprentissages linguistiques : cas des élèves du primaire
algérien**

Soutenue le : 11 novembre 2025

Devant le Jury composé de :

Nom et prénom

Grade

LANSEUR Soufiane	Professeur	univ. de Bejaia	Président
AREZKI Abdenour	Professeur	univ. de Bejaia	Rapporteur
GHIMOUZE Manel	professeure	univ. de Jijel	Examinatrice
KERBOUB Nassim	MCA	univ. de Bejaia	Examineur
SISSAOUI Abdelaziz	professeur	univ. de Jijel	Examineur

Remerciements

Je tiens à remercier particulièrement mon directeur de thèse professeur Abdenour AREZKI, pour la confiance qu'il m'a accordée en acceptant de diriger ce travail doctoral, pour ses qualités humaines, pour sa disponibilité et pour son grand cœur. Il a toujours été disponible pour m'aider à avancer et à faire des efforts supplémentaires pour terminer mon travail de thèse. Je lui adresse un grand MERCI pour tous les conseils précieux qu'il m'a donnés.

J'adresse également mes sincères remerciements aux membres du jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce modeste travail de recherche.

Je souhaite aussi adresser ma gratitude à tous les enseignants de l'université de Jijel qui ont contribué à ma formation.

Je n'oublie pas d'adresser un grand MERCI au docteur Limane Mounir qui était toujours disponible quand j'avais besoin d'un conseil, d'un ouvrage, etc.

Je remercie vivement les directeurs des deux écoles primaires et les deux enseignantes de français pour leur aide tout au long de mon enquête.

J'adresse également un grand Merci au docteur Bedouhene Noureddine pour ses conseils et pour sa générosité.

Mes sincères remerciements s'adressent enfin à tous les membres de ma famille et à tous mes amis pour leur soutien affectif et moral tout au long de cette période.

Dédicaces

A la mémoire de mes parents, ma mère Chérifa,

mon père Ferhat,

à mes frères et sœurs,

à ma femme, mes trois filles

Hiba ,

Manar ,

Anfel

et à mon cher garçon Amir

à mes sœurs Samira et Nawel,

à mes frères et

à toute ma famille.

Sommaire

Introduction générale	05
Chapitre I : Enseignement du FLE en Algérie et évolution des méthodologies	08-46
Chapitre II : L'enseignement du français dans le premier cycle	47-94
Chapitre III : De l'approche par compétences à l'approche par projet	95-115
Chapitre IV : Méthodologie de l'étude	116-141
Chapitre V: Analyse des données recueillies (Grammaire, Vocabulaire, Conjugaison)	142-189
Chapitre VI : Analyse des résultats d'orthographe et de production écrite	190-218
Chapitre VII : Analyse des données du questionnaire adressé aux enseignants	219-257
Chapitre VIII : Propositions didactiques	258-276
Conclusion générale	277-280
Références bibliographiques	281-288
Glossaire des acronymes	289-290
Liste des tableaux, schémas et images.....	291
Liste des figures	292-294
Tables des annexes	295
Tables des matières	296-301
Tables des annexes	302-313
Résumé	314-316

Introduction générale

La rapidité des mutations économiques et sociales liée aux technologies modernes a modifié profondément le mode de vie des sociétés. La mondialisation n'est plus une vue de l'esprit mais une réalité concrète qui s'affirme sous nos yeux. Aussi, les gouvernements sont-ils sommés de repenser en profondeur leurs systèmes éducatifs. Car, à l'évidence, il n'est plus possible d'enseigner aujourd'hui comme par le passé. Les besoins humains ayant largement changé et les langues étrangères ne sont plus conçues comme simples appareils mais des moyens incontournables pour l'ouverture et l'insertion des sociétés pour s'ouvrir à l'autre mais aussi pour acquérir une technologie sans cesse en évolution. Cette nouvelle dimension qu'ont acquise les langues étrangères a fait de la didactique des langues étrangères une discipline de recherche autonome et approfondie. Pour certains pays qui accusent un certain retard par rapport au développement scientifique et technologique, l'acquisition d'une ou plusieurs langues étrangères est ainsi un besoin crucial.

Le français, imposé en Algérie comme héritage de l'histoire, a d'abord occupé le statut de première langue avant que, après l'indépendance et l'arabisation, sa légitimité ne soit progressivement remise en question et que son statut ne soit redéfini au gré de nouveaux objectifs.

L'enseignement du français devient donc une question préoccupante pour beaucoup de chercheurs et pour beaucoup de linguistes algériens. Cette langue n'a plus la place privilégiée héritée de la période coloniale. À ce sujet, Safia Asselah-Rahal et Philippe Blanchet (2007 : 22) font remarquer que « Toutefois, un changement est en cours dans le système éducatif algérien. Ce changement est accompagné d'un renouvellement des manuels scolaires et de l'enseignement précoce des langues étrangères, notamment quant à la place et au rôle du français ».

Le système éducatif algérien va connaître d'incessants changements et remaniements. Ainsi, de langue seconde à langue étrangère première pour enfin finir comme langue étrangère au même rang que l'anglais. La langue française est enseignée désormais comme langue étrangère avec des pratiques de classes différentes et des objectifs différents. Pour répondre aux exigences de ce nouveau contexte linguistique et socio-économique, le 13 mai 2000, une commission nationale pour la réforme de l'éducation est installée officiellement par le président de la République algérienne. Sa mission essentielle consistait à évaluer le système éducatif dans tous ses paliers en vue de proposer sa refonte totale. Cette réforme est mise en œuvre à partir de la rentrée scolaire 2003/2004.

En ce qui concerne son apprentissage, autrement dit les moyens pratiques mis en œuvre, le Ministère de l'Éducation Nationale a recommandé d'adopter l'approche par projet. Cette nouvelle pédagogie se traduit par la création de programmes d'études ciblés. Ces programmes sont conçus selon des critères clairs et une vision spécifique de l'apprentissage. Chaque programme se base sur des compétences définies par les formateurs et les professionnels. Ces compétences visent à répondre aux besoins du marché de l'emploi et de la société. Elles s'articulent autour de la mobilisation et de la combinaison de ressources, incluant connaissances, attitudes et valeurs. D'après Mokhtar Medjahdi¹ (2024 : 504) :

Cette démarche est très fiable dans le développement de tous les savoirs des apprenants car elle permet à la fois l'accès au sens des apprentissages et au monde ; et déclenche chez eux la quête à l'appropriation des connaissances et à l'intégration des opérations et des mécanismes de construction de savoirs permettant le développement des compétences.

Notre recherche se donne pour objectif d'étudier la transposition didactique des directives officielles relatives à l'enseignement/apprentissage de la langue française, telles qu'elles sont énoncées dans les programmes issus des récentes réformes du système éducatif algérien. Ces directives s'appuient sur l'approche par projet pour la maîtrise des points linguistiques suivants : la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison, l'orthographe et la production écrite, considérée comme l'aboutissement de l'ensemble de ces activités.

Dans un souci euristique, pour délimiter notre étude, nous avons problématisé notre recherche dans la question suivante « - « Pourquoi l'approche par projet dans l'enseignement du FLE et quelles sont ses retombées sur les apprentissages linguistiques des apprenants de cinquième année primaire » ?

Il est évident qu'une approche pédagogique ne peut être évaluée que dans ses résultats concrets en fin de parcours dans une pratique de classe. Ainsi, afin d'éviter une problématique trop générale ou trop vague , nous avons choisi de nous focaliser sur deux points essentiels :

-Les points de langue enseignés dans le projet sont-ils assimilés par les apprenants de cinquième année primaire, autrement dit, les compétences ciblées dans les programmes sont-elles atteintes ?

-Ces points de langue dotent-ils les apprenants de la compétence écrite, attendue en cinquième année : produire des écrits simples et maîtriser les règles de cette activité ?

¹ Mokhtar Medjahdi, *La pédagogie du projet : une nécessité impérative pour changer la logique de l'enseignement/apprentissage du FLE*, Revue Djoussour El- maaréfa, Volume : 10 N° 1 (Mars 2024), (En ligne), consulté le 22/10/2024, URL : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/242973>

Pour mieux répondre à ces questions, nous proposons les hypothèses suivantes :

- Les exercices de facilitation des points linguistiques ciblés seraient adaptés et permettraient la réalisation de l'objectif.

- Les démarches et l'ensemble des activités seraient peu motivantes et ne permettraient pas de développer des compétences scripturales chez les apprenants de cinquième année primaire.

Etant enseignant de carrière, je me suis trouvé plus d'une raison pour évaluer les apprentissages que nous menons et d'en tester les résultats et donc leur efficacité.

Il s'agit pour nous de travailler sur le cru, autrement dit, partir d'un corpus tiré sur le vif. Notre choix s'est porté sur la cinquième année, année charnière puisqu'elle est le couronnement du cursus de ce premier cycle d'enseignement.

Il convient de rappeler que ce travail, intitulé « L'approche par projet dans l'enseignement du FLE et ses retombées sur les apprentissages linguistiques : cas des élèves du primaire algérien », vise à connaître la réalité du terrain et à identifier les difficultés rencontrées dans l'enseignement du FLE au cycle primaire après la mise en œuvre de l'approche par projet.

Notre corpus se compose d'un ensemble d'activités portant sur les points de langue étudiés dans les projets I et II, complété par un questionnaire administré à 49 enseignants de français exerçant dans la circonscription de la daïra de Taher. Concernant les tests de langue, il s'agit de procédés d'évaluation visant la grammaire, le vocabulaire la conjugaison, l'orthographe et la production écrite. Quant au questionnaire, il nous permet de recueillir les avis des enseignants concernant l'efficacité de l'approche par projet en tant que méthodologie d'enseignement mise en œuvre dans ce premier cycle de l'enseignement.

Ce travail comporte huit chapitres. Le chapitre I, intitulé « Enseignement du FLE en Algérie et évolution des méthodologies », retrace le statut du français en Algérie depuis l'indépendance et analyse l'évolution des méthodologies d'enseignement du FLE adoptées au fil des décennies.

Le chapitre II, consacré à « L'enseignement du français dans le premier cycle », traite de l'enseignement du FLE au cycle primaire ainsi que des réformes éducatives entreprises après la période coloniale.

Le chapitre III, qui a pour thème « De l'approche par compétences à l'approche par projet », mettra l'accent sur les deux dernières approches pédagogiques mises en œuvre dans le cycle primaire.

Le chapitre IV porte sur la méthodologie de cette étude. Il présente la démarche adoptée pour conduire l'investigation, en précisant le cadre de l'étude (type de recherche et approche méthodologique), la population et l'échantillonnage, les instruments de collecte des données, le déroulement de l'étude ainsi que les modalités d'analyse.

En ce qui concerne les chapitres V, VI et VII, ils sont consacrés à l'analyse de notre corpus. Les chapitres V et VI présentent et interprètent les résultats des tests de langue administrés aux élèves de cinquième année dans deux écoles. Le chapitre VII, quant à lui, synthétise les résultats du questionnaire adressé à 49 enseignants exerçant dans la circonscription de la daïra de Taher et met en évidence leurs pratiques pédagogiques ainsi que les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'approche par projet.

Dans le chapitre VIII, nous formulons des propositions visant à améliorer l'enseignement du français au cycle primaire.

En conclusion, nous présentons brièvement quelques résultats majeurs de cette recherche. Ces données ouvrent des perspectives pour un enseignement plus efficace du français au cycle primaire, notamment grâce à une intégration renforcée de l'approche par projet et à une organisation des activités centrée sur les compétences. Elles permettent également d'identifier des pistes de recherche futures ainsi que des orientations pour la formation et l'accompagnement des enseignants.

Chapitre I

Enseignement du FLE en Algérie et évolution des méthodologies.

Introduction

Dans le monde de nos jours, l'apprentissage des langues étrangères est devenu une nécessité inévitable car nous ne pouvons pas vivre à l'écart de ce qui se passe en dehors de nos frontières. En Algérie, plusieurs langues étrangères sont enseignées dans les établissements scolaires du pays. Depuis l'indépendance, l'école primaire a connu plusieurs réformes et parfois de simples réaménagements des programmes. Au fur et à mesure, de nouveaux manuels et programmes de français ont été conçus par les membres de la commission nationale des programmes. Pendant des décennies, le français a bénéficié du statut de première langue étrangère dans le pays.

Durant la décennie noire des années 1990, la langue française est devenue aux yeux de beaucoup d'islamistes algériens la langue de l'ennemi. Beaucoup d'entre eux se sont opposés à son enseignement dans tous les établissements scolaires du territoire national. Ils ont accusé les enseignants de français d'être des traîtres et des serviteurs de l'ancien colon. En effet, plusieurs écoles ont été fermées par les islamistes durant cette période. L'école primaire où nous exerçons nous-mêmes au milieu des années 1990 a subi le même sort pendant plusieurs jours. À partir de septembre 1993, le ministre de l'éducation Ahmed Djebbar a pris l'initiative d'introduire l'anglais dans le cycle primaire durant des circonstances politiques et sécuritaires instables. Parmi les événements dramatiques qui ont marqué cette période, onze enseignants et enseignantes ont été égorgés le 27 septembre 1997 pour la simple raison d'avoir refusé d'arrêter d'enseigner.

Lors de cette période, la mouvance islamique a eu une certaine influence sur le choix de l'anglais à l'école primaire. L'élite arabophone influente dans la société algérienne part en guerre contre le français, perçu comme langue de la laïcité.

En 1994, une réforme qui visait à remplacer le français par l'anglais dans le cycle primaire est entreprise par le gouvernement algérien. Le choix de la première langue étrangère a été confié aux parents d'élèves. Abdenour Arezki ²(2010 : 165-171) dans une enquête à grande échelle menée auprès des enseignants de lycées, nous fournit à ce propos une explication : *«Cette attitude ambivalente des enseignants à l'égard du français repose essentiellement sur des considérations, plutôt d'ordre idéologique qu'éducatif ou pédagogique»*.

² Abdenour Arezki, La planification linguistique en Algérie où l'effet de boomerang sur les représentations sociolinguistiques», p165-171, in *Revue, Le français en Afrique*, n° 25, CNRS, UMR6039, Nice, 2010, France.

En effet, les résultats étaient très décevants et beaucoup de parents ont regretté d'avoir fait le mauvais choix. Les apprenants qui ont opté pour l'anglais comme première langue étrangère ont eu beaucoup de difficultés tout au long de leur parcours scolaire. Cette idée de laisser choisir les parents à la place de leurs enfants scolarisés a été abandonnée avec le départ du ministre de l'éducation Ali Benmohamed (période 1990-1992), lequel féru de l'arabisation/réislamisation par les programmes les plus rétrogrades sera remplacé par Ahmed Djebbar (1992- 1994) qui a gelé le processus d'arabisation sur instruction du président Mohamed Boudiaf. Le nouveau président a tenté de mettre fin à cet enseignement négatif ayant engendré un islamisme radical. Certes, cette dégradation du système éducatif algérien est l'une des causes principales qui a contribué à ce phénomène. Le pays est plongé dans une violence de masse contre la société. Les Algériens ont été accusés d'impiété par les islamistes. Pendant une dizaine d'années, le pays a vécu une guerre civile opposant l'armée et les islamistes. Malheureusement, le règne de Boudiaf n'a pas duré longtemps. Cet homme hors du commun a été assassiné le 29 juin 1992 à Annaba. Il a été ainsi empêché d'accomplir sa mission dont l'objectif principal est la sauvegarde de l'Algérie.

Arrivés à l'université, les élèves ayant choisi l'anglais comme première langue étrangère, se sont retrouvés face à d'énormes problèmes car les spécialités scientifiques sont enseignées en langue française. Certains d'entre eux ont dû abandonner leurs études. De nos jours, le français bénéficie toujours du statut de première langue étrangère dans le système éducatif algérien. Le volume horaire consacré au français est plus important que celui de l'anglais dans les trois cycles de l'enseignement. Dans tous les établissements scolaires, le FLE jouit d'un statut particulier. Il est enseigné à partir de la troisième année du cycle primaire. Quant au monde de la recherche, des didacticiens et des professeurs universitaires effectuent des recherches sur l'enseignement/apprentissage du FLE en vue d'aider les enseignants à adapter leurs pratiques de classe aux exigences actuelles.

Qu'en est-il de l'enseignement du FLE dans le primaire algérien ?

1-C'est quoi le FLE ?

Le FLE est un sigle qui signifie : français langue étrangère. Les cours de FLE sont enseignés à des apprenants non-francophones installés dans un pays francophone ou à l'étranger. Il s'agit d'enseigner le français à un public qui a déjà acquis une première langue.

L'enseignement du FLE sur d'autres continents a été favorisé par des facteurs politiques, religieux et économiques.

Pendant une longue période historique, les colons français ont occupé des territoires se situant sur d'autres continents ainsi que beaucoup d'îles formant aujourd'hui les départements français d'Outre-mer. Lors de leur présence sur ces différents territoires colonisés, ils ont enseigné leur langue aux autochtones. En effet, le français bénéficie jusqu'à nos jours du statut de première langue dans un certain nombre d'anciennes colonies. Le concept de FLE fait également référence au français enseigné dans de nombreux pays étrangers dans des institutions françaises, comme les centres culturels dépendant des ambassades de France, les lycées français, etc. Il nous semble important de ne pas confondre entre les trois sigles employés dans les différentes situations d'apprentissage du français.

-Le FLE (français langue étrangère) : Il s'agit de la langue apprise par des sujets non-natifs et dans différents contextes, par exemple les migrants installés nouvellement en France ou dans un autre pays non-francophone.

Le FLE est enseigné en utilisant des méthodes spécifiques. Selon Jean-Pierre Robert ³(2008 : 90) : «Le sigle FLE désigne le français langue étrangère, c'est-à-dire la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français ».

-Le FLS (français langue seconde) :C'est la langue enseignée après la langue maternelle que l'enfant apprend en premier dans un contexte familial. Dans ce cas, le FLS désigne le français appris dans un second temps. Ce même concept désigne également (français langue de scolarisation) où il s'agit du français appris par des étrangers à l'école comme langue vivante. Il s'agit principalement de l'usage du français dans les anciennes colonies ou dans les anciens protectorats français. Le français est enseigné en milieu scolaire à partir d'un certain âge. Par exemple, au Mali, le français est langue seconde et en même temps langue officielle du pays. D'après Jean-Pierre Cuq ⁴(2003 : 108-109) :

«L'expression, français langue seconde (FLS désigne un domaine de l'enseignement du français [...]. Cette dénomination, fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue».

-Le FLM (français langue maternelle) : Il s'agit du français appris comme première langue dans un milieu familial et de façon non formelle.

³ Jean-Pierre Robert, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Éditions Ophrys, Paris, 2008, France.

⁴ Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français*, Édition Jean Pencreac'h, Paris, 2003.

Il est question du français parlé par des locuteurs natifs et appris comme première langue dans un milieu familial et dès la petite enfance. Selon Jean-Pierre Robert ⁵(2008 : 90), l'enseignement du FLE adopte des stratégies d'enseignement et des choix différents :

« En conséquence, l'enseignement du FLE a développé des stratégies et des choix différents de ceux du FLM relatifs :

-à la sélection de notions et d'actes de paroles ciblés sur les besoins spécifiques des apprenants,

-à la priorité (et non la primauté) donnée à l'oral et à l'étude de la phonétique,

-à la mise en scène de situations de communication simulées,

-à la prise en compte des phénomènes d'interférences entre français et langue source,

-au respect des spécificités culturelles locales,

-à l'enseignement des comportements des usagers de la langue cible,

-à la conception d'un enseignement dans une perspective plurilingue et pluriculturelle, etc.

Le FLE est enseigné dans des contextes différents et les objectifs d'apprentissage diffèrent de ceux du FLM. L'apprentissage du FLE s'effectue souvent dans un contexte scolaire hétérogène qui implique la prise en compte de plusieurs facteurs, notamment les facteurs sociolinguistiques et culturels. Pour cela, il s'avère important de tenir compte de cette hétérogénéité car les apprenants sont issus de milieux différents et possèdent des capacités d'apprentissage différentes. En fait, le français, langue étrangère est enseigné pour des besoins de communication et d'échange dans des contextes différents. En ce sens, une importance particulière est accordée à l'enseignement de l'oral et de la phonétique.

2-Le français dans le monde ; aperçu historique

C'est en 1960 que l'on commence à aborder timidement d'abord la question de «français langue étrangère ». Le FLE est diffusé dans le monde non seulement en tant que langue mais aussi dans le but de diffuser la culture chez des non-francophones.

Lors d'une première période de l'histoire coloniale, le français a été utilisé comme moyen d'expansion à partir du XVIème siècle avec l'exploration du Canada en 1534 par Jaques Cartier, puis la fondation de Québec par Champlain en 1608.

⁵ Jean-Pierre Robert, idem, p.90

Il y a eu par la suite, la fondation de Cayenne (1637), l'acquisition des Antilles (Martinique et Guadeloupe (1637), etc. Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca⁶ (2017 :20): « [...] le français s'est vite exporté hors des frontières. Pour des raisons essentiellement culturelles en Europe au XVIII et au XIX siècle, on l'a dit, mais aussi pour des raisons coloniales sur les autres continents. »

Donc, le français s'est diffusé en Europe au XVIIIème et au XIXème siècle pour des raisons essentiellement culturelles. En revanche, sur d'autres continents, le français a bénéficié des circonstances historiques favorables et même atteint le statut de langue officielle dans certains pays et territoires colonisés par la France, comme par exemple au Mali.

Au fur et à mesure, le français a pris la place des langues locales et a même été la langue de scolarisation de masse dans cette région du monde à partir de la fin du XIXème siècle. La diffusion du français a réussi sur d'autres continents grâce à la politique coloniale de la France. Cette expansion du second empire colonial avait débuté dès 1830 avec la conquête de l'Algérie. La France possède jusqu'à nos jours certains territoires dans l'océan pacifique : la Polysémie (1843), la Nouvelle-Calédonie (1853), etc. Nous pouvons y ajouter en outre trois États issus de la colonisation belge (le Burundi, le Rwanda et la république démocratique du Congo) où le français bénéficie jusqu'à nos jours du statut de langue seconde.

Ce court aperçu historique, nous a adonné une idée sur les circonstances qui ont contribué à la diffusion du FLE dans le monde. De nos jours, ces États sont réunis dans une organisation politique appelée la Francophonie. Elle désigne l'ensemble des personnes et des institutions qui utilisent le français selon le statut de cette langue dans les pays faisant partie de cette organisation internationale. Le français a réussi à occuper la place dont il jouit aujourd'hui parmi les langues les plus parlées dans le monde grâce à une immense aventure historique et géographique. Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca⁷ (2017 : 22) :

« En tout cas, ce sont les circonstances de cette immense aventure historique et géographique, déterminantes pour les représentations plus ou moins positives que les individus qui vivent dans ces régions se forgent aujourd'hui de notre langue [...]. C'est cette place particulière, fruit d'une diffusion historique et aujourd'hui politiquement entretenue, qui justifie le triple statut didactique de langue maternelle, de langue seconde et de langue étrangère qui la constitue en un objet d'enseignement et d'apprentissage particulier. »

⁶ Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Édition PUG, Grenoble, 2017.

⁷ Ibid, p22

En effet, l'histoire de France et ses conquêtes à la recherche de nouvelles colonies a permis la diffusion du FLE dans beaucoup de pays. Le français était perçu comme langue supérieure et a été imposé dans l'administration coloniale. Cette mission dite « civilisatrice » a donné au FLE le statut de langue internationale. L'expression de français langue étrangère « FLE » a été employée pour la première fois par André Reboullet en 1957, selon Isabelle Cros⁸(2016 :19).

En 1982, suite à la demande du ministre de l'Éducation Alain Savary, un groupe de travail est mis en place pour promouvoir l'enseignement du FLE et lui donner un statut plus important. En effet, le rapport Auba a donné la formation des professeurs de FLE comme filière dans les universités et la création de postes d'inspecteurs généraux de FLE. En peu d'années, l'application de ces recommandations ont permis au FLE de devenir une discipline à part entière.

Aujourd'hui, il y a une volonté politique au sein de l'union européenne qui veille sur l'enseignement des langues des pays membres dans ces mêmes pays et à l'étranger. La France est l'un des pays qui joue un rôle majeur au sein de cette institution. Depuis sa création, le CECRL est considéré comme une référence pour l'enseignement du FLE et pour les autres langues européennes. Le FLE bénéficie aujourd'hui d'un statut international et il est entretenu politiquement par la France comme l'une des plus grandes puissances au monde. Il y a un grand nombre de didacticiens qui s'intéressent à l'enseignement du FLE en France et à l'étranger. Selon Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca⁹(2017 : 13) :

«En effet, le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue. »

Selon ces deux auteurs, le français est enseigné comme langue étrangère à des apprenants non-natifs. Mais ces derniers sont conscients d'apprendre le français et non pas le français langue étrangère.

⁸ André Reboullet cité par (Isabelle Cros, *Contribution à l'histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistique (1945-1962)*, thèse de doctorat, Paris3, 2016, France.

⁹Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, idem, p13

Ils apprennent le français de la même façon qu'un natif de France apprend une langue étrangère. Quant aux enseignants de FLE, ils peuvent être des francophones natifs qui enseignent le français à des étrangers ou des non natifs francophones qui sont eux-mêmes dans la même situation que leurs élèves à l'égard de la langue qu'ils enseignent. Dans ce cas le FLE est enseigné en fonction d'un certain nombre de besoins et les contextes d'apprentissage diffèrent les uns des autres. Il peut être enseigné à des apprenants vivant dans un pays francophone ou à l'étranger, souvent dans une institution scolaire et selon des programmes préétablis. Par exemple, en Algérie, les enseignants de FLE sont formés selon des besoins et des programmes destinés aux apprenants des différents cycles de l'enseignement. Actuellement, le FLE occupe une place primordiale dans la didactique de l'enseignement des langues étrangères.

3-La didactique du FLE

Le terme « didactique » est défini par le dictionnaire *Le Lexis* comme suit : « Science ayant pour objet les méthodes d'enseignement ». La didactique est une discipline qui s'intéresse aux méthodes d'enseignement dont l'objectif essentiel est de faciliter l'apprentissage des savoirs s'inscrivant dans des domaines différents. Par exemple, l'objet d'étude de la didactique du FLE est la langue française de façon générale, et plus précisément, le français langue étrangère.

Selon Jean-Pierre Robert ¹⁰(2008 :68)

«Un dictionnaire de didactique du FLE analyse donc la langue française sous tous ses aspects (description, fonctionnement, utilisation) et nombre de ses articles empruntent ceux d'un dictionnaire général de linguistique (grammaire, morphosyntaxe, phonétique, etc.) dont le contenu est adapté à la spécificité de ses objectifs et de ses publics (enseignement du FLE à des étrangers). »

Donc, la didactique du FLE étudie tous les aspects du français. Elle s'intéresse à la description, au fonctionnement et à l'utilisation de cette langue. Elle aborde les différents domaines de la langue dont le contenu répond à des objectifs spécifiques et s'adresse à des publics particuliers. Les méthodologies modernes recommandent l'implication de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Dans ce cas, l'apprenant devient un acteur et non un spectateur. En fait, l'enseignant adapte les contenus qu'il enseigne en fonction de l'âge et des besoins de ses élèves.

¹⁰ Jean-Pierre Robert, idem, p68

Puis, il les invite à construire leurs propres savoirs par eux-mêmes. Ils sont mis au centre de leurs propres apprentissages et participent à la construction de ces derniers. L'enseignant n'est qu'un guide et c'est l'élève qui prend part à la construction de ses connaissances.

De nos jours, tous les enseignants ont besoin d'avoir des bases en didactique pour bien exercer ce métier qui nécessite beaucoup de patience et de persévérance. Depuis la création du cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) en 2001, la perspective actionnelle que nous allons aborder plus loin et avec plus de détails est privilégiée dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE.

L'un des principes essentiels de cette approche est que l'enseignant n'est qu'un guide et l'apprenant est amené à accomplir des tâches au sein du groupe.

Le CECR¹¹ (2001 :15) définit l'usage d'une langue comme suit :

L'usage d'une langue y compris son apprentissage, comprend des actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences [...] afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers [...]. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Les apprenants d'une langue utilisent cette aptitude linguistique pour agir en tant qu'acteurs sociaux dans des situations de vie réelle. En ce sens, le FLE permet à l'apprenant de s'exprimer par la langue et d'accomplir des tâches dans un contexte scolaire ou social. Dans le monde contemporain, les apprenants des langues étrangères ont besoin d'être dotés d'un certain nombre de compétences qui leur permettent d'agir dans différents domaines de leur vie actuelle et future. Ces compétences leur permettent d'être utiles au sein de leurs sociétés. Certes, l'usager de FLE ou d'une autre langue a besoin de mobiliser diverses compétences lui permettant d'agir dans le groupe. En utilisant une langue dans des contextes réels, les usagers renforcent leurs acquis et peuvent même remédier à leurs lacunes par eux-mêmes.

¹¹ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL) publié par le Conseil de l'Europe, 2001, p.15, (En ligne), consulté le 24 juin 2024, URL : [1680a4e270 \(coe.int\)](https://doi.org/10.1680a4e270)

L'enseignant de FLE recourt souvent à différentes stratégies pour rendre les contenus qu'il enseigne plus accessibles à ses élèves. Dans une salle de classe, il tient compte des besoins de ses apprenants et de leurs différences car ces derniers n'apprennent pas de la même façon. Les élèves appartenant à une même classe n'ont pas le même profil social.

Certains d'entre eux suivent difficilement le processus d'apprentissage en classe et ont des capacités mentales réduites par rapport à leurs camarades. Donc, il planifie ses cours en fonction de chaque situation de classe. Il utilise des méthodes pédagogiques différentes en tenant compte de la façon d'apprendre de chacun et de chacune. En effet, les classes d'aujourd'hui sont de plus en plus hétérogènes et les élèves ont des besoins d'apprentissage variés.

Donc, l'enseignant recourt à la différenciation pédagogique en vue de favoriser la réussite de tous les apprenants. L'enseignement est un art qui exige de l'enseignant un savoir encyclopédique afin de pouvoir jouer pleinement son rôle. Il doit créer un climat de confiance dans sa classe lui permettant d'exercer son métier avec aisance et assurance. Cette relation est représentée sous la forme d'un triangle appelé « *triangle didactique* » où s'effectuent de multiples interactions élèves/enseignant et enseignant/élèves. L'enseignant n'est plus un détenteur de savoir et son rôle majeur est de rendre accessible un « savoir savant » à l'ensemble de ses élèves : c'est ce que les didacticiens appellent « *transposition didactique* ».

La didactique s'intéresse au processus d'enseignement/apprentissage en mettant en évidence le rôle que doit jouer l'enseignant. Elle met l'accent sur les contenus des savoirs et des savoir-faire et tente de trouver des réponses aux difficultés spécifiques que peuvent soulever ces contenus. Cette science a beaucoup évolué et elle ne se contente plus de proposer des méthodes d'enseignement, mais elle tente également de comprendre ce qui se passe dans la tête de l'élève durant les différents moments d'apprentissage.

Dans cette optique, elle se veut une discipline dont l'objectif est de résoudre les problèmes d'enseignement/apprentissage. Pour ce qui est de la didactique du FLE, elle propose à l'enseignant des procédés dont l'objectif est d'obtenir une meilleure qualité d'enseignement. Enfin, la didactique est une discipline qui tente de répondre aux besoins du moment car les avancées technologiques ont une grande influence sur la façon d'enseigner. En effet, les enseignants de nos jours n'exercent plus de la même façon que ceux des années soixante. Dans une salle de classe, le professeur de FLE utilise aujourd'hui des matériels de plus en plus sophistiqués que lui offre son époque, comme l'audio-visuel et d'autres moyens informatiques. Il a la chance d'utiliser des moyens qui motivent davantage les apprenants lorsque ces derniers sont bien exploités et bien choisis.

Pour sa part, l'apprenant est invité à réaliser des projets avec ses pairs. Il est mis au centre de ses propres apprentissages et les manuels scolaires sont confectionnés selon cette approche.

L'apprenant est impliqué dans le processus d'enseignement/apprentissage et il n'est plus passif comme il l'était dans les méthodologies traditionnelles. Il construit ses propres stratégies et apprend à réfléchir sur la langue qu'il apprend.

Les concepteurs des manuels scolaires prennent en considération les paramètres psychologiques et sociologiques du public visé.

Le débat sur le degré de la scientificité de la didactique des langues a commencé à avoir lieu à partir des années 80. Au fil des années, l'installation de la didactique en tant que discipline dans les universités a rassuré les didacticiens et a donné de la légitimité à leurs travaux réalisés dans ce domaine. Selon Eddy Roulet¹² (1989 : 5-6), les huit commandements du didacticien sont :

1- *« Il faut quitter le domaine de l'idéologie pour aborder le terrain des faits concrets et quotidiens, en particulier les pratiques scolaires ;*

2-*Il faut connaître la réalité et la complexité de ce terrain ;*

3-*Il faut, à partir de là, construire son objet, ses problèmes, et ne plus croire qu'on les trouve tout faits sur le terrain ;*

4-*Il importe, si on emprunte des concepts et des savoirs à d'autres disciplines, de les repenser ou de les reconceptualiser en fonction de l'objet auquel ils s'appliquent ;*

5-*Il faut imaginer, formuler et articuler explicitement des hypothèses ;*

6-*Ces hypothèses doivent être validées expérimentalement ;*

7-*Il importe d'aboutir à un accord argumenté, plutôt qu'à un simple accord d'opinion, sur l'interprétation des résultats ;*

8-*Il faut dépasser la simple juxtaposition des recherches individuelles et isolées pour aboutir à une élaboration communautaire et cumulée du savoir. »*

Nous constatons que le travail du didacticien doit s'intéresser en premier lieu à ce qui se fait effectivement dans une salle de classe, c'est-à-dire ce qui est concret en s'éloignant de toute idéologie. Dans son travail de recherche, il doit tenir compte de la réalité concrète du terrain. Pour que son travail soit reconnu par la communauté scientifique, il doit être mené avec rigueur et objectivité.

¹² Eddy Roulet, *Des didactiques du français à la didactique des langues*, Genève, 1989, p.5-6 (En ligne), consulté le 02 février 2023
URL : www.persee.fr/issue/lfr_0023-8368_1989_num_82_1

Les pratiques de classe doivent être cohérentes et bien dirigées par l'enseignant. Pour ce faire, l'enseignant est appelé à bien préparer préalablement ses cours tout en ayant conscience que ses apprenants attendent beaucoup de lui.

Les activités réalisées avec les apprenants doivent être bien réfléchies. La réussite de la leçon du jour dépendra toujours d'une bonne gestion de la classe.

Les commandements 2 et 3 confirment que la connaissance de la classe ou la gestion de l'activité pédagogique sur le terrain est indispensable pour exercer le métier d'enseignant. Ce dernier est appelé à être bien armé de connaissances pour réussir à faire face aux difficultés et aux problèmes qui pourraient surgir dans un espace de classe. Il doit être conscient que le terrain est très complexe et que c'est à lui de trouver des issues et des solutions pour mener à bien le processus d'enseignement / apprentissage.

Pour ce faire, il a besoin d'utiliser une bonne méthodologie qui lui permet d'obtenir de bons résultats dans l'immédiat et plus tard. Certes, il n'y a rien de définitif en didactique. En exerçant son métier, l'enseignant peut rencontrer des difficultés que lui seul peut résoudre.

Pour ce qui est du quatrième commandement, l'enseignant doit savoir adapter les contenus qu'il enseigne en fonction des besoins de ses élèves et de l'ensemble de sa classe. Ces contenus subissent des transformations adaptatives pour les rendre plus accessibles à tous les apprenants. Il s'agit ici de transformer des « savoirs savants » en des « savoirs à enseigner ». Ce travail est appelé par les didacticiens « transposition didactique ». C'est à l'enseignant d'adopter des stratégies qui facilitent l'accès aux différents apprentissages et qui lui permettent de jouer son rôle d'enseignant dans de meilleures circonstances.

En ce qui concerne le commandement 5 et 6, il s'agit d'abord d'imaginer des hypothèses et proposer une bonne méthodologie, puis passer à la validation de ces hypothèses dans une situation d'enseignement/apprentissage en classe. En effet, ce sont les pratiques de classe qui nous confirment si notre façon d'enseigner est concrètement positive ou non. Chez l'apprenant, les différents apprentissages doivent se manifester sous forme de comportements et de tâches que ce dernier accomplit dans un contexte social. L'élève n'apprend pas seulement une langue pour des besoins de communication mais aussi pour agir concrètement dans des contextes de vie réelle.

Enfin, les commandements 7 et 8 nous montrent que l'interprétation des résultats ne doit pas être une opinion isolée et qu'il faut discuter et argumenter ces résultats.

Il ne faut plus se contenter de se référer à des recherches individuelles mais se tourner plutôt vers des recherches menées par différents penseurs et spécialistes en vue de donner plus d'objectivité à un travail s'inscrivant dans un domaine donné, plus particulièrement dans les sciences humaines. Ces dernières sont très complexes et elles ne sont jamais définitives.

4-Évolution des méthodologies dans l'enseignement du FLE :

Après avoir préparé son cours la veille, l'enseignant arrive dans sa classe avec la volonté de vouloir transmettre de nouvelles connaissances à ses apprenants. Pour ce faire, il tente de recourir à différentes stratégies lui permettant de bien gérer sa classe. Certes, l'enseignant essaie de choisir une bonne méthodologie pour atteindre les objectifs visés. Depuis Socrate et ses méthodes pédagogiques pour acquérir le savoir, l'homme a sans cesse donné de l'importance à l'enseignement des langues étrangères. En effet, le long de l'histoire, plusieurs méthodologies ont été proposées par les didacticiens pour répondre aux besoins d'apprentissage des langues étrangères.

Le FLE est l'une des langues étrangères qui ont été enseignées à des non-natifs selon les circonstances de chaque époque. Il a été enseigné depuis des siècles pour des raisons politiques, militaires, économiques ou culturelles. Dans ce qui suit, nous allons aborder les différentes méthodologies utilisées dans l'enseignement du FLE et cela depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche actionnelle recommandée par le CECR à partir 2001. Pour ce faire, nous pensons qu'il est d'abord nécessaire de définir les termes « méthode et méthodologie » car ces deux concepts ont souvent été utilisés dans les publications des sciences du langage et de la didactique des langues étrangères. En outre, beaucoup d'enseignants définissent mal ces deux termes.

Le mot « méthode » est défini par Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca¹³ (217 : 253) comme suit :

[-Soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre +cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux. Par exemple, Espaces ou café crème ;

-Soit une manière de s'y prendre pour enseigner et 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 et soutenus par un ensemble de principes théoriques...]

¹³ Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, idem, p253

Dans le dictionnaire Larousse, le terme « méthode » est défini différemment : « Ensemble des règles qui permettent l'apprentissage d'une technique, d'une science ; ouvrage qui les contient, les applique »

Selon Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca¹⁴ (2017 : 254), le 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 théorisants ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent »

Selon le dictionnaire Larousse, le terme méthodologie est défini ainsi : « Ensemble des méthodes et des techniques d'un domaine particulier »

4.1 .La méthodologie traditionnelle :

Comme son nom l'indique, cette méthodologie est très ancienne. Elle a été utilisée dans l'enseignement du latin et du grec. Elle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. En France, le long de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, elle a été largement utilisée dans l'enseignement secondaire.

Selon Christian Puren¹⁵ (1988 : 18), cette méthodologie a été élaborée en se référant aux principes la méthodologie d'enseignement des langues anciennes :

« Historiquement, la première méthodologie d'enseignement des langues modernes (MT) s'est calquée sur la méthodologie d'enseignement des langues anciennes. L'enseignement du latin et du grec a constitué pendant longtemps l'essentiel de l'éducation donnée aux jeunes [...], à l'aube de notre XX^{ème} siècle, l'enseignement des deux langues anciennes représentait encore, en France comme dans la plupart des autres pays européens, près du tiers de l'horaire global de l'enseignement secondaire »

Donc, c'est la méthodologie d'enseignement des langues anciennes qui a donné naissance à la méthodologie traditionnelle. Concernant l'éducation des jeunes, l'enseignement du latin et du grec était d'une grande importance pendant longtemps en France et en Europe.

Au Moyen-âge, le latin était la langue de l'église et avait tous les privilèges. Il fut la langue des usages diplomatiques, administratifs et la langue du savoir. Effectivement, le tiers de l'horaire global de l'enseignement était accordé à ces deux langues en France et dans presque toute l'Europe jusqu'au début du XX^{ème} siècle. Pour ce qui est de l'enseignement du français, il fallait attendre la moitié du XVII^{ème} pour voir les débuts de son enseignement.

¹⁴ Ibid., p254

¹⁵ Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé international, col. DLE, 1988, France

Cette méthodologie a perduré plusieurs siècles et elle a ouvert le champ à la recherche et à la pensée méthodologique. D'après Christian Puren¹⁶(1988 : 18) :

«[...] la mise en œuvre de cette méthodologie traditionnelle, même définie ainsi de manière restrictive, a donnée lieu entre le XVIIème et le XIXème siècle à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe ».

La méthodologie traditionnelle se caractérise par l'enseignement d'une langue normative. La primauté était donnée à l'écrit et la langue était considérée comme un ensemble de règles que l'apprenant devait apprendre et respecter. Pour ce qui est de l'apprentissage de la langue, la littérature était considérée comme le domaine privilégiée et le recours à la traduction était fréquent. L'utilisation de cette méthodologie remonte au Moyen-âge où elle était utilisée dans les écoles latines. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement des langues modernes dont le but essentiel était la lecture et la traduction. En effet et selon Christian Puren¹⁷(1988 : 50) : «L'instruction de l'Education Nationale du 18 septembre 1840 donne des explications précises concernant l'application de cette méthodologie dans une classe de langue étrangère dans les lycées de cette époque ».

La première année [...] sera consacrée toute entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon [...]. Pour la prononciation, après avoir en exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées [...]

Dans la seconde année [...] les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. [...] Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire.

Donc, l'enseignement de la grammaire était une priorité car l'apprenant devait connaître par cœur les règles qui régissent la langue enseignée. En outre, la dictée occupait une place primordiale dans l'enseignement des langues parce qu'elle était utile pour apprendre le vocabulaire. Comme nous le remarquons, le recours à la traduction était fréquent dans une classe de langue et une grande importance était accordée à la forme littéraire.

¹⁶Christian Puren, Idem., p18

¹⁷Ibidem, p50

Dans sa classe, l'enseignant avait le pouvoir absolu et pouvait choisir lui-même les textes qu'il enseigne à ses élèves sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. La priorité était donnée à l'écrit et l'oral était relégué au second plan.

Pour conclure, la méthodologie traditionnelle est la première méthodologie utilisée dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Elle a été employée dans l'enseignement du français vers la fin du XVIIème siècle. Cette méthodologie a été abandonnée à la fin du XIXème siècle car elle ne permettait pas de développer une véritable compétence en L2 chez les apprenants et la connaissance des règles ne suffisait plus pour bien apprendre une langue étrangère.

4.2-La méthodologie directe

La méthodologie directe a été imposée dans l'enseignement secondaire en France à partir de 1901. Selon Christian Puren ¹⁸(1988 : 64) : « *L'expression de « méthode directe » apparaît pour la première fois dans la circulaire du 15 novembre 1901.* ». D'après cette circulaire, quand il s'agit d'enseigner une langue étrangère, il n'est plus permis de passer par la langue maternelle des apprenants. En effet, la langue étrangère est acquise au contact de ceux qui la parlent et l'enseignant ne doit plus recourir à la traduction. Cette méthodologie est venue mettre fin aux pratiques anciennes de manière brusque et un peu inattendue. Selon Christian Puren ¹⁹(1988 : 64), la méthodologie directe a surpris les professeurs de l'époque et a été imposée de manière brutale : « *La Réforme de 1902, suivant une expression répondue à l'époque, fut effectivement « imposée brutalement » (E. Assant 1907, p.242), et ressentie par la majorité des professeurs comme un véritable « coup d'État pédagogique.* »

La méthodologie directe est venue supplanter celle qui la précède en une courte durée et à travers une instruction officielle. Des manuels et des programmes sont tombés d'en haut et dans la précipitation. Lors de cette époque, un nouvel objectif dit « pratique » est apparu et l'enseignement de la langue étrangère avait comme objectif principal l'utilisation de la langue cible de façon directe et sans recourir à la langue maternelle pour assurer la compréhension. Les besoins économiques, politiques, culturelles et touristiques du début du XXème siècle ont provoqué le besoin d'apprendre les langues étrangères autrement. La langue est enseignée en vue de communiquer avec l'autre.

¹⁸ Idem, p64

¹⁹ Ibidem, p64

En ce sens, l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'écrit était relégué au second plan. Pour ce qui est du vocabulaire, l'enseignant expliquait les mots en montrant des objets et des images et ne traduit jamais en langue maternelle.

En ce qui concerne la grammaire, elle est enseignée sous sa forme inductive et implicite. Donc, l'apprenant est amené à découvrir certaines structures et induire la règle par lui-même.

Cela dit, les règles de grammaire ou les normes régissant la langue étrangère ne sont plus apprises par cœur ou enseignées comme avant. En effet, l'évolution des besoins sociaux de cette période ont donné lieu à un nouvel objectif et de nouvelles ambitions.

En France, la méthodologie directe est apparue vers la fin du XIX^{ème} siècle dans un contexte politique un peu particulier. Les Républicains de l'époque étaient persuadés que l'on pouvait former une société nouvelle en changeant le système éducatif. Au fil du temps, la méthodologie directe connaîtra une évolution rapide vers une méthodologie mixte, c'est-à-dire mi-directe, mi-traditionnelle. En effet, l'arrivée d'une nouvelle méthodologie apporte des éléments nouveaux mais elle n'élimine pas complètement celle qui la précède. Cette méthodologie perdurera jusqu'à la première guerre mondiale.

Elle a été élaborée en fonction des besoins engendrés par la révolution industrielle d'une part et, d'autre part, en réaction à la méthodologie traditionnelle qui accordait trop d'importance à la traduction. Les avancées technologiques de cette période ont engendré le besoin d'apprendre à parler et à écrire les langues étrangères pour s'ouvrir sur l'autre et sur le monde.

La méthodologie directe avait comme originalité fondamentale le principe d'apprendre une langue étrangère en vue de l'utiliser concrètement sans recourir à la langue maternelle. En exerçant son métier, l'enseignant de la langue étrangère pouvait s'appuyer sur d'autres moyens didactiques non-verbaux pour faciliter la compréhension, tels que les mimiques, les gestes, les dessins, les images et tout ce que lui offre l'environnement immédiat de la classe comme supports permettant une meilleure compréhension. En classe, l'élève est mis directement en contact avec la langue étrangère et pouvait nommer oralement des objets concrets en utilisant la langue étrangère. Selon Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca²⁰ (2017 : 258) : *Les caractéristiques essentielles de la méthodologie directe sont :*

-l'apprentissage du vocabulaire courant [...]

-la grammaire est présentée sous forme inductive et implicite ; à partir d'exemples bien choisis [...]

-l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation [...]

²⁰ Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, Idem, p258

- la progression prend en compte les capacités et les besoins des étudiants [...]*
- l'approche globale du sens, on favorise toujours la construction de sens d'un mot par rapport à la phrase [...]*

Donc, ces différents points nous donnent une idée claire sur les caractéristiques essentielles de la méthodologie directe et résument ce qui a été dit préalablement. Cependant, ce n'était pas suffisant pour résoudre tous les problèmes de l'enseignement des langues vivantes. Cette méthodologie a pu conduire l'enseignement des langues vers la modernité et a même soulevé des questions qui font toujours débat en didactique des langues. Malgré le succès de cette méthodologie, son déclin fut provoqué par divers problèmes, tels que l'inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. En outre, les enseignants n'appréciaient pas cette méthodologie car elle leur a été imposée et exigeait d'eux une excellente maîtrise de la langue orale.

4.3-La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale a vu le jour aux États-Unis durant la période qui s'étale entre les années 1940 et les années 1970. Comme son nom l'indique, l'apprentissage d'une langue était fondé sur l'écoute et l'expression orale. Elle a connu ses débuts aux États-Unis dans le domaine militaire pour former les soldats à parler rapidement différentes langues. En effet, les États-Unis se préparaient à participer à la deuxième guerre mondiale et l'apprentissage des langues étrangères comme outil de communication était indispensable pour ses troupes armées. Ce moment historique a engendré le besoin urgent de former les militaires à utiliser oralement les langues étrangères.

Donc, cette méthodologie s'est inspirée d'une expérience didactique menée au sein de l'armée. Pour le choix des contenus à enseigner, elle a bénéficié des apports de la linguistique structuraliste. En outre, elle s'est inspirée de la théorie behavioriste de l'apprentissage. Ce courant psychologique mettait l'accent sur les habitudes verbales dans l'apprentissage des langues. En ce sens, la langue était enseignée selon un jeu d'associations entre des stimuli et des réponses. La méthode de l'armée proposait des dialogues à mémoriser sans se soucier du fonctionnement grammatical des différents échanges verbaux. Cette méthodologie a été créée en réaction contre la méthodologie traditionnelle dominante aux USA à cette époque.

La méthodologie audio-orale a marqué profondément l'évolution de l'enseignement du FLE lors de cette période de l'histoire.

D'après Eddy Roulet ²¹(1976 : 44-45) :

« Le premier apport de la linguistique structurale a été de fournir des descriptions de l'objet qui constituait précisément l'objectif prioritaire de la nouvelle pédagogie, à savoir la langue parlée en usage. Le second apport de la linguistique structurale réside [...] dans la conception de la langue comme système [...]. De la psychologie béhavioriste, en particulier de la théorie du conditionnement de Skinner, les tenants de la nouvelle méthodologie ont retenu essentiellement la conception de la langue comme un réseau d'habitudes, un jeu d'associations entre des stimuli et des reprises établies par le renforcement dans une situation sociale. »

Donc, selon les linguistes de l'époque, la priorité était donnée à la langue orale dans la nouvelle pédagogie. En outre, la langue était conçue comme un système de signes qui fonctionne comme un tout et selon des règles précises. Pour ce qui est des behavioristes, particulièrement la théorie de Skinner, la langue était considérée comme un ensemble d'habitudes, un jeu d'associations entre des stimuli et des reprises qui se renforcent dans un contexte social.

En 1957, le premier Spoutnik russe est envoyé dans l'espace en marquant le début de l'ère spatiale. Cet événement fut vécu comme un véritable traumatisme par les États-Unis. Il marqua le début de la course entre les États-Unis et l'URSS pour la conquête de l'espace. Ce moment historique a contribué à la modernisation de l'enseignement des langues étrangères. Les américains ne voulaient plus s'isoler linguistiquement des autres nations.

En effet, il était important pour eux de savoir parler plusieurs langues pour pouvoir contrôler ce qui se passe sur les autres continents. En ce sens, les langues étrangères sont devenues une arme pour les militaires et un atout indispensable dans le domaine technologique.

Pour François Gouin ²²(1880 : 93), c'est l'oreille qui nous permet de percevoir le langage et non pas l'œil : « le véritable organe réceptif du langage, c'est l'oreille et point l'œil ». En effet, dès qu'il vient au monde, un enfant entend d'abord les adultes parler une ou plusieurs langues.

Le langage existe avant tout sous sa forme orale et l'oreille est l'organe qui permet de percevoir les sons prononcés par les locuteurs d'une langue donnée. Petit à petit, l'enfant se met à articuler les premières syllabes en imitant les adultes.

²¹ Eddy Roulet, *L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés*, dans ELA n° 21, Didier, 1976, pp.44-45.

²² François Gouin, in Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, p86 Paris, Nathan-CLE international, 1988

Pour la MAO, l'enseignement de la langue étrangère se fait à travers des exercices de répétition et des enregistrements de natifs qui sont écoutés pour améliorer la prononciation des apprenants. En écoutant le son de la voix, l'apprenant s'habitue à l'écoute de la langue étrangère. Selon Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca ²³(2017 :260) :

« La langue étant conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous la forme d'automatismes, les leçons de la méthodologie audio-orale sont donc centrées sur des dialogues de langue courante enregistrés sur des magnétophones et élaborés en fonction d'une progression rigoureuse : chaque réplique est construite sur une structure de base. »

Donc, la langue étrangère est apprise en imitant des modèles natifs de langue courante et à travers des exercices de répétition et de substitution. Il s'agit d'apprendre à communiquer oralement dans la langue étrangère comme priorité et comme objectif principal. Pour ce faire, l'apprenant de la langue étrangère imite des exemples donnés par le professeur et les réinvestit dans d'autres contextes pour apprendre à parler cette langue. Le professeur recourt à des exercices structuraux pour renforcer les apprentissages en langue étrangère. En classe, l'apprenant pratique la langue orale afin de pouvoir l'utiliser à la sortie de l'école. Pour les textes, certains méthodologues préconisent un traitement audio-oral intégral.

D'après Adrien Godart ²⁴(1903 : 481) : «Il ne sera pas mauvais que de temps en temps les élèves soient exercés à suivre, sans texte sous les yeux, l'interprétation d'un passage non vu, de façon que leur mémoire auditive se développe en même temps que leur mémoire visuelle.». Comme nous le constatons, les textes étaient exploités auditivement en vue d'habituer les élèves à l'écoute des phonèmes de la langue étrangère. En effet, une grande importance était accordée au système phonologique de la langue étrangère. Il s'agissait d'éduquer l'oreille à l'écoute des sons de la langue cible.

Cette méthodologie a été fortement contestée par le linguiste et grammairien américain Noam Chomsky en 1957.

Selon l'auteur, l'acquisition du langage est avant tout une compétence innée, spécifiquement humaine. Donc, il serait faux de croire que l'apprentissage d'une langue consisterait à acquérir un certain nombre d'habitudes.

Il est plutôt question de connaître un ensemble de règles permettant de produire et de comprendre des énoncés nouveaux.

²³ Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, Op-cit, p260

²⁴ Adrien Godart, « *La lecture directe* », [Conférence pédagogique du 27 nov. 1902], p481. Revue de l'enseignement des Langues Vivantes (11), janv. 1903

Pour terminer, il faut néanmoins reconnaître que cette méthodologie a été la première à introduire l'interdisciplinarité dans les approches de l'enseignement. Elle a également permis l'utilisation de l'audio-visuel comme support pédagogique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

4.4-La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

C'est à partir de 1960 que naissent des préoccupations politiques qui seront à l'origine du renouveau dans l'enseignement des langues aux États-Unis et en France. Les apports de la linguistique appliquée ont eu une grande influence sur l'enseignement du FLE à cette époque. En sortant de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient la langue de la diplomatie internationale et le français réduit à une langue de seconde importance à l'échelle internationale. La domination de l'anglais comme langue internationale inquiète la France qui ne tarde pas pour réagir. En effet, le gouvernement français décide de prendre des mesures permettant de promouvoir l'enseignement du FLE au-delà des frontières du pays. Il était urgent de faire face à la suprématie de l'anglais car la France avait besoin de renforcer son implantation dans ses colonies et intégrer les migrants installés sur son sol.

Comme nous le savons, la langue est une arme à double tranchant parce qu'elle permet de diffuser la culture du plus fort d'une part et elle est utilisée d'autre part comme moyen de domination idéologique. Les États-Unis voulaient faire de l'anglais une langue planétaire. Donc, la France réagit pour lutter contre la diffusion de l'anglais et retrouver son rayonnement linguistique et culturel. D'après Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca ²⁵(2017 : 261) : «*Le gouvernement va engager une politique de diffusion de la langue française à l'étranger et adopter des mesures pour faciliter son apprentissage* »

En effet, le gouvernement français a mis en place une politique linguistique dont l'objectif principal était de trouver une méthode qui serait plus efficace pour l'apprentissage du français langue étrangère. Les réformes entreprises par le gouvernement visaient à faciliter l'enseignement du FLE sur les autres continents. Pour ce faire, le gouvernement français va s'adresser aux spécialistes du domaine qui vont à leur tour proposer des cours visant à installer surtout une compétence communicative chez l'apprenant.

D'une manière ou d'une autre, les Français ont mal accepté le déclin de leur langue face à l'anglais. Pendant des siècles, la langue française était la langue de prestige en Europe. Elle était la langue des cours royales et princières pendant une longue période de l'histoire.

²⁵ Jean-Pierre Cuq & Gruca, idem, p261

Donc, le gouvernement français décide de faire de l'enseignement du FLE une priorité. Il fallait restaurer le prestige du français et trouver un moyen permettant de faciliter son enseignement dans le monde. Au milieu des années 50, Petar Gubrina de l'institut phonétique de l'université de Zagreb (Croatie) se met à améliorer les bases théoriques de la méthodologie SGAV. Il est assisté par Paul Rivenc de l'école normale de Saint-Cloud et Raymond Renard de l'université de Mons en Belgique. Ces derniers vont plus tard révolutionner le domaine de la didactique des langues étrangères. En France, le linguiste Gougenhein est chargé de diriger une étude de statistique lexicale et grammaticale dont l'objectif était d'élaborer des listes de mots en se référant à la langue parlée comme corpus. En 1954, ce projet aboutit à la publication de deux listes de mots qui seront utilisées par le Crédif (centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) pour préparer les premiers cours audiovisuels. Ce corpus était constitué d'un français fondamental premier degré de 1475 mots et d'un français fondamental second degré de 1609 mots.

En contexte scolaire, les apprenants de FLE devaient d'abord acquérir un français fondamental comme base indispensable avant de passer à l'étape suivante.

Plus tard, en 1959, le bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde a été créé. Il deviendra au bout d'un certain temps le bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger (BELC). Ainsi, la création de ce bureau va favoriser les recherches en didactique et donner un nouveau souffle à l'enseignement du FLE à l'étranger.

Aux États-Unis, la linguistique appliquée sera le moteur principal du changement et du renouveau méthodologique dans le domaine de l'enseignement des langues. Cependant, en Europe, le linguiste croate Petar Guberina et ses deux collègues vont surtout s'inspirer des idées de Charles Bally. Paul Rivenc²⁶ (2013 : 147) affirme :

«Je crois très sincèrement que le renouveau spectaculaire de la didactique du français langue étrangère, et d'autres langues par la suite, qu'ont apporté nos recherches était fortement déterminé par ma rencontre avec Petar Guberina et par l'influence des idées de Charles Bally, qui nous ont tous deux fortement marqués et inspirés »

Donc, nous remarquons que les travaux de Charles Bally ont été d'une grande importance pour Paul Rivenc et ses collègues. Ces derniers étaient fortement marqués par ses travaux.

²⁶ Paul Rivenc, *Charles Bally Petar Guberina, inspirateurs audacieux de la didactique moderne des langues*, p147. Synergie Espagne n°6, 2013. (En ligne), consulté le 07 février 2023, URL : https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article10Paul_Rivenc.pdf

Le linguiste Suisse plaçait au centre de ses préoccupations la façon dont se construit le discours du locuteur et la manière selon laquelle se déroulent les échanges verbaux dans une situation de communication orale. Ceci dit, les notions de sujet parlant et celui de situation de communication étaient une priorité pour les didacticiens des méthodologies modernes.

En se basant sur les principes sgaviens, les méthodologues du Crédif vont élaborer une nouvelle façon d'enseigner le FLE en mettant l'accent sur l'apprentissage de la communication. D'après Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca²⁷ (2017 :262), la première méthode du Crédif voit le jour en France à partir de 1960 : « *Et ce sont les méthodologues du Crédif qui vont élaborer le matériel d'apprentissage selon les principes sgaviens, la première méthode Voix et images de France paraissant en 1960* ». Donc, les méthodologues du Crédif vont accorder une importance primordiale aux manifestations phoniques et à l'image en confectionnant cette nouvelle méthode pour l'apprentissage du FLE. Ils prennent en considération les principes de la méthodologie SGAV. En France, la première méthode « Voix et images de France » apparaît en 1960.

L'équipe du Crédif a réalisé des recherches dont l'objectif était d'élaborer un cours qui prend en considération les propositions du français fondamental et en exploitant des dialogues enregistrés dans la vie de tous les jours. Paul Rivenc²⁸ (2013 : 152) affirme que ce n'était pas facile de convaincre les enseignants de FLE et les amener à changer leurs pratiques de classe:

«Devant les réticences des enseignants de FLE consultés, et même leur hostilité déclarée, nous avons dû nous résigner à proposer dans notre cours Voix et Images de France, pour commencer, des dialogues assez neutres, très peu marqués par l'affectivité, exploitant sagement les propositions lexicales et grammaticales du Français Fondamental, et se plaçant dans des situations communicatives quasiment traditionnelles dans les cours de langue.»

Comme nous le constatons, il était indispensable de réaliser un travail sérieux et rigoureux pour effectuer des changements dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère. Cette nouvelle façon d'enseigner le FLE a suscité de fortes hésitations chez les enseignants. Les contenus proposés par l'équipe du Crédif étaient bien choisis et simplifiés. Rivenc et son équipe ont exploité les propositions de leurs prédécesseurs en se référant au français fondamental et en mettant l'accent sur l'apprentissage de la communication orale. En effet, l'équipe du Crédif a veillé à un choix bien étudié des dialogues proposés pour l'enseignement du FLE et selon les principes de la nouvelle méthodologie.

²⁷ Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, idem, p262

²⁸ Paul Rivenc, idem, p152

Il était important de choisir des dialogues accessibles et motivants pour donner l'envie aux apprenants et faciliter l'apprentissage du FLE. Les méthodologues ont opté pour une linguistique de la parole et les règles de fonctionnement de la langue étaient reléguées au second plan.

Les travaux des structuralistes américains ont eu une certaine influence sur les fondements de la nouvelle méthodologie. Cependant, en grande partie, ce sont les travaux de Ferdinand de Saussure et surtout de Charles Bally qui vont servir de référence à la méthodologie SGAV. Selon les principes de cette méthodologie, la langue est avant tout un moyen de communication et d'expression orale. Elle vise à enseigner l'oral dans des contextes de communication réelle. Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, ²⁹(2017 :261) soulignent que :

« [...] c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie. La notion de structuro-global illustre bien cet aspect : si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc. ».

La méthodologie SGAV privilégie cependant la langue orale de tous les jours. Elle prend également en considération la communication non verbale dans l'enseignement de la langue étrangère. En effet, les moyens non verbaux sont des éléments qui peuvent faciliter la compréhension et éviter le recours à la traduction. Lors d'une conversation orale, les éléments non verbaux peuvent ajouter une dimension supplémentaire au message. Dans une classe de langue, l'enseignant de la langue étrangère utilise tous les jours les gestes et la mimique ainsi que d'autres supports adéquats pour aider l'apprenant à saisir le sens. En expliquant, le prof de la langue étrangère utilise le langage corporel et exploite même l'environnement immédiat de sa classe pour mieux capter l'attention de ses élèves.

Pour les profs de FLE, ils appliquent les principes de la méthodologie SGAV dans leurs pratiques de classe en exploitant des enregistrements ou des dialogues véhiculant la langue de tous les jours.

Pour ce faire, la manipulation du magnétophone et du film fixe étaient indispensables. L'image et le son étaient utilisés conjointement pour l'apprentissage de la langue.

En écoutant les différents enregistrements, l'apprenant est mis en contact direct avec la langue orale et les images sont utilisées pour faciliter l'accès au sens.

²⁹ Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, idem, p262

Les concepteurs de cette méthodologie étaient influencés par la théorie psychologique de la Gestalt qui traite les phénomènes comme des formes globales perçues par les sens et les éléments comme un tout intégré par le cerveau. Selon cette théorie, le tout est perçu avant les détails.

Les éléments de chaque structure forment un ensemble soudé et entretiennent des rapports les uns avec les autres. Pour résumer, la méthodologie SGAV aurait le mérite de tenir compte du contexte social de la langue étrangère. Les dialogues sont utilisés comme des supports linguistiques et pédagogiques. Cette méthodologie s'intéressait à l'enseignement de la parole et l'écrit n'était pas la première préoccupation. Les structures du dialogue sont réemployées dans des situations différentes afin de renforcer les différents apprentissages. Selon les principes de cette méthodologie, l'oreille (audio) et la vue (visuel) sont les organes du corps qu'il faut mobiliser lors d'une leçon de langue.

Donc, l'apprenant doit être très attentif et savoir écouter pour répéter correctement. En outre, l'image est utilisée pour illustrer les conversations orales et faciliter l'accès à la compréhension. Selon cette méthodologie, l'interaction image-son est un moyen efficace qui permet d'acquérir des connaissances en langue étrangère. En effet, l'utilisation des enregistrements vidéo nous donnent l'occasion d'aborder l'oral dans sa globalité (attitudes des interlocuteurs, mimiques, gestuelles, intonation, etc.). Les apprenants sont mis directement en contact avec des pratiques langagières de la vie quotidienne. Cette façon d'enseigner leur permet de prendre place dans des échanges verbaux et peuvent même rapporter un événement, le commenter ou donner un point de vue.

En donnant la parole à l'élève dans une classe de langue, cela va permettre de développer le sens de responsabilité et l'esprit critique chez ce dernier. Les documents audiovisuels vont également lui permettre de découvrir le monde de l'information et d'acquérir des connaissances linguistiques et culturelles. Pour ce qui est de l'écrit, il est considéré comme un dérivé de l'oral et il est différé pour ne pas nuire à la prononciation qui constitue un atout essentiel pour l'apprentissage de la langue orale. D'après Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca³⁰(2017 : 263), la leçon SGAV se déroule comme suit :

« -une phase de présentation du dialogue enregistré et accompagné des images contenues dans le film fixe [...]

-une phase d'explication qui consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence ou image par image afin d'expliquer les éléments nouveaux [...]

-une phase de répétition avec correction phonétique et mémorisation des structures du dialogue ;

³⁰ Jean-Pierre Cuq & Gruca, p263

-une phase d'exploitation ou de réemploi des éléments nouvellement appris et mémorisés par cœur [...]

-une phase de transposition qui permet à l'élève de réutiliser avec plus de spontanéité les éléments acquis [...] ».

Ces différentes étapes sont appelées les *moments de classe*. Donc, nous pouvons confirmer davantage que la méthodologie SGAV donne la priorité à l'apprentissage de la langue orale. Dans sa classe, le premier souci de l'enseignant de FLE est d'apprendre à ses élèves à parler en français.

En guise de conclusion, la méthodologie SGAV doit beaucoup à la méthodologie directe qu'à la méthodologie audio-orale même si cette dernière donne aussi la priorité à la langue orale. À partir des années 1970, la méthodologie SGAV est remise en question par les didacticiens du FLE. Ces derniers s'interrogent sur les principes sgaviens qui n'offrent aux élèves que des débuts d'apprentissage de la langue étrangère. Ils proposent en outre l'exploitation de documents authentiques en vue de mettre l'élève en contact direct avec la langue cible utilisée dans un contexte réel. Lors de cette période, l'émergence de nouvelles conceptions linguistiques et le développement de nouvelles théories vont donner naissance à d'autres orientations méthodologiques. En effet, l'apparition d'un nouveau public plus exigeant a conduit au déclin de la méthodologie SGAV qui a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

4.5-L'approche communicative

À partir des années 1970, l'approche communicative vient supplanter la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Même si elle s'inscrit dans la continuité de la méthodologie audio-visuelle, elle apporte de profondes modifications par rapport à cette dernière. Parfois, elle s'oppose fortement aux pratiques précédentes.

Elle a été appelée approche pour souligner sa souplesse et par souci de prudence car on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Il s'agit selon cette approche d'apprendre à l'élève à communiquer en langue étrangère et donc d'acquérir une compétence de communication.

Les travaux de Dell Hymes ont permis l'introduction de la notion de compétence de communication en didactique. Selon Sophie Moiron³¹ (1979 : 23), la compétence de communication est constituée de quatre composantes :

³¹ Sophie Moiron, Apprendre à communiquer en langue étrangère, Ed. Corinne Booth-Odoth, Paris, 2001, France.

- « une composante linguistique [...] »
- une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication [...]
- une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation ;
- une compétence socioculturelle, la connaissance et l'appropriation des règles sociales [...], la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. »

Donc, la notion de compétence de communication s'avère un peu complexe. Pour l'acquérir, l'apprenant a besoin de posséder avant tout un certain nombre de connaissances en langue étrangère. Puis, il est important de connaître et de s'approprier les différents types de discours produits dans des situations de communication différentes. Ensuite, cette compétence nécessite de situer les apprentissages dans un contexte d'expérimentation du monde réel et de connaître les objets du monde et leur relation.

Enfin, l'apprenant de la langue étrangère doit être doté d'une compétence socioculturelle lui permettant d'évoluer convenablement dans les apprentissages de la langue cible. En réalité, pour bien connaître une langue et mieux la comprendre, il est important de connaître les habitudes culturelles de la communauté qui la parle. Donc, l'apprenant a en outre besoin de connaître l'histoire culturelle et les règles sociales qui vont l'aider à mieux comprendre la langue étrangère apprise. L'évolution du monde moderne provoque de nouveaux besoins d'apprentissage. Selon Christian Puren ³²(1988 : 372) : « Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible ».

Alors, l'apprentissage d'une langue c'est essentiellement le fait de pouvoir s'exprimer oralement pour accomplir des actes de parole dans différentes situations. L'apprenant se sert de ses apprentissages linguistiques pour échanger en langue étrangère. Il peut ainsi avoir la chance de dialoguer avec des natifs de la langue cible et cela lui ouvre de nouveaux horizons. Les travaux réalisés en linguistique de l'énonciation, en analyse du discours et en pragmatique ont énormément contribué à repenser et réorienter les matériaux d'apprentissage. Comme son nom l'indique, l'objectif principal de l'approche communicative est de permettre à l'élève d'acquérir essentiellement une compétence communicative.

³² Christian Puren, idem, p372

L'approche communicative est née dans un contexte politique particulier en Europe. En effet, l'élargissement de l'Union européenne a provoqué de nouveaux besoins linguistiques. Cette organisation politique et juridique s'est dotée dès sa création d'un grand nombre de lois juridiques afin de protéger la diversité linguistique dans les pays concernés. L'apprentissage des langues était une nécessité pour faciliter l'intégration des citoyens du vieux continent. En 1972, le conseil de l'Europe réunit des experts afin de promouvoir l'enseignement des langues. Il s'agissait également d'encourager l'apprentissage des langues étrangères chez les adultes. Ainsi, il fallait répondre aux nouveaux besoins sociaux et professionnels par l'apprentissage de différentes langues. Selon Jean-Pierre & Cuq Isabelle Gruca³³ (2017 : 266) :

« Leurs analyses vont être centrées sur un seuil minimum en deçà duquel un adulte ne peut se débrouiller en langue étrangère et vont donner naissance en 1975 au Threshold Level English pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère d'où sera dérivé, en 1976, Un niveau -seuil pour le français langue étrangère ».

Donc, l'objectif principal était de doter l'apprenant adulte d'un certain nombre de connaissances en langue étrangère et l'amener ainsi à acquérir une compétence communicative.

Pour le français langue étrangère, le niveau-seuil était conçu dans l'objectif de faire acquérir à l'apprenant non-francophone des connaissances et des aptitudes linguistiques (leur) lui permettant d'agir de manière simple et efficace dans un environnement étranger. Cet ouvrage donne à l'apprenant une idée sur la richesse linguistique pour l'aider à poursuivre ses objectifs sociaux. Le contenu de ce dernier répond aux besoins linguistiques d'un groupe d'apprenants particuliers.

En effet, cette notion de besoin va caractériser tous les programmes de l'approche communicative. Selon Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca ³⁴(2017 : 266) : *« [...] la notion de besoin qui conditionne tous les programmes de l'approche communicative et offrir la possibilité d'une utilisation « à la carte » des matériaux d'apprentissage ».*

Donc, l'approche communicative répond effectivement à des besoins particuliers dans le contexte européen.

³³ Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, idem, p266

³⁴ Ibid., p266

Cette approche vise à installer chez les apprenants une compétence communicative en langue étrangère. D'après Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca³⁵ (2017 : 266-67), la compétence communicative se constitue de quatre composantes :

- «*En règle générale, on peut distinguer quatre composantes essentielles :*
- une composante linguistique [...]*
- une composante sociolinguistique qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles [...]*
- une composante discursive qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours [...]*
- et, enfin une compétence stratégique constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales [...] ».*

Ces quatre composantes vont constituer la référence essentielle des contenus qui vont caractériser l'approche communicative. Il s'agit d'enseigner à des apprenants les bases d'une langue étrangère dont le but est de pouvoir communiquer et transmettre un message tout en respectant les règles d'emploi et en tenant compte du contexte de communication. En effet, l'accent est mis sur l'usage de la langue pour des besoins de communication relevant de la vie de tous les jours.

L'apprenant de langue étrangère apprend à communiquer en s'adaptant à différentes situations de communication. Pour ce faire, il est insuffisant d'avoir une simple connaissance de la langue pour savoir communiquer. Il est également important de connaître les règles de fonctionnement de cette langue. L'approche communicative a été conçue dans la perspective de former des apprenants capables de communiquer oralement en respectant les règles de la langue cible. Cette méthodologie vise à doter l'apprenant d'un nombre de connaissances dont le but est de répondre à un nombre de besoins langagiers qui vont constituer les matériaux d'apprentissage.

En classe, les enseignants de FLE vont privilégier des documents authentiques pour répondre aux exigences de cette méthodologie.

En ce sens, il s'avère très important de prendre en considération le facteur culturel qui constitue un élément important dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Par ailleurs, une place importante est réservée à l'enseignement de la grammaire explicite ainsi qu'aux différentes normes qui régissent la langue enseignée. Les concepteurs du niveau-seuil vont opter pour des méthodes d'enseignement qui visent l'acquisition de besoins langagiers bien ciblés et dont les objectifs étaient bien précis.

³⁵ Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, idem, p266-267

En ce sens, les contenus des leçons à enseigner en grammaire et en lexique sont conçus, en fonction de ces besoins. Donc, l'apprentissage de la grammaire du FLE va être orienté par les théories de la communication. En outre, l'un des changements qui caractérise cette méthodologie est le rejet du béhaviorisme et l'adoption de la psychologie cognitiviste. Cette approche psychologique prend en compte le fonctionnement du cerveau humain afin de comprendre comment l'apprenant perçoit et traite l'information.

L'objectif visé par les cognitivistes est de proposer aux enseignants des solutions permettant de résoudre les problèmes qui pourraient nuire au bon déroulement du processus d'enseignement/apprentissage. À long terme, il sera possible de développer chez l'apprenant une pensée autonome et efficace. Ainsi, ce dernier sera capable de construire progressivement ses savoirs en sélectionnant les informations les plus pertinentes. Selon les principes de cette approche, l'accent est donc mis sur l'engagement actif de l'élève. Pour obtenir des résultats concrets, il sera important de créer en classe des situations d'apprentissage favorisant la réflexion et la créativité chez les jeunes apprenants. Ces derniers ont besoin d'être de bons penseurs pour faire face aux défis de la société actuelle. En effet, la pensée joue un rôle primordial dans la construction du savoir. En proposant des activités de classe motivantes, l'enseignant (e) habitue l'apprenant à réfléchir seul et/ou avec ses pairs en vue de résoudre une situation-problème. Les méthodologies actuelles privilégient l'implication de l'apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissage et remettent en cause le modèle transmissif.

D'après ces nouvelles orientations, l'enseignant doit favoriser les interactions entre les apprenants en les dotant préalablement de moyens linguistiques adéquats. Il les fait travailler individuellement et/ou en groupe en organisant convenablement son travail de classe. Donc, l'enseignant de FLE ne joue plus le rôle de transmetteur du savoir. Il crée des situations de communication authentiques et invite ses élèves à participer activement à la leçon du jour.

De plus, selon cette méthodologie, l'enseignement d'une grammaire de l'oral est privilégié car les objectifs visés sont la compétence communicative et la construction du sens. Donc, l'apprenant de FLE est formé pour être capable d'interagir dans le groupe en langue étrangère.

Il met en œuvre ses acquis pour communiquer efficacement avec ses pairs en français. Pour ce faire, il a également besoin d'acquérir des compétences socioculturelles pour interagir pertinemment dans des situations de communication authentiques.

En ce qui concerne l'écrit, au cours de la décennie 1990, le perfectionnement de la production écrite sera pris en charge par la méthode *Espaces* de Guy Capelle et Noëlle Gidon dont l'ambition était d'assurer une triple progression dans l'apprentissage de FLE avec des contenus culturels, communicatifs et grammaticaux. Il était surtout question d'encourager la créativité dans le domaine de l'écrit en français langue étrangère. Selon les principes méthodologiques mis en place par Sophie Moiron, la priorité est donnée à la compréhension globale des textes écrits destinés aux apprenants de FLE. En outre, les supports choisis permettent de transmettre des connaissances sur la culture et la civilisation française.

L'approche communicative vise à enseigner la compétence communicative en travaillant ses différentes composantes et en tenant compte de la dimension sociale de la langue. Il est question d'aborder le discours de façon globale en privilégiant le sens. À partir de 1993, l'éclectisme comme l'un des ingrédients de l'approche communicative est dénoncé par Christian Puren. Ce dernier est le premier à nous avoir mis en garde contre la montée de l'éclectisme dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cette approche a constitué un pas décisif et a marqué l'entrée dans l'ère éclectique.

Selon Christian Puren ³⁶(1993: 45) : « *nous sommes en train de basculer, depuis quelques années d'une polarisation à une autre, d'une logique révolutionnaire à une logique gestionnaire, en d'autres termes, [...] nous sommes entrés dans une nouvelle ère éclectique.* »

Donc, l'évolution des sociétés a engendré de nouveaux besoins dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cependant, il faut avouer qu'il n'existe pas de méthodologie unique et qu'il faut appliquer à la lettre. Dans le monde contemporain, les enseignants peuvent diversifier leurs pratiques de classe et c'est pourquoi nous assistons à la montée d'un éclectisme méthodologique depuis quelques décennies.

En effet, majoritairement, les enseignants n'acceptent plus ce qui vient d'en haut et ils exercent leur métier avec une certaine autonomie en adoptant des techniques et des stratégies permettant de donner un meilleur rendement pédagogique. L'enseignant choisit des contenus et des supports adaptables à l'apprenant après avoir déterminé les besoins de ce dernier.

L'approche communicative a été reçue comme une innovation intéressante dans ses débuts et elle s'est vite imposée dans les classes de l'enseignement de FLE.

³⁶ Christian Puren, in Eva Martin, l'éclectisme dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère en Chine: échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe, Synergies Chine, pp.45-58, (En ligne), consulté le 07 février 2023, URL : <https://gerflint.fr/Base/Chine2/martin.pdf>

Cependant, son aspect hétérogène n'a pas convaincu tous les enseignants qui désiraient plus d'autonomie dans leurs pratiques. En outre, la publication de l'ouvrage réalisé par le CECR a énormément contribué au déclin de cette approche.

Selon les concepteurs de ce document, l'apprenant est un acteur social qui doit se servir de ses apprentissages linguistiques pour accomplir des tâches dans un domaine d'action particulier. En ce sens, Evelyne Bérard³⁷ (1991 : 26) affirme que : « *La première constatation qui s'impose, c'est que l'approche communicative a recours à des éléments théoriques divers, parfois difficilement compatibles.* »

Cette approche n'a pas pu résoudre tous les problèmes de l'enseignement des langues étrangères. Elle a finalement cédé sa place à l'approche actionnelle proposée par le CECR.

4.6-L'approche actionnelle du CECR

Le FLE occupe une place importante parmi les langues enseignées en Europe et dans le monde. En 2001, le CECR apparaît avec l'ambition de promouvoir l'enseignement des langues dans une Europe en construction. Le besoin de faciliter la mobilité des personnes et des compétences au sein des pays de l'Union Européenne a été à l'origine de la création de ce projet ambitieux. En effet, l'Europe avait besoin de relever des défis et d'échanger des expériences et des informations pour construire une économie forte. Les peuples européens ont compris qu'ils ont un destin commun et qu'ils ont besoin de construire une Europe plurilingue et solidaire. Ce document était destiné aux concepteurs des programmes et à tous ceux qui s'occupent de l'enseignement des langues en Europe. Selon la nouvelle perspective, il s'agit d'enseigner la langue en vue de rendre l'apprenant capable de l'utiliser concrètement pour lui faciliter l'intégration au sein des communautés qui la parlent. Les enseignants et les didacticiens de l'espace européen vont travailler en commun pour mettre en application cette nouvelle approche. Cette méthodologie vise à rendre l'apprenant capable d'utiliser la langue cible à l'oral et à l'écrit pour accomplir des tâches dans le contexte social. Dans ses débuts, le CECR a suscité des réticences auprès des enseignants. Il est actuellement adopté dans les pays de l'union européenne et il est même préconisé au-delà des frontières du vieux continent.

De nos jours, l'approche actionnelle est en effet privilégiée dans le domaine de l'enseignement des langues.

Elle est considérée comme le prolongement de l'approche communicative apparue au milieu des années 1990. Selon la perspective actionnelle, l'apprenant de la langue étrangère

³⁷ Evelyne Bérard, *L'approche communicative / Théories et pratiques*, CLE international, Paris, 1991, France

doit être capable d'agir en langue étrangère. En effet, d'après cette nouvelle approche, l'utilisateur d'une langue est un acteur social qui utilise la langue pour agir individuellement et avec les autres en contexte social. Selon le C.E.C.R.³⁸ (2001 :15) : *«La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières). [...] Les activités langagières [...] s'inscrivent [...] à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification».*

Donc, l'apprenant de la langue étrangère doit essentiellement utiliser ses apprentissages pour accomplir des tâches dans le groupe et il n'est plus suffisant d'enseigner une langue dont la finalité est de réaliser de simples actes de paroles et des activités de simulation comme le préconisait l'approche communicative.

La perspective actionnelle se détache de l'approche communicative qui adopte la centration des apprentissages sur l'apprenant. En effet, la nouvelle approche favorise la centration des apprentissages sur le groupe qui réalise des tâches dans le cadre du projet. D'après l'approche actionnelle, les activités langagières ne peuvent avoir une signification qu'en contexte social. Elles s'inscrivent dans un contexte d'actions particulier. L'accent est mis sur un nombre de tâches que l'apprenant réalise avec ses pairs dans le cadre d'un projet commun. L'enseignant de FLE ou d'une autre langue étrangère développe des stratégies communicatives chez les apprenants pour les amener à réaliser un objectif donné au sein de la société dans laquelle ils évoluent. Les élèves acquièrent un ensemble de compétences et les mettent en œuvre pour réaliser des tâches en tant qu'acteurs sociaux.

Parmi les activités langagières mises en œuvre, la compétence communicative occupe une place primordiale. Selon l'approche actionnelle du CECR, l'objectif principal de l'enseignement-apprentissage des langues est de former des acteurs sociaux et les amener à agir ensemble. De ce fait, le CECR tente d'enseigner des langues à des citoyens européens pour faciliter l'échange entre eux.

Selon le CECR³⁹ (2001 : 16) :

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat [...]. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un

³⁸ C.E.C.R., idem, p15

URL: [1680a4e270 \(coe.int\)](http://1680a4e270(coe.int))

³⁹ Ibid., p16

contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe ».

Comme nous le constatons, l'apprenant de la langue étrangère devient un acteur social qui réalise des tâches dans la vie de tous les jours. Donc, il n'utilise pas seulement la langue pour communiquer avec ses pairs mais aussi pour réaliser des tâches relevant de différents domaines. Dans ce cas, l'apprenant agit en langue étrangère pour exécuter des tâches qui ne sont pas seulement langagières. Il est donc comme un acteur actif est créateur dans le processus d'apprentissage. L'objectif de départ de la perspective actionnelle est de former des citoyens européens capables d'échanger en langue étrangère avec les habitants du vieux continent. Il s'agit en effet selon cette perspective de construire une Europe plurilingue et pluriculturelle.

À l'époque actuelle, l'approche actionnelle est adoptée comme méthodologie de l'enseignement des langues étrangères au-delà des frontières de l'Europe. Selon les principes de base de cette approche, les langues étrangères ne sont plus enseignées pour connaître les règles et les normes qui les régissent mais plutôt pour réaliser des tâches en contexte social. Donc, la langue étrangère devient un moyen facilitant l'intégration au sein d'une société différente et l'apprenant est un acteur social capable d'agir seul ou avec l'autre de manière efficace. Dans une classe de langue, au bout d'un certain nombre d'apprentissages, les apprenants sont invités à réaliser des tâches dans le cadre du projet. Cette nouvelle approche privilégie l'interaction et le travail de groupe. En ce sens, les activités langagières sont au service de l'échange et l'enjeu majeur est de former des individus capables d'agir avec les autres. Selon le CECR, l'apprenant ou les apprenants mobilisent des savoirs, savoir-être, savoir-faire pour obtenir un résultat dans un domaine donné. Lors d'un déplacement à destination d'un autre pays, ils ont besoin de mobiliser leurs connaissances en langue de la société d'accueil pour gérer des rencontres avec des individus parlant différentes langues. En effet, l'objectif du conseil de l'Europe à travers l'enseignement des langues étrangères est de former des sociétés européennes plurilingues et pluriculturelles.

Pour ce qui est des programmes d'enseignement des langues étrangères, il y a des enseignants qui ne distinguent pas clairement entre les deux termes : "exercice" et « activité ». D'après le CECR, le terme « exercice » renvoie aux exercices hors contexte alors que le terme « activité » désigne les exercices en contexte. Il distingue en outre les activités de réception, de production et d'interaction.

Les enseignants ont l'autonomie de choisir parmi les exercices déjà existants dans les programmes et mettent en application les activités qui donnent un meilleur rendement.

Dans une classe de FLE, l'apprenant vit dans une mini-société où il collabore avec ses camarades pour effectuer des tâches.

Pour terminer, l'approche actionnelle prépare l'apprenant à passer à l'action et la langue étrangère est enseignée pour agir avec l'autre. Dans le monde contemporain, les langues étrangères occupent une place très importante dans les programmes scolaires de tous les pays. En effet, le monde est devenu comme un petit village grâce aux moyens technologiques qui ont facilité le contact avec des gens issus de différentes cultures et parlant des langues différentes. En ce sens, il est indispensable de connaître des langues étrangères pour occuper une place dans la société du monde moderne. En Algérie, le FLE demeure la première langue étrangère enseignée dans le cycle primaire du pays. Pour ce qui est des pratiques de classe, l'Algérie tente de suivre les méthodologies les plus récentes dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. À l'école primaire, la dernière approche adoptée par les instances officielles est la perspective actionnelle. Les contenus des programmes destinés aux apprenants sont répartis en plusieurs projets pédagogiques.

5-Le français en Algérie : langue étrangère ou langue seconde ?

L'Algérie est un pays de l'Afrique du nord où cohabitent plusieurs langues ou variétés linguistiques. Parmi ces langues locales, il y a également des langues étrangères qui sont enseignées dans les établissements scolaires du pays.

Pour ce qui de la présence de la langue française en Algérie, elle date de la période coloniale. Après l'indépendance, le français a conservé la place de première langue étrangère dans le système éducatif algérien. En effet, le FLE est enseigné dans tous les cycles d'enseignement depuis 1962. Pendant une longue période, la langue du colon a été la langue d'enseignement et celle de communication des instances politiques dans le pays.

À partir de 1970, l'arabisation a fait reculer la langue française sans l'anéantir. Aujourd'hui, elle occupe toujours une place prestigieuse au sein de la société algérienne. Elle est également enseignée à partir de la troisième année du cycle primaire.

L'enseignement d'une langue seconde ou étrangère a pour objectif principal l'installation d'une compétence communicative chez les apprenants de la langue cible.

Selon Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca ⁴⁰(2017 : 81) : « *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 d'un idiome et d'une culture abstraits de leur environnement naturel* »

⁴⁰ Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, idem, p94

Donc, la langue étrangère est enseignée à des apprenants issus d'une culture différente et qui parlent déjà une première langue ou même plusieurs. Ces allophones sont des élèves étrangers qui apprennent cette nouvelle langue avec l'aide d'un enseignant et dans un environnement particulier. Le concept de langue étrangère s'oppose à celui de langue maternelle. D'après Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca⁴¹ (2017 : 94) : *« 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 »*

En effet, le français fut la première langue en Algérie pendant toute la période coloniale. Après l'indépendance du pays, la langue française a été déclarée langue étrangère par les instances politiques. L'État algérien décide de choisir l'arabe comme langue nationale. L'objectif futur est d'arabiser le secteur de l'enseignement avec ses trois cycles. À long terme, toutes les matières seront enseignées en langue arabe. Les responsables politiques de cette époque veulent effacer progressivement les traces du colonialisme. La langue arabe devient l'un des facteurs déterminants dans la construction de l'identité nationale.

Lors de cette époque, l'arabe classique était enseigné dans les écoles coraniques et une grande partie de la population la considérait comme l'emblème de l'identité arabo-musulmane. En réalité, l'arabe classique n'a jamais été la langue utilisée dans le quotidien des Algériens. En ce qui concerne le statut du français comme langue, ce n'est qu'après l'indépendance du pays que le statut de langue étrangère est attribué à cette langue. Cette dernière continue à bénéficier d'un statut particulier jusqu'à aujourd'hui. Pour beaucoup de raisons, il est difficile de trancher et de dire si cette langue a le statut de langue étrangère ou de langue seconde dans un pays qui a été colonisé pendant 132 ans par la France.

Marie Fenclová⁴² (2014 : 148) définit le concept de langue seconde comme suit :

« Dans les terminologies utilisées dans beaucoup de pays européens, le terme « langue seconde »/« deuxième langue » correspond à la (première) langue étrangère, la langue qui est apprise ou acquise chronologiquement après la langue maternelle [...]. Dans la didactique française, nous remarquons une autre interprétation, c'est que la langue seconde est la langue la plus importante après la langue maternelle ».

Nous remarquons que la langue seconde demeure une langue importante parmi les langues déjà présentes à l'intérieur d'une communauté plurilingue.

⁴¹ Ibidem, p.94

⁴² Marie Fenclová, *Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs*, Dans Éla. Études de linguistique appliquée 2014/2 (n°174), pages 147 à 155, Éditions Klincksieck, (En ligne), consulté le 05 juillet 2024, URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-147.htm>

Elle se distingue des autres langues par son statut spécifique. Elle n'est pas officielle mais elle est utilisée dans le quotidien des locuteurs en tant que deuxième langue. Elle est également présente dans le contexte médiatique : la presse écrite, la radio, la télévision etc. Cette langue jouit d'un certain privilège sur le plan psychologique, cognitif et informatif auprès des locuteurs qui la parlent.

Pour conclure, en dépit de son rôle particulier au sein de plusieurs institutions algériennes, le français est enseigné aujourd'hui comme langue étrangère dans tous les établissements scolaires du pays. En revanche, il occupe une place particulière au sein de la société algérienne par sa présence quotidienne dans les pratiques langagières de la majorité des locuteurs.

De 1962 à nos jours, plusieurs administrations algériennes fonctionnent en français. À l'université, les cours de beaucoup de spécialités sont assurés en français. À titre d'exemple, les cours de médecine, de pharmacie, ... sont entièrement donnés en français. Pour ce qui est de l'enseignement de la première langue étrangère à l'école primaire, la loi de 1993 a donné aux parents la possibilité de choisir la première langue étrangère qui sera enseignée à leurs enfants à partir de la quatrième année primaire.

Concernant la politique linguistique menée par les instances du pays, nous rappelons que l'objectif principal de la loi N° 91-5 du 16 janvier 1991 et de l'ordonnance N° 96-30 du 21 décembre 1996 était l'arabisation massive de l'école algérienne et l'usage unique de la langue arabe dans les administrations de l'État. En revanche, une étude menée par l'organisation internationale de la francophonie en 2022 révèle que l'Algérie occupe la troisième place parmi les pays du monde comptant le plus d'habitants ayant une bonne maîtrise de la langue française. Aujourd'hui, la langue française jouit toujours d'un statut particulier et les Algériens continuent à lui accorder une place particulière dans beaucoup de domaines. En nous promenant dans toutes les villes du pays, nous pouvons facilement remarquer que cette langue est fortement présente dans le quotidien des locuteurs algériens, sur les façades des magasins, dans les affiches publicitaires des commerçants, etc.

Elle est toujours la langue privilégiée des Algériens dans beaucoup de domaines. Abderrezak Dourari ⁴³(2022 : 187) souligne qu' :«*En attendant, la langue française suffisamment ancrée dans la société algérienne et au Maghreb, en plus de sa position dans la Méditerranée du nord et son prestige à l'Est, devra se charger de véhiculer les savoirs scientifiques ainsi que la pensée moderne* ».

⁴³ Abderrezak Dourari, *Penser les langues en Algérie*, Éditions Frantz Fanon, Boumerdès, 2022, Algérie.

6- Conclusion

Dès le début de notre travail de recherche, nous avons essayé de définir dans ce chapitre le concept de FLE ainsi que les autres sigles (FLM- FLS) employés dans les différentes situations d'apprentissage du français.

En procédant ainsi, nous avons voulu clarifier et discuter les concepts utilisés par les didacticiens dans les situations d'enseignement/apprentissage du français. Nous avons mis davantage l'accent sur le concept de FLE qui constitue l'un des éléments les plus importants de notre étude. Ensuite, nous avons succinctement parlé de l'évolution historique et de la présence de cette langue en Algérie et dans le monde. Nous avons ensuite abordé les méthodologies utilisées dans l'enseignement du FLE et cela de la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche actionnelle du CECR. Enfin, nous avons abordé la problématique de la présence du français en Algérie qui demeure un peu flou jusqu'à nos jours.

Chapitre II

L'enseignement du français dans le premier cycle

Introduction

Depuis l'indépendance du pays, les différents gouvernements consacrent un budget important à l'éducation. À l'occasion de la journée de la science et du savoir du 16 avril 2024, le ministre de l'éducation nationale Abdelhakim Belabed a déclaré que celui de cette année est le plus important depuis l'indépendance du pays. Aujourd'hui, le taux d'analphabétisme en Algérie est l'un des plus bas dans le monde. D'après Kamel Kherbouche, le directeur général de l'office national d'alphabétisation et d'enseignement pour adultes (ONAEA), le taux d'analphabétisme en Algérie a atteint un pourcentage de 7,40 en 2022. En Algérie, tous les enfants en âge de scolarisation ont le droit d'être inscrits à l'école.

Selon l'article 12 du système éducatif algérien ⁴⁴: *«L'enseignement est obligatoire pour toutes les filles et tous les garçons âgés de 6 ans à 16 ans révolus. Toutefois, la durée de la scolarité obligatoire peut être prolongée de deux (2) années, en tant que de besoin, en faveur d'élèves handicapés »*

Donc, tous les enfants algériens ont le droit d'aller à l'école à partir de 6 ans. Dans tous les établissements scolaires du pays, les lois interdisent toute forme de discrimination. Les textes régissant le système éducatif algérien garantissent la gratuité de la scolarisation pour tous les enfants et leur offre les mêmes chances de réussite. Ces derniers bénéficient des mêmes droits et des mêmes opportunités. L'État apporte également son soutien aux enfants démunis à travers des aides multiples, telles que l'allocation spéciale de scolarité atteignant un montant de 5000 DA, l'alimentation, les fournitures scolaires, etc. Selon l'article 12, la durée de scolarisation est prolongée de deux ans pour les élèves handicapés. Ces derniers ont les mêmes droits constitutionnels et peuvent bénéficier d'un accompagnement spécifique.

À long terme, le ministère de l'éducation a pour objectif la scolarisation de tous les enfants en âge scolaire. Dans quelques années, il sera possible d'atteindre cet objectif en consacrant à ce secteur sensible les moyens indispensables. D'après les déclarations des responsables, le taux de scolarisation sera de 100% d'ici 2030. Depuis la réforme de 2003, l'éducation préscolaire a connu une extension remarquable. L'une des nouveautés essentielle de cette réforme est la diffusion d'un programme visant à développer un nombre de valeurs chez les enfants préscolarisés. Il est composé essentiellement d'activités ludiques. L'objectif majeur de cet enseignement est de préparer l'enfant à rejoindre la première année primaire.

⁴⁴ Ministère de l'éducation nationale, *Principes, objectifs généraux de l'éducation et organisation du cursus*, article 12, [En ligne], consulté le 09 juillet 2024, URL : Principes, objectifs généraux de l'éducation et organisation du cursus - Ministère de l'Education Nationale

Concernant le cycle d'enseignement primaire, il est réparti en trois paliers. Selon le document programme de la langue française ⁴⁵(2016 : 11) : « *Au terme du 3^{ème} palier, à partir de supports sonores et/ou visuels, l'élève est capable de comprendre et produire, à l'oral et à l'écrit, des énoncés mettant en œuvre les actes de parole étudiés (palier 1) puis exigés par la situation de communication (palier 2) ».*

Donc, le premier palier est d'une durée de deux ans. Durant cette période de scolarisation, il s'agit de permettre à l'apprenant de construire ses apprentissages fondamentaux en langue arabe, telles que la lecture et l'écriture.

Le deuxième palier dure également deux ans. Il vise à approfondir les premiers apprentissages de base.

En ce qui concerne la langue française, elle est enseignée à partir de la troisième année primaire. Lors de cette première année du deuxième palier, l'élève commence à acquérir les premiers apprentissages en éducation mathématique, scientifique, en langues étrangères, etc. Les concepteurs du document Enseignement primaire, programme de la langue française⁴⁶ (2016 : 03) précisent que « *Dans le 2^{ème} palier de l'école primaire, l'élève, après deux années de scolarité en langue arabe, est initié à la langue étrangère ».*

Le troisième palier constitue la dernière année du cycle primaire. Il vise à renforcer les apprentissages fondamentaux, en particulier la maîtrise des langages fondamentaux. À la fin de ce premier cycle d'enseignement, l'élève de cinquième année primaire aura fait trois années de français.

-Quelle place occupe l'enseignement du FLE dans les programmes scolaires du primaire algérien et qu'en est-il de son volume horaire ?

-Quelles mesures ont été prises par la tutelle pour répondre aux besoins des apprenants de FLE et comment est organisée la formation des enseignants du primaire ?

1-L'école coloniale

L'Algérie est l'un des pays magrébins possédant une histoire millénaire. Appelé autrefois Maghreb central (al *Moghrib al Aousat*), ce pays a connu plusieurs civilisations. Quand les Français arrivent en Algérie en 1830, ils trouvent un système d'enseignement coranique destiné uniquement aux jeunes garçons. La scolarisation des filles n'était pas permise par les parents de cette époque. Avec des moyens rudimentaires, les garçons apprennent par cœur le coran.

⁴⁵ Ministère de l'éducation nationale, *Enseignement primaire, programme de la langue française*, Édition Onps, Alger, 2016

⁴⁶ Ibid. p03

À partir de 1850, les colonisateurs français ont créé des médersas françaises dont l'objectif principal était de superviser et contrôler l'éducation islamique. Ces institutions d'enseignement franco-musulman étaient sous le patronat de l'administration coloniale. Les trois premières médersas étaient créées à Tlemcen, à Constantine et à Médéa (bientôt transférée à Blida puis à Alger en 1859). Cependant, elles n'ont attiré qu'une centaine d'étudiants musulmans. Les populations indigènes étaient très prudentes vis-à-vis de tout ce qui est français.

La France coloniale crée ces écoles franco-musulmanes pour contrôler l'éducation islamique à travers ce qu'elle appelle « culte officiel ». Lors de cette époque, il fallait posséder un diplôme de médersa pour être un qadi, un imam ou un mufti. Dans les médersas, les ulémas enseignaient des sujets islamiques, la littérature arabe et la théologie alors que les professeurs français enseignaient l'histoire, la langue et la littérature françaises et les sciences. Le principe de ce type d'enseignement est de former des étudiants ayant des qualifications religieuses leur permettant de jouir du respect des masses musulmanes. Il s'agit également de leur transmettre des connaissances sur la culture française afin de les faire travailler dans l'administration coloniale. En fait, ces médersas ont été créées pour servir l'administration coloniale. D'après Gustin Sarah⁴⁷ (2008 : 12) :

« Une tentative de scolarisation, concertée et systématique apparaît avec le décret du 6 août 1850. Six écoles arabes-françaises sont créées à Alger, Constantine, Oran, Bône, Mostaganem, et quatre écoles spécifiques pour filles à Alger, Constantine, Oran et Bône., l'enseignement y est gratuit. Les politiques lancent la restauration de l'enseignement traditionnel, mais il sera voué à l'échec ».

À long terme, l'objectif de l'administration coloniale est de se débarrasser de l'enseignement traditionnel et imposer la scolarisation d'un grand nombre d'enfants indigènes. Elle veut mettre sous son contrôle tous les établissements d'enseignement. Pour ce faire, les officiers français ont exercé beaucoup de pression sur les parents musulmans afin de les obliger à envoyer leurs enfants dans les écoles urbaines ou les écoles de tribus. En dépit des efforts déployés par les autorités coloniales, le nombre d'enfants indigènes scolarisés est resté très réduit.

⁴⁷ Gustin Sarah, *La formation professionnelle, en Algérie : De la colonisation à nos jours*, université Lumière Lyon 2, 2008, France.

D'après Charles Robert Ageron ⁴⁸(2021 : 69-70) : « *Mais la France espérait surtout réaliser la conquête morale des Algériens par l'école [...] le pourcentage n'atteignait en 1914 que 5%= (47 263 écoliers sur 850 000 enfants d'âge scolaire ; en 1929, on comptait 60 644 enfants dans les écoles sur un total de 900 000 soit 6% ».*

La France mobilise donc des moyens considérables pour contrôler l'instruction traditionnelle ou religieuse. Les autorités françaises veulent mettre la main sur toutes les institutions musulmanes d'enseignement. À cet égard, plusieurs mesures ont été prises. Charles-Robert Ageron⁴⁹ (1990 :33-34) souligne que :

« *Les écoles coraniques élémentaires rouvrirent en territoire militaire (2000 en 1863). Des écoles primaires «arabes-françaises » furent créées dans les villes et quelques tribus ; on y enseignait l'arabe le matin, le français le soir. Mises à la charge des communes qui leur refusèrent les crédits, il fallut les subventionner et les défendre (36 écoles en 1870). Pour former des maîtres, une Ecole normale fut créée à Alger en 1865(20 élèves-maîtres français et 10 musulmans). Enfin, les écoles communales furent ouvertes aux enfants arabes, mais ceux-ci n'y vinrent pas ».*

Comme nous le confirme cet historien, les écoles coraniques étaient installées dans des territoires militaires afin de pouvoir les contrôler. En revanche, la France a créé des écoles primaires « arabes-françaises » dans les villes et dans quelques tribus dans lesquelles l'arabe était enseigné le matin et le français le soir. D'après cet auteur, certains enfants arabes ont refusé de rejoindre les écoles communales qui leur ont été ouvertes. Partout en Algérie, l'enseignement religieux ne représentant pas de menace pour la France a été encouragé par les autorités coloniales.

En effet, pour mieux dominer, la France coloniale a voulu se montrer tolérante à l'égard des pratiques religieuses des autochtones. Selon Léon Antoine⁵⁰ (1991 : 135) :

La sollicitude de l'administration à l'égard de la religion n'a pas seulement pour objectif d'attirer ou de rassurer les familles. Elle a aussi en vue la moralisation des élèves, qu'ils soient musulmans ou chrétiens. Il arrive, par exemple, que le proviseur intervienne auprès des parents pour que l'enfant se rende, le vendredi à la mosquée, avec ses camarades.

⁴⁸ Charles-Robert Ageron, *Histoire de l'Algérie contemporaine (1830-1973)*, Édition PUF, E.D N°05 mise à jour, Paris, 2021, pp.69-70

⁴⁹ Charles-Robert Ageron, *Histoire de l'Algérie contemporaine*, Édition PUF, Paris, 1990, France.

⁵⁰ Léon Antoine, *Colonisation, enseignement et éducation, Étude historique et comparative*, Édition l'Harmattan, Paris, 1991, France.

Progressivement, la France a mis en place une politique d'assimilation visant à transformer les Algériens en citoyens français. Elle a utilisé tous les moyens dont elle dispose, notamment une force militaire extrêmement brutale afin de conquérir le pays.

L'administration coloniale a mené une politique de francisation en s'attaquant à toutes les institutions musulmanes. L'objectif principal était d'effacer les traits distinctifs de la société musulmane. Charles-Robert Ageron⁵¹ (1979 : 62-63) confirme ces propos en ajoutant qu' :« *Au nom de la politique d'assimilation, puis du laïcisme, les écoles coraniques furent strictement limitées, les écoles de zâouiya (déclarées « couvents musulman ») surveillées, fermées ou tracassées. [...] Dès lors la connaissance de la langue arabe littéraire, à peine enseignée, régressa sans que ce résultat eût été volontairement recherché. La pratique religieuse fut étroitement contrôlée.*»

En transformant l'éducation, les colons voulaient effacer petit à petit l'identité algérienne et franciser tous les enfants du pays. D'ailleurs, dès le début de la colonisation, l'administration française a utilisé tous les moyens pour s'emparer de l'Algérie et en faire des départements français. Quant à la naturalisation des Algériens, elle reste marginale et peu importante. René Gallissot⁵²(2007 :29) confirme ces propos en soulignant que : « *Cette dénomination de naturalisation sera appliquée par confusion et par vice, à la procédure d'option de passage des sujets français indigènes au statut civil français et à la pleine citoyenneté, ce qui implique de renoncer au statut de musulman* ».

Donc, les propos de cet auteur nous disent clairement que pour être naturalisé français, l'indigène doit d'abord renoncer à son statut de musulman. Nous pouvons donc constater que même si l'indigène accepte de renoncer à son statut de musulman, il restera un être inférieur par rapport aux européens. Ainsi, les algériens naturalisés n'auront jamais les mêmes droits et ne seront jamais traités sur un même pied d'égalité. Cela dit, l'intention de la France coloniale était l'assimilation culturelle et l'effacement de l'identité de la population autochtone.

René Gallissot⁵³ ajoute que : « *L'application de la loi de 1889 qui fait donc français, les enfants d'immigrants étrangers, révèle à plein, l'enfermement des colonisés dans les conditions d'indigènes et d'indigènes sujets français par rapport aux Européens fussent-ils*

⁵¹Charles-Robert Ageron, *Histoire de l'Algérie contemporaine 1871 – 1954 : Année : 1979 ; Éditeur : Presses Universitaires de France* URL : <https://www.cairn.info/histoire-de-l-algerie-contemporaine-2-9782130356448.htm>

⁵² René Gallissot, *Algérie colonisée, Algérie algérienne (1870-1962) ; La République Française et les Indigènes*, éditions Barzakh, Alger, 2007, Algérie.

⁵³ Ibid. p.29

étrangers ». Plus tard, la III^{ème} République échoue à transposer les réformes de Jules Ferry dans les départements algériens.

En 1940, une petite minorité de 10% des garçons musulmans fréquentent l'école moderne, publique ou privée. Selon le musée national de l'éducation⁵⁴ (2017 :05) : *«En faveur des élèves européens, la II^{ème} République a appliqué systématiquement les réformes de Jules Ferry. Mais l'école obligatoire pour tous n'a pas été étendue aux enfants musulmans. Seul un dixième d'entre eux bénéficie en 1940 d'un enseignement public « indigène ».*

Donc, la majorité des enfants algériens n'avaient pas le privilège d'aller à l'école et restent analphabètes. Ce faible pourcentage d'enfants musulmans scolarisés n'était pas un choix algérien car la question scolaire était une revendication populaire. Ainsi, l'école moderne était destinée uniquement aux enfants européens et les enfants des autochtones n'avaient pas le droit d'y accéder. En outre, l'enseignement religieux dont bénéficient les indigènes est organisé et contrôlé par l'administration française. Ce faisant, l'école moderne reproduit une société où règne l'inégalité entre les enfants européens et les enfants des populations autochtones. Parmi les français qui ont dénoncé cette injustice coloniale, nous citons Maurice Audin qui fut arrêté et assassiné par des parachutistes français en 1957.

Après les événements de 1945, la France prend conscience de l'urgence scolaire et tente d'établir un plan de scolarisation massif unifiant les enseignements « français » et indigènes. Pendant cette même époque, beaucoup d'écoles privées musulmanes sont ouvertes. En 1950, la France ne tolère plus le financement officiel des institutions à caractère religieux. Ainsi, les médersas deviennent des lycées « franco-musulmans ». L'existence des médersas a duré un siècle et a permis la formation de milliers d'Algériens ayant une double culture. Parmi ces derniers, nous pouvons citer comme exemple le célèbre penseur algérien Malek Bennabi issu d'un double courant culturel. Il a été formé à la médersa de Constantine.

2. Période postindépendance de l'Algérie

En 1962, l'Algérie obtient son indépendance. L'école devient obligatoire et gratuite pour tous les enfants du pays. Dans les écoles primaires, l'enseignement se fait en langue française. À partir des années 1970, les responsables du pays tentent d'arabiser progressivement l'école dans le but de mettre fin au modèle biculturel pour un projet monolithique nationaliste. Selon les circonstances de cette époque, nous pensons que le processus d'arabisation a pour but de promouvoir l'islam et d'unir les Algériens autour d'une même langue. Donc, le choix de la

⁵⁴Florence Hudowicz et Jean-Robert Henry, Musée national de l'éducation, *L'école en Algérie, l'Algérie à l'école de 1830 à nos jours*, Édition maison méditerranéenne des sciences de l'homme, Rouen, 2017, France.

langue arabe comme langue d'enseignement devrait être un choix autant idéologique que stratégique.

Ce choix nationaliste exclut une partie de la population algérienne qui n'est pas arabophone. En effet, les arabophones et l'islamisme politique ont eu une grande influence sur le choix des langues durant cette période. En ce sens, l'école algérienne était victime d'un combat identitaire et religieux durant les années qui ont suivi l'indépendance du pays. Pour beaucoup de nationalistes, l'arabisation de l'école était nécessaire afin de permettre la réhabilitation de l'identité algérienne. En revanche, l'élite francophone s'oppose à ce changement pour diverses raisons. Pour beaucoup d'entre eux, le français doit demeurer un moyen d'accès à la culture et au modernisme. Durant cette période, nous pensons que la meilleure solution permettant de remédier à cette situation conflictuelle était la mise en place d'un véritable bilinguisme. Pour ce faire, il fallait éviter de rattacher le français au modernisme et l'arabe à la tradition. L'Algérie avait besoin d'opter pour une politique linguistique permettant de promouvoir la cohabitation des deux ou de plusieurs langues. Souvent, beaucoup de changement ont été effectués hâtivement et sans aucune étude préalable. L'école algérienne devient un lieu de bataille entre les arabophones et l'élite francophone. Pour beaucoup de nationalistes, l'arabisation est l'un des moyens les plus efficaces permettant de rompre avec le passé colonial. Les réformes menées durant les dernières décennies aboutissent le 16 janvier 1991 à la promulgation de la loi n°91-05 portant sur la généralisation et l'utilisation de la seule langue arabe dans tous les documents⁵⁵ : *«Les administrations publiques, les institutions, les entreprises et les associations, quelque soit leur nature, sont tenues d'utiliser la seule langue arabe dans l'ensemble de leurs activités telles que la communication, la gestion administrative, financière, technique et artistique.»* Selon les orientations de cette loi, nous constatons que l'utilisation de la langue arabe devient obligatoire dans tous les documents officiels. Donc, l'État algérien décide de rompre avec l'usage du français comme héritage de la période coloniale et tente de faire de l'arabisation une question d'identité nationale et culturelle. Au cours des années, l'école algérienne a connu plusieurs réformes. Cependant, l'ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation demeure une référence en matière d'éducation jusqu'à nos jours. Cette ordonnance est abrogée aujourd'hui par la loi du 23 janvier 2008 n°08-04 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale. Avec la participation d'un grand nombre de

⁵⁵ Ministère de l'éducation nationale, Loi n°91-05 du 16 janvier 1991 portant sur la généralisation de la langue arabe, chapitre VI, article 29.

chercheurs, l'Algérie tente de construire une école moderne qui répond aux besoins du peuple algérien et qui respecte ses valeurs sociales et identitaires.

Sur les bancs de l'école primaire, l'enfant reçoit ses premiers apprentissages et commence à se faire une place au sein de la société. En effet, l'école est un lieu d'apprentissage, d'échanges et de sociabilité pour tous les enfants ayant atteint l'âge scolaire. En Algérie, elle est obligatoire et gratuite pour tous jusqu'à l'âge de 16 ans. À travers des programmes, elle transmet des connaissances et des valeurs dont le but est de former de bons citoyens. Elle enseigne des savoir-faire et des savoir-être aux jeunes apprenants en vue d'en faire des acteurs sociaux capables d'affronter les difficultés de la vie de tous les jours. La mission de l'école est de former des individus autonomes et des citoyens responsables et capables d'interagir dans une société multiculturelle. Elle joue un rôle crucial dans l'instruction des générations futures en Algérie. L'État consacre 15% de son budget au secteur de l'éducation.

Depuis l'indépendance, les changements qui s'effectuent dans le secteur de l'éducation sont interminables. La refonte des programmes et des manuels scolaires n'a jamais cessé. Néanmoins, les résultats des différentes réformes sont restés souvent insuffisants. Chaque année, le nombre d'exclus augmente dans tous les établissements scolaires du pays. Pour sortir de cette situation, la réforme de l'école devrait être au premier plan des préoccupations des responsables du secteur éducatif. En appliquant la même politique éducative, le système éducatif algérien risque de ne jamais sortir de cette zone de turbulences. Car, il n'est pas possible d'obtenir des résultats concluants en négligeant les vrais problèmes dont souffre le secteur de l'enseignement. À titre d'exemple, durant cette dernière décennie, le cycle primaire a connu une multitude de chamboulements allant jusqu'à la suppression de l'examen de fin de cycle primaire. Sur le terrain, les réformes introduites n'ont résolu ni les problèmes pédagogiques ni les problèmes liés au statut de l'enseignant. Dans tous les cycles de l'enseignement, nous pouvons remarquer que très peu d'élèves échappent aux cours de soutien. Ce constat nous confirme davantage que le rôle pédagogique de l'école est en déclin perpétuel.

2.1. Description succincte du système éducatif algérien

Après l'indépendance du pays (1962), l'école algérienne a connu plusieurs réformes, et par conséquent le volume horaire du français a connu plusieurs modifications. Durant les années 60, le français était la langue d'enseignement dominante dans le primaire algérien. Il était difficile pour les responsables du pays d'effectuer de profonds changements lors de cette époque car ils n'avaient pas les moyens matériels et pédagogiques pour le faire. Le système

éducatif hérité de la période coloniale perdure encore plusieurs années. Les matières scientifiques continuent à être enseignées en langue française jusqu'à aujourd'hui.

Après l'indépendance du pays, la langue arabe est introduite dans les programmes à partir de la première année de scolarisation. D'autres matières nouvellement introduites à l'école primaire, telles que l'histoire et l'éducation civique, sont enseignées en arabe. À la tête de l'État, le choix de la première langue d'enseignement préoccupe les élites du pays dès les premiers mois de l'indépendance. Certains sont pour l'arabisation de toutes les matières. En revanche, l'élite francophone est pour le maintien du français comme langue des études scientifiques et d'ouverture sur le monde moderne. L'école algérienne continue à subir sans cesse ces soubresauts politiques, économiques, etc. Le problème linguistique persiste jusqu'à aujourd'hui dans la sphère du pouvoir. Les effets de ce combat idéologique se répercutent sur les programmes scolaires et sur le choix des langues.

Ce clivage laissera ses traces et aura un effet sur les systèmes d'enseignement mis en place par l'Algérie indépendante. Au fil des différentes réformes, ce conflit idéologique aura toujours son impact sur les contenus des programmes scolaires. Le secteur de l'éducation rencontre d'énormes difficultés qui durent jusqu'à aujourd'hui. L'école algérienne est sans cesse confrontée à un conflit linguistique et identitaire.

À partir de la rentrée scolaire 2003/2004, l'enseignement primaire est passé de 06 à 05 années. Au début de l'année scolaire 2024/2025, le volume horaire du français⁵⁶ est de 03 heures pour les trois niveaux (3^{ème} année, 4^{ème} année et 5^{ème} année) du deuxième palier de ce premier cycle d'enseignement. Donc, pour la cinquième année primaire concernée par notre étude, le volume horaire du français est réduit à 03 heures à partir de cette année. Toutes les matières sont enseignées en langue arabe. Elles sont au nombre de 06 (mathématiques, éducation scientifique et technologique, éducation islamique, éducation civique, histoire et géographie, éducation artistique). Quant à la langue arabe, son volume horaire est de 7h15 pour la troisième année primaire et 6h30 pour la 4^{ème} et la 5^{ème} année primaire. Après l'annulation de l'examen de fin de cycle primaire en 2021 par le ministre de l'éducation nationale Abdelhakim Belabed, la moyenne de passage est calculée en additionnant les notes obtenues, puis le total est divisé par le nombre de matières. Donc, toutes les matières ont le même coefficient.

⁵⁶ Le nouveau volume horaire de la langue française et de la langue arabe nous a été communiqué par les directeurs des deux écoles primaires constituant le lieu de notre expérimentation : Bouroucha Salah et Fadli Ahmed.

2.2. L'école algérienne durant les premières années d'indépendance (1962 – 1965)

De 1962 à 1963 le volume horaire du français diminue de manière progressive. D'après Yamina Bouteflika (2010 : 28-31)⁵⁷ : « *L'horaire d'enseignement a été réparti comme suit :*

De 1962 à 1963 le volume horaire du français diminue de manière progressive. D'après Yamina Bouteflika (2010 : 28-31)⁵⁸ : « *L'horaire d'enseignement a été réparti comme suit : Le français: 23heures. La langue arabe: 7heures* ». Plus tard, des responsables algériens parlent de « méthode nationale » d'enseignement de la langue scolaire et d'un changement radical à l'école primaire. Il s'agit pour ces derniers de rompre avec le système scolaire hérité de la période coloniale. À la tête de l'État, la priorité est accordée au secteur de l'enseignement et des mesures sociales d'accompagnement sont mises en place afin d'atteindre l'égalité des chances en faveur des catégories issues de milieux sociaux défavorisés.

L'objectif de ce progrès indéniable est de permettre à l'ensemble des enfants algériens l'accès aux cycles de l'enseignement obligatoire de 6 à 16 ans. Ces moyens financiers et humains mobilisés ont grandement contribué à faire reculer le taux d'analphabétisme. À cet effet, beaucoup de décisions politiques ont été prises afin de permettre une scolarisation massive. Pour concrétiser un choix politique lié à la souveraineté nationale et sous la pression d'une élite arabophone, l'arabe devient la langue officielle de l'État algérien. Les contenus des programmes de certaines disciplines sont également arabisés. Donc, les supports d'enseignement hérités de la période coloniale sont remplacés par des supports algériens. Cependant, les autres langues coexistant en Algérie depuis des siècles ne sont pas prises en considération par les concepteurs des nouveaux programmes. Malgré une participation très forte à la libération du pays, la Kabylie voit sa langue et sa culture exclues et menacées par une arabisation massive. Cette injustice provoquera en 1980 des revendications en Kabylie qui aboutiront à des affrontements sanglants et meurtriers. Les tenants du pouvoir algérien ont interdit toute référence au berbère et à priori à la spécificité de la Kabylie pendant des décennies.

⁵⁷Yamina Bouteflika, Formation des enseignants de F.L.E du primaire en Algérie « Retours réflexifs sur la formation et professionnalisation, École doctorale de français, université d'Oran Es-Sénia, 2010, Algérie.

⁵⁸Yamina Bouteflika, Formation des enseignants de F.L.E du primaire en Algérie « Retours réflexifs sur la formation et professionnalisation, École doctorale de français, université d'Oran Es-Sénia, 2010, Algérie.

2.3. L'école nationale de Boumediene et les premières réformes (1965-1970)

Le président Houari Boumediene arrive au pouvoir le 19 juin 1965 avec la volonté de donner à l'Algérie indépendante un nouvel essor économique. Il vient également avec l'idée de former des citoyens algériens capables de participer au développement durable du pays. Donc, la première réforme du système éducatif est entreprise en 1965. Il était question de créer une école nationale qui répond aux réalités économiques et culturelles de l'Algérie.

Pour ce faire, une commission d'étude établit le premier texte qui régit la réforme du système de l'enseignement. Durant cette période, les décisions prises sont en rapport direct avec la conjoncture politique du pays. Le système éducatif est sous le contrôle du pouvoir d'un parti unique. Selon les directives des responsables, le rôle de l'école nationale consiste à former des enfants algériens ayant une identité arabo-musulmane. D'emblée, la diversité linguistique est mise à l'écart et elle est considérée comme un germe de division qui menace l'unité du pays. Les supports d'enseignement étrangers sont abandonnés et une méthode d'enseignement nationale est mise en place. Selon Malika Boudalia Greffou⁵⁹ (1989 : 17) :

« En effet, si l'on examine le document du Ministère de l'information intitulé « 20 années de réalisations (1962-1982) », on peut lire : « L'Algérienisation : À partir de 1964-1965, les différents supports d'enseignements qui étaient tous de conception étrangère, commencèrent à être remplacés par des ensembles didactiques nationaux et ce, jusque pour les instruments relatifs aux enseignements des langues étrangères. »

À partir de l'année scolaire 1964-1965, la première année du cycle primaire est entièrement arabisée. Le volume horaire de l'arabe est de 10 heures et celui du français est de 15 heures. Pour la 5^{ème} année et la 6^{ème} année du primaire, les élèves avaient 20 heures de français et 10 heures d'arabe. Pour combler le manque d'enseignants durant cette période postcoloniale, l'Algérie a fait appel à des enseignants du Proche-Orient. L'objectif était de donner un minimum d'instruction aux enfants scolarisés afin de les rendre indépendants. La langue maternelle de l'enfant algérien n'a pas été prise en considération dans les programmes scolaires. Malika Boudalia Greffou⁶⁰ (1989 : 35) confirme ces propos en nous expliquant que : *« Dans le premier cas, les textes de 1965 niaient la langue de l'enfant. En conséquence de quoi, l'enfant entrait à l'école pour apprendre une langue et parler dans son quotidien comme à l'étranger donc en utilisant un registre oral usuel de survie. Nulle différence entre lui et le migrant orienté en classe de perfectionnement ».*

⁵⁹ Malika Boudalia Greffou, *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*, Edition Laphomic, Alger, 1989.

⁶⁰ Ibid., p35

Le but des années de l'indépendance était de récupérer un système éducatif hérité de la période coloniale et qu'il faut adapter aux nouvelles conditions de l'Algérie indépendante. Des cours de langue arabe sont introduits dans les nouveaux programmes scolaires. L'effort le plus important durant ces années est la démocratisation de l'enseignement.

À partir de l'année scolaire 1969-1970, le volume horaire du primaire est réparti comme suit :

Troisième année : la langue arabe : 20 heures

Français : 10 heures

Quatrième année primaire : la langue arabe : 15 heures

Le français : 15 heures

2.3. Les contenus des programmes scolaires, quelques repères thématiques et linguistiques.

Au cours de cette époque, la première préoccupation des responsables politiques était de former une main-d'œuvre algérienne qualifiée et capable de mener une révolution agraire et industrielle. L'arabisation du système éducatif constituait également l'une des priorités de l'Algérie indépendante. À l'université, une filière en langue arabe est ouverte à la fac de droit en 1967. L'année suivante, la promulgation de l'ordonnance de 1968 rend obligatoire la connaissance de la langue arabe pour tous les fonctionnaires. Quant à l'enseignement, l'objectif du pouvoir politique est d'arabiser totalement le primaire et le secondaire. Pendant l'année 1970, Abdelhamid Mehri est secrétaire général du ministère de l'éducation nationale. Une année plus tard, les objectifs de 1965 sont repris par les instructions officielles de l'institut pédagogique national (IPN).

Durant les premières années d'indépendance, le système éducatif algérien n'est que tâtonnement et fonctionne à contresens jusqu'au milieu des années 1970. En effet, de 1962 à 1976, la refonte de l'école algérienne n'a pas abouti à des résultats convaincants. Pendant la période postcoloniale, l'Algérie ne possédait pas encore des cadres suffisamment formés pour gérer le secteur de l'éducation. Pour mettre en œuvre un véritable système scolaire, le président Houari Boumediene nomme Mostefa Lacheraf (1977-1979) au poste de ministre de l'éducation. Ce dernier entame des changements immédiats dans le secteur de l'éducation. Pour sauver l'école algérienne et promouvoir progressivement la langue arabe, le président Boumediene valide dans un premier temps le programme de Lacheraf. Cet homme de culture bilingue s'inspire dans sa réforme du modèle des célèbres lycées franco-musulmans qui ont formé des cadres algériens de grande valeur.

L'objectif principal de « La commission Lacheraf » est de moderniser l'école algérienne et la rendre plus ouverte sur le monde extérieur. Pour ce faire, le français est introduit comme première langue étrangère dès la première année du primaire. Cependant, les décisions de l'excellent bilingue se heurtent à la colère et au refus des arabophones du parti unique. Il a été menacé et accusé de trahison par ces derniers. Ces gardiens du pouvoir unique inscrivaient eux-mêmes leurs enfants dans les classes francisées, spécifiquement au lycée Descartes (actuel Bouamama). Confiant de son statut de patriote, Mostefa Lacheraf réplique à ses adversaires et refuse de céder. Il décide d'ouvrir des sections bilingues (français-arabe) dans les lycées. Ces classes recevaient en priorité les enfants des responsables du parti et du syndicat uniques, ainsi que les enfants des gens qui étaient proches du système algérien. Toutes les matières y étaient enseignées en français.

Durant cette période (1977-1979), les enfants du peuple étaient scolarisés dans des écoles publiques dans lesquelles l'arabe était la langue d'enseignement. Ces classes destinées aux enfants issus de milieux défavorisés menaient à des filières offrant moins de chance pour l'emploi après l'obtention du diplôme universitaire. À l'université d'Alger, l'unique chaire berbère dirigée par Mouloud Mammeri a été supprimée en 1973. Cet auteur kabyle a enseigné le berbère de 1968 à 1972 à l'université dans le cadre de la section d'ethnologie. Mostefa Lacheraf a mené un vrai combat contre la médiocrité en refusant l'islamisation et l'arabisation hâtive de l'école algérienne. Il s'est battu pour une école moderne dans laquelle cohabitent des cultures différentes. Cet intellectuel d'envergure savait que la l'arabisation n'était qu'un prétexte pour endoctriner nos jeunes écoliers. Lacheraf était convaincu que seuls des bilingues bien formés pouvaient mettre en place une école moderne et multiculturelle. Malheureusement, le combat était inégal et Lacheraf n'a pas pu résister face à ses adversaires de postindépendance. Sa mission de ministre de l'éducation prend fin en 1979.

En ce qui concerne le volume horaire à l'école primaire pendant l'année scolaire 1971/1972, il était de 20 heures pour l'arabe et de 15 heures pour le français en troisième année et en quatrième année primaires. En sixième année, les élèves de l'école primaire avaient 20 heures de français et 10 heures d'arabe. L'année suivante, l'horaire du français est réduit à 10 heures par semaine alors que celui de l'arabe est de 20 heures pour la troisième année et la quatrième année primaires. En revanche, l'horaire du français reste en tête avec 20 heures et seulement 10 heures pour la langue arabe en sixième année primaire. À partir de l'année scolaire 1973/1974, le volume horaire de 20 heures d'arabe et 10 heures de français est appliqué pour les classes de sixième année primaire. En 1976, la constitution nationale décrète l'arabe langue nationale et officielle.

La période s'étalant entre 1973 et 1980, connaît l'expérience de la généralisation de l'école fondamentale. Le volume horaire du français est de 10 heures par semaine pour les classes de 3^{ème} année et de 4^{ème} année primaires. En revanche, il est de 15 à 20 heures pour les classes bilingues de 5^{ème} année et de 6^{ème} année primaires. Pour les classes arabisées de ce même niveau, le volume horaire du français est de 10 heures par semaine. L'arabisation effective de l'école algérienne est mise en œuvre avec l'application de l'école fondamentale. Selon Khawla Taleb Ibrahim ⁶¹(2000 : 67) :

Jusqu'en 1978, date effective de l'application de L'École Fondamentale totalement arabisée, la dualité linguistique caractérisait le système scolaire : pour un tiers des classes, l'enseignement s'effectue entièrement en langue arabe alors que pour les deux tiers restants, il était dispensé en langue arabe pour les matières littéraires et en langue française pour les matières scientifiques. Quant à l'enseignement secondaire, il a été complètement arabisé à la fin de l'année scolaire 1988/1989.

3. Les réformes du système éducatif algérien

La réforme d'un système éducatif n'est efficace que, si au préalable, elle est précédée d'une analyse des caractéristiques de la population et du modèle de développement économique et social. Elle constitue un enjeu capital pour l'avenir d'un pays quelconque. En Algérie, le système éducatif a connu plusieurs réformes depuis l'indépendance du pays. Beaucoup d'entre elles ont été effectuées durant les années qui ont suivi l'indépendance. Dans ce mouvement éducatif perpétuel, l'école algérienne était au cœur des préoccupations des responsables politiques et de tous les algériens. Avant 1976, l'enseignement était bilingue ; plusieurs matières étaient dispensées en français. Dans les pays en voie de développement, les projets de réforme sont souvent accompagnés et financés partiellement ou totalement par des organisations internationales, en particulier, l'UNESCO. Cette organisation mondiale finance des projets éducatifs en vue de lutter contre l'échec scolaire et proposer des méthodes d'apprentissage récentes et plus efficaces. Aujourd'hui, l'évolution des technologies de l'information et de la communication a imposé une autre façon d'enseigner. Cet essor technologique a engendré la mondialisation et par conséquent l'idéologie de la performance et de la productivité dans un monde où règne la concurrence dans tous les secteurs. L'éducation fait partie des secteurs qui ne cessent de se remettre en cause pour répondre aux besoins sociaux et affectifs des apprenants. À l'école primaire, l'enfant reçoit les premiers savoirs lui permettant d'affronter la vie personnelle et sociale.

⁶¹ Khawla Taleb Ibrahim, in Hassan Remaoun et al, L'Algérie histoire, société et culture, Casbah Éditions, Alger, 2000.

4. Les nouvelles orientations des années 1980

En 1980, la langue arabe, langue nationale selon la constitution, est devenue obligatoire dans l'enseignement de toutes les matières. Donc, le français n'est plus langue d'enseignement et il n'a plus le même statut. Lors de cette époque, beaucoup de professeurs francophones étaient obligés de passer par des formations pour changer la langue d'enseignement. La langue française est devenue langue étrangère comme toutes les autres langues étrangères (anglais, allemand, espagnol, etc.). Cependant, elle a conservé son statut de langue privilégiée. En effet, le français continue d'être la langue de prestige chez beaucoup d'Algériens. En outre, il est souvent la langue de communication pour beaucoup d'hommes politiques. Certains linguistes affirment que le français jouit d'une certaine co-officialité parmi les langues cohabitant en Algérie.

À travers l'institution scolaire et sous la pression des arabophones et des islamistes, les instances politiques ont décidé de promouvoir les autres langues étrangères, comme l'anglais, pour diminuer l'usage du français qui demeure pourtant la langue de communication dans tous les services administratifs de l'État aux dépens de la langue arabe.

5. Le processus démocratique de Chadli face aux revendications des berbérophones et de l'islamisme politique (1979 - 1992).

En 1979, Chadli Bendjedid devient président de l'Algérie. Il est le seul candidat du parti unique à ces élections présidentielles. Durant cette période, la stabilité du pays est ébranlée par des difficultés économiques. Le pays traverse une période de controverses entraînant de vives tensions entre les islamistes et le gouvernement. Les conservateurs prennent des ailes et occupent des postes stratégiques. Cette période de crise est marquée par un virage à droite. Le libéralisme politique est autorisé dans des circonstances difficiles. L'islamisme comme idéologie s'émancipe et sort du bois.

Concernant le mode d'enseignement, il est unifié pour tous les élèves du primaire et se fait en grande partie en langue arabe. Cette période est marquée par les revendications du 20 avril 1980. Ce mouvement de protestation est déclenché par les étudiants de l'université de Tizi-Ouzou. Ensuite, il s'est élargi aux autres villes de Kabylie. Cette manifestation était une forme de réponse à l'arrestation de l'écrivain Mouloud Mammeri venu à Tizi-Ouzou pour donner une conférence sur la poésie kabyle. Ce mouvement marque également le début des manifestations réclamant l'officialisation de la langue amazighe et la reconnaissance de l'identité berbère en Algérie. Il est nommé « Printemps berbère ».

Les forces de l'ordre ont réprimé ces revendications et ont arrêté plusieurs personnes. Ces événements demeurent un tournant important dans l'histoire de l'Algérie postcoloniale. Pour apaiser la colère des kabyles, l'État autorise l'enseignement du berbère dans les établissements scolaires et à l'université en Kabylie sans toutefois accorder à cette langue le statut de langue officielle ou nationale.

Dans le secteur éducatif, l'arabisation entamée après l'indépendance du pays se poursuit de façon massive. Par contre, le berbère n'est même pas reconnu comme langue nationale ou officielle. La question de berbérité comme composante de l'identité algérienne est niée par les dirigeants politiques. Elle est réduite à un mouvement régionaliste qui dérange les tenants du pouvoir. Quant à l'enseignement du français, l'horaire est réduit à 08 heures par semaine pour la quatrième année primaire durant l'année scolaire 1983 /1984.

Donc, la langue française ne bénéficie plus du même prestige auprès des élèves et de leurs parents. Ce n'est qu'en 1992 que la tutelle décide de rétablir le français aux épreuves du baccalauréat des séries sciences de la nature et sciences exactes après une interruption de près de sept ans. Pendant cette décennie (1980-1990), la politique d'arabisation aboutit à l'apparition d'un intégrisme islamique en Algérie. Le wahhabisme importé prend de l'ampleur dans le pays et étouffe les capacités intellectuelles des élèves et des étudiants algériens. Le 05 octobre 1988, des émeutes violentes sont déclenchées par des chefs islamiques dans plusieurs villes d'Algérie. Ces tensions sociales se traduisent par des émeutes violentes faisant des centaines de morts (500 morts environ) et des dégâts qui ont touché des biens publics et des biens privés. L'année suivante, le Front Islamique du Salut (FIS) obtient son agrément officiel en septembre.

Aux yeux de ses militants, les enseignants de français sont les ennemis de l'islam et de la nation car ils enseignent la langue de l'ancien colon. En février 1989, le président Chadli introduit une réforme constitutionnelle permettant la légalisation du pluralisme politique. Dans une conjoncture économique difficile des années 1989-1991, plusieurs partis islamiques obtiennent leurs agréments et occupent avec force la scène politique algérienne. En 1991, les candidats du FIS remportent les élections municipales puis législatives. Suite à cet échec politique du pouvoir, les chefs de l'armée décident de contraindre le président Chadli à quitter le pouvoir le 11 janvier 1992. Par la suite, le parlement est dissous et le chef de l'État est remplacé par un « Haut Comité d'État ». Le 09 février 1992, le HCE met fin au processus électoral et proclame l'état d'urgence. Au mois de juin de la même année, le président Boudiaf est assassiné à Annaba. Dans ce contexte de guerre et de terreur, l'école algérienne est prise en otage par les islamistes.

Le journaliste, écrivain et poète algérien Tahar Djaout est l'un des premiers intellectuels ayant désigné du doigt l'école algérienne en l'accusant de fabriquer des monstres. Malheureusement, il fut le premier journaliste à être assassiné le 23 mai 1993.

6. L'école algérienne et les événements du FIS des années 1990

Durant cette période, l'école algérienne a connu les moments les plus difficiles de son existence. En juin 1990, le FIS remporte les élections municipales et régionales. L'année suivante, il remporte également les élections législatives avec un score de 188 sièges contre 15 sièges seulement pour le FLN. Ce parti a comme projet politique l'instauration d'une République Islamique en rejetant la démocratie qu'il considère comme un héritage de la période coloniale. En refusant de collaborer avec les dirigeants du parti islamique, l'armée suspend le processus électoral et décrète l'état d'urgence le 09 janvier 1992. En pleine crise politique et sécuritaire, Mohamed Boudiaf est rappelé en Algérie par les responsables de l'armée. Il est désigné à la tête du Haut Comité d'État. Le 16 janvier 1992, il devient président et chef de l'État. Quelques mois plus tard, il sera assassiné le 29 juin 1992. Durant son bref passage à la tête de l'État, il avait constaté que l'école algérienne était sinistrée.

Durant cette période de décennie noire, l'Algérie est plongée dans une guerre civile d'une incroyable violence. En dix ans, cette tragédie fera selon les estimations entre 100000 et 200000 morts. Ces événements étaient traumatisants surtout pour les apprenants des zones rurales. Les actes de violence commis aussi bien par les terroristes que par les militaires ont produit des troubles psychotiques chez beaucoup d'écoliers. Les terroristes du GIA ont assassiné beaucoup d'enseignants, parfois au sein des établissements scolaires. Quant aux enseignants de français, ils ont été menacés de mort car ils enseignent la langue de l'ennemi selon les groupes armés du FIS. Selon les islamistes, il n'est plus acceptable d'enseigner le français dans les établissements scolaires du pays.

À partir de l'année scolaire 1992/1993, l'anglais est introduit à l'école primaire comme deuxième langue étrangère. Le choix du français ou de l'anglais est laissé aux parents d'élèves. Ces derniers sont orientés par leurs parents vers l'enseignement de la langue étrangère choisie à partir de la quatrième année du second cycle de l'école fondamentale. Donc, l'enseignement de l'anglais comme première langue étrangère devient possible à l'école primaire dès 1993 dans une conjoncture politique très particulière. Pour la première fois depuis l'indépendance du pays, le français est en concurrence avec l'anglais que beaucoup considèrent comme langue de la recherche scientifique et langue universelle. Cependant, l'enseignement de l'anglais à l'école primaire était éphémère et n'a pas résisté à la réalité socioculturelle des enfants algériens.

Beaucoup de parents qui avaient opté pour l'anglais regretteront plus tard d'avoir fait ce choix. Selon les témoignages de certains chefs d'établissements de cette époque, les élèves qui ont étudié l'anglais au primaire ont majoritairement échoué dans leur parcours scolaire.

En effet, l'introduction de l'anglais pendant les années 1990 dans le cycle primaire était une décision improvisée et populiste. Elle a été prise dans des circonstances politiques particulières. Pour lancer un projet pédagogique, il est important de prendre suffisamment de temps. Au cours des années, le choix de l'anglais comme première langue étrangère a nettement régressé. D'après les statistiques diffusées par le ministère de l'éducation en 1996 et en 1998⁶², le nombre d'apprenants ayant opté pour l'anglais est très réduit comme le montre le tableau suivant :

	1996	1998
4 ^{ème} année	24213	13600
5 ^{ème} année	25401	17677
6 ^{ème} année	9393	24673
Total	59007 inscrits	55950 inscrits

Il nous semble qu'il est important de rappeler que c'est le gouvernement Ghazali sous la présidence de Chadli qui a mis en place des réformes touchant tous les secteurs et dont certaines d'entre-elles concerneront l'institution scolaire. Durant cette période, le choix des Algériens à propos de la première langue étrangère à enseigner à leur progéniture était fondé sur une sorte de haine à l'égard de la langue du colon. L'introduction de l'anglais comme deuxième langue étrangère dans le primaire algérien est une décision politique qui a marqué l'histoire de l'école algérienne et par conséquent l'enseignement du F.L.E.

7. Le français et l'anglais, deux langues en concurrence

C'est avec la réforme de 1993 que le français devient langue étrangère (FLE) au même titre que l'anglais et les autres langues étrangères. En dépit de son statut officiel de langue étrangère, le français occupe le rang de deuxième langue (L2), puisque à la différence des langues étrangères enseignées en Algérie, cette langue est utilisée quotidiennement dans le parlé des algériens et dans différents contextes.

⁶²Ministère de l'Éducation Nationale, *Données statistiques (1996,1998)*, Direction de la planification, sous Direction des statistiques, N°36, O.N.P.S.

Kaci Moualek⁶³ (2019 : 186) affirme que : *«Le français dans cet enseignement a, bien entendu, le statut de langue étrangère tout comme l'anglais. Il est considéré comme instrument devant permettre à l'apprenant l'accès à une documentation dans cette langue, l'ouverture à des civilisations étrangères et la communication avec des étrangers ».*

Les propos de Kaci Moualek nous confirment que le français est enseigné comme langue étrangère. Le FLE devient un outil de communication permettant l'accès à la culture de l'Autre. En 1994, le gouvernement algérien met en place une réforme qui visait à introduire l'anglais comme première langue étrangère dans le cycle primaire. Les instances politiques algériennes décident d'attribuer à la langue française ce nouveau statut (FLE) en se soumettant aux exigences de certains partis politiques. Cette décision revêt une connotation fortement politique car l'Algérie connaît durant cette période la montée en puissance des courants islamiques, particulièrement le FIS. Pour ces fanatiques religieux, le français est la langue de la chrétienté et des mécréants. Ils ont même menacé les enseignants de français. Pour les empêcher de gouverner le pays, l'armée algérienne met fin à ce processus électoral et annule les élections au mois de mars de la même année.

Dans ce contexte violent de la décennie noire, beaucoup d'algériens arabophones ont des représentations négatives à l'égard de la langue française. Ils osent même reprocher à cette langue d'être à l'origine de tous les problèmes que connaît le pays. Pour apaiser la colère des islamistes et des arabophones, le gouvernement algérien prend la décision de proposer au choix la première langue étrangère (français ou anglais) à partir de la quatrième année primaire. De ce fait, la langue française n'a plus le statut de langue privilégiée et doit faire face à un adversaire de taille. Dans le secteur de l'éducation, les arabisants accueillent favorablement l'anglais comme langue internationale par excellence. Dans les écoles primaires, le choix de la première langue étrangère est laissé aux parents d'élèves. Ces derniers sont convoqués par les directeurs d'écoles pour choisir entre le français et l'anglais à la place de leurs enfants qui passent en quatrième année primaire. Cette façon de gérer l'école algérienne nous montre clairement qu'il y a un vrai malaise sociopolitique dans le pays et que l'école n'est pas à l'abri de ce mal profond. En effet, l'anglais est proposé au choix comme première langue étrangère dans le cycle primaire sans aucune préparation préalable.

⁶³ Kaci Moualek, « *La place du français langue étrangère, dans le système éducatif algérien : aspect évolutif* », dans : Rachid Chibane et Kaci Moualek, « *L'école algérienne et la question des langues ; de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* », Éditions Frantz Fanon, Tizi-Ouzou, Algérie, 2019.

Pendant des décennies, les gouvernements successifs ont réussi à construire des représentations négatives à l'égard du français et des autres langues. Ils ont mis en place une politique d'arabisation visant à imposer une idéologie arabo-islamique. Pour exercer un pouvoir unique, l'arabe classique est reconnu comme seule et unique langue officielle du pays. Hocine Ait Amara (2019 : 143)⁶⁴ confirme ces propos en soulignant qu'« *En plus de nier la réalité sociolinguistique algérienne, en évinçant toutes les autres langues, particulièrement le berbère avec ses variétés [...] le législateur est allé jusqu'à vouloir substituer l'anglais au français dès le cycle primaire en 1993* ».

Donc, à partir de l'année scolaire 1993/1994, l'anglais est enseigné comme première langue étrangère dans certains établissements pilotes du pays et ce, à partir de la 4^{ème} année primaire. Cette initiative aboutira à un véritable échec et sera abandonné au bout de deux ans. En effet, il y avait un manque flagrant d'enseignants d'anglais durant la période des années 1990. En outre, ceux qui ont été désignés pour enseigner l'anglais au primaire exerçaient tous au collège et ils n'avaient pas bénéficié d'une formation leur permettant d'enseigner dans le cycle primaire. Ils étaient formés au départ pour enseigner au cycle moyen. En fait, il faut souligner qu'il y a une grande différence entre l'âge mental des élèves du primaire et ceux du cycle moyen.

Ce changement radical nécessite la programmation préalable d'une formation sérieuse destinée aux enseignants d'anglais affectés dans les écoles primaires. En effet, il est impensable et anti-pédagogique d'enseigner de la même façon dans les trois cycles d'enseignement. Du primaire au lycée, les pratiques de classe ne sont jamais les mêmes et elles doivent être adaptées à chaque contexte. En outre, la formation des enseignants qui exercent dans les trois cycles éducatifs n'est jamais la même. Donc, l'efficacité des pratiques enseignantes se basent sur des méthodologies rigoureuses qui ne peuvent pas être identiques dans les différents cycles. Il serait inimaginable et peu efficace d'enseigner de la même façon à des élèves de différents âges.

Après une courte période, le choix de l'anglais comme première langue étrangère aboutira à un échec total. Les apprenants qui ont opté pour l'anglais en quatrième année primaire ont eu beaucoup de difficultés dans leurs études. Plus tard, beaucoup d'entre eux ont regretté d'avoir fait ce choix.

⁶⁴ Hocine Ait Amara, *Pour une compétence interculturelle dans l'école algérienne*, dans : Rachid Chibane et Kaci Moualek, « *L'école algérienne et la question des langues ; de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* », Éditions Frantz Fanon, Tizi-Ouzou, Algérie, 2019.

À l'université, la plus part des filières scientifiques et techniques telles que médecine, pharmacie, sciences vétérinaires, architecture sont enseignées en français jusqu'à nos jours. Pour les étudiants acceptés dans ces filières, une formation linguistique dans le cadre du FOU (français sur objectif universitaire) est mise en place. Donc, le français tient toujours une position forte et privilégiée dans l'enseignement supérieur

8. Le règne de Bouteflika et les commissions de la réforme

Le président Abdelaziz Bouteflika arrive au pouvoir le 15 avril 1999. Au fil des mois, il constate que l'école algérienne est l'une des moins performantes au monde et qu'elle souffre de beaucoup de problèmes. Un grand nombre d'intellectuels algériens confirment de leur part que les facteurs qui empêchent le secteur de l'enseignement d'évoluer sont multiples. Plusieurs d'entre eux disent même que l'école a largement contribué à l'apparition de l'intégrisme religieux qui a ensanglanté le pays pendant toute une décennie. Selon eux, l'école est la source principale de ce climat de haine et de violence. Tahar Djaout est l'un des premiers intellectuels algériens ayant mis en question le système scolaire algérien dans la dérive de l'Algérie. Il a accusé l'école d'avoir fabriqué des monstres et l'a comparée à une usine d'obscurantisme. Hélas, ce brillant journaliste et écrivain a été exécuté par un groupe d'obscurantistes le 23 mai 1993.

Malgré les richesses du pays, le manque de moyens pédagogiques, les programmes obsolètes et inadéquats, la surcharge des classes, la formation insuffisante des enseignants et des formateurs ont engendré une école sans crépuscule. Dès son premier mandat, le président Bouteflika ouvre le chantier de la réforme du système éducatif. En 2000, il installe une commission nationale constituée de 160 membres. Ce groupe de réformateurs a remis un rapport au chef de l'État après plusieurs mois de travail. Parmi les mesures préconisées, nous notons l'introduction de la langue française à partir de la deuxième année primaire. Cette décision a provoqué énormément de colère chez les islamistes et les arabophones. Dans l'imaginaire de ces derniers, la langue française n'est plus la langue de la recherche scientifique. À vrai dire, la langue n'est jamais un obstacle à la réussite et il faut plutôt encourager un enseignement plurilingue. Dans les universités du monde, la recherche se fait dans toutes les langues. Il faut donc se demander si c'est possible d'exiger à tous les scientifiques du monde de penser uniquement en anglais.

Néanmoins, il faut reconnaître que c'est l'anglais qui permet aux chercheurs du monde entier de communiquer entre eux. Aujourd'hui, beaucoup d'entre eux avouent que pour être compétitif, il est nécessaire d'être capable d'écrire et de communiquer en anglais. En Algérie, le français demeure la langue de la recherche scientifique jusqu'à nos jours.

C'est complètement aberrant de remplacer cette langue enracinée au sein de la société algérienne du jour au lendemain. Fondée en 1878, l'université francophone de Montréal figure parmi les 200 meilleures universités au monde. Cela dit, les études peuvent se faire en langue française et être d'une grande valeur. Donc, il est logique de faire de la recherche dans toutes les langues du monde. Mais pour diffuser mondialement les résultats de nos études, il est important de recourir à l'anglais comme langue universelle. Le 18 octobre 2002, le président Abdelaziz Bouteflika participe comme invité au sommet de la francophonie à Beyrouth. Il a été invité par son homologue libanais. Dans son discours, Abdelaziz Bouteflika⁶⁵ explique les raisons de sa participation à ce sommet :

« Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse, qui s'exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre[...]. La langue française qui pendant longtemps et pour une grande partie de l'Afrique, a été la langue de la colonisation doit devenir aujourd'hui la langue de l'émancipation et du progrès[...] nous avons conscience que l'usage de la langue française permet à nos jeunes d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution de monde moderne[...] nous sommes conscients de l'atout formidable que représente l'usage du français ».

D'après les propos du président Bouteflika, nous constatons qu'il a la volonté d'accorder à la langue française son statut de langue d'ouverture à la culture de l'autre. Il confirme également que l'usage du français représente un atout formidable pour les jeunes générations. Selon lui, cette langue leur permet d'élargir les chances de réussite. L'introduction de l'anglais dans le cycle primaire algérien n'a pas pu tenir longtemps. D'après les résultats des enquêtes du CNEAP (Centre National d'études et d'Analyse pour la planification) ont prévu l'échec de cette tentative.

À propos de ces résultats, Yacine Derradji ⁶⁶confirme (2002 : 21)

[...] il se dégage de la lecture des données statistiques du Ministère de l'Education Nationale et des résultats des deux enquêtes une nette préférence pour la langue française. Choisie par 98, 72 % de la population scolaire, le choix de la langue française confirme et précise - tout simplement - le prestige de cette langue chez les parents de ces élèves qui montre d'une part qu'elle reste en position de force sur le marché linguistique algérien et d'autre part qu'elle a encore de l'avenir en Algérie.

⁶⁵ Discours d'Abdelaziz Bouteflika à Beyrouth au Liban, le 18 octobre 2002.

⁶⁶ Yacine Derradji, « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? » p.21, dans les cahiers du SLADD, université Mentouri, Constantine, SLADD (décembre 2002)

En effet, le français continue à jouir du statut de première langue étrangère en Algérie jusqu'à nos jours. Le 13 mai 2000, l'installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif (CNRSE) par le président Abdelaziz Bouteflika est venue entreprendre une réforme globale du système éducatif algérien. En se basant sur des critères scientifiques et pédagogiques, cette commission était chargée d'évaluer le système éducatif en place en vue d'établir un diagnostic permettant de recenser les lacunes et les besoins du secteur de l'enseignement et de la formation professionnelle. En fonction des résultats fournis par les membres de la commission, le ministère décide une refonte totale et complète du système éducatif. Le rôle principal de cette commission est de proposer un projet définissant les éléments constitutifs d'une nouvelle politique éducative. Le diagnostic établi par la commission nationale a duré neuf mois. Selon le ministre de l'éducation Boubekur Benbouzid ⁶⁷(2009 :19) : « *La commission a remis son rapport en mars 2001 à Monsieur le Président de la République qui l'a soumis, à son tour, à l'examen du gouvernement.* »

La réforme du système éducatif algérien s'articule autour de trois grands pôles, à savoir l'amélioration de la qualification de l'encadrement, la refonte de la pédagogie et la réorganisation générale du système éducatif. À partir de l'année scolaire 2003/2004, grâce à un programme d'appui de l'UNESCO, un processus visant la refonte des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques est mis en place. Les concepteurs de ce nouveau programme se sont inspirés des nouvelles approches, telle que l'approche par compétences et dont l'objectif est de répondre à plusieurs défis majeurs. Le ministère de l'éducation nationale s'est fixé l'objectif de revoir les programmes scolaires dans une période qui s'étale sur trois ans. Il s'agit pour la tutelle de réformer en profondeur tous les programmes scolaires dans le souci de les rendre conformes aux besoins de la société et de l'école algérienne. Dans sa version initiale, l'approche par compétences est issue du taylorisme et du monde de l'industrie. Elle s'inspire des résultats de recherche qui mettent en avant le paradigme de socioconstructivisme dont le principe est de passer de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage. Dans les années 1960, elle a été introduite dans le système éducatif américain. Plus tard, elle a envahi le monde de l'éducation dans beaucoup de pays, tels que l'Australie, Le Royaume-Uni, la Suisse et la Belgique.

⁶⁷ Boubekur Benbouzid, *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations*, Casbah Editions, Alger, 2009.

Selon cette approche, le rôle de l'école n'est plus celui de doter l'élève d'un nombre de connaissances sans qu'il sache les mettre en application dans des situations faisant partie de son vécu réel. Aït Amar Meziane ⁶⁸(2014 :149) confirme « *savoirs, savoir-faire ou savoir-être doivent être réinvestis dans des situations empruntées à la vie réelle* ».

9. Les réformes des années 2000 et les changements incessants

9.1. Réforme de 2003

L'enseignement du français en Algérie a connu plusieurs changements depuis l'indépendance du pays. En 2003, le président Bouteflika installe la commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE). Elle est connue sous le nom de commission Benzaghoul, du nom de son président, mathématicien et recteur d'université.

Cette instance était composée d'universitaires, de pédagogues et de représentants de différents secteurs d'activités ou de la société civile. La mission de cette commission portait sur l'organisation des structures éducatives, architecture des cursus, statuts des enseignants, etc.

La commission nationale des programmes(CNP) est chargée de traduire de nouvelles orientations et des réformes sous forme de programmes, d'outils pédagogiques et de manuels scolaires. La nouvelle réforme du système éducatif algérien réorganise les cycles d'enseignement en trois paliers : primaire, moyen, secondaire. Les avancées technologiques et l'usage des TIC imposent une nouvelle fois des changements visant à faire face aux défis de la mondialisation.

Donc, les concepteurs des nouveaux manuels sont censés prendre en considération la nécessité de rompre avec les pratiques anciennes pour bâtir une école forte et prospère. L'objectif essentiel de l'enseignement n'est pas seulement de transmettre des savoirs mais aussi de préparer l'apprenant à une réelle insertion sociale et professionnelle. Pour réduire l'abandon scolaire et réduire le taux d'échec, cette réforme vise également à donner plus de chance aux jeunes élèves leur permettant ainsi de réussir et de se faire une place au sein de la société. À cet effet, de nouveaux programmes sont mis en place afin de permettre aux apprenants algériens de comprendre le monde qui les entoure. Il s'agit pour la commission Benzaghoul de mener une réforme dont l'objectif est d'inclure l'école algérienne dans la modernité. Une nouvelle pédagogie est introduite dans le secteur de l'enseignement. Elle s'appuie sur la méthode active qui privilégie l'activité de l'apprenant et le place au centre de ses propres apprentissages. Dans cette nouvelle approche, la connaissance n'est pas transmise par l'enseignant et c'est l'élève qui la construit par lui-même.

⁶⁸ Aït Amar Meziane, *De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétences*, p.143-153 in Synergie Chine, n°9, 2014,

Parmi les principes de base de la méthodologie active est que la transmission de connaissances ne doit pas être un acte unilatéral. Ainsi, la classe devient un lieu d'échange et de communication qui facilite les interactions élèves/élèves et enseignant(e) /élèves. Cette méthode développe chez l'apprenant l'esprit d'initiative et le rend capable de trouver des solutions aux problèmes rencontrés.

Dans le référentiel général des programmes, cette pédagogie s'appuie sur les travaux du socioconstructivisme et utilise l'approche par compétences. Pour atteindre les objectifs escomptés, la commission présidentielle tente de confectionner des manuels et des documents d'accompagnement qui prennent en considération les changements qu'a subis la société algérienne durant un peu plus d'une décennie. L'objectif de cette réforme est de former des citoyens exerçant une citoyenneté au sein d'une démocratie qui respecte la diversité culturelle et linguistique des algériens. Pour ce faire, l'école doit accomplir pleinement sa fonction d'éducation et fournir un enseignement de qualité.

Donc, pour mener à bien cette nouvelle réforme, l'approche par les compétences est adoptée dans les trois paliers du système éducatif algérien. Cette approche est centrée sur l'activité de l'apprenant et permet d'accroître son autonomie et son initiative. Ainsi, l'apprentissage se fait sous forme d'un processus dynamique dans lequel l'élève apprend par lui-même des connaissances lui permettant de résoudre des situations-problèmes. Il devient acteur de ses propres apprentissages et capable d'agir individuellement et au sein du groupe. Le choix de cette méthode est imposé par l'ouverture à l'économie de marché. Pour une meilleure prise en charge pédagogique des apprenants, cette méthodologie requiert un effectif adéquat à l'instar du Canada dont le nombre d'élèves avoisine la dizaine par classe. Quant au secteur éducatif algérien et pour des raisons sociales, les établissements scolaires se transforment progressivement en garderies et les efforts de l'enseignant sont absorbés par des classes surchargées où règnent l'indiscipline et l'impunité totale.

Nous remarquons d'emblée que les moyens dont disposent les établissements scolaires algériens ne permettent pas de mettre en pratique cette nouvelle approche. Souvent, l'effectif dépassant la trentaine dans presque toutes les écoles constitue l'un des facteurs essentiels empêchant une prise en charge pédagogique digne de ce nom. En outre, les manuels scolaires et les programmes ne sont pas conformes avec les fondements de cette approche.

M'hand Ammouden ⁶⁹(2018 :138) confirme nos propos en soulignant que : *«Les tables des matières des manuels indiquent que leurs concepteurs semblent avoir du mal à se détacher du morcèlement et de l'atomisation des contenus prônés par la PPO et les théories des actes de parole et des types de textes qui ont caractérisé les approches communicatives »*

Selon les propos de cet auteur, les manuels et les programmes confectionnés par la tutelle ne répondent pas aux exigences de l'approche par les compétences. Ils proposent plutôt des contenus qui prônent les principes de la pédagogie par objectifs et les actes de parole qui ont caractérisé les approches communicatives.

9.2. De 2004 à 2007

Lors de l'année scolaire 2004/2005, le français est enseigné à partir de la deuxième année primaire avec un volume horaire hebdomadaire de trois heures. Ce temps imparti à l'enseignement du français a été réparti en 04 séances de 45 minutes. Cependant, les 03 heures de français ont été programmées en trois séances seulement (1h30 + 45m+ 45m) dans les écoles disposant d'un nombre réduit de classes pédagogiques. Fatiha Fatma Ferhani ⁷⁰(2006 : 13) souligne *« qu'à partir de la rentrée 2003, l'enseignement de cette langue qui débutait auparavant en quatrième année fondamentale (équivalent du CE2 en France) a été avancé de deux années. Cette disposition, entrée en vigueur depuis la rentrée 2003-2004, a vu ainsi le français enseigné à partir de la deuxième année (équivalent du CP2), à raison de trois heures par semaine.*

Nous remarquons donc que l'horaire du français a trop baissé par rapport à celui de l'arabe classique. En dehors de l'école, nous rappelons également que l'usage unique de la langue arabe dans les administrations publiques a été imposé à partir du 16 janvier 1991 par la loi n°91-05. Aujourd'hui, cette loi existe toujours juridiquement mais elle n'a jamais été appliquée réellement. La langue française continue d'être utilisée dans les administrations et dans tous les secteurs économiques. En revanche, l'école algérienne est complètement arabisée et toutes les matières sont enseignées en arabe. Le paradoxe qui reste inexplicable est qu'à la fin du secondaire les meilleurs bacheliers sont orientés vers des filières scientifiques (médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, école vétérinaire, etc.) dont l'enseignement est assuré en français.

⁶⁹ M'hand Ammouden, *L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique*, pp.117-147, in *Revue Multilinguales*, Volume : 6/N°2(2018), université de Bejaïa, Algérie.

⁷⁰ Fatiha Fatma Ferhani, *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme*, Le français aujourd'hui, Édition Armand Colin, Paris, 2006. France,

Ainsi, le français demeure la langue véhiculaire des savoirs médicaux et de plusieurs filières dans l'enseignement supérieur. Cependant, l'arabe est la langue dominante dans le secteur éducatif par son statut de langue nationale et officielle et par le nombre de matières enseignées dans cette langue. Concernant la langue française, elle continue de jouir d'une image positive auprès d'une grande partie de la population algérienne en tant que langue de prestige, de savoir et d'ouverture sur le monde. Elle est présente dans tous les secteurs ainsi que dans le parler quotidien de plusieurs classes sociales. Pour trouver un travail en Algérie, les entreprises favorisent les personnes ayant une bonne maîtrise en français.

Depuis l'arabisation de l'école algérienne, le volume horaire du français a été réduit à quelques heures d'enseignement par semaine. À vrai dire, ces heures de classe ne suffisent pas pour acquérir un minimum de connaissances en langue française. L'école est devenue le seul lieu dans lequel les apprenants algériens peuvent entendre des enseignants qui leur parlent en langue française. La politique d'arabisation a fait restreindre l'espace occupé jadis par la langue française. Auparavant, la télévision et le cinéma diffusaient chaque jour des films en français. Quant à la présence du français dans la presse écrite, beaucoup d'algériens préféraient lire des journaux francophones. Certains d'entre eux ne savent même pas lire en arabe car ils ont fait l'école française. Depuis une dizaine d'années, la presse écrite d'expression française est en déclin perpétuel en Algérie. En effet, plusieurs titres francophones ont déjà disparu. Parmi les titres prestigieux qui ont mis la clef sous la porte, nous citons Algérie-Actualité, Le Matin, La tribune, Liberté, etc. Aujourd'hui, les médias audiovisuels n'occupent plus la même place en Algérie. Ce sont les chaînes arabophones qui dominent presque tout l'espace médiatique. Les programmes diffusés par les chaînes francophones en Algérie sont destinées particulièrement aux algériens vivant en France. Ce constat nous montre clairement que la politique linguistique algérienne ne favorise pas la cohabitation de plusieurs langues. Elle opte pour la promotion et la reconnaissance institutionnelle de l'unique langue arabe. Par ailleurs, le statut de langue nationale est accordé à « tamazight » à partir de 2002.

À l'école primaire, le plus grand nombre d'élèves algériens apprennent à lire et à écrire le français uniquement en classe. Dans la majorité des cas, l'accompagnement de la famille est complètement inexistant. Souvent, le contexte familial des écoliers venant des quartiers populaires est défavorable à l'apprentissage de cette langue. Donc, avec ses petits moyens, l'école publique tente de prendre en charge surtout ceux qui viennent des milieux défavorisés. Sa mission devient parfois presque impossible. Pour mieux accompagner les apprenants, l'école doit être au cœur des préoccupations des décideurs politiques.

Elle a besoin d'une réforme profonde qui prend en charge tous les besoins. Son rôle essentiel est d'offrir à tous les élèves les mêmes chances de réussir. Pour améliorer la qualité des résultats en classe, il est indispensable de repenser la méthode d'enseignement du français à l'école. Pour ce faire, il faut mettre en œuvre les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les classes de tous les établissements scolaires. Quant à la confection des programmes et des manuels scolaires, il est impératif de prendre en considération les apports des neurosciences à l'éducation parce que l'école est le lieu d'épanouissement cognitif de chaque élève. Donc, le fait de comprendre le fonctionnement cérébral de l'apprenant est très important pour faire évoluer les pratiques d'apprentissage. Néanmoins, une approche pédagogique efficace doit prendre également en considération la modification du comportement de l'apprenant durant les moments de classe. En effet, l'apprentissage du F.L.E dans le cycle primaire nécessite la mise en place de beaucoup de moyens.

Aujourd'hui, l'apport des neurosciences est plus prometteur. Cette discipline est en plein essor dans beaucoup de pays. Les responsables du secteur éducatif doivent suivre cette évolution et en tirer profit. À cet effet, la formation des enseignants devient indispensable afin de les sensibiliser et les informer sur les apports des neurosciences dans le domaine éducatif. Ainsi, l'enseignant pourra en tenir compte dans ses pratiques de classe. À notre époque, nous avons besoin de bâtir une école universelle capable de faire face aux défis de la mondialisation. L'apprentissage des langues étrangères est l'une des clefs aidant à atteindre cet objectif.

Dans le primaire algérien, les élèves de fin de cycle ne savent plus écrire, ni s'exprimer correctement en français. Le niveau des apprenants a trop baissé depuis l'arabisation de l'école algérienne. C'est le même constat du primaire au supérieur. À cet égard, Nacéra Zellal⁷¹(2019 :33) affirme que : « *L'école explique l'intelligence et donc le social humain qui est aujourd'hui sérieusement atteint. Un élève qui arrache son baccalauréat avec un 18 de moyenne et qui ne sait pas raisonner ou un chercheur de 50 ans qui peine à écrire un article devrait nous pousser à tirer la sonnette d'alarme. Il faut en extrême urgence soigner l'école à partir de l'étiologie de son mal, car, en Algérie elle est gravement malade.* »

⁷¹ Nacéra Zellal, « *la question linguistique à l'école algérienne : comment les neurosciences cognitives expliquent ce qui est devenu une problématique en Algérie ?* » p. 33, dans : Rachid Chibane et Kaci Moualek, « *L'école algérienne et la question des langues ; de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* », Éditions Frantz Fanon, Tizi-Ouzou, Algérie, 2019.

À l'école primaire, l'enseignant de FLE peine à apprendre à ses élèves les principes de base d'une langue comportant plusieurs difficultés phonétiques et lexicales en un volume horaire très maigre et avec un programme bricolé presque chaque année. Ainsi, les apprenants algériens arrivent en fin de cycle primaire alors qu'ils ne savent ni lire ni écrire en français. Outre les difficultés rencontrées en classe, les programmes ne prennent pas en considération les besoins réels des apprenants. Dans le cycle primaire, l'allégement des programmes ne reposant sur aucune évaluation préalable a engendré des pratiques antipédagogiques. Il faut également avouer que, depuis la fermeture des anciens ITE, la formation des enseignants n'est plus à la hauteur. En outre, les directeurs des écoles primaires n'encouragent pas l'apprentissage du français car il n'est plus une priorité pour eux. Ce qui importe pour ces derniers, c'est d'obtenir un taux de réussite élevé à la fin de l'année. En effet, les résultats du français n'ont aucune influence sur les résultats de fin de cycle car le coefficient de cette langue étrangère est inférieur à celui de l'arabe et des mathématiques. Dans tous les pays, l'apprentissage des langues étrangères commence à partir de la petite enfance. D'après les cognitivistes, elles s'apprennent de la même façon que les langues maternelles. Les scientifiques confirment également que l'enfance est la période la plus favorable pour acquérir une bonne prononciation. Cependant, c'est le contexte qui fait la différence dans l'apprentissage d'une langue. Par exemple, un enfant étranger vivant en France bénéficie d'un bain linguistique plus favorable à l'apprentissage du français par rapport à un enfant de l'école algérienne. Pareillement, beaucoup d'enfants algériens reçoivent une éducation bilingue dès leur petite enfance grâce à l'accompagnement de leurs parents. Toutefois, les élèves du primaire algérien n'ont pas tous cette chance. Pour aboutir à un meilleur apprentissage du français, il faut d'abord donner à l'école tous les moyens dont elle a besoin pour assurer un enseignement de qualité.

Au cours de l'année 2006/2007, la tutelle décide encore une fois de reporter le français pour la troisième année primaire. Aujourd'hui, le volume horaire du français est de 03 heures pour la troisième année primaire et de 5 heures 15 minutes pour la quatrième et la cinquième années primaires.

9.3. La période 2008-2012

Parmi les faits qui ont marqué l'année 2008, nous citons la Loi d'Orientation sur l'Éducation N°88/04 du 23 février 2008 concernant l'introduction de l'enseignement du français en tant que première langue étrangère à partir de la troisième année primaire. Durant la même année, le ministre annonce l'annulation de l'approche par les compétences pour les sujets d'examen du baccalauréat.

Cette décision ministérielle est annoncée dans un communiqué public afin de calmer les esprits des lycéens sortis manifester dans la rue pour exiger l'allègement des programmes. Cependant, les changements souhaités par le ministère ont abouti à l'échec. En réaction à ce constat, le ministre convoque les membres du CNP regroupant les représentants de toutes les wilayas pour une réunion de travail. Le point le plus urgent de l'agenda de cette rencontre est de permettre un suivi rigoureux de l'application des programmes afin de proposer des solutions aux problèmes rencontrés. La commission est chargée de veiller au bon déroulement de l'enseignement des contenus destinés aux différents cycles scolaires. Il s'agit de donner un essor aux changements attendus par la tutelle.

9.4. De 2012 à 2013

Le ministère décide d'introduire l'informatique dans les différents cycles de l'enseignement. Il s'agit d'un premier pas dans l'ère numérique visant la généralisation de l'usage des TIC dans le secteur de l'éducation à long terme. Pour ce faire, le ministère a besoin de recruter 7000 enseignants d'informatique. La réalisation de ce projet nécessite de fournir également des équipements informatiques pour tous les établissements scolaires. Dans ce cas, l'ouverture des laboratoires et des salles multimédias équipées d'outils informatiques (ordinateur, data show, écran, imprimante) devient obligatoire. D'après Arezki Dalila et al⁷²(2014 :103) : « *Enfin, 180000 PC sont prévus pour les écoles primaires ; la phase 2009-2011 prévoit 1 microordinateur pour 36 élèves dans le cycle moyen, 1 microordinateur pour 15 élèves dans le secondaire* ».

Sur le terrain, ce projet a abouti malheureusement à l'échec. Le matériel informatique fourni par la tutelle n'a pas été mis à la disposition des élèves, particulièrement en région rurale. Dans les écoles primaires, l'équipement livré par les APC a été installé dans les bureaux des directeurs. Donc, les enseignants, comme leurs élèves, ont été exclus de l'usage de ces appareils. Arezki Dalila et al⁷³ (2014 : 104) confirment nos propos en ajoutant que :

Sans doute ces prévisions ont accusé du retard car nos enquêtes sur le terrain, nos observations nous amènent à dire, en 2012-2013, que si ce matériel a été fourni aux CEM, dans bon nombre de ces établissements, notamment en région rurale, il n'est pas mis à la disposition des enseignants, aucune salle multimédia n'existe et, à supposer qu'elles existent du moins aucune n'est fonctionnelle.

⁷² Arezki Dalila et al, « *Le périple des réformes du système de l'enseignement en Algérie depuis 1962 : pour quels résultats en 2013/2014 ?* », dans : « *Pour une pédagogie active en langues étrangères à l'usage des enseignants et des enseignants* » p.104, Éditions DGRST/CRASC, Alger, Algérie, 2014.

⁷³ Ibid. p.104

Dans certains établissements, les bibliothèques scolaires continuent de fonctionner avec des moyens obsolètes et des contenus dépassés. Donc, les décisions prises par le ministère n'ont pas été respectées. La modernisation du secteur éducatif est encore annulée pour des raisons d'inefficacité et de manque de sérieux. L'école algérienne continue de subir les conséquences d'une politique stérile qui n'a jamais donné à l'école ce qu'elle mérite. À vrai dire, ce qui se fait sur le terrain est le contraire de ce qui se dit par les responsables de l'éducation en Algérie. L'école algérienne peine à sortir d'une zone de turbulences interminables. La refonte perpétuelle des programmes et le peu d'importance accordée à la formation des enseignants n'arrêtent pas d'impacter négativement la qualité de l'enseignement.

9.5. De 2014 à 2017

Pendant l'année scolaire 2013/2014, huit millions d'élèves sont attendus dans les établissements scolaires en Algérie. La circulaire cadre promulguée le 30 juin 2013 porte sur plusieurs mesures à mettre en œuvre à partir du mois de septembre. Dans le cycle primaire, un nouveau manuel de français est introduit en classe de quatrième année. Pendant la même année, l'allègement du cartable était parmi les préoccupations prioritaires des responsables de l'éducation. À cet effet, il a été décidé de mettre des casiers à la disposition des élèves dans toutes les écoles du pays. En collaborant avec les services des communes, une sous-direction chargée du suivi des cantines scolaires a été créée.

Ce service de restauration scolaire est financé par les APC. Il s'agit de garantir aux écoliers un repas chaud au milieu de la journée et durant toute la semaine. Néanmoins, le personnel administratif et les enseignants continuent de servir des repas froids dans les écoles qui ne possèdent pas encore des cantines scolaires. En vue de cela, les directeurs ont aménagé des salles de classe.

Dans beaucoup d'écoles, les repas servis sont loin d'être équilibrés ou de bonne qualité. Donc, il faut trouver des solutions permettant d'offrir une meilleure alimentation aux petits écoliers. En vue de cela, les autorités doivent garantir une variété dans le menu hebdomadaire en offrant des repas adaptés à l'âge des enfants du primaire. Nous proposons d'impliquer les parents d'élèves à travers une participation financière raisonnable qui doit être fixée par les autorités compétentes. Les enfants des zones rurales ne peuvent pas rentrer chez eux à midi. Ils déjeunent tous les jours de la semaine à la cantine. Ils parcourent chaque jour plusieurs kilomètres. Donc, les responsables locaux doivent impérativement doter ces écoles d'un réfectoire pour améliorer les conditions de vie et de scolarité de tous les élèves.

Il est impensable de servir des repas froids en plein hiver ou durant la saison des pluies. Cette situation risque d'avoir des conséquences négatives sur la santé des petits apprenants. Pour subvenir aux besoins nutritionnels des élèves du primaire, il faut leur offrir des repas équilibrés et variés.

Pour faire face aux exigences de la mondialisation, l'Algérie décide d'accorder une importance particulière à l'enseignement des langues étrangères. L'ouverture sur la culture de l'Autre favorise le vivre-ensemble et facilite le contact entre les individus issus de différentes cultures. Donc, l'apprentissage des langues étrangères occupe dorénavant une place primordiale dans le quotidien des jeunes et dans les programmes scolaires de l'éducation nationale. L'objectif principal est de permettre aux apprenants de découvrir de nouveaux horizons et de leur ouvrir les yeux sur d'autres cultures et d'autres façons de vivre. La connaissance de plusieurs langues leur offre également la chance de trouver un meilleur emploi après l'obtention d'un diplôme de fin d'étude. À titre d'exemple, pour la première fois, les jeunes algériens accordent un intérêt particulier à l'apprentissage de la langue chinoise. Les échanges culturels et économiques entre les deux pays sont à l'origine de cette motivation. Ainsi, l'introduction de nouvelles langues étrangères dans le cursus scolaire des apprenants algériens s'impose.

Dans le cadre des échanges éducatifs, le gouvernement organise des conférences nationales et internationales afin de partager les expériences des uns et des autres dans le domaine de l'enseignement. L'objectif de ces rencontres est de promouvoir la qualité en éducation et renforcer la coopération scientifique et culturelle entre les différents pays.

Lors de la décennie noire, beaucoup d'intellectuels algériens ont accusé l'école algérienne d'avoir formé une génération d'islamistes terroristes. Lors de cette époque, la première responsable du secteur de l'éducation Nouria Benghabrit montre même la volonté de revaloriser la «darija» comme langue permettant aux petits algériens de garder le lien avec leur environnement culturel. Les décisions de la ministre ont suscité plusieurs réticences auprès des défenseurs de l'identité arabo-islamique. Ils ont soupçonné la ministre de vouloir «re-franciser» l'école algérienne.

Durant cette période, les concepteurs des programmes scolaires se focalisent sur une formation de qualité. Les manuels scolaires de la nouvelle génération sont conçus par des éditeurs privés et publics. Selon les responsables du secteur éducatif, ils répondent à des normes pédagogiques, techniques et scientifiques universellement reconnues. À cet effet, les enseignants concernés par l'application des nouveaux programmes ont bénéficié d'une formation préalable.

Quant aux nouveaux manuels, ils sont distribués ou vendus en début d'année à un prix abordable. Cependant, les contenus et les manuels de la nouvelle réforme n'ont pas échappé aux critiques des spécialistes. Ils comportent beaucoup de lacunes et ne répondent pas aux exigences modernes qui prônent l'usage des TIC dans le secteur de l'enseignement.

Pendant plusieurs années, le cycle primaire a connu une multitude de bouleversements provoqués par une refonte perpétuelle des programmes et des méthodes d'enseignement souvent mal appliquées par les enseignants de ce cycle d'enseignement. Tout au long de leur carrière, les enseignants de FLE sont invités à assister à des journées de formation qui ne répondent pas à leurs besoins pédagogiques. Ces formations de courte durée sont programmées par les inspecteurs de chaque circonscription. Beaucoup d'enseignants se plaignent sans cesse de ses journées de formation et pensent que c'est une perte de temps. Cela dit, la formation dont bénéficient les enseignants de l'éducation est inefficace et parfois inutile.

Nous pouvons dire donc qu'il est important de remettre en question la formation initiale des enseignants de FLE et de leurs formateurs en même temps. Dans cette optique, il conviendrait de donner la priorité à la formation en impliquant des spécialistes et des universitaires car le métier d'enseignant requiert des compétences nombreuses et complexes. Le système éducatif algérien connaît perpétuellement beaucoup de difficultés avec des classes surchargées et des programmes qui sont loin d'être attractifs pour l'enfant algérien. À travers le pays, beaucoup d'établissements scolaires sont dans une situation alarmante. En outre, le manque de formation de la nouvelle génération d'enseignants et l'une des causes majeures de la mauvaise qualité des enseignements dans plusieurs écoles. Ces difficultés ralentissent sans cesse l'évolution de l'école algérienne et l'empêche d'aller vers la modernité. Outre les problèmes pédagogiques, l'échec de l'école algérienne a également provoqué beaucoup de problèmes. Nous citons à titre d'exemple : violence en milieu scolaire, agression des enseignants, triche durant les examens, résultats médiocres, etc. Pour remédier à toutes ces lacunes, nous pensons qu'il est très urgent de mettre en œuvre une politique éducative sérieuse et efficace. D'après Souria Arour⁷⁴(2022 :433) : « *Toutes les lacunes énumérées brièvement posent le problème de l'absence d'une stratégie d'éducation* ». En effet, il n'est pas possible de résoudre les problèmes éducatifs en Algérie sans la mise en œuvre d'une politique éducative rigoureuse et efficace.

⁷⁴ Souria Arour, L'évolution des réformes du système éducatif algérien entre la période 1962-2017, p.433-436 , in Revue , Revue des lettres et sciences sociales, n°01, vol 19 , Oran, 2022, Algérie.

Souria Arour⁷⁵(2022 :435) ajoute que : *«L’observation de processus de réformes de 2002/20017 nous fait constater qu’au début les réformes ont été faites d’une manière hâtive et sans étude scientifique objective préalable sur le terrain »*. Donc, nous pouvons dire que les différentes réformes du système éducatif algérien sont prises dans des bureaux de la tutelle et ne prennent aucunement en considération la réalité du terrain.

10. La période 2017 /2022 et l’urgence de reconstruire une école moderne et prospère

Il faut reconnaître que les réformes éducatives menées depuis 1962 jusqu’à nos jours n’ont pas donné satisfaction. L’école algérienne est aujourd’hui l’une des plus médiocres au monde. Ce terrible constat devrait interpeller les responsables de l’éducation à agir efficacement en vue de trouver des solutions plus efficaces. Les apprenants algériens terminent leur parcours scolaire alors qu’ils ne maîtrisent aucune langue et leur niveau de mathématiques est loin derrière celui des élèves des pays voisins. Depuis l’indépendance, il faut reconnaître que l’Algérie a déployé des efforts considérables pour assurer la scolarisation de tous les petits algériens ayant atteint l’âge scolaire. Cependant, l’école algérienne reste parmi les moins performantes au monde car la mise en place des différentes réformes n’a pas été confiée à des spécialistes compétents. Ne dit-on pas qu’avant l’université algérienne fabriquait des cerveaux et qu’elle fabrique maintenant des diplômes. Cela dit, l’école algérienne régresse au lieu d’avancer. Les enseignants de F.L.E nouvellement recrutés dans le cycle primaire bénéficient d’une courte durée de formation de quelques jours et sont directement affectés vers leurs postes de travail. En réalité, il n’est pas possible d’exercer le métier d’enseignant sans aucune formation préalable. Ce métier requiert des connaissances multiples relevant de plusieurs domaines. Nous pouvons dire que la formation des enseignants est loin d’être adéquate et suffisante.

Ce qui aggrave davantage la situation, c’est qu’il y a depuis toujours des doutes concernant le recrutement dans le secteur de l’éducation. Aissa Kadri ⁷⁶(2018 : 35) affirme que *« Ce sont quelque quinze mille enseignants qui ont été ainsi recrutés en 2017 sur la base de concours sur le tas, décentralisés, où la part de procédures clientélistes n’a pas été absente »*.

⁷⁵ Ibid, p435

⁷⁶ Aissa Kadri, *Le système éducatif algérien, entre passé et présent*, p35, Editions CIRIEC N°. 2018/11, Paris, France, (En ligne), consulté le 11 octobre 2022, <https://www.ciriec.uliege.be/wp-content/uploads/2019/04/WP2018-11.pdf>.

Les propos de cet auteur nous confirment que le secteur de l'enseignement algérien se porte mal. D'après lui, le recrutement ne se fait pas uniquement en fonction des compétences que possède chaque candidat. Les procédures clientélistes sont toujours présentes lors de ces examens. En effet, après l'annonce des résultats, nous remarquons souvent que les candidats non retenus protestent partout dans le pays et accusent les organisateurs d'injustice et de favoritisme. Parmi les postulants retenus, il y a souvent des noms qui provoquent le doute et la colère chez les diplômés ajournés. L'affichage des listes des candidats admis provoquent donc de la colère chez beaucoup de recalés. Ces derniers dénoncent le manque de transparence et d'équité en menaçant d'aller jusqu'au bout de leurs revendications.

À l'école primaire, les enseignants débutants sont majoritairement des universitaires n'ayant aucune expérience et n'ont pas à vrai dire le profil qu'il faut pour exercer le métier d'enseignant. Ces dernières années, nous avons remarqué que la plupart des apprenants de cinquième année primaire passent au collège alors qu'ils sont incapables de lire un texte d'une dizaine de lignes ou de rédiger un paragraphe de cinq phrases correctes. En outre, les notes de français qu'obtiennent les apprenants lors des examens officiels sont la preuve d'un échec total. Donc, nous pouvons confirmer que la formation universitaire n'est pas suffisante pour être un bon enseignant ou une bonne enseignante. La réalité du terrain est parfois choquante. Dès qu'ils débutent leur carrière, les enseignants de F.L.E se retrouvent confrontés à d'énormes difficultés. Souvent, ils sont incapables de faire régner l'ordre et la discipline en classe. Quant aux programmes, ils ne savent même pas comment les appliquer en respectant l'horaire imparti à chaque activité de classe. En questionnant certains d'entre eux, ils nous ont confirmé que la formation initiale de quelques jours n'est qu'une mesure administrative obligatoire et qu'elle ne leur apporte presque rien. Effectivement, nous avons constaté ces réalités nous-mêmes sur le terrain lors de l'accompagnement de plusieurs enseignants stagiaires.

Pour améliorer la qualité de l'enseignement du F.L.E en Algérie, il faut accorder beaucoup d'importance à la formation des enseignants débutants qui exercent dans le cycle primaire. Cette formation doit être confiée à des spécialistes compétents. Quant aux contenus des programmes destinés à cette période de stage, ils doivent être confectionnés par une équipe de chercheurs capables de prendre en considération les besoins réels des enseignants stagiaires. En ce qui concerne l'accompagnement pédagogique des enseignants nouvellement recrutés, cette première expérience de terrain doit être d'une durée assez longue et de façon régulière. La formation continue donne la chance aux enseignants d'apprendre à exercer leur métier de manière efficace.

En effet, ce n'est pas en 15 jours que l'enseignant débutant va apprendre les pratiques de classe dont il a besoin pour entrer dans la profession. La formation théorique permet d'acquérir des savoirs constitués par les sciences de l'éducation qu'il faut compléter par un stade de terrain auquel il faut accorder une importance cruciale. Donc, avant de rejoindre la classe, les enseignants de F.L.E exerçant dans le cycle primaire ont besoin de posséder un minimum de connaissances sur les pratiques de classe. Afin qu'ils puissent donner un meilleur rendement avec leurs élèves, il est important de les doter préalablement d'un certain nombre de compétences pédagogiques et les initier suffisamment à l'exercice de ce métier noble et difficile en même temps. Pour ce faire, la formation initiale devrait, entre autres, leur permettre d'acquérir des connaissances solides sur le comportement des apprenants. Elle doit être régulière et pertinente. Au sein d'une même école, les besoins des apprenants ne peuvent pas être identiques car ces derniers n'ont pas le même profil social. Donc, l'enseignant a besoin de connaître chaque élève afin de pouvoir tenir compte de ces différences. Une meilleure connaissance de la classe lui permettra certes d'adapter son enseignement en fonction des besoins de tous les apprenants.

Depuis plusieurs décennies, les sciences de l'éducation mettent l'accent sur les connaissances mobilisées par l'enseignant dans ses pratiques de classe. La réussite d'une activité d'enseignement/apprentissage commence avant tout par la création d'un climat de confiance entre l'enseignant et ses élèves. Dès qu'il débute sa carrière, l'enseignant de F.L.E doit donc apprendre à organiser son travail quotidiennement. Au fur et à mesure, il met en œuvre son enseignement en tenant compte de l'hétérogénéité de sa classe.

Aujourd'hui, les responsables du secteur éducatif savent que les langues étrangères ne sont plus enseignées comme autrefois et que le besoin de communiquer dans la langue de l'Autre est devenu une priorité. La connaissance de plusieurs langues favorise l'ouverture aux autres dans un monde plurilingue et pluriculturel. À cet effet, la vraie mission de l'enseignant de F.L.E est d'amener les apprenants à comprendre et à parler aisément cette langue étrangère. D'après les scientifiques, l'apprenant ayant appris une première langue étrangère pourra en apprendre d'autres plus facilement. Ainsi, les apprenants qui connaissent plusieurs langues auraient la chance de mieux réussir dans leurs études.

Certes, l'apprentissage du français comme première langue étrangère en Algérie ouvrira aux apprenants des horizons vers un meilleur avenir. Pour atteindre cet objectif, il faut recruter des enseignants compétents et les former convenablement à l'exercice de ce métier.

En revenant un peu dans le passé, nous pouvons vite remarquer que les sortants des anciens I.T.E et les enseignants de l'ancienne génération sont mieux formés et obtiennent de bons résultats avec leurs élèves. Et si nous essayons de chercher les raisons de cette réussite, nous comprendront d'emblée que la formation de ces derniers était plus solide et plus efficace. Donc, le ministère de l'éducation doit repenser la formation actuelle des enseignants et proposer des solutions. Il est vraiment urgent de prendre des décisions permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement du F.L.E et favorisant davantage l'apprentissage de cette langue étrangère.

En observant le processus de réformes de 2017 à 2022, nous pouvons constater que les réformes faites auparavant étaient inadéquates et sans aucune étude préalable. Souria Arour ⁷⁷(2022 : 435) confirme nos propos en affirmant que : « *L'observation de processus de réformes de 2002/2017 nous fait constater qu'au début les réformes ont été faites d'une manière hâtive et sans étude scientifique objective préalable sur le terrain* ».

Par ailleurs, les programmes scolaires de la première génération de 2003 et de la deuxième génération de 2016 ont enregistré beaucoup de lacunes. A ce sujet, Souria Arour ⁷⁸(2022 : 434) ajoute que : « *Par ailleurs, dans le projet de la nouvelle politique éducative, les réformes de la deuxième génération ont enregistré également des lacunes qui ont entravé l'atteinte de ses objectifs et qui sont des facteurs défavorables à la promotion d'un enseignement de qualité* ». Donc, les objectifs attendus par la tutelle n'ont pas été atteints. Ces défaillances se manifestent à travers la dégradation du niveau des apprenants qui ne cesse de baisser.

Avec les changements que connaît le monde de l'éducation en Algérie et ailleurs, la formation des enseignants doit inclure également une initiation à l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC). Le rôle de L'enseignant a beaucoup évolué, il doit travailler sur de nombreux sujets. Avec l'aide des technologies modernes et interactives, il donne vie à son enseignement. Depuis les années 2000, les TICE ont fait leur entrée dans l'enseignement. Ce sigle essentiellement assimilé au monde universitaire désigne l'univers de l'informatique, Internet, les télécommunications, etc. Ces moyens technologiques nous facilitent la communication et nous permettent de partager des documents à distance.

⁷⁷ Souria Arour , *L'évolution des réformes du système éducatif algérien entre la période 1962-2017*, p435-436 in *Revue des lettres et sciences sociales*, Volume 19, Numéro 01 , 03/02/2021, Bejaïa, Algérie, (En ligne), consulté le 12 août 2024, URL : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/187128>

⁷⁸ Ibid, p434

Depuis quelques décennies, le monde social évolue rapidement et le domaine de la didactique des langues change sans cesse. Pour faire face à ces nouveautés perpétuelles, le ministère de l'éducation algérien doit mettre à la disposition des enseignants (e) des trois cycles les moyens matériels leur permettant de suivre cette évolution. Ce faisant, ces derniers auront la possibilité de diversifier les activités de classe afin de rendre leur enseignement plus attrayant. Pour ce faire, ils ont besoin de travailler dans un environnement scolaire favorable.

À l'école primaire, les enseignants de F.L.E utilisent chaque jour les petits moyens dont ils disposent pour créer une ambiance propice à l'apprentissage. Donc, les responsables de l'éducation doivent répondre à leurs préoccupations professionnelles et améliorer leurs conditions de travail. Lorsque les enseignants travaillent dans de bonnes conditions, ils exercent leur métier avec beaucoup d'amour. En effet, selon les chercheurs, un bon climat à l'école réduit les écarts de réussite entre les élèves et favorise l'égalité des chances. Dès que les élèves se sentent aimés par l'enseignant(e), ils ne s'ennuient plus et se concentrent davantage sur la leçon. Les méthodologies modernes recommandent de tenir compte de l'engagement actif des apprenants afin de rendre l'apprentissage plus amusant et plus attractif. En les impliquant dans le processus d'enseignement/apprentissage, ils apprennent à devenir indépendants et plus motivés. Ainsi, ils prennent en main leurs propres apprentissages. De nos jours, le défi de l'école est de transmettre aux apprenants des savoirs fondamentaux les rendant capables de construire leurs apprentissages par eux-mêmes. En classe, l'élève n'est plus un spectateur inactif mais un acteur dynamique qui participe à toutes les activités de classe. Donc, il est important de connaître les besoins réels des apprenants du cycle primaire et les impliquer sans cesse dans le processus d'apprentissage.

Aujourd'hui, les sciences cognitives s'intéressent davantage à l'école et tentent de comprendre les processus cognitifs mis en œuvre par l'élève durant les différentes activités d'apprentissage. Ces sciences récentes nous proposent des connaissances en évolution perpétuelle. Elles utilisent des technologies très sophistiquées pour comprendre ce qui se passe dans le cerveau de l'apprenant durant l'exécution des différentes tâches. En sciences cognitives, les deux paradigmes principaux qui orientent les recherches menées par les scientifiques de ce domaine complexe sont : le cognitivisme et la neurocognition. Les apports de cette discipline moderne à l'éducation est indéniable. Cependant, il faut noter que les recherches menées ces dernières décennies en psychologie cognitive sont également très pertinentes pour l'enseignement. Alors, les responsables de l'éducation ne doivent pas rester indifférents à ce défi scientifique.

D'ores et déjà, des études menées par les cognitivistes dans le contexte scolaire aident les enseignants à assurer un meilleur transfert de connaissances en classe. Les résultats obtenus dans ce domaine nous permettent de mieux comprendre les difficultés rencontrées durant les pratiques de classe avec un niveau de précision de plus en plus élevé.

En effet, l'essor scientifique contribue énormément au développement des connaissances dans le domaine de l'enseignement et dans beaucoup d'autres. Les nouvelles technologies utilisées par les neurosciences sont une vraie révolution scientifique qui nous offre l'occasion d'observer ce qui se passe dans le cerveau de l'apprenant pendant les situations d'apprentissage et cela grâce aux techniques d'imagerie cérébrale. En tenant compte des travaux effectués dans le domaine des sciences cognitives, l'école aura la chance de mieux réussir. Nacéra Zellal ⁷⁹(2019 : 25) confirme que : « *La réussite scolaire dépend, en effet, de la qualité du processus d'acquisition-apprentissage et non du critère sociologique. Ainsi, il faut investir dans le cognitif et dans la construction de l'autonomie de l'enfant à « l'âge critique », jamais au-delà* ».

Les propos de cette auteure nous confirment qu'il faut mettre l'accent sur le processus d'acquisition-apprentissage pour une meilleure réussite à l'école, et non pas sur le critère sociologique. Selon elle, il faut investir dans le cognitif en accordant l'autonomie à l'enfant dès son jeune âge. De 2019 à 2022, le monde a vécu des moments de confinement très difficiles. La crise sanitaire a occupé le devant de la scène médiatique dans tous les pays du globe. La COVID-19 a notamment eu des effets néfastes sur la santé mentale de beaucoup d'enfants dans le monde. Cette pandémie a imposé une nouvelle façon de vivre, de travailler, d'étudier, etc. En Algérie, un comité scientifique chargé du suivi de la pandémie est installé par les pouvoirs politiques. Dans le secteur de l'enseignement, plusieurs mesures sont prises pour empêcher la propagation du virus en milieu scolaire.

À cet effet, dans toutes les écoles primaires du pays, le système d'enseignement par groupes est maintenu pendant toute l'année scolaire. En outre, un protocole sanitaire est mis en place tout en appliquant rigoureusement les gestes barrières. Selon le plan exceptionnel du ministère, toutes les écoles du pays doivent opter pour le système de double vacation (matin et après-midi) afin de permettre la répartition des élèves en petits groupes. Ainsi, la distanciation physique sera possible dans les salles de classe. Lors des réunions consacrées à l'évaluation de la situation pandémique, il a été décidé de suspendre les cours à plusieurs reprises.

⁷⁹ Nacéra Zellal, idem. p25

À titre d'exemple, les cours ont été suspendus pour une durée de vingt jours dans les trois cycles de l'enseignement, et ce, à compter du 20 janvier 2022. À vrai dire, il n'y a pas eu beaucoup de nouveautés dans le secteur de l'éducation durant cette période pandémique. Les responsables de ce secteur sensible étaient beaucoup plus préoccupés par les mesures à mettre en place afin d'empêcher la propagation du virus en milieu scolaire. Les programmes ont été allégés en fonction de l'horaire accordé à chaque discipline. Cependant, il faut dire que le secteur de l'enseignement algérien souffre d'une instabilité interminable. Depuis septembre 2018, chaque début d'année, des plans annuels des apprentissages sont mis à la disposition des inspecteurs et des enseignants du cycle primaire.

11. Les manuels scolaires et les contenus des programmes de français

Les programmes de français destinés aux apprenants du primaire algérien ont connu plusieurs changements depuis l'indépendance du pays. Par conséquent, les manuels ont été changés plusieurs fois en fonction des réformes décidées par les responsables du pays. Donc, le système éducatif algérien a connu plusieurs réformes depuis 1962. Il est actuellement organisé sur la base de l'ordonnance du 16 avril 1976. En Algérie, l'école est obligatoire pour tous jusqu'à l'âge de 16 ans.

11.1. Les manuels issus de la réforme 2002

Le système scolaire algérien est organisé autour de trois cycles. Il a connu quatre grandes réformes dont la plus importante est celle de 2002. Cette réforme est venue rajeunir les contenus des savoirs enseignés et actualiser les méthodes d'enseignement qui ne cessent d'évoluer. Il s'agit selon les décideurs du pays de mettre en place des programmes et des manuels qui reflètent l'évolution de la société algérienne sur le plan idéologique, politique et socio-économique. Les manuels scolaires sont conçus par le ministère de l'éducation, qui décide également des programmes. Ils sont imprimés, édités et diffusés par l'office national des publications scolaires. Cette nouvelle réforme a comme objectif principal l'amélioration de la qualité de l'enseignement en Algérie. Les mutations survenues dans plusieurs domaines au sein de la société et de par le monde ont rendu cette réforme nécessaire. D'après Aïcha Benamar ⁸⁰(2017 : 91) :

«Aussi, la réforme de 2002, devait-elle viser en priorité l'amélioration de la pertinence et de la qualité de l'enseignement ainsi que l'autonomie des enseignants et des équipes pédagogiques.

⁸⁰ Aïcha Benamar, *La réforme pédagogique de 2002 : entre intégration et résistances*, Revue *Insaniyat*, p91-108, Volume 21, Numéro 75, /30-06-2017, Oran, Algérie, (En ligne), consulté le 30 novembre 2022, <https://journals.openedition.org/insaniyat/17382>

Cette réforme était devenue nécessaire, disait-on, autant en raison de l'état objectif de l'école qu'en raison des mutations intervenues dans les différents domaines au plan national ».

La réforme a été lancée par la Commission Nationale des Programmes en juillet 2002. Cependant, il a fallu attendre plusieurs années (janvier 2008) pour avoir un texte d'application. L'élaboration des manuels et des documents d'accompagnement dits de première génération a pris beaucoup de temps. Aïcha Benamar ⁸¹(2017 : 95) souligne : *«Nous notons qu'entre 2002 et 2006, cette réforme a été présentée dans deux ouvrages collectifs dont le premier a fait l'objet d'un compte-rendu en 2007, paru dans le numéro 38 de la revue Insaniyat. Entre-temps, la CNP élaborait un référentiel général des programmes, un guide méthodologique, des manuels et des documents d'accompagnement dits de première génération»*. Cette nouvelle réforme est orientée vers la transformation progressive de l'école. Les nouveaux programmes visent à modifier les pratiques enseignantes en prenant en considération les particularités du système éducatif algérien. Les activités professionnelles des enseignants sont liées à plusieurs facteurs d'ordre culturel, contextuel, idéologique, etc. Selon les orientations de la réforme pédagogique de 2002, ce nouveau programme permet aux éducateurs et aux équipes pédagogiques d'être plus autonomes. Il s'agit dorénavant d'appliquer une nouvelle pédagogie dont le but est de rendre l'école plus prospère et plus moderne. En effet, l'approche par compétences est largement détaillée dans le référentiel établi durant la même année par la Commission Nationale des Programmes (CNP). Pour les concepteurs du référentiel général des programmes, cette réforme est d'une importance cruciale et porte des changements majeurs.

11.2. Les réaménagements continuels des programmes de français

Durant l'année scolaire 2004/2005, l'enseignement du F.L.E revient dans les programmes à partir de la 2^{ème} année primaire. Cependant, il sera supprimé de cette année d'enseignement à partir de l'année scolaire 2006/2007. Plus tard, pendant l'année scolaire 2007/2008, le ministère de l'éducation nationale procèdera à un réaménagement du programme de la 3^{ème} année primaire. L'année suivante, le ministère décide l'alléger quantitativement les programmes de la 5^{ème} année primaire. Durant l'année scolaire 2009/20010, c'est encore l'allègement quantitatif des programmes de français de la 3^{ème} année et de la 4^{ème} année primaires. La même année, le manuel de français de la 5^{ème} année primaire est changé. L'année suivante, le programme et le manuel de français de la 5^{ème} année primaire sont changés.

⁸¹ Ibid., p95

Pendant l'année scolaire 20010/20011, le programme et le livre de lecture de la 5^{ème} année primaire sont réaménagés et des cahiers d'activités sont introduits pour les deux dernières années du cycle primaire. Durant l'année scolaire 2011/2012, le programme de la 5^{ème} année primaire est allégé. Plus tard, c'est le contenu du livre de lecture de la 3^{ème} année primaire qui est allégé à partir de la rentrée scolaire 20014/20015.

Comme nous le constatons, il y a eu beaucoup de bricolage dans les programmes de F.L.E du cycle primaire à partir de 2004. Ces tâtonnements ont causé un grand désagrément aux enseignants de F.L.E. Chaque début d'année, ils sont invités à participer à des journées d'étude consacrées à ces changements perpétuelles. Ces regroupements sont programmés pour la présentation des plans annuels des apprentissages de chaque niveau. Ils sont destinés à l'ensemble des enseignants de F.L.E. L'objectif de ces journées de formation est d'assurer un meilleur accompagnement aux enseignants du cycle primaire dans la réalisation des nouveaux programmes. Dès le mois de septembre, au lieu de consacrer leur temps et leur énergie au travail pédagogique, les enseignants de F.L.E se retrouvent face à un nouveau programme et/ ou un nouveau manuel qu'ils doivent redécouvrir et maîtriser. Ces réformes successives n'ont pas abouti à des résultats satisfaisants. Le système éducatif algérien connaît toujours plusieurs difficultés. Kaci Moualek ⁸² (2019 : 193) confirme ces propos en ajoutant que : *«Ce système éducatif dont nous faisons état n'a cessé en vérité de s'éroder. Des maux comme la désaffection pour les études, des classes d'élèves pléthoriques, la dépréciation du travail, la non valorisation des diplômes, etc. »*. En effet, l'école algérienne peine toujours à sortir d'un dilemme sans issue.

Pour remédier à cette situation difficile, l'État algérien tente de mettre en œuvre une politique qui prendra réellement en charge les besoins matériels de l'école algérienne. Quant à la confection des programmes scolaires, le ministère de l'éducation lui consacre assez de temps et le confie à des spécialistes compétents. Le secteur de l'éducation a besoin de connaître une stabilité durable. Il est important de trouver des solutions efficaces permettant d'augmenter le taux de réussite et d'améliorer la qualité de l'enseignement au sein de toutes les écoles primaires du pays. Beaucoup de chercheurs pensent que l'instabilité continue dans le secteur de l'éducation aurait des conséquences négatives sur le rendement scolaire des élèves. Elle pourrait être l'une des causes principales engendrant l'échec de l'école algérienne.

⁸² Kaci Moualek, idem, p187

À partir de l'année scolaire 2017/2018, c'est l'entrée en vigueur des programmes de la deuxième génération avec de nouveaux manuels de français et avec des choix méthodologiques pertinents. Le 18 novembre 2021, le ministre de l'éducation Abdelhakim Belabed décide d'annuler l'examen de fin de cycle primaire après une étude dite approfondie de l'efficacité de cet examen sur le plan pédagogique. Cependant, ce même ministre décide de rétablir cet examen pour l'année scolaire 2022/2023 mais sous une autre forme. L'objectif de ce choix est d'augmenter les chances de réussite des élèves. En réalité, presque tous les élèves de cinquième année primaire réussissent à cet examen de fin d'année depuis sa première programmation. En revanche, les résultats de l'examen de français sont chaque année en dessous de la moyenne dans beaucoup d'écoles. Souvent, les décisions politiques prises dans la précipitation n'aboutissent pas à des résultats palpables.

12. La formation des enseignants de F.L.E

Dans toutes les sociétés du monde, l'enseignant a pour rôle la construction de la société. Il transmet des connaissances et des valeurs de citoyenneté à ses apprenants. Aux yeux de ses élèves, il est celui qui détient le savoir et qui sait répondre à toutes les questions. Le long de toute sa carrière, l'enseignant participe à des formations de différents types. Il a besoin d'évoluer sans cesse et il ne doit jamais se contenter de ce qu'il sait. Son métier lui exige de continuer à apprendre sans cesse car le monde évolue et change perpétuellement.

Le concept de formation peut renvoyer à plusieurs acceptions. Il s'applique à divers domaines, tels que le sport et l'apprentissage des différents métiers. Les formateurs mettent l'accent sur l'acquisition des connaissances, des aptitudes et des compétences qu'exige un métier donné. Aujourd'hui, la formation s'étend à tous les secteurs de la vie socioprofessionnelle car le monde change sans arrêt. Donc, l'employé ou l'ouvrier a besoin de connaître toutes les nouveautés scientifiques et technologiques afin de pouvoir occuper une place dans le monde moderne. En effet, il est très rare de pouvoir exercer une profession de la même manière pendant toute une carrière. Robert Galisson et Christian Puren⁸³(1999 :20) définissent le concept de formation comme suit : *«Un processus de transformation conjointe des idées (croyances, convictions, représentations, valeurs, savoirs), savoir-faire (attitudes, comportements) mises en œuvre dans l'enseignement (formation à l'enseignement) et dans l'apprentissage (formation à l'apprentissage)».*

⁸³ Robert Galisson et Christian Puren, *La formation en question. Didactique des langues étrangères*, CLE international, 1999, Paris, France.

Donc, la formation ne se limite pas seulement à l'acquisition d'un nombre de savoirs, savoir-faire et savoir-être, mais elle est également l'amélioration des connaissances que possède déjà un individu dans son domaine de travail. Elle peut également être destinée à transformer complètement les pratiques d'un professionnel. La formation doit se dérouler dans de bonnes circonstances et répondre à un certain nombre de besoins. Souvent, il est important de mettre l'accent sur la formation des stagiaires car ces derniers ont besoin de connaître les principes de base d'un métier avant d'aller sur terrain. La formation nécessite la mise en place d'un certain nombre de dispositifs afin de la rendre positive et efficace.

Son objectif est de transformer positivement l'individu qui a besoin d'acquérir des connaissances pertinentes pour exercer correctement son métier. Cependant, ce dernier doit à son tour montrer de l'intérêt et beaucoup de sérieux à l'égard de ce qui se fait durant la formation afin de pouvoir en profiter au maximum. Donc, il est lui-même responsable de sa propre formation et de son aboutissement. En réalité, dans le domaine de l'enseignement, beaucoup d'enseignants refusent de changer leurs pratiques et continuent à exercer leur métier de la même manière qu'il y a des dizaines d'années. Ils rejettent tout ce qui est nouveau et préfèrent stagner dans ce qui est ancien. Selon Michel Fabre ⁸⁴(1994 :122) : « *La formation implique une transformation de la personne dans ses multiples aspects cognitifs, affectifs et sociaux et par rapport à ses apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir- être* ».

Donc, les enseignants concernés par la formation ont besoin d'actualiser leurs connaissances et comprendre que le monde de la recherche évolue continuellement. Ils doivent accepter le changement et surtout ne jamais croire que ce qu'ils savent est valable pour toutes les époques et pour toutes les générations d'apprenants.

Pour ce faire, l'enseignant doit s'impliquer et s'ouvrir sur ce qui est récent et aller au-delà de ce qui se passe dans son entourage restreint. Quand nous choisissons le métier d'enseignant, nous avons besoin de savoir dès le début de notre carrière que ce que nous savons aujourd'hui pourrait devenir obsolète dans quelques années. La science évolue chaque jour et influe sur tous les domaines du savoir. Donc, la formation peut nous rendre d'énormes services et nous transformer complètement. Dans le secteur de l'éducation, les didacticiens effectuent des recherches sur le terrain dans le but d'améliorer les pratiques de classe. Ils proposent de nouvelles façons d'apprendre. Au fil des années, l'évolution technologique a imposé d'autres manières de faire la classe.

⁸⁴ Michel Fabre, *Penser la formation*, Édition PUF, Paris, 1994, France.

Par exemple, pour rendre l'apprentissage amusant et plus attractif, l'enseignant a besoin d'utiliser une méthodologie qui intègre les outils informatiques et l'audio-visuel. L'apprentissage ne se fait plus de façon transmissive. Les méthodologies récentes recommandent l'implication de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Il ne doit plus être un spectateur mais plutôt un acteur. Donc, l'enseignant a besoin d'être formé à l'usage des TIC qui rendent l'apprentissage plus efficace et favorisent les échanges enseignant-élèves et élèves-élèves.

Dans le cadre de notre recherche, nous pensons que la formation des enseignants de F.LE est d'une grande importance car il ne suffit pas de posséder des connaissances théoriques pour gérer une classe et réussir à obtenir des résultats positifs avec les élèves. L'enseignant travaille sur des humains dont il forme les esprits et il n'a pas droit à l'erreur. Il a besoin d'être pédagogue et savoir anticiper les difficultés de ses apprenants pour y remédier au moment opportun. Un bon enseignant s'adapte à toutes les situations d'apprentissage et sait trouver des réponses aux difficultés rencontrées durant l'exercice de son métier. En ce sens, il est vraiment utile d'organiser des stages pratiques pour les enseignants débutants qui vont découvrir la classe pour la première fois. Au cours de l'année scolaire, les inspecteurs programment des séminaires et des journées de formation destinées à tous les enseignants de leurs circonscriptions. Cependant, il nous semble qu'il faut donner la priorité à la formation des enseignants stagiaires car ces derniers sont des diplômés universitaires recrutés directement après un simple entretien oral et parfois un examen écrit. Ils savent très peu de choses sur le métier d'enseignant et ignorent les pratiques de classe.

Dans le primaire algérien, la formation est organisée par les inspecteurs des différentes circonscriptions. Chaque inspecteur établit un calendrier de formation qui s'étale sur les trois trimestres de l'année. Il prend en considération les besoins des enseignants et les difficultés qu'ils rencontrent dans la classe. Certains inspecteurs se concertent avec leurs enseignants dans le cadre de la cellule pédagogique avant de choisir les sujets à aborder durant les différentes journées de formation. Quand il y a de nouveaux programmes, c'est le ministère qui envoie des circulaires exigeant l'organisation de journées de démultiplication. La formation aide les enseignants à surmonter leurs préoccupations et permet de mettre en place un contrat de formation entre le formateur et l'enseignant.

Dans ce sens, Louis Porcher ⁸⁵(1995 :46) souligne : «*Dans le marché des langues et donc dans le marché de la formation qui nous occupe, le prestataire professeur ou formateur, ne peut à lui seul définir ce qui doit être enseigné et appris, et comment cela doit être fait* ».

Donc, la formation aide l'enseignant de F.L.E à mieux gérer ce que l'apprenant attend de lui dans une salle de classe. Il ne peut pas tout savoir et tout décider sans l'aide de personne. En assistant aux différentes formations, il découvre d'autres façons d'enseigner et cela lui permet de se remettre en question et de s'auto-évaluer. En effet, l'enseignement est un métier qui exige une certaine collaboration avec d'autres formateurs qui pourraient voir ce que nous, nous ne voyons pas. Ces moments de formation permettent aux enseignants de F.L.E d'apprendre les uns des autres.

Durant tout une carrière, les enseignants de français du primaire algérien participent à des formations de différents types, telles que la formation à distance, les demi-journées pédagogiques et les journées de formation, la formation aux pratiques de classe. Cette dernière concerne essentiellement les enseignants débutants qui assistent à 15 séances de 45 minutes avec des enseignants formateurs. À la fin de ce stage, le prof formateur établit un rapport dans lequel il donne des détails concernant le déroulement des différentes activités présentées et donne également son avis concernant les compétences et les savoirs linguistiques du stagiaire. Il précise à quel point le nouvel enseignant de F.L.E est capable d'exercer son métier et cite dans ce rapport de stage ce qu'il a remarqué comme points positifs ou négatifs chez ce dernier. Durant ce stage, l'enseignant stagiaire est invité à présenter des leçons afin de permettre au prof formateur de l'orienter et lui donner des conseils permettant d'améliorer ses pratiques de classe. Donc, cette courte durée ne permet pas à l'enseignant stagiaire de bien découvrir ce métier. Il doit continuer à se former car la formation organisée par les responsables de l'éducation n'est jamais suffisante. Souvent, des enseignants exercent ce métier durant des années sans jamais obtenir de bons résultats avec leurs élèves car ils refusent d'évoluer. L'auto-formation demeure le meilleur moyen qui permet à un enseignant de réussir dans son domaine.

Conclusion

Dans ce deuxième chapitre, nous avons essayé de donner des détails concernant l'évolution du volume horaire de la langue française dans le cycle primaire algérien.

⁸⁵Louis Porcher, *Le français langue étrangère. Enjeu du système éducatif*, Édition Hachette, 1995, France

Nous avons également parlé des événements qui ont marqué le système éducatif à travers l'histoire du pays. En outre, nous avons essayé de parler de la place qu'occupe la langue française dans le programme scolaire. Puisque nous nous intéressons dans le cadre de notre recherche à l'enseignement du F.L.E à l'école primaire, nous avons mis davantage l'accent sur les contenus des programmes de ce premier cycle d'enseignement. Ensuite, nous avons parlé des réformes du système éducatif et la place accordée au français dans les classes du cycle primaire algérien. Nous avons essayé de montrer que les programmes ont toujours été au cœur de ces changements. Enfin, nous avons abordé en dernier lieu la formation des enseignants qui constitue un élément de premier plan dans l'acte pédagogique de tout système éducatif.

Chapitre III

De l'approche par compétences à l'approche par projet

Introduction

Dans sa classe, l'enseignant choisit de suivre des démarches lui permettant de transférer efficacement des savoirs et des savoir-faire à ses élèves. Depuis la méthodologie traditionnelle, les objectifs de l'enseignement des langues étrangères ont nettement changé. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère varie en fonction des besoins de chaque époque et les objectifs diffèrent d'un contexte à un autre.

Les apprenants du cycle primaire peuvent également avoir des besoins langagiers particuliers en tant que débutants dans l'apprentissage du F.L.E. Donc, l'enseignant prévoit des activités bien choisies en se fixant préalablement des objectifs précis. Il doit adapter sa méthode d'enseignement au contexte de sa classe et en fonction du volume horaire imparti à la leçon du jour. Les apprentissages se font de façon progressive en diversifiant les activités pédagogiques. Les élèves de l'école primaire ont d'abord besoin d'apprendre à bien écrire et à bien lire. À ce stade, l'apprenant doit d'abord acquérir les mécanismes de base de la langue française avant de passer à l'étude de son fonctionnement.

Arrivé en cinquième année primaire, il aura besoin de recourir à ses apprentissages linguistiques préalables afin de pouvoir réaliser des activités plus complexes, particulièrement à l'écrit. Pour ce faire, l'apprenant du cycle primaire a besoin d'acquérir un certain nombre de connaissances lors des deux années précédentes afin de lui permettre une entrée plus ou moins facile à l'écrit. Par exemple, il commence d'abord par l'étude des lettres et des sons en lecture. Après la réalisation d'une partie du programme, il sera capable de lire des syllabes, des mots, des phrases et enfin de petits textes. Progressivement, il sera capable d'acquérir les règles de base de la langue française. Dès qu'il sera en cinquième année primaire, il pourra s'exprimer à l'oral et à l'écrit en utilisant des structures simples. Pour atteindre cet objectif d'apprentissage, le rôle de l'enseignant dans le choix d'une méthode adéquate demeure primordial.

À l'école primaire, l'enseignement-apprentissage du français a connu plusieurs changements depuis l'indépendance de l'Algérie. Dans les réformes scolaires engagées par le ministère de l'éducation, les concepteurs des programmes ont tenu compte de l'évolution que connaît le monde dans les domaines économique et culturel. Le choix des méthodologies de l'enseignement se fait en fonction des innovations pédagogiques et en tenant compte des finalités et des valeurs identitaires de chaque peuple. À travers les différents programmes, l'école algérienne veille à transmettre aux élèves du cycle primaire les trois composantes fondamentales de l'identité algérienne : islamité, arabité, amazighité.

L'apprentissage du français facilite l'accès aux connaissances universelles et favorise l'ouverture sur la culture de l'Autre. Cette langue demeure une clé essentielle pour la réussite dans le monde de demain. Aujourd'hui, l'apprenant de FLE a besoin d'acquérir des compétences lui permettant d'agir efficacement dans un monde de plus en plus globalisé. L'apprentissage du FLE lui ouvre certes une fenêtre sur un monde différent de celui dans lequel il évolue et lui permet de s'imprégner des cultures différentes. L'apprenant de cinquième année primaire a besoin d'acquérir des connaissances de base lui permettant d'aller au collège avec un niveau plus ou moins acceptable. Donc, le choix d'une méthodologie pertinente est très important pour faciliter l'apprentissage de cette langue.

En s'inspirant des apports de la recherche, les auteurs-concepteurs des programmes mettent en avant une logique d'apprentissage permettant de développer chez l'apprenant des compétences transférables dans des contextes réels de la vie de tous les jours. Dans cette optique, il n'est plus acceptable de vouloir doter l'apprenant d'un grand nombre d'informations inutiles. L'objectif d'un système éducatif est de former des citoyens capables de participer au développement du pays. À cet effet, les nouvelles approches placent l'apprenant au cœur de l'action éducative afin de le rendre responsable de ses apprentissages.

En réponse aux résultats médiocres du système éducatif algérien, de nouveaux choix méthodologiques ont été faits. La nouvelle réforme entreprise le 13 mai 2000 opte pour l'approche par compétences et l'approche par projet. Les questions que l'on se pose sont les suivantes :

-Quels sont les principes de base de l'APC et quelles sont ses limites ?

-C'est quoi l'approche par projet et dans quel objectif privilégie-t-elle le travail collaboratif ?

-De quelle manière l'APC peut-elle donner du sens aux activités réalisées en classe de FLE et rendre les apprentissages des apprenants du primaire plus pertinents ?

1. C'est quoi l'APC ?

L'approche par les compétences vient mettre fin aux méthodes traditionnelles à partir des années 1990. Elle se diffère des pratiques pédagogiques anciennes par le fait de placer l'apprenant au centre des apprentissages. C'est une nouvelle manière de planifier l'enseignement en vue de développer diverses compétences chez l'ensemble des apprenants. Cette nouvelle approche a permis de mettre fin à un enseignement transmissif en impliquant l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Selon les principes de cette approche, l'élève devient acteur de ses apprentissages et prend en charge lui-même la construction de ses connaissances.

L'approche par les compétences favorise l'interaction élèves-élèves en mettant l'accent sur l'élaboration des travaux de groupes. Elle encourage l'échange en faisant travailler l'ensemble de la classe. Lors des activités de classe, l'enseignant(e) répartit les élèves en petits groupes en prenant en considération leurs différents profils afin de leur donner la chance d'apprendre les uns des autres.

L'objectif principal de cette approche est de tisser des liens entre les apprenants et les préparer à une vie sociale commune. Ces moments d'interaction permettent aux apprenants qui n'arrivent pas à suivre de la même façon d'apprendre de leurs camarades. Ce travail collectif peut également être pour eux l'occasion de mesurer leurs compétences et de s'auto-évaluer afin de pouvoir évoluer et se remettre en question quand c'est nécessaire. En outre, les travaux réalisés avec les pairs facilitent la prise de parole pour les plus timides et constituent des occasions d'apprentissage pour les plus faibles. En effet, ces moments de collaboration avec les autres camarades est une opportunité d'apprentissage très bénéfique pour eux car ils sont plus à l'aise quand ils prennent la parole.

Selon cette approche, il n'est pas seulement question d'acquérir un ensemble de savoirs et de savoir-faire mais aussi de savoir-agir dans le groupe. La notion de compétence occupe une importance cruciale au sein de l'APC. D'après Angélique Del Rey ⁸⁶(2013 : 122) :

«[...] la promotion de l'approche par compétences dans l'éducation implique, il est vrai, généralement la défense des « pédagogies actives ». Mais ce qui est invoqué pour justifier l'usage de ces pédagogies n'est pas fondamentalement l'émancipation de l'élève : c'est l'efficacité de son apprentissage ».

Cette approche vise surtout à rendre le processus d'enseignement-apprentissage plus efficace et plus rentable et non pas l'émancipation de l'élève. Elle se concentre principalement sur les compétences que l'élève doit être capable de mettre en œuvre. Elle ne prend pas en considération le côté émancipant de l'élève. Certains d'entre eux sont incapables de suivre le même processus d'enseignement-apprentissage. En effet, beaucoup d'élèves ont besoin de plus de souplesse et de plus de temps pour bien avancer.

En classe, les apprenants sont placés dans des situations d'apprentissage authentiques afin de leur permettre d'acquérir diverses compétences dans un environnement proche de leur vie quotidienne. La création d'un climat de travail agréable et serein permettrait de rendre l'apprentissage plus performant.

⁸⁶ Angélique del Rey, *A l'école des compétences, De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Éditions La Découverte, 2013, Paris, France.

D'après les propos d'Angélique Del Rey, l'APC met l'accent sur l'activité de l'apprenant. Néanmoins, elle ne permet pas de rendre l'apprenant complètement autonome mais c'est surtout l'efficacité de son apprentissage qui est prise en considération par l'approche par compétences. Donc, l'objectif principal est de rendre l'apprentissage plus rentable et plus efficace. En lisant les propos de l'auteure citée ci-dessus, nous pouvons constater que cette approche ne donne pas l'entière autonomie à l'apprenant mais elle met davantage l'accent sur sa façon d'apprendre. Ce qui justifie l'usage de ce genre de pédagogie, c'est l'efficacité de l'apprentissage. L'apprenant doit être capable de mobiliser ses savoirs et ses savoir-faire pour réaliser des tâches en dehors de l'école.

1.1. Les caractéristiques de l'approche par les compétences et l'apport des sciences cognitives

Dans sa version initiale, cette approche est issue du taylorisme et du monde de l'industrie. Vers la fin des années 1960, l'APC s'est généralisée d'abord dans le système éducatif américain. Elle est venue s'opposer à l'approche par objectifs et mettre fin aux fondements behavioristes. Le Royaume-Uni, la Suisse et la Belgique sont parmi les premiers pays d'Europe ayant décidé de repenser leurs systèmes éducatifs selon les principes de cette approche. L'APC rejette la centration sur la personne au profit d'une nouvelle façon d'enseigner qui privilégie l'interaction et le travail de groupe. Son objectif est de développer des compétences chez l'apprenant en le confrontant à des situations-problèmes qu'il doit résoudre individuellement et/ou collectivement.

Pour l'enseignement du FLE dans le cycle primaire algérien, les concepteurs du document : Enseignement primaire, programme de la langue française ⁸⁷(20016 :25) expliquent que : « *Les apprentissages seront réalisés dans le cadre de situations- problèmes, contexte favorable à l'apprentissage* ».

Ainsi, cette nouvelle approche encourage l'initiative individuelle et collective en même temps. Elle insiste sur le développement d'un savoir-agir pertinent en amenant l'apprenant à acquérir des compétences disciplinaires et interdisciplinaires. Plus tard, il sera capable de réinvestir ses savoirs et ses savoir-faire dans des situations de la vie de tous les jours. Cette approche vise à rendre l'apprenant plus autonome, donc capable de construire ses apprentissages par lui-même. En s'inspirant du socioconstructivisme, l'APC part de l'idée que chaque élève est capable d'apprendre en interagissant avec ses pairs.

⁸⁷ Commission nationale des programmes, Direction de l'enseignement fondamental, enseignement primaire de la langue française, Alger, 2016.

En d'autres termes, les apprenants sont invités à réaliser des travaux collectifs afin d'atteindre un objectif commun. Cette nouvelle vision de l'apprentissage permet de valoriser le travail de chaque élève et favorise les discussions entre l'ensemble du groupe. Elle développe également les valeurs sociales et permet aux apprenants de s'exprimer au sein du groupe. À ce sujet, Xavier Roegiers⁸⁸ (2006 : 36) affirme que :

«Les avantages d'un travail de groupe sont nombreux :

-les élèves recherchent par eux-mêmes ;

-ils confrontent leurs représentations : c'est le conflit sociocognitif ;

-ils apprennent à coopérer ;

-ils développent leur autonomie et leur initiative ».

L'approche par les compétences établit des liens étroits avec le socioconstructivisme dont l'objectif est de fonder une école basée sur le développement cognitif de l'individu. Dans le document : Enseignement primaire, programme de la langue française ⁸⁹(20016 : 6), les concepteurs ajoutent que :

«Le nouveau cadrage méthodologique, à savoir curriculaire, dépasse le cadre didactique, trop étroit et inopérant, à prendre en charge, encore de manière efficace, les présupposés et les pratiques qui sous-tendent une entrée des programmes par la compétence (démarche à dominante cognitive et surtout socioconstructiviste). Les choix stratégiques en application sont centrés sur les compétences et les apprentissages construits comme principe organisateur des programmes et des curricula ».

Les propos de cette citation précisent que les nouveaux programmes du primaire doivent être formulés en termes de compétences. Les concepteurs des nouveaux manuels de français mettent en exergue l'importance de cette approche et son lien direct avec les principes cognitivistes. Nacéra Zellal ⁹⁰(2019 : 24), insiste sur l'apport précieux des sciences cognitives à l'éducation en affirmant : *«D'ailleurs, ce n'est pas aujourd'hui que je pense avoir compris pourquoi la psychologie cognitive a acquis, aux USA, le statut de «noble science» que même la médecine n'a pas.*

⁸⁸ Xavier Roegiers, *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, Édition ONPS, 2006, Alger,

⁸⁹ Ibid., p.6

⁹⁰ Nacéra Zellal, « *La question linguistique à l'école : comment les neurosciences cognitives expliquent ce qui est devenu une problématique en Algérie,* », dans : Rachid Chibane et Kaci Moualek, « *L'école algérienne et la question des langues ; de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* », p .24, Éditions Frantz Fanon, 2019, Tizi-Ouzou, Algérie.

Les cognitivistes, pour améliorer la vie sociale de leur pays par le développement d'une intelligence optimale, cherchent, à travers l'observation du comportement d'écriture d'Ibn Rochd, ce qui a bien pu faire de ce personnage un génie ».

Les propos de cette auteure nous confirment qu'il est indispensable de tenir compte de l'apport des sciences cognitives pour améliorer la qualité de l'enseignement. Aux États-Unis, les sciences cognitives ont atteint le statut de « noble science » selon l'auteure. Les cognitivistes étudient la pensée d'Ibn Rochd afin de savoir ce qui a fait de lui un génie. Ce penseur était très en avance par rapport aux hommes de son époque. Sa réflexion philosophique était très pertinente. Ibn Rochd s'est intéressé à plusieurs domaines. Il est médecin, juriste et philosophe en même temps. Il est devenu célèbre pour son commentaire pertinent sur la philosophie d'Aristote. Il a eu l'audace de se poser des questions concernant la relation entre la réflexion (la science) et la foi durant une époque où le pouvoir des religions était indiscutable. Ces questions ont marqué les siècles suivants. Selon l'auteur de la citation ci-dessus, l'objectif de cette étude est d'améliorer la vie sociale par l'intelligence.

Aujourd'hui, des théories sur l'intelligence humaine sont élaborées par plusieurs chercheurs. Elles sont issues de la psychométrie dont le champ d'étude est les caractéristiques psychologiques des individus. Dans l'éducation, les tests d'intelligence sont utilisés pour mesurer les habiletés cognitives des enfants. Ils sont réalisés par des psychologues qualifiés. Donc, il est très important dorénavant de prendre en considération les études menées par les cognitivistes afin de rendre notre système éducatif plus efficace et plus rentable. Nous pensons que c'est grâce à l'intelligence et au progrès de la recherche scientifique que les pays développés ont réussi. En effet, les nouvelles approches de l'enseignement, notamment l'APC, prennent en compte les apports des sciences cognitives à l'éducation. Aujourd'hui, l'approche par compétences est en train de s'imposer dans tous les domaines de l'activité humaine. Cependant, son application nécessite un dispositif pédagogique particulier. Au Canada, les responsables du secteur éducatif pensent à construire des écoles avec des classes spacieuses permettant de diviser les élèves en plusieurs groupes. L'objectif est de créer de meilleures conditions de travail pour les enseignants et pour les élèves. Le sociologue suisse Philippe Perrenoud (1998) fait rappeler que l'APC exige la reconstruction complète des dispositifs pédagogiques et exige une formation pertinente.

Quant aux sciences cognitives, elles peuvent beaucoup apporter à l'éducation car elles étudient les mécanismes de la pensée humaine.

Elles nous aident à mieux comprendre les processus cognitifs et /ou affectifs des apprenants lors de la réalisation des activités de classe. Dans le monde éducatif actuel, les nouvelles approches de l'enseignement s'inspirent du cognitivisme qui conçoit l'apprentissage comme un lieu de partage et d'échange entre l'enseignant et ses apprenants. La construction active des connaissances est prise en charge par l'apprenant et /ou en collaboration avec son enseignant. À l'école primaire, l'apprenant de FLE n'est plus cet enfant passif qui attend tout de son enseignant. Il participe activement à la construction de ses propres savoirs.

L'approche par compétences se caractérise par le fait de rendre l'apprentissage plus efficace en mettant l'accent sur l'activité de l'élève. Elle se distingue des pratiques anciennes car elle favorise également l'apprentissage collaboratif. Dès lors, l'enseignant adopte une nouvelle posture en assurant le rôle d'accompagnateur et en se contentant d'orienter les apprenants afin de favoriser les échanges et la cohésion des groupes. Il veille sur le bon déroulement des apprentissages et n'intervient que lorsque les apprenants sont en difficultés. Il leur donne des repères et leur propose de nouvelles pistes pour mieux avancer dans leurs apprentissages. L'APC met l'accent sur l'importance de travailler par le dispositif du « projet pédagogique » afin d'offrir aux apprenants l'occasion d'être plus coopératifs et plus créatifs. Cette nouvelle approche leur permet de communiquer entre eux et d'avoir l'opportunité de réfléchir ensemble à résoudre des situations-problèmes appartenant à leur quotidien. Ils apprennent ainsi à travailler en équipe pour chercher des solutions aux difficultés rencontrées dans la vie réelle. Selon Claire Tardieu ⁹¹(2008 : 168) :

«Le plan de rénovation des langues prévoit également un nouveau mode de travail favorisant la constitution de groupes autres que le groupe de classe et la réalisation de projets autour d'une activité langagière dominante. Ces recommandations impliquent une remise en cause du rôle de l'enseignant qui peut être amené à rencontrer des groupes d'élèves différents tout au long de l'année, à se spécialiser dans une activité langagière en particulier, à travailler en équipe et en concertation avec ses collègues de langue».

Les propos de cette auteure nous confirment que les élèves ne sont pas les seuls concernés par le travail de groupe mais aussi les enseignants qui doivent travailler en collaboration afin de rendre leurs pratiques de classe plus efficaces. Donc, nous pouvons dire que la réussite d'un système éducatif nécessite la contribution de tous les enseignants de l'établissement scolaire.

⁹¹ Claire Tardieu, *La didactique des langues en 4 mots-clés*, Editions Ellipses, Paris, 2008, France.

A notre avis, une école primaire doit être un lieu de coordination et de travail collectif pour bien fonctionner. Nous pensons qu'un travail fait en collaboration avec les collègues enseignants devrait être plus riche et plus pertinent. La réflexion collective permettrait d'améliorer largement les pratiques des enseignants et par conséquent la réussite de l'école. Le dialogue pourrait également aider les enseignants nouvellement recrutés dans l'éducation nationale. Ne dit-on pas que : «de la discussion jaillit la lumière». Donc, il est important de favoriser le travail collaboratif qui est l'une des caractéristiques essentielles de l'approche par les compétences. Les enseignants ont besoin de travailler ensemble afin d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé aux apprenants. À ce propos, Nathalie Auger et Nathalie Pépiot⁹² confirment que (2023 :12-13) :

«Les enseignants en poste et enseignants-formateurs ont formulé leur intérêt pour cet outil de réflexion collective qui leur a permis de mettre en commun leurs idées et représentations mais aussi leurs pratiques de classe. Ce temps de dialogue a, selon eux, favorisé des prises de conscience par « la distanciation », « le recul » qu'il permet de prendre par rapport à leur pratique quotidienne ».

Pour créer ce climat favorable à l'apprentissage, le rôle de l'enseignant(e) est d'une importance cruciale. Les groupes de classe sont constitués en fonction des acquis et des besoins des élèves. Ils travaillent ensemble pour réaliser collectivement le projet de classe. L'application de l'APC exige la création d'un climat de travail qui favorise l'échange interactif et l'entraide. En effet, l'APC met l'accent sur l'engagement actif des apprenants durant les différents moments d'apprentissage. Selon le référentiel général des programmes⁹³ (2009 : 28) :

«Le nouveau dispositif « approche par les compétences » ne se réalisera pas sans la coordination et la collaboration des enseignants et des gestionnaires. Les approches interdisciplinaires et transdisciplinaires exigent des réflexions collectives et un mode d'organisation souple et adapté aux contextes locaux ».

En effet, la réussite d'un établissement scolaire nécessite la conjugaison des efforts de tous les enseignants.

⁹²Nathalie Auger et Nathalie Pépiot , *Pratiques translangagières dans l'enseignement-apprentissage disciplines en contexte bi-ou plurilingue* , pp.12-13, Lidil ,Revue de linguistique et de didactique des langues , Éditions Université Grenoble Alpes, N°67/2023 , France , (En ligne) , Consulté le 10 juin 2023, URL :<https://journals.openedition.org/lidil/11781>

⁹³ Référentiel général des programmes algériens, Ed. CNP, Alger, 2009, p.28, (En ligne), consulté le 05 mai 2023, Référentiel des programmes.pdf (ens-oran.dz)

L'approche par les compétences comme dispositif pédagogique se réalise avec l'effort de tout le corps enseignant. Pour mettre en place les principes de cette approche, il faut valoriser l'esprit d'équipe en expliquant aux élèves que la meilleure réussite est d'atteindre un objectif commun. Le travail collaboratif offre l'occasion de réfléchir ensemble à des solutions durables et efficaces. Cet effort commun permet d'obtenir de meilleurs résultats. En classe, les élèves de cinquième année primaire ont besoin de travailler dans un contexte favorable à l'apprentissage pour réaliser des projets collectifs. À cet effet, l'enseignant doit créer un environnement de classe rassurant tout en encourageant les apprenants à collaborer ensemble.

1.2. Les limites de l'approche par compétences

Être un bon enseignant ne signifie pas uniquement maîtriser des « savoirs savants » ou suivre une bonne méthodologie. Nous pensons que la réussite d'une activité de classe nécessite essentiellement la mise en place d'une bonne pédagogie de la part de l'enseignant. Un bon enseignant doit être passionné et exigeant, il doit s'instruire chaque jour, se remettre en question, s'adapter à chaque apprenant, connaître sa personnalité, sa culture, afin de lui permettre de bien avancer et lui donner confiance en lui. Il doit être un bon observateur pour avoir des informations approfondies sur la situation socioculturelle de ses élèves afin de pouvoir les accompagner utilement. Il a un rôle de modèle avec un énorme impact sur l'avenir des apprenants.

Les nouvelles approches de l'enseignement mettent l'accent sur l'activité de l'élève. L'APC exige de l'apprenant la mobilisation de plusieurs ressources cognitives afin de pouvoir résoudre une situation-problème. Cette approche est considérée aujourd'hui comme modèle éducatif unique et très efficace. Dans beaucoup de pays, les réformes scolaires sont fondées sur les principes issus de ce modèle pédagogique dont l'origine provient du monde de l'industrie. Cependant, il y a aujourd'hui beaucoup de chercheurs qui remettent en question la notion de compétence dans le champ de l'éducation, tant dans son cadre théorique que dans son application empirique. Sous l'influence des nouvelles connaissances en psychologie cognitive, le concept de compétence a été remis en cause à partir des années 1990.

En effet, quand il s'agit de compétence en langue, il faut savoir que l'enseignant développe plusieurs types de compétences linguistiques chez l'apprenant. Donc, il n'est pas facile d'évaluer pertinemment les compétences acquises par l'apprenant car l'évaluation est toujours approximative et en même temps difficile. Parfois, les enseignants eux-mêmes se trompent en choisissant un système d'évaluation inadéquat.

Dans ce cas, il est difficile de dire si l'enseignant évalue une catégorie de savoirs ou une compétence en grammaire, en conjugaison, etc.

En outre, les conditions de travail de l'enseignant peuvent l'empêcher d'appliquer convenablement les principes de cette approche. Par exemple, comment pouvons-nous développer des compétences chez les apprenants d'une classe dont le nombre dépasse la trentaine ? Est-il possible de les répartir en petits groupes et les accompagner efficacement durant la réalisation des travaux de groupes ? Disposons-nous d'un matériel adéquat permettant d'aider les élèves à devenir plus performants et plus créatifs ? Les salles de classe sont-elles bien adaptées pour mettre en place un travail de groupe ?

Nous pensons que toutes ces questions méritent d'être posées car le contexte dans lequel a été créée cette théorie est complètement différent du contexte algérien.

L'APC ne peut pas résoudre miraculeusement tous les problèmes de l'enseignement en Algérie. Nous pensons que c'est insensé de demander à des élèves de cinquième année primaire de réaliser des projets qui dépassent leurs capacités.

Par exemple, à la fin de la deuxième séquence du projet 03 de la cinquième année primaire⁹⁴, la tâche que doivent réaliser les apprenants de FLE en cinquième année primaire est : « *Réaliser un panneau de photos et de textes pour expliquer comment agir face à une catastrophe naturelle* ». Il me semble qu'il est difficile pour les apprenants de fin de cycle primaire de réaliser une tâche pareille. Ils n'ont ni les moyens matériels ni les connaissances qu'il faut en langue française pour rédiger plusieurs textes sur les catastrophes naturelles. Donc, il faut d'abord revoir les programmes et les adapter au niveau des élèves de ce cycle d'enseignement. L'APC ne peut pas donner satisfaction absolue dans le domaine de l'enseignement. Elle a certes des avantages mais aussi des inconvénients. Selon Gérald Boutin⁹⁵(2004 :28) : « *C'est ainsi que les enseignants se retrouvent face à un dilemme : adhérer à une approche de l'efficacité, claquée sur le modèle industriel, ou alors à une approche de l'action pédagogique considérée comme un processus qui favorise le développement de la personne sous tous ses aspects* ».

En effet, il est difficile pour l'enseignant d'appliquer une approche issue du domaine de l'industrie et mettre en place ses principes dans ses pratiques de classe. Les exigences de cette approche placent les enseignants face à de nouveaux défis difficiles à surmonter.

⁹⁴ Manuel de lecture, p7. 5^{ème} année primaire, Édition ONPS, 2019, Alger

⁹⁵ Gérald Boutin, *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique*, éditions Erès, Revue connexions 2004/1(N°81), pp.25 -41, (En ligne), consulté le 15 juin 2023, URL : <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>

Gérard Boutin⁹⁶(2004 :34)ajoute que :«*Pour l'instant, l'approche par compétences préconisée par les réformateurs et imposée de façon unilatérale ne saurait à elle seule apporter une réponse satisfaisante à toutes les questions qui se posent dans le domaine de l'éducation* »

En classe, il n'est pas facile de dire quand l'apprenant d'une langue devient compétent. L'utilisation de la notion de compétence dans les programmes éducatifs suscite plusieurs questions et reste donc difficile à circonscrire. Marie-Françoise Narcy-Combes⁹⁷(2005 : 101) précise que : «*Il est important également de savoir ce que l'on entend par « compétence en langue ». Dans ce domaine, les chercheurs font la distinction entre compétence grammaticale, discursive et sociolinguistique* ».

La définition du concept de compétence varie selon qu'il est employé par des auteurs appartenant à des écoles différentes. Chez les behavioristes, il désigne des comportements observables et mesurables tandis que les constructivistes recourent à ce concept pour désigner des capacités provenant d'une interaction entre plusieurs individus. Par ailleurs, Angélique Del Rey⁹⁸(20013 :120) remet en cause l'APC en soulignant que : «*L'approche par compétences présuppose en fin de compte un homme sans qualités, surface lisse idéalement capable d'acquérir les « bonnes» compétences indépendamment des qualités dont il dispose et dont dispose la situation à laquelle on le confronte* ».

En effet, dans des situations d'enseignement-apprentissage, lorsque l'élève est intéressé par le sujet du cours, il se met spontanément à développer des capacités. Inversement, quand il est embarrassé ou dans une situation conflictuelle avec lui-même ou avec les autres, il régresse dans ses capacités. Donc, nous pensons que l'application d'une méthode d'enseignement ne suffit pas à elle seule à résoudre tous les problèmes liés à l'apprentissage d'une langue. Il est très important de prendre en compte tous les phénomènes susceptibles d'entraver le bon déroulement des différents apprentissages. Dans tout cela, le rôle de l'enseignant est primordial car il ne suffit pas de suivre les démarches d'une méthodologie quelle qu'elle soit pour développer des compétences chez les apprenants d'une langue étrangère.

⁹⁶ Ibid., p34

⁹⁷ Marie-Françoise Narcy-Combes, *Précis de didactique, Devenir professeur de langue*, Éditions Ellipses, 2005, Paris, France, p101

⁹⁸ Angélique Del Rey, idem, p120

Nous avons nous-mêmes constaté que beaucoup d'enseignants réussissent mieux que d'autres en classe en appliquant les principes de la même démarche et le même programme. Michel Saint-Onge⁹⁹(1996 :37) précise que :

«Dans la réalité, les professeurs savent bien qu'il ne suffit pas d'avoir dit quelque chose pour que les élèves l'aient appris. La complexité des leçons révèle que les professeurs, par les activités qu'ils mettent sur pied, soutiennent le processus d'apprentissage différemment lorsqu'il s'agit d'acquérir des connaissances ou des habiletés».

Ces propos nous confirment que les élèves ne retiennent pas tout ce que disent leurs enseignants. À vrai dire, il ne suffit pas posséder un savoir pour être capable de le transmettre aux autres. Nous pensons que beaucoup d'enseignants ont énormément de connaissances sur le sujet qu'ils enseignent mais ne savent pas les partager avec leurs apprenants. Quand ils abordent des leçons complexes en classe, ils proposent des activités différentes afin d'aboutir à des résultats satisfaisants. Néanmoins, ils ne choisissent pas le même processus d'apprentissage pour faire acquérir des connaissances ou des habiletés à leurs élèves. En somme, nous pensons que la formation des enseignants est la clé qui permet la réussite de tout système scolaire.

2. C'est quoi l'approche par projet et quels sont ses principes ?

L'approche par projet est une méthode pédagogique s'inscrivant dans un courant socioconstructiviste. Elle met l'accent sur l'activité de l'apprenant en l'amenant à construire ses apprentissages par lui-même. Dans le cadre de cette approche, l'élève réalise souvent des projets en collaboration avec ses camarades de classe. Le but de ce travail collectif est de favoriser la co-construction des savoirs. Après l'identification des objectifs pédagogique du projet, l'enseignant se contente de superviser les différentes étapes de sa réalisation. Il n'intervient que lorsque les apprenants sont bloqués ou en difficulté. À ce moment-là, il propose d'autres solutions et/ou un autre chemin à suivre permettant de débloquer la situation et d'aller vers l'avant. Ce travail de groupe requiert une planification préalable bien réfléchie. Francis Tilman¹⁰⁰(2004 :28) définit le projet en éducation comme suit : *«Enfin, le projet d'action éducative est l'action menée avec un groupe d'élèves. C'est donc un projet-action centré sur la formation. Quand on parle de pédagogie du projet, on fait référence, dans la majorité des cas, à la conduite de projets d'action éducative ».*

⁹⁹ Michel Saint-Onge, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Éditions Beauchemin, Québec, 1996, Canada. p37

¹⁰⁰ Francis Tilman, *Penser le projet, concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Édition Chronique Sociale, Lyon, 2004, France, p28

D'après cet auteur, dans le contexte scolaire, le projet d'action éducative se réalise par un groupe d'élèves. Il a pour but la formation des apprenants. Au cours de sa réalisation, donc, le rôle de l'enseignant est de veiller sur le bon déroulement des différentes activités éducatives. L'auteur a mis l'accent sur le mot « action » en le citant quatre fois. Cela nous amène à dire que l'approche par projet met en avant l'activité de l'apprenant et le place au cœur du processus d'apprentissage. Il est appelé à être actif pour prendre en charge ses propres apprentissages. L'approche par projet prépare l'apprenant à avoir une vie sociale plus réussie. Elle constitue un moyen efficace pour affronter la complexité du monde scolaire et celle du monde professionnelle. Le jeune élève réalise des projets utiles lui permettant d'agir en tant qu'acteur social en dehors des murs de l'école. Le rôle de l'enseignant est de développer chez lui des compétences lui donnant la possibilité d'être créatif et capable de réaliser plus tard un projet de vie. L'existence de l'être humain n'aurait de sens que si ce dernier prévoit des projets à réaliser. Dans le même ordre d'idées, Jean Proulx ¹⁰¹(2004 : 06) souligne que :

« [...] l'idée de projet ne peut pas être secondaire ou purement instrumentale dans la vie d'une personne. De fait, l'« en projet », dirions-nous, est un élément constitutif de la nature humaine elle-même. Il est la réponse intellectuelle et comportementale attendue d'un individu qui sait que sa vie a un futur ».

Aujourd'hui, l'école ne se contente plus de transmettre des connaissances en français, en géographie, en calcul, etc. Elle aide les jeunes apprenants à devenir des citoyens libres dans leurs pensées et capables de faire face aux défis de la mondialisation. À cet effet, les différents apprentissages doivent dépasser le cadre scolaire en vue de permettre à l'apprenant de devenir autonome et capable de résoudre des problèmes au sein de sa société. Les apprentissages ne doivent pas être purement scolaires et doivent prendre en considération l'évolution qui secoue sans cesse toutes les sociétés et tous les pays du monde.

Nous pensons que le rôle principal de l'école est de former les citoyens de demain et leur offrir les mêmes chances de réussite. Pour réaliser un projet éducatif, l'apprenant mobilise ses savoirs scolaires et ses savoirs extrascolaires. Selon les plans annuels de français de 5^{ème} année primaire¹⁰² (2020 : 07), le projet I de cette année de fin de cycle primaire est intitulé: «*Réaliser des posters d'animaux sauvages* ».

¹⁰¹ Jean Proulx, *Apprendre par projet*, Édition Presses de l'Université du Québec, Québec, 2004, Canada, p06

¹⁰² Ministère de l'éducation nationale, *Plans annuels français 5^{ème} année primaire*, Alger, 2020, (En ligne), consulté le 15/07/2023,
URL : <https://www.chamel-educ.com/wp-content/uploads/2020/10/Plans-annuels-FR-5AP-20-21.pdf>

Dans ce cas, les apprenants de FLE ne peuvent pas se contenter de recourir uniquement à leurs apprentissages linguistiques pour réaliser ce projet. Ils ont besoin de faire appel à d'autres apprentissages et à d'autres compétences. L'apprenant doit savoir rendre son poster attractif et compréhensible. Ce travail est un support de communication visuel adressé en particulier à des enfants de son âge. Il pourrait être sous forme d'un message visant à sensibiliser les enfants à l'importance de la protection des animaux sauvages menacés de disparition. Nous pensons que l'accompagnement de l'enseignant est primordial afin de rendre ce travail plus utile.

Le projet a besoin d'être orienté vers un contexte de réalisation plus large. Pour être plus utile, il doit impliquer l'association de plusieurs partenaires. Jean-Pierre Boutinet¹⁰³(2005 : 198) confirme nos propos en soulignant que :

«Sauf abus de langage, le projet éducatif est orienté vers le mode d'insertion qui permettra au jeune de se dire autonome : insertion sociale, culturelle, professionnelle ; dans la mesure où ce projet dépasse le cadre de l'école, l'institution scolaire et ses collaborateurs ne peuvent prétendre être seuls partie prenante d'un projet éducatif. Ce projet implique le plus grand nombre de partenaires, pour le moins la famille, l'école, l'environnement professionnel, la collectivité politique à travers les représentants qu'elle s'est choisis ».

Selon cet auteur, le projet permet à l'apprenant de s'insérer dans sa société et devenir autonome. Quand il dépasse le cadre scolaire, sa réalisation nécessite l'implication de plusieurs partenaires. Donc, la réussite d'un projet est un enjeu majeur pour l'institution scolaire et tous ses collaborateurs. En classe de cinquième année primaire, le programme est réparti en projets. Après l'étude de deux séquences, les élèves aboutissent à un produit final dans lequel ils auraient réinvesti tous leurs acquis. Tout au long de la séquence, l'enseignant travaille sur une famille de situations permettant aux élèves d'acquérir un ensemble de connaissances utiles pour la réalisation d'un petit texte écrit. Selon le document Guide pratique des emplois du temps de l'enseignement primaire¹⁰⁴(2023 :16) *«Dans cette même optique, les ressources linguistiques relevant de la même séquence ne sont pas choisies de manière fortuite, elles sont mobilisables lors de la situation d'intégration communément appelée « production écrite ».*

¹⁰³ Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, Édition Presses universitaires de France, Paris, 2005, France, p198

¹⁰⁴ Ministère de l'éducation, *Guide pratique des emplois du temps de l'enseignement primaire*, Alger, 2023, Algérie, p16

Nous allons essayer par le biais de cette étude de savoir si les différents points de langue étudiés dans le cadre du projet permettraient aux élèves de cinquième année primaire de produire un texte écrit comportant moins d'erreurs.

En premier lieu, nous débiterons par évaluer les apprentissages de grammaire, de vocabulaire, de conjugaison et d'orthographe.

En second lieu, nous passerons à l'évaluation de la production écrite comme produit final de la séquence et/ou du projet.

2.1. Le cycle primaire algérien et le besoin d'une approche nouvelle

Les programmes actuels du cycle primaire algérien sont élaborés en fonction des principes de l'approche par projet. La commission nationale de réforme scolaire a mis en place un nouveau programme et de nouveaux manuels à partir de 2003. Dans son article intitulé : «*La place du français, langue étrangère, dans le système éducatif algérien : aspect évolutif*», Kaci Moualek¹⁰⁵(2019 :190-191) tient à préciser que :

«Quant à la pédagogie de projet, elle est une méthode qui oriente les apprentissages vers les pratiques sociales dans lesquelles les apprentissages linguistiques deviennent secondaires et intégrés dans ces pratiques ». Elle réduit le rôle de l'enseignant au profit de celui de l'apprenant : le professeur doit mettre en place une situation d'apprentissage à partir d'une situation-problème ».

Les propos de cet auteur nous permettent de constater que la dimension sociale a été mise en avant par les concepteurs de cette pédagogie. Dans le cadre de l'approche par projet, les nouveaux programmes du cycle primaire algérien visent à préparer l'apprenant à jouer un rôle d'acteur social capable d'agir efficacement et d'accomplir des tâches de façon individuelle et/ou avec ses pairs. Les apprentissages linguistiques sont orientés vers les pratiques sociales. L'enseignant organise des situations d'apprentissage à partir de situations-problèmes, puis il invite les apprenants à les résoudre. Il se contente de jouer le rôle de guide ou d'accompagnateur. Les réformes scolaires engagées par le ministère de l'éducation nationale tentent de prendre en considération les changements économiques et culturels qui ont complètement modifié la mission de l'école. L'apprenant de nos jours a besoin de faire face à

¹⁰⁵ Kaci Moualek, « La place du français, langue étrangère, dans le système éducatif algérien : aspect évolutif », pp.190-191, in Rachid Chibane et Kaci Moualek, « L'école algérienne et la question des langues ; de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue », Éditions Frantz Fanon, Tizi-Ouzou, 2019, Algérie.

de nouveaux défis et doit apprendre à gérer le changement engendré par les technologies de l'information et de la communication.

Donc, dorénavant le rôle de l'école algérienne est de former des citoyens capables de penser la société autrement. Elle prépare l'apprenant à vivre dans une société qui subit des changements majeurs. Sofiane Harrache¹⁰⁶ (2022 :117) confirme nos propos en soulignant que : *« De plus, la révolution des nouvelles technologies de l'information modifie l'organisation et la mission de l'Ecole et exige de développer une autre façon de penser la société. En fait, l'école a pour mission (...) de former des citoyens en leur apprenant à apprendre, à communiquer et être capables de gérer le changement ».*

Selon Sofiane Harrache, les technologies de l'information ont désormais un impact décisif sur le rôle de l'école et imposent de penser la société différemment. Donc, la mission de l'école est de former des citoyens capables de faire face à ce changement perpétuel. En Algérie, l'éducation est gérée essentiellement par l'ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976. Elle a été complétée par d'autres textes et d'autres principes définis par la constitution. Au début des années 2000, la tutelle décide de mettre en place de nouveaux programmes afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'accroître le rendement du système éducatif. À cet effet, les responsables du ministère de l'éducation et de l'enseignement optent pour une logique d'apprentissage centrée sur l'élève en faisant le choix de l'approche par projet comme méthode pédagogique. Les nouveaux programmes de « première génération » sont appliqués à partir de 2003.

Cependant, le référentiel général des programmes (RGP) définissant les fondements des programmes scolaires n'a été publié qu'en 2009 par la commission nationale des programmes. Dans le cycle primaire algérien, la 5ème année est la troisième année d'apprentissage du français. Les apprentissages linguistiques sont réalisés dans le cadre de l'approche par projet. Après l'étude de deux séquences didactiques, les apprenants de FLE mobilisent leurs connaissances disciplinaires et interdisciplinaires pour réaliser le projet comme produit final.

À partir de l'année 2018, le ministère de l'éducation nationale a mis à la disposition des inspecteurs et des enseignants des plans pédagogiques annuels dont le but est de faciliter la lecture, la compréhension et l'exécution des nouveaux programmes. Ces nouveaux plans sont conçus en fonction du programme officiel.

¹⁰⁶ Sofiane Harrache, Vers une approche par les tâches dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, Multilinguales, Volume : 6/N°10(2022), pp.116-139, université de Bejaïa, Algérie. (En ligne), consulté le 23 juin 2023, URL : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.8635>

Le programme de français de 5^{ème} année primaire est réparti en quatre projets et chaque projet comporte deux séquences didactiques.

Les concepteurs du document Plans Annuels Français 5^{ème} Année Primaire ¹⁰⁷(2020 : 03) expliquent que : *« Ces plans annuels tiennent leur pertinence d’au moins trois éléments-clés. Ils prennent en compte les critères de conformité au programme officiel ; de cohérence et de visibilité. Ils laissent par ailleurs toute l’autonomie nécessaire à la planification individuelle de l’enseignant en fonction des divers contextes ».*

Selon les directives des concepteurs de ce document, les plans annuels de français ont été confectionnés à partir du programme officiel. Ils ont pris en considération les contenus des manuels scolaires pour réaliser ces plans. Ils ont également veillé à leur cohérence et à leur visibilité, tout en laissant une part d’autonomie à l’enseignant.

2.1.1. Enseigner par la séquence didactique en cinquième année primaire

Comme nous l’avons cité précédemment, le programme de français de cinquième année primaire est réparti en quatre projets et chaque projet comporte deux séquences didactiques.

Nous nous intéressons dans le cadre de notre étude aux retombées de l’approche par projet sur les apprentissages linguistiques des apprenants de F.L.E de fin de cycle primaire. Nous avons décidé de mettre l’accent sur la dernière année de ce cycle d’enseignement afin de connaître l’impact de cette nouvelle approche sur les apprentissages linguistiques des élèves. Donc, pour le français langue étrangère, les différents apprentissages linguistiques se réalisent dans le cadre de la séquence didactique qui s’étale sur plusieurs vacances.

D’après le document Plans Annuels Français 5^{ème} année Primaire (20020 : 04)¹⁰⁸ : *« En 4^e AP et en 5^e AP, la séquence d’apprentissage s’étale sur 09 vacances d’une heure et trente minutes, soit 13 heures et 30 minutes ».*

Pendant une période de deux semaines, l’enseignant réalise les leçons incluses dans chaque séquence tout en respectant l’horaire imparti à l’étude de chaque point de langue et de chaque texte de lecture. Cependant, on lui a laissé le choix d’apporter les modifications imposées par chaque situation de classe. Il réalise l’ensemble des activités qui composent cette unité d’apprentissage en faisant travailler tous ses élèves. Jean-Pierre Cuq ¹⁰⁹(2003 : 220) définit la séquence didactique comme suit: *« On nomme séquence une série d’activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d’un ou plusieurs critères de cohérence didactique ».*

¹⁰⁷ Ministère de l’éducation nationale, idem, p3

¹⁰⁸ Ibid., p4

¹⁰⁹ Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Édition Jean Pencreac’h, Paris, France. 2003, p220

La séquence didactique englobe donc l'ensemble des activités à réaliser durant une durée de temps précise.

Ces exercices sont regroupés en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique. On ne les réunit pas dans la même unité de temps au hasard mais en fonction d'un ou plusieurs objectifs d'apprentissage.

Dans les méthodologies traditionnelles, le programme de l'année scolaire comportait un ensemble de leçons réparties sur les trois trimestres de l'année scolaire. Dans un premier temps, cette démarche a été remplacée par celle d'unité didactique, puis par celle de séquence didactique. Le choix de ce nouveau dispositif d'enseignement/apprentissage vise à faire apprendre aux apprenants un certain nombre de connaissances circonscrits au préalable. Autrement dit, l'enseignant peut savoir dès le début ce qu'il va enseigner à ses élèves tout au long d'une période de deux semaines environ. De ce fait, il peut préparer les activités à réaliser par ses élèves en fonction de l'objectif final qui est la rédaction d'un genre de texte en cinquième année primaire. Durant la réalisation de la séquence didactique, l'enseignant aurait l'occasion de programmer des séances de remédiation pour corriger les faiblesses identifiées chez les apprenants.

L'enseignement par la séquence didactique favorise la centration sur l'apprenant et permet à ce dernier de participer activement à ses propres apprentissages. En cinquième année primaire, l'apprenant construit progressivement ses différents apprentissages pour aboutir à la production d'un petit texte personnel à la fin de chaque séquence didactique. Il est appelé à participer à toutes les activités de classe pour réunir les connaissances linguistiques indispensables à la réalisation de cette activité pénible. Cette nouvelle manière d'enseigner a mis fin à l'apprentissage transmissif qui réduit l'élève à un simple imitateur.

En effet, nous pensons que l'apprenant oublie ce que l'enseignant lui transmet par répétition et ce qu'il apprend par cœur au bout d'une durée de temps mais peut retenir ce qu'il réalise, ce qu'il manipule, ce qu'il touche lui-même pendant toute sa vie. En outre, le fait de l'habituer à construire ses apprentissages par lui-même aurait un impact positif sur sa personnalité. Au fil de l'année scolaire, il apprendra à compter sur lui-même et à se forger de bonnes attitudes. L'objectif de tout enseignement est de permettre à l'apprenant de devenir, responsable, autonome et capable de réaliser son projet de vie. Selon ses initiateurs, la séquence didactique est une façon d'organiser l'apprentissage afin de le rendre plus pertinent. Pour ce faire, elle prend en considération les besoins de chaque apprenant afin de le rendre capable de faire face aux difficultés qui pourraient apparaître au cours des différents apprentissages.

Dans le cadre d'un projet de classe, avec les moyens dont il dispose, l'enseignant réalise plusieurs activités langagières dont l'aboutissement est la production d'un texte.

Ces moments de classe sont organisés de manière systématique. D'après Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly ¹¹⁰(2009 : 94) la structure de base d'une séquence didactique peut être représentée par le schéma suivant :

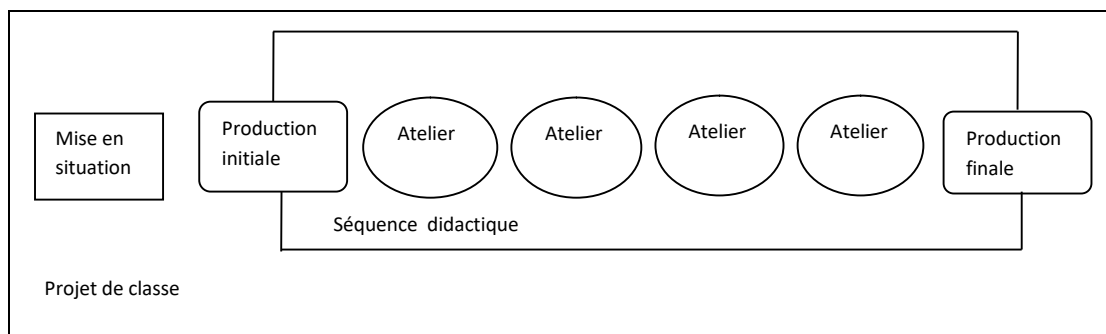


Schéma 1 : La séquence didactique

D'après ce schéma, la séquence didactique débute toujours par une prise de parole accordée aux apprenants. En effet, nous pensons que la parole des élèves est très importante dans une classe de FLE. Souvent, elle n'est pas suffisamment prise en compte à l'école. Ce moment d'échange avec les élèves est d'une importance inestimable car il permet de les rassurer et de prévoir un meilleur dispositif pédagogique en classe.

En donnant cette opportunité de dialogue aux élèves, l'environnement social de la classe sera plus favorable à l'apprentissage et permettra à chaque apprenant de savoir quels sont les moyens qu'il pourrait mettre en œuvre pour réaliser des tâches d'apprentissage. Après ce moment d'échange, les apprenants réalisent une production initiale. Cette deuxième étape permet à l'enseignant de mieux comprendre les besoins d'apprentissage de ses élèves. Elle lui permet également de recenser les difficultés rencontrées par les apprenants. Durant les différents ateliers, les problèmes apparus seront travaillés un à un afin de donner à l'apprenant les outils nécessaires à la réalisation de la production finale.

Conclusion

L'approche par compétences et l'approche par projet mettent l'accent sur l'activité de l'élève. Ces nouvelles méthodologies ont permis d'inverser les rôles dans les classes de FLE. En effet, nous ne sommes plus dans un système d'enseignement selon lequel l'autorité de l'enseignant

¹¹⁰ Joaquim Dolz et Bernad Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, Édition ESF, 2009, Paris, France, p.94

est indiscutable. Cette façon d'enseigner est obsolète. L'élève n'est plus un spectateur passif qui ne fait qu'exécuter les ordres de son enseignant.

Il construit ses apprentissages par lui-même et participe activement à la réalisation de tous les projets de classe. Ces nouvelles approches placent l'apprenant au centre de ses apprentissages. Dans ce troisième chapitre, nous avons essayé de définir l'approche par compétences et l'approche par projet en citant les principes de base de ces méthodologies pédagogiques. Ensuite, nous avons également parlé de l'approche par projet dans les programmes de français de cinquième année primaire. Nous avons abordé enfin la séquence didactique car le programme de français du cycle primaire est réparti en projets et chaque projet comporte plusieurs séquences didactiques.

Chapitre IV

Méthodologie de l'étude

Introduction

Dans cette étude, notre objectif principal consiste à évaluer le processus d'apprentissage du FLE chez les élèves de cinquième année. Nous voulons évaluer l'impact de l'approche par projet comme méthodologie de l'enseignement sur les apprentissages linguistiques des apprenants de fin de cycle primaire. L'enquête a été menée sur un échantillon d'élèves de la cinquième année dans la circonscription de Taher, wilaya de Jijel.

Pour consolider les résultats de notre étude, nous avons également soumis un questionnaire aux enseignants de français exerçant dans les écoles de la même circonscription, afin de recueillir leurs avis sur l'efficacité de cette approche.

Dans les deux écoles primaires constituant le terrain de notre enquête, 52 tests d'évaluation portant sur chacun des points de langue étudiés dans les projets I et II (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) et une production écrite ont été recueillis et soumis à l'analyse à la fois quantitative et qualitative. Notre expérimentation a été effectuée en deux périodes. Les deux écoles publiques appliquent le programme officiel du Ministère de l'éducation nationale.

L'enseignement du FLE dans le cycle primaire algérien se déroule en trois ans. En cinquième année primaire, l'enseignement de la langue française vise à développer chez les apprenants des compétences linguistiques leur permettant de comprendre et de produire de courts énoncés écrits et/ou oraux. Les tests d'évaluation composant notre corpus ont été élaborés bien en harmonie avec l'esprit escompté par le programme officiel qui consiste à renforcer les acquis que l'élève aurait pu obtenir en classe. Ils visent à évaluer plus exactement les compétences des élèves à l'écrit et en production écrite.

1. Type de recherche

L'objet de recherche relève d'une étude de type qualitatif mais aussi quantitative fondée sur une étude de cas (deux écoles primaires dans une circonscription de la wilaya de Jijel). Tout d'abord, notre étude se veut quantitative puisque, initialement, nous nous donnons pour mission de décrire une réalité, en l'occurrence l'évaluation de l'enseignement / apprentissage du F.L.E auprès des élèves du primaire dans la wilaya de Jijel, en partant des données quantitatives que nous avons recueillies auprès de l'échantillon en question. Autrement dit, la situation relative à l'apprentissage du FLE dans le contexte sociologique de l'étude est décrite à partir des données quantitatives.

Ainsi, les instruments et les méthodes utilisées visaient principalement à obtenir des données quantitatives qui servent à « mesurer » les retombées (les effets) de l'approche dite « par

projet » sur le processus d'apprentissage auprès de la population étudiée. Ensuite, l'étude se veut également qualitative. En effet, nous avons établi un contact direct avec le terrain qui nous a permis d'appréhender de près la situation des élèves en classe. Le processus de recherche a été conduit de façon très naturelle, étant moi-même ex-enseignant du FLE au primaire. Ainsi, la démarche de recherche a impliqué un contact direct avec les sujets de recherche (les apprenants composant l'échantillon), principalement par le biais de notre présence lors de la réalisation de l'évaluation (expérimentation). Cet instrument (le test d'évaluation) nous a permis de recueillir des données qualitatives. Dans la même perspective, ces données collectées ont été soumis à un traitement de type qualitatif.

Enfin, notre étude est fondée sur une méthode que l'on qualifie habituellement « d'étude de cas ». Etant limitée à un contexte particulier, celui des écoles Bouroucha Salah et Fadli Ahmed, cette étude concerne effectivement un « cas » qui représente une configuration absolument particulière. Il s'agit alors d'une pensée par cas puisque nous tentons de produire, voire construire des intelligibilités générales à partir de descriptions des configurations singulières présentes dans le contexte étudié. L'étude de cas comme méthode est définie par Brigitte Albero (2010) comme une méthode d'investigation prenant en considération la compréhension en vue d'étudier en détail les caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint se déroulant dans une situation particulière et ayant un caractère représentatif.

Ainsi définie, l'étude de cas implique alors les trois éléments :

- 1) La visée concerne l'analyse et la compréhension ;
- 2) L'étude détaillée de l'ensemble des caractéristiques du phénomène étudié ;
- 3) Une situation particulière jugée représentative de l'objet à étudier.

Il est donc important de souligner qu'à partir de ces éléments se dégage l'aspect empirique présent dans la démarche par le « cas » et qui consiste à centrer le recueil des données sur les « faits » tels qu'ils sont produits par les sujets enquêtés.

Par ailleurs, il est judicieux de préciser ici que nous sommes plutôt dans une enquête de type expérimental et non pas interprétatif. La démarche expérimentale mise en œuvre par nos soins peut dès lors être définie de la manière suivante :

-Il s'agit d'une expérimentation qui examine le rapport entre « l'approche par projet » et l'apprentissage du FLE.

-L'hypothèse de départ consiste à tester le rapport entre l'approche par projet comme méthode d'enseignement et son impact sur les apprentissages linguistiques.

-L'hypothèse a été testée empiriquement de la façon suivante :

1-Des classes différentes d'élèves de la cinquième année primaire appartenant à deux écoles différentes de la localité de Taher (Jijel)

2-Des listes de questions articulées autour de deux projets (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe et production écrite) leur sont adressées, chacune vise à évaluer des apprentissages linguistiques préalables.

La quantification ou le processus de mesure comprend ceci :

-L'évaluation de l'ensemble des réponses fournies par les élèves à l'écrit dégagera plusieurs groupes d'élèves en fonction de leur niveau d'apprentissage.

Enfin, nous cherchons à analyser les résultats obtenus pour pouvoir valider ou non l'hypothèse de départ.

De cette démarche on retient de nombreux éléments qui relèvent de l'expérimentation :

-L'observation est permise grâce aux tests d'évaluation adressés aux élèves des deux classes respectives, mais également grâce à notre présence lors de l'exercice pédagogique, ce qui permet de voir si les élèves des deux classes ont tendance à se centrer sur l'enseignant ou pas et à quelle mesure cela affectera t-il leur apprentissage ?

-L'expérimentation est fondée sur des tests évaluatifs.

-Il y a là recours au qualitatif au même titre qu'au quantitatif et les informations obtenues concernent une situation d'apprentissage de terrain et non pas une situation de laboratoire ou autre.

-Les conclusions ne sont pas contextualisées et sont donc généralisables.

Ce sont, donc, ces éléments qui font que la démarche s'appréhende plutôt à une expérimentation qui part d'une situation d'apprentissage de terrain.

En complément des tests linguistiques administrés aux élèves, un questionnaire sera adressé aux enseignants permettra de recueillir leurs perceptions de l'approche par projet.

2. L'enquête de terrain

La démarche de recherche adoptée ici fait appel à des tests d'évaluation qui ont été établis à partir des projets pédagogiques que propose officiellement le Ministère algérien de l'éducation. Elle est réalisée dans des classes de fin du cycle primaire, précisément dans la wilaya de Jijel, afin de mesurer et d'évaluer le niveau de maîtrise des différentes compétences didactiques que cherchent à atteindre ces projets pédagogiques auprès des élèves cibles, en l'occurrence la compétence à l'écrit en grammaire, en vocabulaire, en conjugaison, en orthographe et en production écrite.

Par ailleurs, le questionnaire destiné aux enseignants permettra de recueillir leurs avis sur l'efficacité de l'approche par projet telle qu'elle est mise en œuvre dans les programmes actuels.

2. 1. La population enquêtée

L'enquête basée sur des tests écrits a été réalisée dans un échantillon se composant de deux écoles primaires de la wilaya de Jijel ; l'école « Bouroucha Salah » qui se trouve dans la périphérie de la Daïra de Taher ainsi que l'école « Fadli Ahmed » qui se situe, quant à elle, au milieu d'un grand quartier urbain de la même ville de Taher.

Le choix de ces deux écoles se justifie par la volonté de collecter un corpus représentatif et pertinent provenant de deux quartiers géographiquement différents, l'un se situant dans la périphérie de la ville de Taher et l'autre se trouvant dans un grand quartier urbain de la même ville. Les tests écrits ont été adressés à l'ensemble des apprenants scolarisés dans les deux classes de la cinquième année primaire. Tous les élèves des deux classes de fin de cycle primaire appartenant aux deux écoles ont été donc soumis au test dont l'objectif est d'évaluer le niveau de maîtrise des compétences linguistiques recherchées par chacun des projets proposés. Le choix de ce niveau d'étude se justifie par :

- L'étude des différents points de langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe) sont abordés de manière plus approfondie à partir de la cinquième année primaire.

- La cinquième année représente la dernière année du cycle primaire.
- En cinquième année primaire, les apprenants auraient acquis un nombre conséquent de connaissances en langue française.

- Les compétences développées chez les élèves de cinquième année primaire doivent leur permettre de communiquer dans des situations de plus en plus diversifiées à l'écrit et à l'oral.

- À la fin du cycle primaire, l'élève devrait posséder des connaissances en langue française lui permettant de lire et de comprendre une consigne sans l'aide de l'enseignant.

- L'apprenant de cinquième année primaire serait capable de recourir à des stratégies apprises en classe pour produire un petit texte écrit.

- À partir de l'âge de 10 ans, l'enfant devrait s'adapter à la vie du groupe pour réaliser des travaux collectifs dans le cadre des projets de classe.

-Les tests d'évaluation adressés aux élèves de cinquième année primaire nous permettraient de mieux comprendre les difficultés d'apprentissage du F.L.E dans ce premier cycle de l'enseignement afin de proposer des solutions qui pourraient aider à améliorer l'apprentissage de cette langue étrangère.

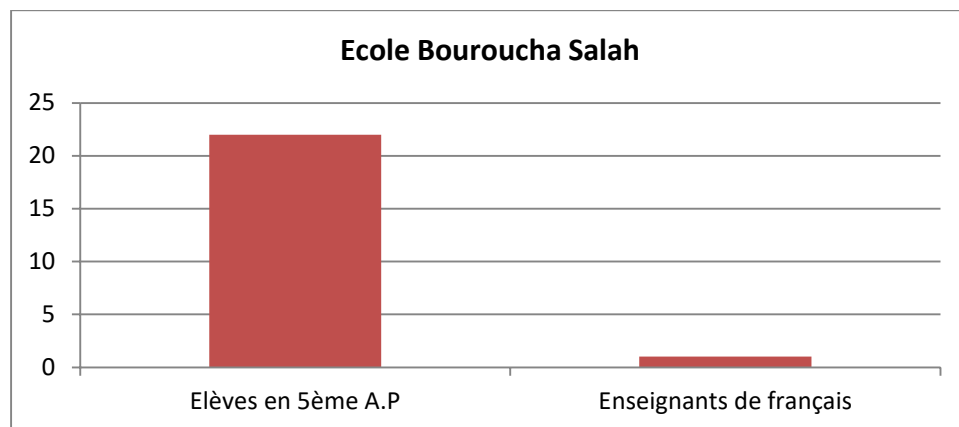
Par ailleurs, le questionnaire adressé aux quarante-neuf (49) enseignants exerçant dans des écoles situées en milieu rural et urbain vise principalement à recueillir leurs perceptions quant à l'impact de l'approche par projet sur les apprentissages linguistiques des élèves.

2. 2. Présentation des deux écoles

2.2.1. L'école primaire «Bouroucha Salah » :

Elle se situe dans la périphérie de la grande Daïra de Taher -Wilaya de Jijel, et compte un total de 178 élèves, 08 enseignants, dont une seule de français et une autre d'anglais, deux gardiens et un directeur. L'établissement a été construit en 2018 et comprend un rez-de-chaussée, un seul étage et une cantine nouvellement bâtie. Chaque étage comprend 03 classes (03 salles).

La classe de troisième année comprend 28 élèves, celle de quatrième année 28 élèves tandis que le nombre d'élèves de la classe de cinquième année atteint 22 élèves seulement, soit 12 % du total de l'école.

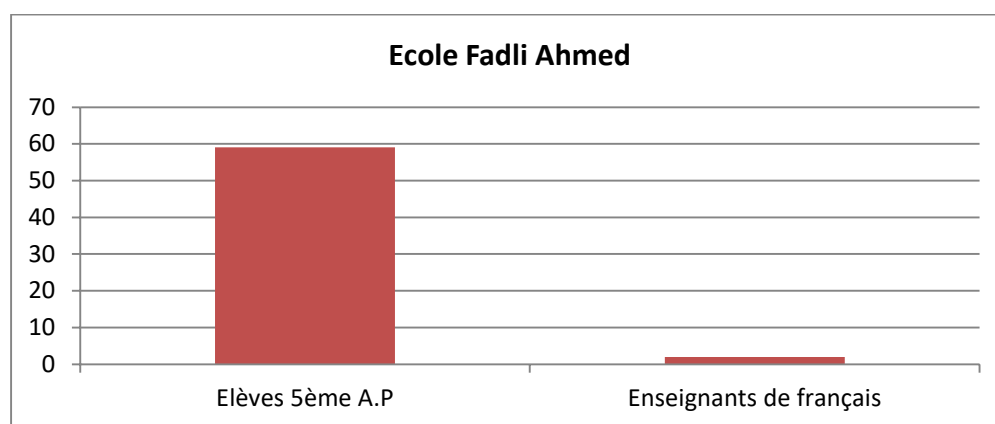


Graphique N°1 : Nombre d'élèves en 5AP et nombre d'enseignants de français à l'école Bouroucha Salah.

2.2.2. L'école primaire «Fadli Ahmed » :

Elle est située dans un grand quartier de la ville de Taher et compte 354 élèves, 14 enseignants (deux enseignantes de français et une enseignante d'anglais), deux gardiens, un directeur et un directeur adjoint. Elle a été construite en 2000.

Cet établissement scolaire comprend un rez-de-chaussée, un seul étage et une salle à côté du bureau du directeur. Nous comptons 05 classes au rez de chaussée (05 salles) et 04 classes au premier étage (04 salles). La classe de 3AP «A » comprend 37 élèves, celle de 3Ap «B » contient le même nombre d'élèves. En ce qui concerne les deux classes de quatrième année primaire, la classe « A » comprend 23 élèves et la classe « B » comprend également 23 élèves. Quant aux deux classes de cinquième année primaire, nous comptons 29 élèves dans la classe « A » et 30 élèves dans la classe « B » ; soit un pourcentage avoisinant les 20% du nombre total d'élèves de cette école.



Graphique N° 02 : Nombre d'élèves en 5A.P et nombre d'enseignants de français à l'école Fadli Ahmed.

2. 3. Déroulement de l'enquête

L'enquête a été réalisée durant l'année scolaire 2022 /2023. Pour nous faciliter l'accès à ces établissements scolaires, nous avons sollicité l'accord du laboratoire LAILEMM, dirigé par M. Ammouden M'hand. Après plusieurs déplacements à la direction de l'éducation de Jijel, nous avons enfin obtenu une autorisation d'accès aux écoles primaires de la commune de Taher répartie en deux périodes : valable du 16/02/2023 au 28/02/2023 et du 09/04/2023 au 30/04/2023.

Dans les deux classes de cinquième année primaire des deux écoles, le nombre d'élèves est de 52. En ce qui concerne le nombre total des tests d'évaluation portant sur les points de langue étudiés en classe, ils sont au nombre de 200. Afin de faire le bilan des résultats obtenus, nous les avons corrigés à la fin de notre expérimentation. Le nombre d'absents n'ayant pas répondu aux tests destinés à établir le diagnostic des apprentissages linguistiques est de 08.

Pour ce qui est de la production écrite, le nombre total des questionnaires/tests adressés aux élèves lors des travaux collectifs, puis individuels atteint 63.

Parmi les élèves des deux classes, un seul absent n'a pas participé à cette activité. Donc, le nombre de tests constituant notre corpus a atteint un chiffre de 263.

Pour ce qui est des questionnaires /tests consacrés à la grammaire, au vocabulaire, à la conjugaison et à l'orthographe, ils comportent en tout 17 activités réalisées individuellement par chaque élève. Nous avons choisi d'élaborer nos questionnaires en nous référant au programme annuel de français de la cinquième année primaire et en collaboration avec les deux enseignantes de français exerçant dans les deux écoles primaires.

Les tests d'évaluation adressés aux apprenants comportent des activités visant à évaluer les apprentissages linguistiques des élèves. Ils ont été élaborés en fonction des points de langue étudiés en classe (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe) durant la réalisation des projets I et II. Nous avons également adressé aux élèves des deux écoles un sujet de production écrite que nous avons choisi en fonction de ce qui a été fait en classe au cours de l'étude des projets I et II.

Lors de notre enquête, nous avons choisi de travailler nous-mêmes avec les élèves des deux écoles pour veiller au bon déroulement de notre étude. Nous avons collecté les données constituant notre corpus dans de bonnes conditions. En effet, après avoir obtenu l'autorisation d'accès aux écoles concernées par notre étude, nous avons commencé notre travail de terrain. Cependant, nous rappelons que nous avons eu l'opportunité d'assister préalablement à des leçons présentées par les deux enseignantes. L'objectif était de préparer le terrain de notre enquête et d'habituer les élèves à notre présence afin de les rassurer. Pendant nos dernières années d'enseignant, nous avons exercé à l'école Fadli Ahmed, l'un des deux établissements scolaires concernés par notre enquête. Nous avons réalisé notre expérimentation durant la période s'étalant entre le 01 mars 2023 et le 19 avril 2023. En classe, tous les questionnaires ont été distribués en notre présence. Nous avons invité les deux enseignantes à rester en classe pour garantir un climat de travail favorable et rassurant pour les élèves.

Point de langue	Nombre d'activités	Tests distribués dans les deux écoles
Grammaire	06	30+21
Vocabulaire	03	29+20
Conjugaison	04	29+20
Orthographe	05	29+22
Production écrite (travaux de groupes)	01 seul sujet	07+05
Production écrite (travaux individuels)	//	29+22
Total	19	263

Tableau N°1 : Nombre de tests d'évaluation adressé aux élèves de cinquième année des deux écoles.

La classe de cinquième année de l'école Fadli Ahmed est composée de 30 élèves, à savoir 15 filles et 15 garçons. Quant à l'école Bouroucha Salah, ils sont au nombre de 22 : 13 filles et 09 garçons.

	Groupe A Ecole Fadli Ahmed	Groupe B Ecole Bouroucha Salah	Total
Filles	15	13	28
Garçons	15	09	24
Total	30	22	52

Tableau N°2 : Distribution par sexe du nombre d'élèves dans les deux classes de la cinquième année

En ce qui concerne le questionnaire, avec l'aide de l'inspecteur de français, il a été distribué aux enseignants exerçant dans la circonscription de Taher (wilaya de Jijel) lors de deux demi-journées pédagogiques, les 28 janvier 2025 et 4 février 2025, dans deux écoles différentes : l'école Chefirat Nora, située dans la commune de Taher, et l'école Brahimi Moustapha, située dans la commune d'Émir Abdelkader.

3. Le corpus

La collecte des données a été réalisée à l'aide de tests de langue que nous avons élaborés à partir des leçons portant sur les points de langue abordés dans le cadre des deux premiers projets pédagogiques destinés aux classes de cinquième année primaire. Nous avons également pris en compte certains points de langue étudiés en quatrième année, les deux projets de cinquième année ne comportant chacun que deux séquences.

L'objectif était de vérifier si les élèves réussissaient mieux dans les activités écrites portant sur les points de langue étudiés précédemment.

Après l'analyse des données de notre enquête, les résultats obtenus seront représentés par des graphiques. Donc, notre corpus a surtout été conçu à partir des projets I et II que présente le manuel de la cinquième année primaire. Ceci a été un choix réfléchi et délibéré compte tenu du niveau plus ou moins moyen des apprenants du primaire. Ce constat n'est pas un jugement subjectif ni une conclusion tirée à la hâte mais un constat de terrain que nous percevons en tant qu'enseignant de FLE au cycle primaire pendant de nombreuses années.

Les tests ont été conçus de façon à ce qu'on puisse évaluer les apprentissages linguistiques des apprenants de fin de cycle primaire.

L'enjeu consiste également à évaluer l'impact de l'approche par projet comme méthode d'enseignement sur les compétences linguistiques des élèves et vérifier si cette méthode pédagogique est bien appliquée par les enseignants de FLE exerçant dans le cycle primaire.

Quant au questionnaire adressé aux enseignants, notre objectif était de recueillir des données sur l'impact de l'approche par projet sur les apprentissages linguistiques des élèves, selon les avis des enseignants. Nous avons cherché à comprendre comment les enseignants de français perçoivent cette méthode active d'enseignement, telle qu'elle est mise en œuvre dans le système éducatif algérien.

3. 1. Présentation des Projets de référence

Nous avons choisi d'élaborer nos tests d'évaluation en nous référant au programme annuel de français destiné aux élèves de la cinquième année primaire et en collaboration avec les deux enseignantes. Les deux projets sur lesquels portent les tests d'évaluation adressés aux apprenants comportent les intitulés des points de langue et les titres des textes de lecture abordés en classe. Chaque projet vise à doter l'apprenant d'un certain nombre d'apprentissages linguistiques. À la fin de chaque séquence didactique, une leçon de production écrite est programmée. Cette situation d'intégration est réalisée individuellement ou en groupe sous la supervision de l'enseignant (e) après l'étude des différents points de langue. Elle représente une étape partielle du projet final. La durée de réalisation de chaque projet est de 07 semaines. Ces derniers peuvent être présentés globalement de la manière suivante :

3. 1. 1. Projet I de la 5^{ème} année primaire

Il se compose de deux séquences didactiques. Dans la première colonne du tableau des contenus, nous avons l'intitulé du projet « Au zoo ! » et les intitulés des deux séquences didactiques « Pauvre petite gazelle », « C'est un vrai fennec ? ».

En deuxième lieu, nous avons comme deuxième activité les « *Actes de parole* ». Cette activité permet aux élèves de s'exprimer oralement sur un sujet en lien avec l'intitulé du projet. Elle prépare les apprenants à entrer dans une nouvelle séquence. Elle dure environ dix minutes et est guidée par des questions posées par l'enseignant(e). Dans les quatre colonnes qui suivent, nous avons les intitulés des différents points de langues à étudier tout au long de chaque séquence didactique. Dans la huitième colonne, nous avons « Documents » : des dialogues et des devinettes. Dans la dernière colonne du tableau, nous avons « Tâches » : il s'agit d'activités de production écrite et /ou d'objets à confectionner comme première étape du projet. Durant le déroulement des deux séquences, l'élève est appelé à participer activement aux activités de classe pour construire ses propres apprentissages.

Quant à l'enseignant, il joue le rôle de guide pour aider les élèves à atteindre les objectifs visés aux activités de classe pour construire ses propres apprentissages. Quant à l'enseignant, il joue le rôle de guide pour aider les élèves à atteindre les objectifs visés.

Projet	Séquences	Actes de parole	Ressources			Tâches		
			Lexique	Grammaire	Conjugaison		Orthographe	Documents
Au Zoo I	Pauvre petite gazelle ! p.11	Décrire un animal.	Les adjectifs cardinaux.	Le sujet (pronom personnel/ GN), Le verbe de la phrase, Le complément d'objet direct, La phrase négative : ne...plus.	Les verbes pronominaux au présent de l'indicatif : s'appeler, se reposer.	Le féminin « e », Les adjectifs de couleurs, Les accents. La dictée.	Dialogue Pauvre petite gazelle ! Extrait « La gazelle », de Kaddour M'Hamsadji, <i>Fleurs de novembre</i> , 1969. Devinette : Qui suis-je ?	Tâche 1 Suite à la visite, écrire des devinettes pour décrire les animaux vus au zoo.
	C'est un vrai fennec ? p.23	Présenter l'état d'un animal.	Les adjectifs ordinaux.	Le verbe d'état L'adjectif attribut, Le complément d'objet indirect, La phrase négative : ne...rien, ne...jamais. Les pronoms substitués : Ils / elles	Les verbes : être, avoir au présent.	L'accord de l'adjectif attribut, Le féminin : eur, euse, trice, homophones : a / à, on / ont. La dictée.	Dialogue C'est un vrai fennec ? Extrait « Le fennec », Gabriel Camps, <i>Encyclopédie berbère</i> , 1997. Extrait « Le dromadaire », Alphonse Daudet, <i>Tartarin de Tarascon</i> , 1872.	Tâche 2 Fabriquer des posters d'animaux sauvages.

Figure N°1 : Tableau des contenus du projet I

3. 1. 2. Projet II de la 5^{ème} année primaire

Les deux séquences du deuxième projet sont intitulées « Nous allons au musée », « J'aime voyager en famille ». Concernant les points de langue à étudier, ils sont organisés selon le même ordre que celui du premier projet ci-dessus. Dans la colonne « Documents » figurent des titres de dialogues et de comptines. Dans la dernière colonne, nous avons « tâches » : des activités à réaliser par les élèves dans le cadre du projet.

Projet	Séquences	Actes de parole	Ressources					Tâches
			Lexique	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Documents	
C'est un lieu exceptionnel !	Nous allons au musée. p.36	Raconter un événement.	Le vocabulaire de la visite : se déplacer.	Le complément de lieu, Les déterminants possessifs,	Le verbe d'action Les verbes du 1 ^{er} et du 2 ^{ème} groupes au présent de l'indicatif : accompagner/ choisir.	Le féminin : ien / ienne, ion / ionne. Les homophones : son / sont. La dictée.	Dialogue Nous Allons au musée. Document Une brochure d'un musée. Extrait Au musée, Antoine de Schuyter, <i>Mystère au Musée</i> , Édition Mijade, 2006. Comptine Le grand musée.	Tâche 1 Préparer le programme de la visite du musée. Raconter la visite.
	J'aime voyager en famille. p.47	Situer un événement dans le temps.	Les synonymes. Les antonymes.	Le complément de temps, Les déterminants démonstratifs,	Les verbes des trois groupes, au passé composé.	L'accord du participe passé. Le féminin : elle, ette. Les homophones : ce, se. Le tréma. La dictée.	Dialogue Dans le train. Extraits « Vers Sétif », « Chez nous », Azouz Begag, <i>Un train pour chez nous</i> , Alger, Sédia, 2006. Comptines Monsieur le Cordonnier. La petite étoile.	Tâche 2 Fabriquer un panneau pour présenter un lieu spécial choisi par le groupe.

Figure n°02 : Tableau des contenus du projet II

3. 1. 3. Objectifs pédagogiques escomptés par le programme officiel

À la fin du cycle primaire, l'objectif visé par la tutelle concernant l'enseignement du français est de doter le jeune apprenant d'un nombre de connaissances lui permettant d'être capable de produire de courts énoncés à l'oral et à l'écrit.

Ces apprentissages fondamentaux permettent aux élèves de cette année de fin de cycle primaire de continuer leur scolarité dans de meilleures conditions. Selon le document d'accompagnement du programme de français ¹¹¹(2016 : 05), l'élève de fin de cycle primaire sera capable de :

- écouter et comprendre des énoncés en adoptant l'attitude d'écoute adéquate en fonction de la situation de communication ;
- produire un énoncé oral cohérent exigé dans le cadre de l'échange ;

¹¹¹ Ministère de l'éducation nationale, *Document d'accompagnement du programme de français*, Édition ONPS, Alger, 2016, Algérie, p.05, (En ligne), consulté le 07 octobre 2024, URL : <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-Fr-Pr-2016.pdf>

-lire/comprendre des textes en adoptant des stratégies de lecture adaptées à la situation de communication et au support ;

-produire par écrit, dans le cadre de situations de communication, des énoncés de 30 à 40 mots.

Tout au long de l'année, l'enseignant accompagne ses élèves en jouant le rôle de guide. Il les aide à atteindre les objectifs escomptés par le programme officiel. Dans le cadre de l'approche par projet, il met en œuvre des stratégies d'apprentissage centrées sur l'apprenant.

Il crée un climat propice aux apprentissages en mettant en place des dispositifs pédagogiques favorisant la construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Durant les différentes activités de classe, il aide ses élèves à surmonter les difficultés rencontrées. Donc, le rôle de l'enseignant est primordial pour faciliter l'engagement de l'apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissage.

3. 2. L'élaboration des tests de compétence linguistique ainsi que du questionnaire destiné aux enseignants

Les tests de compétence linguistique ont été conçus de façon à refléter les points de langue étudiés dans les deux projets précédemment évoqués. Les différents tests comportent donc des activités visant à évaluer les apprentissages linguistiques accumulés tout au long de la réalisation des deux premiers projets de la cinquième année primaire.

Nous avons également décidé d'adresser aux apprenants un sujet de production écrite afin de vérifier si ces derniers sont capables de réinvestir leurs apprentissages préalables pour écrire un petit texte de quelques phrases. Nous avons d'abord choisi de répartir les élèves en petits groupes (04 élèves par groupe) en leur demandant de rédiger un texte en commun. Puis, nous leur avons demandé de faire le travail individuellement. À travers cette expérience, nous avons voulu savoir si le travail de groupe favoriserait l'apprentissage et aiderait les élèves à mieux écrire.

Lors de la collecte des données constituant notre corpus, toutes les activités ont été réalisées en notre présence car nous en avons obtenu l'autorisation d'accès aux écoles concernées par notre enquête.

À la fin de notre enquête, la correction des tests de compétence linguistique sera faite par nous-mêmes. Ensuite, nous établirons un bilan détaillé comportant les réponses correctes et les réponses incorrectes afin d'évaluer les différents apprentissages linguistiques des apprenants. L'analyse des données nous permettra de dégager les éléments pertinents sur lesquels porteront les interprétations et les évaluations des acquis accumulés durant la réalisation des deux premiers projets pédagogiques.

En ce qui concerne le questionnaire, il se compose de dix (10) questions portant sur différents aspects de l'approche par projet en tant que méthode d'enseignement, ainsi que sur sa mise en œuvre dans le secteur éducatif. Ces questions ont été choisies en fonction des objectifs de notre étude. Les taux de réponse seront représentés sous forme d'histogrammes.

3. 2. 1. Sur le plan grammatical

Le test de grammaire comporte six activités. Chacune vise à évaluer si l'élève est capable d'identifier la nature des mots que compte une phrase.

Ce sont généralement des notions que l'élève a pu connaître jusque là à savoir (le verbe, le sujet, le COD, le COI, le CCL, adjectif, etc.). Chacune des activités comporte plusieurs questions.

Test adressé aux élèves de la **cinquième année primaire**.
(Évaluation des apprentissages linguistiques des projets I et II)

Projet I : -Intitulé : Au zoo

Projet II : -Intitulé : C'est un lieu exceptionnel

Niveau : 5AP

Évaluation des apprentissages de grammaire

Activité n°01 :

Dans les phrases suivantes, souligne le sujet, entoure le verbe et encadre le C.O.D.

- 1- Il entend un bruit dans la cour de la maison.
- 2- Nous aimons le chocolat au lait.
- 3- Ce matin, Salim poursuit un papillon
- 4-Le directeur de l'école félicite les meilleurs élèves.

Activité n°02 :

Réponds devant chaque phrase si l'adjectif souligné est épithète ou attribut.

- 1-Les **grands** écrivains sont **créatifs**. → →
- 2- Cet élève semble **sérieux**. →
- 3- Le **petit** garçon poursuit un papillon. →
- 4-Ce **vieil** homme paraît **malade**. → →

Activité n°03 :

Je remplace le G.N.S souligné par le pronom personnel qui convient.

1- Les petits garçons aiment le chocolat.

..... aiment le chocolat.

2- Samia et Farida adorent les fleurs.

..... adorent les fleurs.

Activité n° 04

a- Je complète avec le déterminant possessif qui convient : mes- ton- son- nos

1-Salim a oublié livre de lecture.

2-J'ai révisé leçons ce soir.

3-Nous avons écrit une lettre àparents.

4-Tu as invitéamie à la fête.

b- Je complète avec le déterminant démonstratif qui convient. (ces- ce- cette- cet)

1-..... arbre est vieux.

2-Je veux visiterpays.

3-..... fleurs sont belles.

4-Je ne connais pashomme.

5-.....voiture est belle.

Activité n°05 :

Transforme à la forme négative en utilisant (ne pas).

1-Mes voisins sont riches.

.....

2-Mourad aime le cinéma.

.....

Activité n°06

-Souligne le CCL (complément circonstanciel de lieu) dans les phrases suivantes.

1-Les enfants jouent dans le jardin.

2-Le petit chat dort sous la table.

3-Mon grand père a travaillé pendant des années.

3-Dans le pré, la cigale chante tout l'été.

3. 2. 2. **Sur le plan du vocabulaire**

Le test de vocabulaire comporte 03 exercices. Le premier et le troisième sont répartis en A et B. De 01 à 03, les activités portent sur : -l'adjectif cardinal et l'adjectif ordinal, un paragraphe lacunaire à compléter avec mots faisant partie du lexique étudié, les synonymes et les antonymes. Nous avons accordé aux élèves 45 minutes de temps.

Test adressé aux élèves des classes de FLE de la **cinquième année primaire**.
(Évaluation des apprentissages linguistiques des projets **I** et **II**)

Projet I : Intitulé : Au zoo

Projet II : Intitulé : C'est un lieu exceptionnel Niveau : 5AP

Test des apprentissages de vocabulaire

Activité n°01 :

a-Souligne d'un trait l'adjectif numéral cardinal et de deux traits l'adjectif numéral ordinal.

-Il viendra le premier jour de la troisième semaine.

-Mes parents arrivent le trois janvier.

-Il a acheté quatre livres et deux revues.

- Tu relis le dernier paragraphe.

- C'est le cinquième jour de la semaine.

-Il y a trente-deux élèves dans la classe.

b- Je forme correctement l'adjectif numéral ordinal.

-Il habite au (quatre)étage.

-La terre est la (trois)planète du système solaire.

-Le cinéma est appelé le (sept)art.

-Il habite au (vingt-trois)étage.

Activité n°2 :

-Je complète le paragraphe ci-dessous avec les mots suivants :

brochure – guide – musée – lieu – Alger – montre- visite - se situe – tableaux

À la fin de la semaine, notre école organise une au musée national des Beaux-arts d'..... Ildans le quartier Hamma. Dans ce, il y a des centaines de, des statues, des sculptures, etc. Dès que nous arrivons devant l'entrée, le nous donne une et

nous des objets anciens. Tous mes camarades sont heureux. Ce
est exceptionnel !

Activité n°03

- Sur chaque ligne, entoure le synonyme du mot souligné.
 - Le renard est un animal malin.joli – bleu – rusé – grand
 - Il a un joli chapeau.grand - bruyant – minuscule-beau
 - je suis ravi de cette récompense.triste – content - malheureux – fort
 - Samir est un petit écolier.cuisinier – infirmier – élève- menuisier
 - Il ne faut pas grimper sur le mur.sauter – écouter- jouer- monter
- Remplace les mots soulignés par un antonyme pris dans la liste suivante :
acide – vert – gauche – sage – légère – claire – premier – vieux
 - un fruit mûr. →
 - une pomme sucrée. →.....
 - des jouets neufs. →
 - une valise lourde. →

3. 2. 3. Sur le plan de la conjugaison

Le test de conjugaison se compose de 04 activités. Parmi les exercices proposés dans le questionnaire, le premier et le troisième sont répartis en A et B. Ils portent tous sur les leçons faites en classe. Ils visent à évaluer les apprentissages de conjugaison chez les apprenants de cinquième année primaire des deux écoles primaires. Le volume horaire accordé aux apprenants est de 45 minutes.

Test adressé aux élèves des classes de FLE de la cinquième année primaire.
(Évaluation des apprentissages linguistiques des projets I et II)

Projet I : Intitulé : Au zoo

Projet II : Intitulé : C'est un lieu exceptionnel

Niveau : 5AP

Test des apprentissages de conjugaison

Activité n°01 :

- a-Complète avec le pronom réfléchi qui convient : se- vous – te – me
- Vouslavez les mains avec de l'eau et du savon.

- Tupromène dans le jardin.
- Mon petit frèreappelle Amir.
- Jebrosse les dents trois fois par jour.

b- Conjugue les verbes mis entre parenthèses au présent de l'indicatif.

- L'oiseau (se poser) sur la branche.
- Les petits enfants (se disputer)dans la cour de la maison.
- Nous (se reposer)au milieu de la journée.

Activité n°2

Mets les verbes « être » et « avoir » au présent de l'indicatif.

- Les enfants (être)des êtres fragiles.
- Kateb Yacine (être)..... un grand écrivain.
- Tu (être)en cinquième année primaire.
- Nous (être)à la plage.
- Salim (avoir)un beau cartable.
- Mes parents (avoir)une belle voiture.
- Je (avoir)un vélo neuf.
- Vous (avoir)une grande maison.

Activité n°03

a-Mets le verbe « accompagner » au présent de l'indicatif.

- Tous les matins, la maman (accompagner)ses enfants à l'école.
- Tu (accompagner).....tes parents à la fête.
- Vous (accompagner)les enfants à la plage.
- J' (accompagner)mon petit frère à la piscine.

b-Conjugue le verbe « choisir » au présent de l'indicatif.

- Il (choisir)un beau costume.
- Les enfants (choisir)de beaux jouets.
- Nous (choisir)les meilleurs travaux.
- Ma petite sœur (choisir)une robe de fête.

Activité n°04

-Conjugue les verbes mis entre parenthèses au passé composé.

- La semaine passée, notre équipe (gagner)..... le match.
- Hier, je (voir).....un beau film.

- Le mois passé, les élèves (aller)..... au zoo.
- L'année passée, mes enfants (réussir)..... à l'examen de fin de cycle primaire.

3. 2. 4. Sur le plan de l'orthographe

Le test d'orthographe comporte 05 exercices. Ils portent sur les leçons faites en classe durant l'étude des projets I et II, à savoir : le féminin des noms en « e », les signes orthographiques, l'accord de l'adjectif qualificatif, les homophones grammaticaux, l'accord du participe passé. Parmi les exercices proposés dans le questionnaire, le premier et le quatrième sont répartis en A, B et C. Les élèves ont réalisé les différentes activités en 45 minutes.

Test adressé aux élèves des classes de la cinquième année primaire
(Évaluation des apprentissages linguistiques des projets I et II)

Projet I : Intitulé : Au zoo

Projet II : Intitulé : C'est un lieu exceptionnel

Niveau : 5AP

Test des apprentissages d'orthographe

Activité n°01 :

a-Écris les mots mis entre parenthèses au féminin.

- Ma (cousin) est une femme (intelligent) Sa (petit) fille est (sage)..... Elle a une (lapin) dans le jardin de la maison.

b-Écris au féminin.

-un coureur →
 -un animateur →
 - un directeur →
 -un joueur →

c-Écris les mots mis en gras au féminin.

-Nouredine Morceli est un champion algérien. → Hassiba Boulmerka est une

Activité n° 02

-Ajoute aux mots de la liste suivante les signes orthographiques qui manquent :

le mais – les eleves - la grand-mere – la fete – de la faience - un musee – une bete

Activité n°03

-Fais accorder les adjectifs mis entre parenthèses.

1-Cette fille paraît (sage)

2-Les enfants sont (intelligent)

3-Mes tantes semblent (heureux)

4-En hiver, l'eau devient (froid)

Activité 04

a- Complète avec les homophones **à, a, on** ou **ont**.

1-Ellepris une brossecheveux.

2-.....a gagné le match.

3-Ilsacheté des livres.

4-Je vaisla plage avec mes parents.

5-Frida et Mounaréussil'examen.organise une fête pour elles.

b- Complète avec **son** ou **sont**.

-Nazim etamipartis à Bejaïa. Ilsintéressés par la plage et le camping. Cedes aventuriers courageux.

c- Complète avec **ce, se** ou **s'**.

1-Il fautlaver chaque jour.

2-.....lion est vieux.

3-Lilaachète une robe.

4-Le joueurrepose.

Activité n°05

Fais accorder les participes passés mis entre parenthèses.

1-Les enfants sont (allé)au stade.

2-Ma tante est (revenu)de vacances

3-Samia et Frida sont (tombé)de l'arbre.

3.2.5. Sur le plan de la production écrite

Le sujet de production écrite a été conçu en tenant compte des leçons faites en classe depuis le début de l'année. Ce choix a été bien réfléchi. Nous avons consacré suffisamment de temps à cette activité afin de permettre aux élèves de travailler aisément.

La durée de cette séance a été de 01h 45 minutes. La rédaction des paragraphes a été d'abord réalisée en groupe, puis individuellement. Selon le sujet de rédaction, il est demandé aux apprenants de rédiger un paragraphe ne dépassant pas les 05 phrases sur un lieu touristique supposé déjà visité par les apprenants des deux écoles.

Test adressé aux élèves des classes de FLE de la **cinquième année primaire**.
(Évaluation des apprentissages linguistiques des projets I et II)

Projet I : Intitulé : Au zoo

Projet II : Intitulé : C'est un lieu exceptionnel

Niveau : 5AP

Évaluation des compétences rédactionnelles

L'année passée, tu as visité le parc animalier d'El-Ouana avec tes parents. Raconte cette visite dans un paragraphe de 04 à 05 phrases.

-Mets les verbes de ton texte au passé composé.

-Emploie la première personne du singulier.

-N'oublie pas de bien ponctuer ton texte.

Aide-toi des mots figurant dans le tableau ci-dessous.

Noms	Verbes	Indicateurs de temps	Adjectifs
-parc animalier	-visiter - voir	-Pendant les	-beau
-voiture -bus	-jouer – s'amuser	vacances d'été	-magnifique
-éléphant – lion	-manger - aimer	-La semaine passée	-exceptionnel
-tigre - singe	-entrer - admirer	-Le mois passé	-joli
-restaurant -endroit	-rentrer - revenir	-L'année dernière	-délicieux
-cadeau –lieu	-terminer – prendre		-sauvage
-pizza – monde			
-forêt - lac			

-fleurs - visiteurs -photos - journée -après-midi			
--	--	--	--

3.2.6. Le questionnaire

Le questionnaire est composé d'une dizaine de questions visant à recueillir les opinions des enseignants sur l'approche par projet, ainsi que sur son impact sur les apprentissages linguistiques des apprenants, selon leurs avis. Les quatre premières questions sont ouvertes, la huitième et la dixième sont semi-ouvertes, tandis que la cinquième, la sixième, la septième et la neuvième sont fermées.

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement Supérieur et
De la Recherche Scientifique
Université Abderrahmane Mira - Bejaïa



Questionnaire adressé aux enseignants du cycle primaire

Ce questionnaire a été conçu dans le but de faire avancer la recherche scientifique dans une thèse de doctorat en didactique du FLE. À travers ces questions, nous voulons connaître l'avis des enseignants exerçant dans le cycle primaire concernant l'efficacité de l'approche par projet en tant que nouvelle façon de penser l'enseignement. Nous voulons, par ailleurs, savoir si ce choix pédagogique permet aux apprenants de vivre réellement les différents apprentissages. La présente recherche ne peut se faire sans l'aimable collaboration des enseignants de ce premier cycle d'enseignement, merci de consacrer quelques minutes à répondre à nos questions. Les informations fournies sont confidentielles et ne seront utilisées qu'à des fins de recherche. Je vous remercie de votre coopération.

➤ Veuillez répondre aux questions ci-dessous en toute objectivité

-Informations d'ordre personnel et professionnel

-Sexe

- ☐ Femme ☐ Homme

-Tranche d'âge : 25 ans et plus ☐ 35 ans et plus ☐ 50 ans et plus ☐

- Lieu d'exercice :

-Grade :

-Dernier diplôme obtenu: Secondaire ☐ universitaire ☐

Questions sur l'approche par projet et sa mise en œuvre dans les classes du primaire

1. Que signifie pour vous l'approche par projet ?

.....
.....
.....

2. En quoi elle est différente des autres approches ?

.....
.....
.....

3. Selon vous, quels sont les principaux avantages de cette approche ?

.....
.....
.....

4. Selon vous, quelles sont les difficultés rencontrées.... ?

.....
.....
.....

5. Remarquez-vous des améliorations chez vos élèves en mettant en œuvre cette pédagogie active? Oui ☐ Non ☐

-Justifiez votre réponse :

.....
.....
.....

6. Pensez-vous que l'application de l'approche par projet a permis d'améliorer le niveau des élèves ? Oui ☐ Non ☐

Justifiez votre réponse :

.....
.....
.....

7. Avez-vous suivi une formation dans le cadre de l'application de cette nouvelle approche. ?

Oui ☐ Non ☐

-Cette formation est d'une durée de ?.....

-Est-elle suffisante ? Oui ☐ Non ☐

8. Hormis la note de composition, y a-t-il d'autres évaluations, (en contrôle continu), que vous effectuez

-Sous quelle forme ?

-Travail dirigé ?..... ☐

-Un devoir à faire ?..... ☐

-Autres, précisez,

.....

9. Le taux d'échec (de passage) pour chaque palier est en moyenne de 20% à l'échelle nationale. Plus de 600 000 élèves sont en déperdition scolaire chaque année (chiffres fournis par le ministère)

Les causes :

-Programmes chargés ☐

-Nombre de matières ☐

-Formation du personnel enseignant ☐

-Méthodes d'enseignement ☐

Autres,

précisez,.....

10. Dans le cadre de la réforme du système éducatif (annoncée par le ministre) pour alléger la présence des élèves en classe. A votre avis sur quoi elle doit porter :

a. La diminution de matières (12 actuellement c'est beaucoup !) ☐

-Lesquelles doivent être

supprimées ?.....

b. La réduction du volume horaire de/des matières, quel volume à proposer ? ☐

-Lesquelles ?

.....
.....

-Le volume horaire attribué à la matière ?.....

c. Les programmes et les contenus à revoir ?

-Suffisamment adaptés ? ☐

-Pas du tout adaptés ? ☐

Merci

Conclusion

Notre travail de recherche vise à évaluer les apprentissages linguistiques des apprenants de cinquième année primaire après l'étude de deux projets pédagogiques. Pour mener à bien notre étude, nous avons choisi d'effectuer notre enquête auprès des élèves de cinquième année de deux écoles primaires, à savoir l'école Bouroucha Salah et l'école Fadli Ahmed.

Nous avons adressé aux apprenants des deux écoles des tests comportant des activités en grammaire, en vocabulaire, en conjugaison et en orthographe. Nous avons terminé notre expérimentation auprès des élèves des deux écoles par une production écrite dont le sujet choisi est en relation avec ce qui a été fait en classe dans les deux premiers projets. Les différents tests d'évaluation ont été adressés aux apprenants en deux périodes : du 16/02/2023 au 28/02/2023 et du 09/04/2023 au 30/04/2023. Le nombre d'activités faites par les élèves des deux classes de cinquième année primaires lors de notre expérimentation nous permet d'évaluer l'impact de l'approche par projet sur les apprentissages linguistiques des apprenants de fin de cycle primaire.

Afin de consolider notre partie pratique, nous avons également adressé un questionnaire aux enseignants exerçant dans les écoles de la circonscription de Taher (Wilaya de Jijel). Ce questionnaire comprend une dizaine de questions visant à recueillir leurs avis sur l'impact pédagogique de l'approche par projet.

Certes, les résultats de notre étude pourraient être différents dans d'autres milieux ou dans d'autres contextes. Le rôle de l'enseignant ainsi que celui des parents auraient indéniablement un effet positif ou négatif sur les résultats des apprenants en langue française. Enfin, l'analyse des résultats de notre expérimentation nous permettra d'atteindre les objectifs de notre étude et d'apporter des réponses à nos questions de recherche. La description des

données recueillies facilitera la compréhension de notre sujet et garantira la pertinence de notre travail de recherche.

Chapitre V

**Analyse des données recueillies (Grammaire, Vocabulaire,
Conjugaison)**

Introduction

Nous rappelons que l'hypothèse principale de notre travail de recherche suppose que les apprentissages linguistiques acquis après l'achèvement de l'étude des différents points de langue programmés dans les deux premiers projets de la cinquième année primaire permettraient aux apprenants d'acquérir des connaissances de base en langue française. Les apprenants de fin de cycle primaire auraient des compétences suffisantes en grammaire, en vocabulaire, en conjugaison et en orthographe pour produire un petit texte écrit en langue française. Les concepteurs des programmes scolaires ont mis en place l'approche par projet comme démarche fondée sur la motivation des apprenants. Ce choix vise à lutter principalement contre le malaise à l'école et permet aux apprenants de construire leurs savoirs par eux-mêmes.

Dans cette partie, nous présenterons donc les résultats de notre expérimentation menée dans les deux écoles primaires, à savoir l'école Fadli Ahmed située dans un grand quartier urbain et l'école Bouroucha Salah se trouvant dans la périphérie de la ville de Taher, wilaya de Jijel. Les chiffres et les pourcentages illustrant les réponses des élèves de cinquième année des deux écoles primaires nous permettront d'avoir une idée claire sur le niveau de langue des apprenants après l'achèvement des deux premiers projets. Ils seront représentés par des histogrammes. La correction des paragraphes rédigés par des groupes d'élèves, puis individuellement nous permettra également de savoir si les apprenants ont pu réinvestir leurs apprentissages préalables afin de produire un petit texte écrit en langue française. Cette dernière activité requiert un ensemble de connaissances en langue française. Elle est programmée à la fin de chaque séquence didactique comme aboutissement de l'étude de plusieurs textes de lecture et de plusieurs points de langue.

L'objectif principal de notre étude est d'établir un diagnostic pédagogique concernant les retombées de l'approche par projet comme méthodologie de l'enseignement sur les apprentissages linguistiques des élèves de la cinquième année primaire.

Nous pourrions vérifier concrètement l'impact de cette méthode active sur le processus d'enseignement/apprentissage en classe de F.L.E. Cette démarche fait appel à plusieurs pédagogies. Elle a été mise en place par la tutelle. L'un de ses éléments fondamentaux est l'autonomie. Elle privilégie en même temps le travail de groupe et permet aux apprenants d'apprendre ensemble.

Pour l'analyse de notre corpus, nous avons choisi d'opter pour la logique de : réponses correctes /réponses incorrectes. Nous justifions ce choix par le fait que les élèves du cycle primaire ne sont qu'au début de leurs apprentissages en langue française.

Traditionnellement, les chercheurs recourent à l'analyse des erreurs pour expliquer les processus d'acquisition de la langue cible. L'erreur est donc une étape normale par laquelle doit passer l'apprenant de la langue étrangère. Dans le cycle primaire, les erreurs commises par les apprenants de F.L.E sont liées à la correction de la langue. Enfin, nous rappelons que nous avons nous-mêmes exercé dans ce cycle d'enseignement pendant une trentaine d'années.

1. Les données recueillies (les réponses des élèves)

1.1. Résultats du test d'évaluation de la compétence de grammaire à l'école Bouroucha Salah

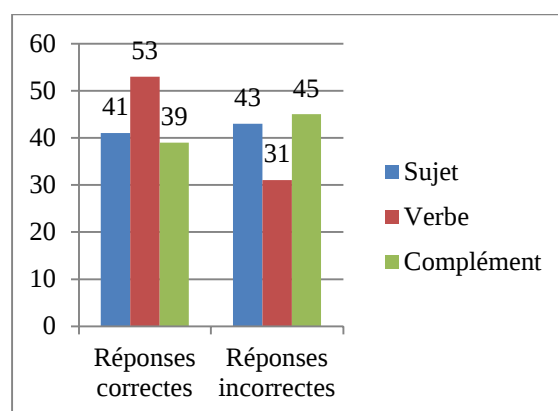


Figure 03: Constituants de la phrase simple

Commentaire

L'histogramme ci-dessus illustre les résultats de la première activité du test de grammaire adressé aux apprenants de cinquième année primaire de l'école Bouroucha Salah. Tout d'abord, nous comptons 41 réponses correctes concernant le sujet parmi les 84 attendues, 53 pour le verbe, et 39 pour le complément d'objet direct. Quant aux réponses incorrectes, nous en dénombrons 43 pour le sujet, 31 pour le verbe, et 45 pour le complément d'objet direct.

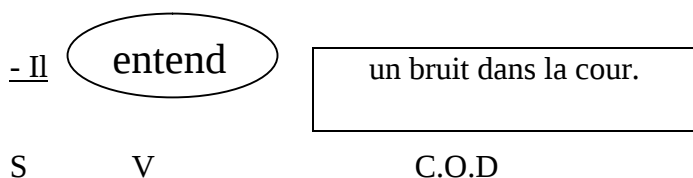
D'après les chiffres représentant les résultats de cette activité, nous remarquons que le pourcentage de réponses justes fournies par les élèves de l'école Bouroucha Salah atteint 52,77 %, tandis que celui des réponses incorrectes est de 47,22 %. Ainsi, le nombre de réponses correctes dépasse légèrement la moyenne attendue.

Analyse

En somme, nous constatons que les résultats de cette première activité de grammaire sont globalement acceptables. Le pourcentage des réponses correctes concernant le verbe s'élève à 63,09 %. Pour le complément, il est de 55,71%. Le plus grand nombre d'élèves de cette classe ont pu identifier ces deux constituants de la phrase simple.

Donc, nous pouvons dire que ce résultat est positif. Beaucoup d'élèves ont réussi à identifier les éléments constitutifs de la phrase française dont le système syntaxique est complètement différent de celui de la langue arabe. En classe de FLE, l'une des particularités pouvant rendre l'apprentissage du français difficile pour l'apprenant arabophone est la diversité du système temporel de cette langue ainsi que l'ordre d'emplacement des différents constituants dans la phrase. Concernant la phrase arabe dite verbale, l'ordre d'emplacement est le suivant : verbe +sujet + complément. Quant à la phrase de la langue cible, il est comme suit : sujet +verbe+complément. Enfin, nous pensons qu'il n'est pas possible d'aborder d'autres leçons plus complexes alors que beaucoup d'apprenants de cette classe de cinquième année primaire ne possèdent pas encore les mécanismes de base en langue française.

Parmi les erreurs commises, nous citons l'exemple ci-dessous :



-L'élève a encadré les deux compléments de la phrase alors qu'il lui est demandé dans la consigne d'encadrer uniquement le C.O.D.

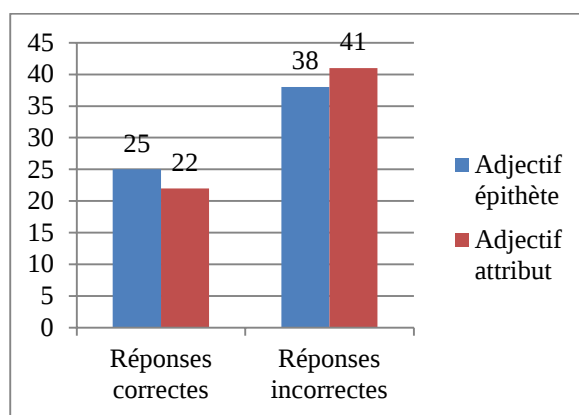


Figure 04: Adjectif épithète et adjectif attribut

Commentaire

Comme nous pouvons le constater sur la figure 4, les résultats de la deuxième activité de grammaire ne sont pas satisfaisants. Nous relevons 25 réponses correctes pour l'adjectif épithète et 22 pour l'adjectif attribut. Concernant les réponses incorrectes, nous en comptons 38 pour l'adjectif épithète et 41 pour l'adjectif attribut. Sur les 21 copies corrigées, seuls deux élèves ont donné toutes les bonnes réponses. Ces résultats correspondent à un taux de 37,30 % de bonnes réponses contre 62,69 % de réponses erronées.

Analyse

Selon l'ensemble des résultats illustrés par l'histogramme ci-dessus, nous pouvons constater que les apprenants de cette classe de cinquième année primaire ont d'énormes difficultés à identifier l'adjectif dans la phrase de la langue cible. Selon nous, cette difficulté provient principalement de la langue arabe dont l'adjectif se place après le nom qu'il qualifie. Par contre, il peut se placer avant ou après le nom en langue française. Ce changement pourrait engendrer un obstacle de compréhension pour l'élève arabophone. En langue française, l'emplacement de l'adjectif peut même modifier le sens comme dans les exemples : un **grand** homme / un homme **grand**, une **sage** femme, une femme **sage**, etc. L'apprenant arabophone aurait en effet une énorme difficulté à saisir le sens de l'adjectif dans les exemples cités.

Nous citons ci-dessous quelques erreurs :

Cet élève semble **sérieux**. —> Epithète. (Réponse incorrecte)

Dans cette phrase, l'adjectif est attribut du sujet car il est introduit à l'aide d'un verbe d'état.

-Le **petit** garçon poursuit un papillon. —> Attribut (réponse incorrecte)

L'adjectif est épithète car il est placé à côté du nom. Il qualifie le nom « garçon ».

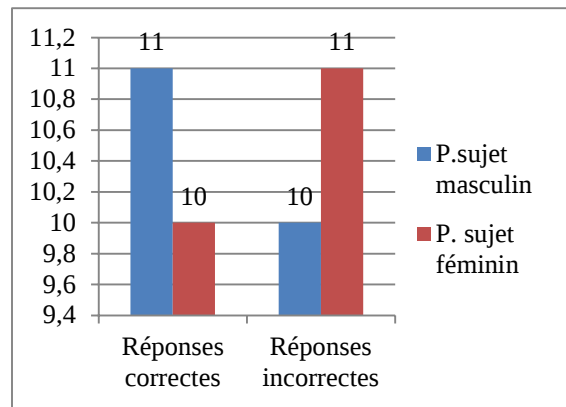


Figure 05: Les pronoms sujets

Commentaire

Les résultats de l'exercice portant sur les pronoms sujets sont illustrés par les chiffres ci-dessus et sont répartis de manière égale. Nous avons compté 21 réponses correctes et 21 réponses incorrectes. Ainsi, le pourcentage de réponses justes est de 50 %. Cela dit, la plupart des élèves de cette classe de cinquième année primaire ont réussi à remplacer le groupe nominal par le pronom personnel correspondant dans les deux phrases proposées. Par conséquent, nous pouvons conclure que ce résultat est moyen.

Analyse

Pour cette deuxième activité de grammaire, les apprenants devaient remplacer le G.N/S par le pronom personnel qui convient : Ils/ Elles. D'après les réponses obtenues, nous avons remarqué que beaucoup d'apprenants confondent entre le féminin et le masculin. La distinction du genre est l'une des plus grandes difficultés rencontrées par les apprenants arabophones. En français, beaucoup de noms masculins sont féminins en arabe et vice versa. Nous pouvons citer de nombreux exemples : un cartable/ محفظة, un arbre / شجرة, un pays/ بلد, un mot / كلمة, une créature, مخلوق, une route / طريق, une clé / مفتاح, une usine / مصنع, etc. Souvent, les élèves font appel à l'arabe pour répondre en pensant que ce qui est féminin ou masculin en arabe, il l'est aussi en français. Donc, cette confusion du genre les induit en erreur.

Parmi les réponses incorrectes, nous en citons quelques unes ci-dessous :

-Samia et Farida adorent les fleurs.

- **Il** adorent les fleurs. (Réponse incorrecte)

L'apprenant a remplacé le sujet (féminin/pluriel) par le pronom personnel « Il ». (masculin/singulier)

-Les petits garçons aiment le chocolat.

- Les petits garçons aiment le chocolat. (Réponse incorrecte)

L'apprenant a recopié la phrase sans remplacer le G.N.S par le pronom personnel approprié. (Ils).

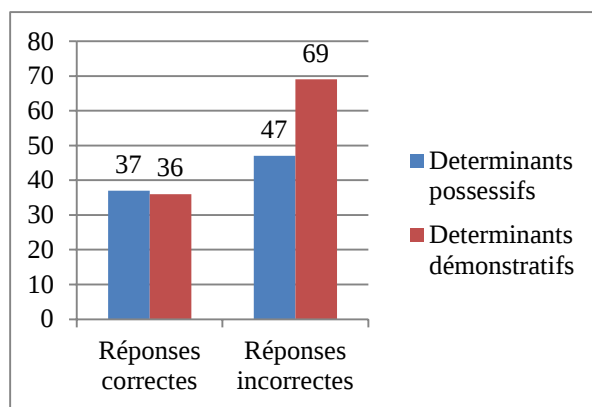


Figure 06: Déterminants possessifs et démonstratifs

Commentaire

La figure 6 présente les résultats de la quatrième activité de grammaire. Celle-ci consistait à compléter 4 phrases en ajoutant le déterminant possessif approprié et 5 phrases en utilisant le déterminant démonstratif correspondant. Parmi les réponses attendues, nous comptons 37 réponses correctes pour les déterminants possessifs et 36 pour les déterminants démonstratifs. En revanche, le nombre de réponses incorrectes s'élève à 116, soit un pourcentage de 61,37 %. Par conséquent, ce résultat reste inférieur à la moyenne.

Analyse

D'après les réponses obtenues, il semble que de nombreux élèves confondent entre le féminin et le masculin, le singulier et le pluriel et n'ont pas pris le temps d'identifier le genre et le nombre de chaque nom avant de formuler leur réponse. Ces élèves ont probablement complété les phrases de manière aléatoire. Le taux de réponses erronées est particulièrement élevé : il atteint **61,37%**. Il est important de rappeler que la leçon des déterminants possessifs et démonstratifs figure dans les deux premiers projets du programme de la quatrième année primaire. Elle avait donc déjà été abordée l'année passée.

En somme, nous remarquons que la plupart des élèves de cette classe de cinquième année primaire ont échoué dans cet exercice. Ils ont besoin de revoir cette leçon avant d'aller vers de nouveaux apprentissages. L'apprenant arabophone exprime la possession à l'aide d'un pronom personnel précédé par [de], comme dans l'exemple : - C'est **la maison de (lui) elle** »,

« إنه منزله », « إنه منزلها ». Elle est caractérisée par une lettre ou deux à la fin du mot. En langue française, elle est exprimée à l'aide d'un adjectif possessif : « C'est **sa** maison », le même déterminant possessif est employé pour les deux genres : féminin et masculin.

Parmi les erreurs enregistrées, en voici quelques unes :

-Nous avons écrit une lettre à **son** parents.(réponse erronée)

L'apprenant a complété la phrase en utilisant le déterminant possessif inapproprié.

-Salim a oublié ton livre de lecture. (Réponse incorrecte).

L'élève a complété la phrase en employant un déterminant possessif inapproprié.

- **Ce** arbre est vieux. (Réponse incorrecte)

L'apprenant a employé un déterminant démonstratif inapproprié pour compléter la phrase ci-dessus.

-Je ne connais pas **ces** hommes. (Réponse incorrecte).

Le déterminant démonstratif employé dans cette phrase est inadéquat.

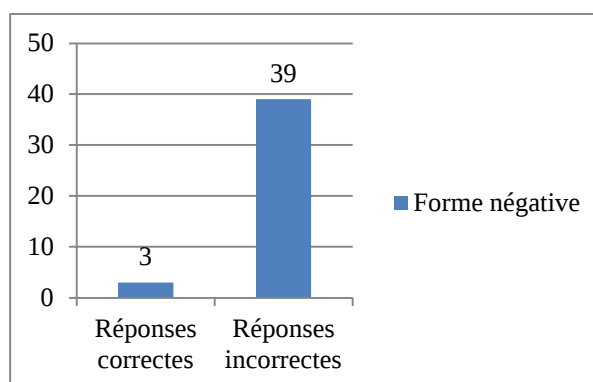


Figure 07: Forme négative

Commentaire

Les résultats de la cinquième activité de grammaire sont représentés par l'histogramme ci-dessus. D'emblée, nous constatons que le nombre de réponses incorrectes est très élevé. En effet, nous avons relevé seulement 3 réponses correctes sur les 42 réponses attendues. Ainsi, le nombre de réponses erronées s'élève à 39.

Sur les 21 élèves présents, un seul a correctement transformé les deux phrases à la forme négative. Le pourcentage de réponses justes est de seulement 7,14 %.

Par ailleurs, 11 élèves n'ont pas fait l'élision devant le verbe « aimer » dans leurs réponses.

Analyse

D'après ce faible pourcentage de réponses correctes, nous pouvons constater que cette leçon n'a pas été assimilée par le plus grand nombre d'élèves. Dans cet exercice, il s'agissait de transformer deux phrases, proposées dans le test de grammaire, de la forme affirmative à la forme négative en utilisant les adverbes de négation « ne » et « pas ». Nous rappelons que les verbes des deux phrases étaient conjugués au présent simple de l'indicatif, qui est la forme verbale la plus simple en français. Ce choix a été donc fait de manière réfléchie.

Pour transformer correctement une phrase affirmative à la forme négative, il suffit d'ajouter « ne » devant le verbe et « pas » après le verbe. Cependant, nous avons remarqué que presque tous les apprenants n'ont pas réussi à utiliser la forme négative la plus simple en langue française. Pourtant, la leçon sur la forme négative a également été abordée dans le troisième projet de la quatrième année primaire. D'après les réponses obtenues, nous avons constaté que la grande majorité des élèves ont inséré les deux adverbes dans les deux phrases proposées de manière aléatoire.

Concernant les raisons de ce faible résultat, nous pensons que le manque de pratique de la langue cible est l'un des causes principales. En outre, les règles de fonctionnement de la première langue (L1) de l'apprenant ne sont pas pertinentes pour l'apprentissage du français. Dans la langue cible, la forme négative peut exprimer une absence, un refus ou une impossibilité. Elle encadre généralement le verbe de la phrase. Nous pouvons illustrer nos propos par les exemples suivants : « Je n'ai pas de téléphone. », « Je ne veux pas partir en vacances. », « Je ne peux pas voler dans le ciel. ». En langue arabe, elle peut également exprimer l'absence ou le refus. Cependant, elle est formée à l'aide de particules spécifiques. Elle change selon le temps verbal et le type de phrase. La particule de négation est placée devant le verbe.

À titre d'exemple, la particule « لا » est utilisée pour exprimer une interdiction dans les phrases impératives, comme dans l'exemple : « لا تلعب في الشارع » - « Ne joue pas dans la rue ».

Enfin, nous pensons qu'il est possible de remédier aux difficultés rencontrées par les élèves en multipliant le nombre d'activités écrites. Par ailleurs, il est important de proposer en parallèle des exercices oraux visant à renforcer des apprentissages linguistiques particuliers. Les apprenants de cinquième année primaire ont besoin de s'exercer davantage à l'usage de l'écrit et de l'oral en même temps. Les chiffres illustrant l'ensemble des réponses obtenues nous montrent qu'ils ne maîtrisent pas les règles de base de la langue cible.

Pour améliorer ses apprentissages préalables, les jeunes apprenants de F.L.E ont besoin d’être bien accompagnés par leurs enseignants tout au long de l’année scolaire. Dans le cycle primaire, l’élève a besoin d’être aidé et corrigé régulièrement par son enseignant (e). Au fil de l’année, il pourra perfectionner son niveau de langue par lui-même.

Ci-dessous quelques erreurs commises par les élèves :

-Mourad **ne** aime pas le cinéma. (réponse erronée).

L’apprenant n’a pas fait l’élision devant le verbe « aime ».

-Mes voisins **pas** sont riches. (réponse incorrecte).

L’élève a utilisé inadéquatement un seul élément de la négation devant le verbe de la phrase.

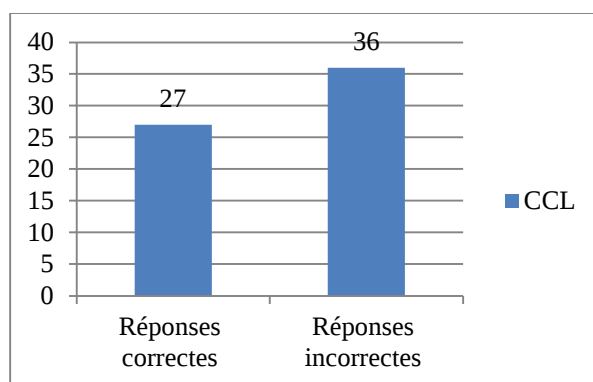


Figure 08: Complément circonstanciel de lieu (CCL)

Commentaire

Les résultats de la sixième activité de grammaire sont illustrés par l’histogramme ci-dessus. Parmi les 21 élèves présents, seuls 5 ont donné toutes les bonnes réponses. Le nombre total de réponses attendues est de 63. Nous avons enregistré 27 réponses correctes et 36 réponses erronées, ce qui correspond à un taux de réussite de 42,85 %. Ce résultat est inférieur à la moyenne.

Analyse

D’après l’ensemble des réponses obtenues, nous constatons que le nombre de réponses fausses est plus élevé que celui de réponses justes. Nous rappelons que cette sixième activité de grammaire, réalisée par les 21 élèves présents le jour de notre expérimentation à l’école Bouroucha Salah, porte sur le C.C.L. Il leur a été demandé dans la consigne de cet exercice de souligner le C.C.L. dans 04 phrases.

Dans les deux langues (L1 et L2), les compléments circonstanciels jouent un rôle similaire. Ils peuvent indiquer divers aspects tels que le lieu, le temps, la manière, etc. Les structures utilisées précisent les circonstances de l'action exprimée par le verbe. Ils permettent aussi d'enrichir la phrase en fournissant des informations supplémentaires qui aident à comprendre le contexte de l'action. Nous pensons que les difficultés à identifier les compléments circonstanciels proviennent essentiellement de la première langue des apprenants. La structure de la langue arabe diffère considérablement de celle de la langue cible. En langue française, les compléments circonstanciels de lieu sont introduits à l'aide de différentes prépositions, comme « à », « dans », « sur », etc. Ces prépositions peuvent introduire d'autres compléments comme dans les exemples : « L'avion atterrit **à sept heures**. », « Il terminera son travail **dans quelques mois** », etc.

Ces particularités de la langue française peuvent être déroutantes pour l'apprenant arabophone. Pour aider les élèves à surmonter ces difficultés, il est important de multiplier les activités écrites en mettant l'accent sur des éléments particuliers dans la phrase de la langue cible.

En somme, les résultats de notre étude montrent que la plupart des élèves n'ont pas réussi à identifier le C.C.L dans les quatre phrases proposées dans le test de grammaire. Le pourcentage des réponses incorrectes a atteint un taux de **57,14%**. Nous pouvons conclure que les élèves de cinquième année de l'école Bouroucha Salah ont besoin de revoir cette leçon de grammaire.

Parmi les erreurs les plus fréquentes, en voici quelques unes :

-Dans le pré, la cigale chante tout l'été. (Réponse erronée).

L'apprenant a souligné d'un seul trait le sujet et le verbe de la phrase au lieu de souligner le C.C.L comme il est demandé dans la consigne.

-Les enfants jouent dans le jardin.

L'élève a souligné le sujet alors qu'il lui est demandé dans la consigne de souligner le C.CL.

1.2. Résultats du test d'évaluation de la compétence de grammaire à l'école Fadli Ahmed

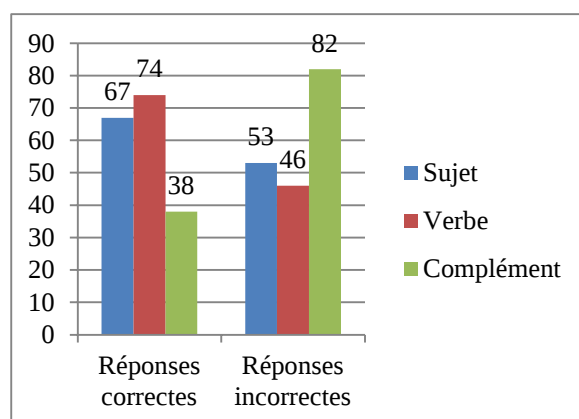


Figure 09: Constituants de la phrase simple

Commentaire

L'histogramme ci-dessus illustre les résultats de la première activité de grammaire obtenus à l'école Fadli Ahmed. Nous comptons tout d'abord 67 réponses correctes portant sur le sujet parmi les 120 attendues, 74 pour le verbe, 38 pour le complément d'objet direct.

Nous remarquons immédiatement que le nombre de réponses correctes concernant le complément d'objet direct est très faible, soit un pourcentage de 31,66 %. En ce qui concerne les réponses erronées, nous en comptons 53 pour le sujet, 46 pour le verbe et 82 pour le complément d'objet direct. Pour l'ensemble des réponses, nous remarquons que le taux de pourcentage des réponses incorrectes s'élève à 50,27%.

Analyse

Les résultats obtenus nous indiquent que le pourcentage des réponses incorrectes dépasse de très peu celui des réponses correctes. Un très grand nombre d'élèves n'ont pas réussi à identifier les éléments constitutifs de la phrase en français. Dans cette première activité de grammaire, nous avons demandé aux apprenants de cette classe de cinquième année primaire de souligner le sujet, d'entourer le verbe et d'encadrer le C.O.D dans 04 phrases.

Cet exercice est très important car il permet à l'apprenant de connaître l'ordre des mots dans la phrase de la langue cible. La structure de cette dernière est complètement différente de celle de la langue source des apprenants arabophones. Afin de pouvoir construire des phrases justes, ces derniers doivent d'abord connaître l'ordre des mots. En français, chaque élément de la phrase a une fonction grammaticale qui lui est propre.

Dans le cycle primaire, les élèves de cinquième année apprennent essentiellement à construire des phrases simples selon l'ordre de base SVO (sujet-verbe-objet). Cette structure de base est la même en langue arabe.

Cependant, elle peut varier selon le contexte d'emploi. Dans la phrase arabe, l'ordre des mots peut être ainsi : sujet+ verbe+ complément ou verbe+sujet+ complément. Par exemple, la phrase française « L'enfant mange une pomme », peut être en arabe « الطفل يأكل تفاحة » ou « يأكل الطفل تفاحة ». En français, c'est incorrect de dire « mange l'enfant une pomme ».

D'après les réponses des apprenants, nous pouvons constater que plus de la moitié des élèves de cette classe de cinquième année primaire sont incapables d'identifier les constituants essentiels de la phrase en langue française.

Pour remédier à cette difficulté, nous pensons qu'il serait indispensable d'expliquer, dès le début de l'année, les éléments de base de la phrase française. Afin d'aider certains apprenants à surmonter cette difficulté, il est possible de proposer des activités interactives permettant de faire travailler l'ensemble de la classe.

L'élève de cinquième année primaire a d'abord besoin de connaître l'ordre des constituants de la phrase française afin de pouvoir les identifier et les nommer. L'apprentissage de l'écrit doit se faire progressivement en prenant en considération les difficultés rentrées par les apprenants durant les différentes activités linguistiques.

Parmi les erreurs commises par les apprenants de cette école, nous citons l'exemple ci-dessus :

-Ce matin, Salim

poursuit un papillon

S

V

COD

-La décomposition de la phrase est incorrecte. L'élève n'a pas su identifier correctement les éléments constitutifs de la phrase ci-dessus. Selon la consigne, il est demandé aux apprenants de souligner le sujet, d'entourer le verbe et d'encadrer le C.O.D.

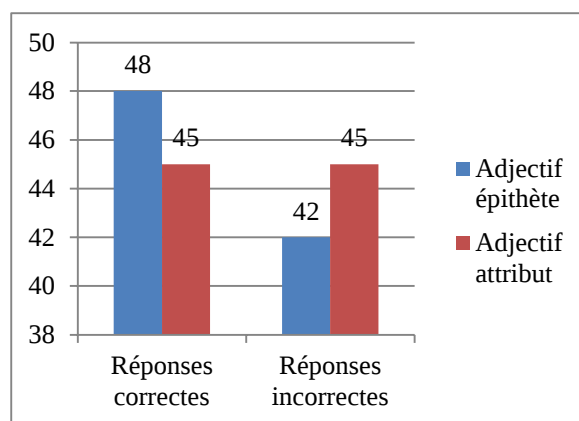


Figure 10: Adjectif épithète et adjectif attribut

Commentaire

Les résultats de la deuxième activité du test de grammaire, adressé aux élèves de l'école Fadli Ahmed, sont illustrés par l'histogramme ci-dessus. En ce qui concerne les réponses correctes, nous en comptons 48 pour l'adjectif épithète et 45 pour l'attribut. Quant aux réponses incorrectes, elles sont au nombre de 42 pour l'épithète et de 45 pour l'attribut. Nous rappelons que le nombre total de réponses attendues était de 180, soit six réponses par élève. Donc, le taux de réussite atteint 51,66%, un résultat légèrement supérieur à la moyenne.

Analyse

D'après les résultats obtenus, nous remarquons que le nombre de réponses correctes n'est légèrement plus élevé que pour l'adjectif épithète. En ce qui concerne l'attribut, le nombre de réponses correctes est égal à celui des réponses incorrectes.

D'après les résultats des 30 élèves de cette classe, les réponses incorrectes atteignent un pourcentage de 44,33%.

Dans l'ensemble, les résultats de cette activité sont insuffisants. Un grand nombre d'élèves n'ont pas pu identifier les différents adjectifs dans les phrases proposées dans le test de grammaire. Nous pensons que beaucoup d'entre eux ont besoin d'un accompagnement efficace de la part de leur enseignante pour dépasser cette difficulté.

Lors de notre expérimentation, nous avons remarqué que l'ordre des mots dans la phrase de la langue cible est l'une des difficultés les plus récurrentes chez les élèves arabophones. En effet, la structure de la phrase arabe est complètement différente de celle de la langue française. Concernant la place de l'adjectif, en L1, il se place toujours après le nom qu'il qualifie. En L2, il peut être devant ou après le nom selon le type de l'adjectif et l'effet stylistique recherché.

Donc, nous avons remarqué que beaucoup d'élèves ont confondu entre le système des deux langues et n'ont pas réussi à distinguer entre l'adjectif épithète et l'adjectif attribut dans les phrases de la langue cible. Parmi les phrases proposées dans cet exercice, nous pouvons citer comme exemple « Le **petit** garçon poursuit un papillon ». Dans cette phrase, l'adjectif épithète est placé devant le nom « garçon ». En langue arabe, l'adjectif se place après le nom : « الصبي الصغير يطارد فراشة ». Ce transfert de la langue maternelle pourrait être négatif dans beaucoup de cas lors de l'apprentissage du français. Alors, nous concluons qu'il est important de prendre en considération les spécificités de la langue arabe par rapport à la langue française lors des différents apprentissages. La structure grammaticale de la phrase arabe pourrait être déroutante pour l'élève de la cinquième année primaire en classe de F.L.E.

Nous citons ci-dessous quelques erreurs commises par les apprenants :

-Cet élève semble **sérieux**. → sérieux (réponse erronée)

L'apprenant a recopié l'adjectif au lieu de répondre s'il est attribut ou épithète.

-Ce **vieil** homme paraît **malade**. → attribut → épithète (réponses incorrectes).

Le premier adjectif qualificatif est épithète car il est placé directement à côté du nom « homme », le deuxième est attribut parce qu'il est introduit à l'aide d'un verbe d'état « paraître ».

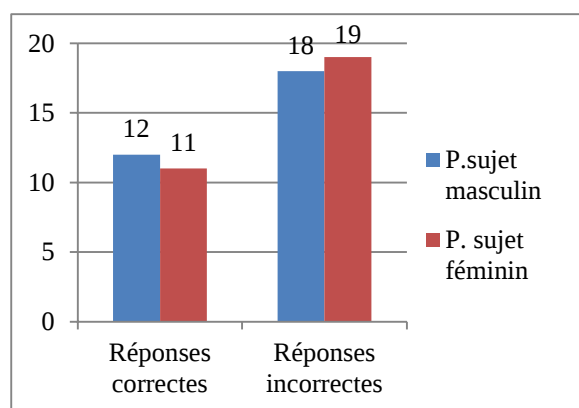


Figure 11: Les pronoms sujets

Commentaire

Comme nous pouvons le constater sur l'histogramme de la figure 11, les données illustrant les réponses des élèves montrent que le nombre de réponses erronées est supérieur à celui des réponses correctes. Ainsi, les résultats de cette troisième activité sont inférieurs à la moyenne. -Sur les 60 réponses attendues, seulement 23 étaient correctes, tandis que 37 étaient incorrectes, ce qui correspond à un taux d'échec de 61,66 %.

Rappelons que, dans cet exercice composé de deux phrases, il était demandé aux apprenants de remplacer le groupe nominal sujet (G.N/S) par le pronom personnel approprié.

Analyse

Les résultats obtenus indiquent que le pourcentage des réponses correctes est de **38,33 %**. Ce pourcentage montre que les apprenants de cette classe de cinquième année primaire ont commis un grand nombre d'erreurs, et, pourtant, cette leçon a été faite en quatrième année et en cinquième année primaires. Ainsi, nous pensons qu'il est indispensable de comprendre les raisons de cet échec. Parfois, l'enseignante de cette classe de cinquième année primaire doit se remettre en question tout en acceptant de changer ses pratiques pédagogiques. Elle doit adopter des stratégies efficaces permettant de mieux répondre aux besoins des élèves. En classe, nous pensons que l'apprenant n'est pas toujours le seul responsable de ses mauvais résultats. L'enseignante doit, elle aussi, assumer une part de responsabilité.

En ce qui concerne l'emploi des pronoms personnels en langue française, ils sont généralement indispensables pour clarifier le sujet de la phrase. En revanche, en langue arabe, la terminaison du verbe peut indiquer le sujet comme dans l'exemple « يلعب », « Il joue », « تلعب », « Elle joue ». Donc, le pronom personnel peut être omis dans la phrase arabe car le sujet est indiqué par le verbe lui-même.

Dans les exemples ci-dessus, la première lettre du verbe arabe nous indique s'il s'agit de « il » ou de « elle ». Cependant, les pronoms personnels remplissent les mêmes fonctions dans les deux langues même si leur utilisation est complètement différente. En conjugaison, le français utilise des terminaisons spécifiques pour chaque pronom. En langue arabe, les suffixes changent selon le genre et le nombre. À titre d'exemple, « يلعب » du masculin singulier devient au masculin pluriel « يلعبون ». Enfin, nous pensons qu'il est important de prendre en considération toutes ces particularités. Pour rendre l'apprentissage du français plus efficace, l'enseignant (e) doit jouer un rôle pertinent.

Parmi les réponses incorrectes enregistrées, en voici quelques unes :

- Les petits garçons aiment le chocolat.

- Elles aiment le chocolat. (réponse erronée).

L'apprenant a remplacé le sujet (masculin/pluriel) par un pronom personnel (féminin/pluriel).

- Samia et Farida adorent les fleurs.

- Samia et Frida adorent les fleurs. (réponse incorrecte).

D'après la consigne, il est demandé aux apprenants de remplacer le groupe nominal souligné par le pronom personnel qui convient. L'apprenant n'a fait que recopier toute la phrase.

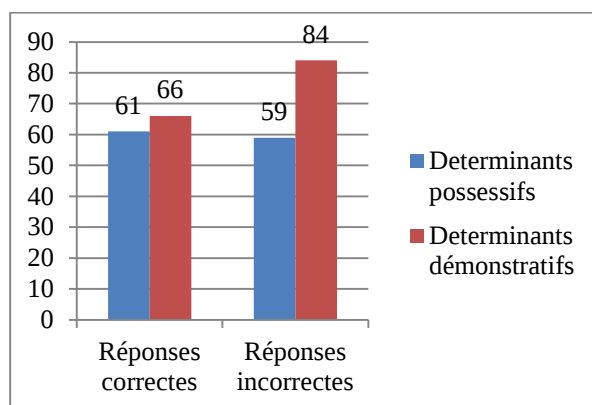


Figure 12: Déterminants possessifs et démonstratifs

Commentaire

L'histogramme ci-dessus illustre les réponses de la quatrième activité de grammaire. Cet exercice porte sur l'utilisation des déterminants possessifs et des déterminants démonstratifs.

Nous avons compté 59 réponses incorrectes concernant les déterminants possessifs et 84 réponses incorrectes pour les déterminants démonstratifs. Ce résultat indique que le pourcentage de réponses erronées est de 52,96 %. Rappelons que nous avons proposé aux trente apprenants de cette classe de cinquième année primaire neuf phrases à compléter avec le déterminant approprié.

En ce qui concerne les réponses correctes, nous en avons compté 61 pour les déterminants possessifs et 66 pour les déterminants démonstratifs, ce qui correspond à un taux de réussite de 47,03 %.

Cette activité était répartie en deux parties : A et B. Le nombre de réponses attendues était de 120 pour l'exercice A et de 150 pour l'exercice B, soit un total de 270 réponses. Ainsi, le nombre de réponses erronées s'élève à 143, ce qui indique que le résultat de cette activité est inférieur à la moyenne.

Analyse

Les résultats de la quatrième activité de grammaire sont insatisfaisants. Le nombre de réponses correctes dépasse légèrement celles qui sont incorrectes pour l'exercice portant sur les déterminants possessifs. Quant à l'exercice portant sur les déterminants démonstratifs, les résultats obtenus sont en dessous de la moyenne.

D'après ces chiffres, cette leçon n'a pas été assimilée par le plus grand nombre d'élèves de cette classe de cinquième année primaire. Donc, nous pensons que c'est inutile d'avancer dans le programme alors que les objectifs des leçons précédentes n'ont pas été atteints. Parmi les trente apprenants de cette classe de cinquième année primaire, **8** ont complété correctement les quatre phrases proposées dans le test de grammaire en ajoutant le déterminant possessif qui convient. En revanche, **1** seul élève a complété correctement les cinq phrases de la deuxième partie de cette activité en ajoutant le déterminant démonstratif correspondant.

Les déterminants possessifs ont un rôle similaire en arabe et en français. Ils indiquent la possession dans les deux langues. Cependant, ils n'ont ni la même forme ni la même utilisation. En français, les déterminants possessifs s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils déterminent. Ils se placent à côté du nom, comme dans les exemples suivants: (**sa** maison, **nos** ancêtres, **leur** maison, etc.). Par contre, ils sont intégrés directement dans le mot en langue arabe. Les suffixes indiquant la possession changent selon la personne et selon le nombre. Par exemple, le mot arabe « بيت » devient « بيته » pour indiquer la possession au masculin singulier et « بيتهم » au masculin pluriel.

D'après l'ensemble des résultats obtenus, nous pensons que le plus grand nombre d'apprenants sont incapables d'utiliser correctement les déterminants possessifs en langue française. L'enseignante de cette classe de cinquième année primaire doit proposer d'autres exercices permettant de renforcer cet apprentissage.

Voici ci-dessous quelques erreurs commises par les élèves :

-J'ai révisé **son** leçon ce soir. (Réponse incorrecte).

Le déterminant possessif employé dans cette phrase est inapproprié.

-Tu as invité **nos** amie à la fête. (Réponse erronée).

L'apprenant a complété la phrase ci-dessus en ajoutant un déterminant possessif inadéquat.

- **Cette** arbre est vieux. (Réponse erronée).

Utilisation d'un déterminant démonstratif (féminin/singulier) devant un nom masculin singulier commençant par une voyelle.

-Je ne connais pas **cette** homme.

Dans la phrase ci-dessus, le déterminant démonstratif utilisé est inapproprié.

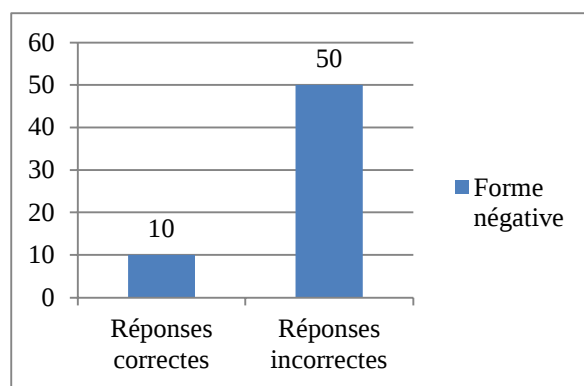


Figure 13: Forme négative

Commentaire

Les réponses à la cinquième activité sont représentées dans l'histogramme ci-dessus. Cet exercice de grammaire portait sur la transformation de phrases à la forme négative. Il était demandé aux apprenants de transformer deux phrases affirmatives en phrases négatives en utilisant la structure « ne ... pas ». Seules 10 réponses ont été correctes, tandis que 50 réponses se sont révélées incorrectes, soit un taux de pourcentage de 83,33%. Ce résultat explique que cette leçon n'a pas été assimilée par la majorité de cette classe de cinquième année primaire.

Analyse

En ce qui concerne les réponses de la cinquième activité, nous avons constaté que deux élèves seulement ont réussi à transformer correctement les deux phrases de la forme affirmative à la forme négative. Parmi les **60** réponses attendues, nous avons enregistré **14** réponses dans lesquelles l'élision devant le verbe « aime » n'a pas été faite par les élèves de cinquième année de l'école Fadli Ahmed. Donc, nous pouvons constater que plusieurs élèves ne maîtrisent pas la règle de l'élision. D'après l'ensemble des réponses obtenues, nous pensons que l'enseignante n'a pas insisté sur cette règle lors des activités faites en classe. Pour faire ancrer une règle de grammaire chez les apprenants, il est important de leur proposer des activités diversifiées et choisies selon des objectifs préétablis. En outre, il faut tenir compte des spécificités de la première langue des élèves. Beaucoup d'entre eux recourent à la langue arabe lors des différents apprentissages.

-Ce transfert peut induire souvent les apprenants en erreur. Concernant la forme négative, elle fonctionne différemment dans les deux langues. En français, elle est généralement formée à l'aide des adverbes de négation « ne » et « pas ». Quant à la langue arabe, elle est construite en utilisant des particules spécifiques.

Enfin, le résultat de cette activité nous confirme que cette leçon doit être refaite. Le taux de pourcentage représentant les réponses incorrectes est trop élevé.

Nous citons ci-dessous quelques réponses incorrectes :

-Mes ne voisins pas sont riches. (Réponse incorrecte).

L'adverbe de négation est introduit dans la phrase ci-dessus de façon aléatoire.

-Mourad **ne** aime pas le cinéma.

L'élision n'a pas été faite devant le verbe « aime ».

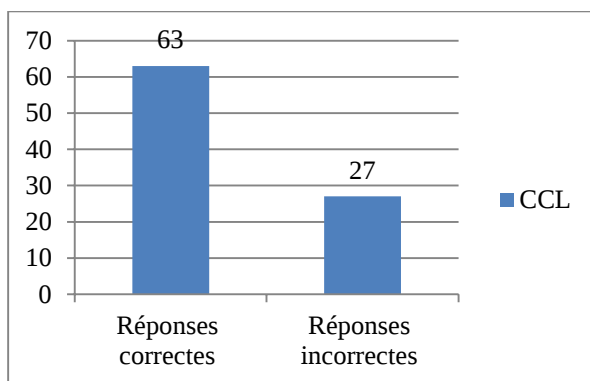


Figure 14: Complément circonstanciel de lieu (CCL)

Commentaire

L'histogramme ci-dessus illustre les réponses à la sixième activité du test de grammaire adressé aux élèves de cinquième année de l'école Fadli Ahmed. Dans cet exercice, il était demandé aux apprenants de souligner le C.C. L'une des quatre phrases ne contient pas de C.C.L. Donc, le nombre de réponses attendues était de **90**. Parmi celles-ci, nous avons enregistré 63 réponses justes et 27 réponses erronées. Cela correspond à un taux de réussite de 70 %.

Analyse

Pour cette dernière activité de grammaire à l'école Fadli Ahmed, le pourcentage des réponses correctes est assez élevé. Parmi les trente élèves de cet établissement scolaire, 16 ont trouvé toutes les réponses correctes. Ce résultat est plus ou moins acceptable. Cette leçon a été sûrement bien assimilée par la majorité des apprenants. Ce résultat positif nous confirme que l'enseignante de cette classe de cinquième année primaire a bien expliqué cette leçon. Nous rappelons que les compléments circonstanciels remplissent les mêmes fonctions en langue arabe et en langue française. Ils apportent des précisions sur les circonstances de l'action exprimée par le verbe de la phrase.

Ils peuvent indiquer le lieu, le temps, la manière, etc. Cependant, la différence dans la manière d'utiliser des compléments circonstanciels dans les deux langues réside dans la structure syntaxique et dans l'emplacement de ces compléments.

Parmi les erreurs commises par les apprenants, nous en citons quelques unes :

-Dans le pré, la cigale chante tout l'été. (Réponse incorrecte)

C.CL

Dans la phrase ci-dessus, l'apprenant a souligné d'un seul trait le sujet, le verbe et le C.C.T alors qu'il lui est demandé dans la consigne de souligner le C.C.L.

-Dans le pré, la cigale chante tout l'été. (Réponse erronée).

C.C.L

L'élève a souligné d'un seul trait le verbe et le C.C.T alors qu'il devait souligner le C.C.L.

1.3 Résultats du test d'évaluation de la compétence de vocabulaire à l'école

Bouroucha Salah

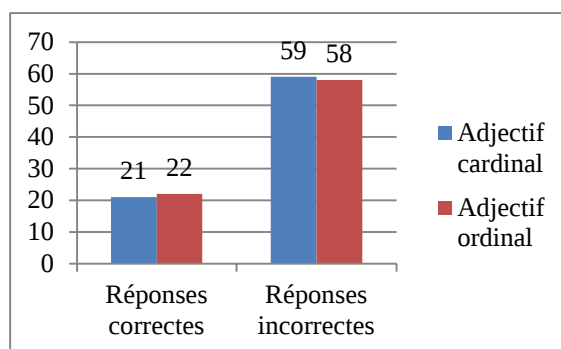


Figure 15-A : Adjectif cardinal et adjectif ordinal

Commentaire

Les résultats de la première activité de vocabulaire, réalisée le 12 avril 2023 par les élèves de l'école Bouroucha Salah, sont représentés par l'histogramme ci-dessus. D'emblée, nous remarquons que le nombre de réponses erronées dépasse largement celui des réponses correctes.

Parmi les vingt-deux élèves inscrits en cinquième année primaire, seuls **20** ont participé à ce test de vocabulaire. Les exercices proposés portaient sur les leçons étudiées en classe lors de la réalisation des projets I et II. L'activité était divisée en deux parties : A et B. Concernant l'exercice A, nous avons relevé **21** réponses correctes concernant l'adjectif cardinal, contre **59** réponses incorrectes. Pour l'adjectif ordinal, **22** réponses justes ont été enregistrées, contre **58** réponses erronées.

Sur un total de **160** réponses attendues, **117** étaient incorrectes, ce qui correspond à un taux de **73,12 %**.

Analyse

En ce qui concerne la première activité du test de vocabulaire, elle est répartie en A et B. Parmi les élèves présents, nous avons constaté qu'aucun élève n'a trouvé les huit (8) réponses correctes. Ce résultat nous confirme que la grande majorité des apprenants n'ont presque rien retenu de la leçon faite en classe. Lors de notre enquête, nous avons remarqué que l'enseignante fait rarement des rappels permettant de consolider les apprentissages préalables. En classe, les leçons faites ne sont pour elle qu'une partie du programme mise de côté.

Elle nous a elle-même expliqué lors de nos différentes visites que l'inspecteur de français leur exige de terminer le programme coûte que coûte avant la fin de l'année. Donc, son premier souci est avant tout l'achèvement du programme avant l'examen du dernier trimestre. Elle n'a pas le temps de se poser des questions concernant le niveau de ses élèves. L'enseignante de français de cette école primaire ajoute que l'horaire imparti aux différentes activités de classe est également insuffisant. Elle nous a enfin expliqué que c'est très difficile d'interroger tous les élèves de sa classe à cause du nombre élevé.

Dans les langues L1 et L2, les adjectifs numéraux cardinaux sont utilisés pour indiquer une quantité. Cependant, ces adjectifs sont un peu complexes en langue arabe. Ils peuvent varier selon le genre et selon le nombre. Par exemple, « اثنتان », « deux » se dit au féminin « اثنتان ». Le féminin de l'adjectif cardinal est indiqué en langue arabe par des particules intégrés directement dans le mot, comme dans les exemples : « deux maisons » « منزلين », « deux filles », « فتياتين », etc. La confusion entre les deux langues pourrait donc provenir essentiellement de ces différences linguistiques. Pour obtenir de meilleurs résultats, les apprenants arabophones ont besoin de pratiquer régulièrement la langue française. Au fur et à mesure, ils se familiarisent avec les particularités de cette langue.

Nous citons ci-dessous quelques erreurs commises par les élèves :

-Tu relis le dernier paragraphe. (Réponse incorrecte)

L'apprenant a souligné le verbe au lieu de souligner l'adjectif ordinal comme il lui est demandé dans la consigne.

-Mes parents arrivent le trois janvier. (Réponse erronée)

L'élève a souligné le mot « janvier » au lieu de souligner d'un seul trait l'adjectif cardinal comme il lui est demandé dans la consigne.

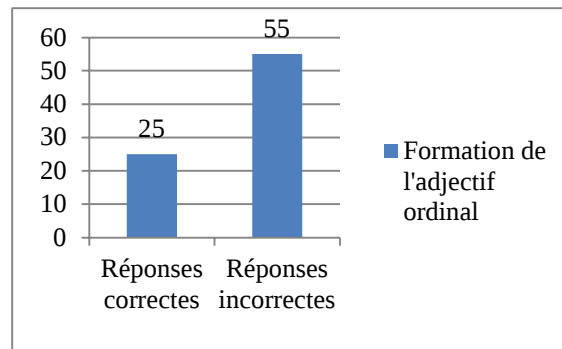


Figure 15-B : Formation de l'adjectif ordinal

Commentaire

L'histogramme ci-dessus illustre les réponses de l'exercice « B ». Dans cet exercice, il était demandé aux apprenants de former correctement l'adjectif ordinal à partir de l'adjectif cardinal. Quatre phrases leur ont été proposées, dans lesquelles ils devaient effectuer cette transformation. Le nombre total de réponses attendues est de **80**. Concernant les réponses obtenues, nous avons compté 25 réponses correctes et 55 réponses incorrectes, soit un pourcentage de **68,75 %**. Donc, ce résultat est inférieur à la moyenne.

Analyse

Les chiffres illustrant les réponses de l'exercice B indiquent que le nombre de réponses incorrectes est trop élevé. Parmi les 22 élèves de l'école Bouroucha Salah, seuls quatre (4) ont réussi à donner toutes les bonnes réponses à cet exercice. En français et en arabe, les adjectifs numéraux ordinaux servent à indiquer un ordre ou un rang. Cependant, ces adjectifs ont des formes différentes dans les deux langues. Leur utilisation diffère selon le contexte. En outre, la structure des phrases peut être une source de difficulté pour les apprenants arabophones. À titre d'exemple, en français, l'adjectif ordinal « second » ou « deuxième » correspond à « الثاني » au masculin et « الثانية » au féminin en langue arabe. L'emploi de ces adjectifs change selon les règles syntaxiques de chaque langue. Ces exemples nous montrent que la langue arabe utilise des particules spécifiques pour indiquer le genre de l'adjectif ordinal. En français « second » devient au féminin « seconde » et « deuxième » reste invariable. Enfin, nous pensons qu'une pratique régulière de la langue française en classe pourrait aider les apprenants à mieux comprendre l'usage et les spécificités du fonctionnement grammatical de cette langue. Il n'est pas possible de continuer à exécuter un programme dont les apprenants de cinquième année primaire ne retiennent que très peu de connaissances.

Nous citons ci-dessous quelques erreurs commises :

-Il habite au **quatres** étage. (Réponse erronée)

L'apprenant a ajouté le « s » du pluriel à la fin de l'adjectif cardinal alors qu'il lui est demandé dans la consigne de former l'adjectif ordinal à partir de l'adjectif cardinal. Il aurait dû ajouter le suffixe « ième ».

-Le cinéma est appelé le (sept) **sept** art.

L'apprenant a recopié l'adjectif ordinal sans aucune modification. Il lui est demandé dans la consigne de former l'adjectif ordinal à partir de l'adjectif cardinal mis entre parenthèses.

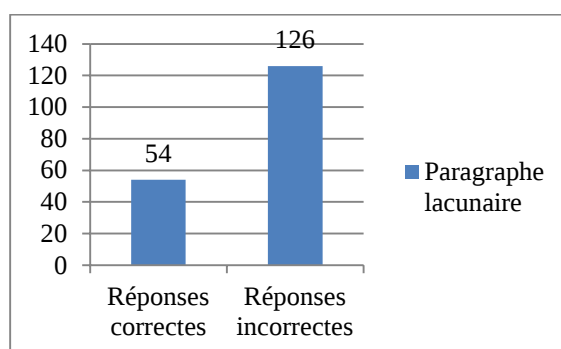


Figure 16: Paragraphe lacunaire

Commentaire

Les résultats de la deuxième activité de vocabulaire sont représentés par l'histogramme ci-dessus. L'exercice consistait à compléter un paragraphe lacunaire à l'aide de mots proposés dans le désordre. Le nombre total de réponses attendues était de 180. Nous avons relevé 54 réponses correctes et 126 réponses erronées, ce qui correspond à un taux d'échec de 70%. Ce résultat médiocre nous confirme que les apprenants n'ont pas retenu le lexique de base étudié au cours de la première séquence du deuxième projet, intitulé : ¹¹²« *Nous allons au musée* ».

Analyse

Lors de la préparation de cet exercice, nous avons pris en compte les leçons faites en classe. Tout au long de l'étude des deux séquences du deuxième projet, les activités réalisées ainsi que les textes étudiés visaient à doter les apprenants d'un lexique lié au domaine de la visite et du voyage. Concernant les réponses attendues, chaque élève devait en fournir neuf.

Nous avons constaté qu'aucun élève n'a réussi à donner toutes les réponses correctes. Sur les 22 élèves de la classe de cinquième année de l'école Bouroucha Salah, 20 étaient présents le jour du test de vocabulaire.

¹¹² Livre de Français cinquième année primaire, Éditions ONPS, 2019, Alger, Algérie.

D'après les réponses obtenues, nous pouvons affirmer que la majorité des apprenants ont échoué dans cet exercice. Beaucoup d'entre eux ont complété le paragraphe lacunaire de manière aléatoire. Pourtant, en classe, plusieurs textes du même type ont été étudiés. Ce nombre élevé de réponses incorrectes révèle que les élèves ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ils ne possèdent pas les compétences requises pour accéder au sens du texte à trous proposé dans le test de vocabulaire.

En classe, l'enseignante nous a informés lors de nos visites précédentes, qu'elle assure la compréhension en lecture par le biais de questions soigneusement choisies et par l'explication des mots difficiles. De plus, elle veille constamment à aider les apprenants à développer des stratégies de compréhension en lecture. Cependant, les résultats de notre enquête ont confirmé que les élèves rencontrent encore de nombreuses difficultés et sont loin d'atteindre une compréhension optimale en lecture. Nous pensons donc qu'il est nécessaire d'inciter les élèves à se poser des questions afin de repérer les informations les plus importantes dans les textes étudiés en classe. Pour les aider à atteindre cet objectif, l'enseignante doit jouer un rôle central. Au fil du temps, les élèves seront capables de construire progressivement le sens du texte. Dans cette démarche, le rôle de l'enseignante est primordial.

Voici quelques erreurs commises par les apprenants de l'école Bouroucha Salah :

-À la fin de l'année, notre école organise une **Alger** au musée national des beaux-arts d'**visite**.

Dans la phase ci-dessus, nous remarquons que l'élève a ajouté inversement les deux mots pour compléter la phrase. De ce fait, nous pouvons dire qu'il est incapable de lire et/ou de comprendre ce qui est écrit.

- Ce **montre** est exceptionnel !

La phrase ci-dessus est incorrecte car l'apprenant a employé un mot inadéquat pour la compléter. Il aurait dû utiliser le mot « lieu ». Cette erreur nous montre qu'il a répondu au hasard.

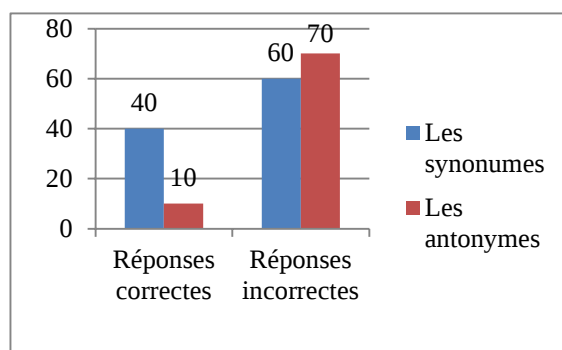


Figure 17 : Synonymes et antonymes

Commentaire

L'histogramme ci-dessus illustre les résultats de la troisième activité de vocabulaire, répartie en deux exercices : A et B. En ce qui concerne l'exercice A, nous avons enregistré 40 réponses correctes et 60 réponses incorrectes. Pour l'exercice B, nous avons comptabilisé 10 réponses justes et 70 réponses fausses, ce qui correspond à un taux d'échec global de 72,22% pour les deux exercices. Dans l'ensemble, les résultats obtenus sont inférieurs à la moyenne.

Analyse

Pour l'ensemble des réponses de la troisième activité de vocabulaire, les réponses attendues sont au nombre de 100 pour l'exercice A et de 80 pour l'exercice B. Après avoir fait le bilan des résultats, nous avons remarqué qu'aucun élève n'a trouvé toutes les réponses correctes concernant cette dernière activité de vocabulaire. Les chiffres illustrant les réponses obtenues nous confirment que les apprenants de cinquième année de cette école ne disposent pas d'un stock lexical leur permettant de trouver des synonymes ou des antonymes en langue française. Or, l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère contribue efficacement à l'épanouissement de l'apprenant dans son contexte scolaire et lui permet de mieux réussir à l'école.

En effet, la connaissance du vocabulaire permet à l'apprenant de F.L.E d'avoir une vie scolaire plus confortable. De ce fait, nous estimons qu'il est très important de développer le vocabulaire chez l'apprenant de F.L.E à partir de la troisième année primaire. L'enseignante de cette école est appelée à adopter des méthodes et des supports efficaces pour un meilleur apprentissage du vocabulaire. Ce faible résultat nous montre que ces apprenants ont besoin d'être amenés à faire des efforts supplémentaires pour enrichir leur lexique.

De sa part, l'enseignante doit diversifier les supports pédagogiques et créer un climat favorable à l'apprentissage du vocabulaire dans sa classe.

Parmi les réponses incorrectes, nous citons ci-dessous quelques exemples :

-Le renard est un animal malin..... (joli) -bleu- rusé - grand (Réponse incorrecte)

La réponse de l'apprenant est incorrecte. Il lui est demandé d'entourer le synonyme du mot souligné.

-Il a un joli chapeau.grand – bruyant – (minuscule) – beau (Réponse erronée)

L'élève a entouré un mot au hasard. Il aurait dû entourer le synonyme « beau » parmi les mots proposés dans la liste.

- Des jouer neufs —→ sage (Réponse incorrecte)

L'apprenant a pris un mot inapproprié dans la liste de mots proposés pour donner l'antonyme du mot souligné.

-Une valise lourde. → vieux (Réponse incorrecte)

Le mot choisi par l'élève n'est pas l'antonyme du mot souligné comme il est demandé dans la consigne. Il fallait prendre dans la liste le mot « légère ».

1.4. Résultats du questionnaire de la compétence de vocabulaire à l'école Fadli Ahmed

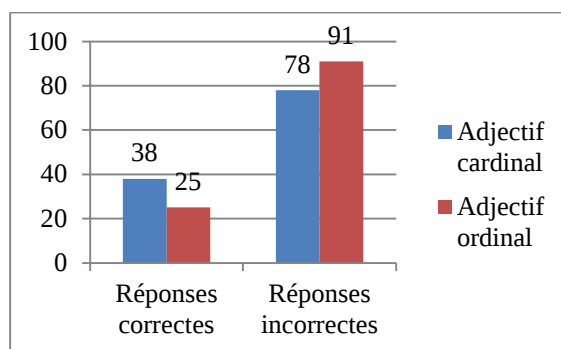


Figure 18-A : Adjectif cardinal et adjectif ordinal

Commentaire

Les réponses de la première activité de vocabulaire sont illustrées par l'histogramme ci-dessus. Cette activité est répartie en deux exercices : A et B. Pour l'exercice A, nous constatons que 63 réponses sont correctes, ce qui correspond à un taux de réussite de 27,15 %. En revanche, nous avons enregistré 169 réponses erronées.

Ce faible résultat confirme que la leçon de vocabulaire n'a pas été assimilée par une grande majorité des élèves de cette classe de cinquième année.

Pour l'exercice B, nous avons compté **49** réponses correctes et **67** réponses incorrectes. Le taux de réponses incorrectes s'élève ainsi à **57,75 %**.

Analyse

En ce qui concerne les deux premiers projets du programme¹¹³ de cinquième année primaire, les leçons faites en classe sont : Les adjectifs cardinaux, les adjectifs ordinaux, le vocabulaire de la visite : se déplacer, les synonymes et les antonymes.

D'après les résultats de la première activité, répartie en A et B, nous constatons que le taux de réponses erronées est trop élevé. Il apparaît donc clairement que les apprenants ont rencontré de grandes difficultés à répondre aux deux exercices proposés dans le test de

¹¹³ Ibid. p4

vocabulaire. À titre d'exemple, pour l'exercice A, nous avons constaté qu'un seul élève a trouvé toutes les bonnes réponses.

Dans les langues L1 et L2, les adjectifs numéraux cardinaux sont employés pour indiquer une quantité. Cependant, l'emploi de ces adjectifs diffère dans les deux langues selon le contexte. Par exemple, en langue française, l'adjectif cardinal « quatre » est utilisé pour les deux genres : « **quatre** filles », « **quatre** garçons ». En arabe, « quatre filles » correspond à « أربع بنات » et « quatre garçons » à « أربعة أولاد ». En revanche, pour « quatre jours » et « quatre journées » le même adjectif numéral est utilisé en langue arabe « أربعة أيام ». Donc, nous remarquons que l'adjectif cardinal est employé au féminin devant les noms masculins en langue arabe. En résumé, les règles de fonctionnement de la première langue de l'apprenant sont déroutantes pour l'apprentissage du français.

Parmi les erreurs commises, nous en citons ci-dessous quelques unes :

-Il y a trente-**deux** élèves dans la classe. (L'apprenant a souligné uniquement le deuxième élément de l'adjectif cardinal).

-C'est le cinquième jour de **la semaine**. (L'élève a souligné d'un trait une partie du complément du nom au lieu de souligner de deux traits l'adjectif ordinal comme il est demandé dans la consigne).

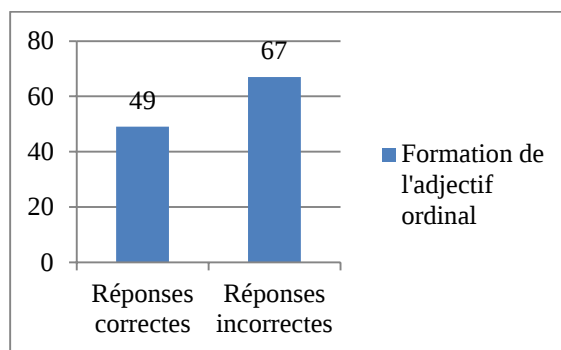


Figure 18-B : Formation de l'adjectif ordinal

Commentaire

L'histogramme ci-dessus illustre les réponses de l'exercice B de la première activité de vocabulaire. Nous avons compté **49** réponses correctes et **67** réponses incorrectes. Ainsi, le taux de réponses incorrectes est de **57,75 %**.

Analyse

D'après les résultats de l'exercice B, nous remarquons que le nombre de réponses incorrectes est plus élevé que celui des réponses correctes. Ce constat indique que la majorité des élèves

de cette classe de cinquième année primaire n'ont pas maîtrisé la règle de formation de l'adjectif ordinal à partir de l'adjectif cardinal. Pourtant, il suffit d'ajouter le suffixe « ième » à la fin de l'adjectif cardinal pour obtenir une réponse correcte. Parmi les mots donnés dans l'exercice « trois » devient « troisième », sept devient « septième », etc. Nous avons donné un seul adjectif cardinal dans lequel l'apprenant doit enlever le « e » pour former l'adjectif ordinal : « quatre- quatrième ».

En langue arabe et en langue française, les adjectifs ordinaux indiquent l'ordre. Pour ce qui est de la formation et de l'accord de ces adjectifs, les deux langues utilisent des règles différentes. Elles sont plus complexes en langue arabe. Par exemple, « troisième jour » correspond à « اليوم الثالث » et « troisième année » à « السنة الثالثة » en langue arabe, « première langue » devient en arabe « اللغة الأولى », « première formation » correspond à « التدريب الأول », « premier devoir » pour « الواجب الأول », « premier voyage » pour « الرحلة الأولى », etc. À travers ces exemples, nous constatons que les adjectifs numéraux obéissent à des règles de genre différentes en langue arabe. De plus, de nombreux mots n'ont pas le même genre dans les deux langues. Enfin, certaines règles propres à la première langue de l'apprenant peuvent également influencer son usage de la langue cible.

Nous citons ci-dessus quelques réponses erronées :

-Il habite au **vingt-trois** étage. (L'apprenant a recopié la phrase telle qu'elle est. Cependant, il lui est demandé dans la consigne de former correctement l'adjectif ordinal à partir de l'adjectif cardinal mis entre parenthèses).

-La terre est la (trois) **trois** planète du système solaire. (Réponse erronée)

L'élève a réécrit l'adjectif cardinal sans aucune modification. Dans la consigne, il lui est demandé de former l'adjectif ordinal à partir de l'adjectif cardinal mis entre parenthèses.

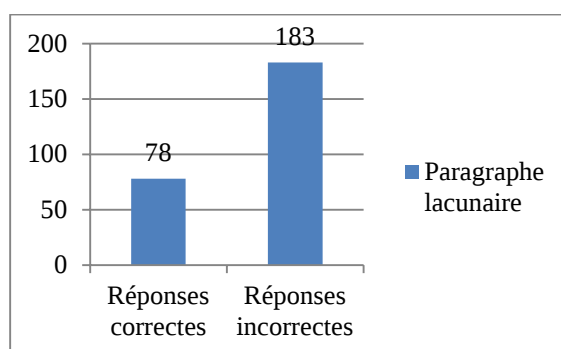


Figure 19 : Paragraphe lacunaire

Commentaire

Sur la figure 20, les chiffres illustrent les réponses de la deuxième activité de vocabulaire. Dans cet exercice, il est demandé aux apprenants de compléter un paragraphe lacunaire en utilisant des mots donnés dans le désordre. D'emblée, nous pouvons constater que le nombre de réponses incorrectes est trop élevé, atteignant 183, soit 70,11%. En revanche, les réponses correctes sont au nombre de 78. Ce résultat est insuffisant.

Analyse

Tout au long de la réalisation des deux séquences didactiques du deuxième projet, nous rappelons que les apprenants réalisent en classe des activités visant à les doter d'un lexique relatif au domaine de la visite et du voyage. Ils ont également lu des textes ayant pour thème la visite d'un lieu exceptionnel ou le voyage. Ainsi, la deuxième activité proposée en vocabulaire est en lien avec les leçons étudiées en classe. Quant aux résultats obtenus, ils sont insuffisants. Ce faible résultat montre que les apprenants de cette classe de cinquième année possèdent un lexique très limité.

La plupart d'entre eux n'ont pas réussi à compléter un paragraphe de quelques lignes avec des mots pourtant rencontrés dans les textes étudiés. Ce constat nous amène à penser qu'ils ne sont pas suffisamment familiarisés avec ce type d'exercice.

De plus, lors de nos visites préalables, nous avons observé que nombre d'entre eux éprouvent des difficultés à lire et à comprendre de courts textes en langue française. En classe, nous avons constaté qu'ils sont davantage habitués à répéter ce que leur dit leur enseignante sans le moindre effort de compréhension. Or, la réussite dans un tel exercice nécessite une compréhension globale du texte. Il est en effet difficile de choisir les mots appropriés pour compléter un paragraphe lacunaire lorsque le sens général du texte n'est pas compris. De plus, le répertoire lexical limité empêche de mettre chaque terme à sa place.

Pour renforcer les compétences linguistiques des apprenants, il est important de multiplier les occasions de rédaction en classe. Cet objectif ne pourra être atteint qu'à travers un accompagnement pédagogique adapté de la part de l'enseignante, ainsi qu'une diversification des activités d'écriture.

Voici ci-dessous quelques réponses fausses :

-Il **brochure** dans le quartier Hamma. (L'élève a employé inadéquatement le nom «brochure » pour compléter la phrase au lieu d'utiliser le verbe correct « se situe »).

-Dès que nous arrivons devant l'entrée, le **se situe** nous donne une **musée**.
(L'apprenant a employé deux mots inappropriés pour compléter la phrase. Selon le texte lacunaire proposé, il fallait compléter la phrase avec les mots « **guide**, puis **brochure** »).

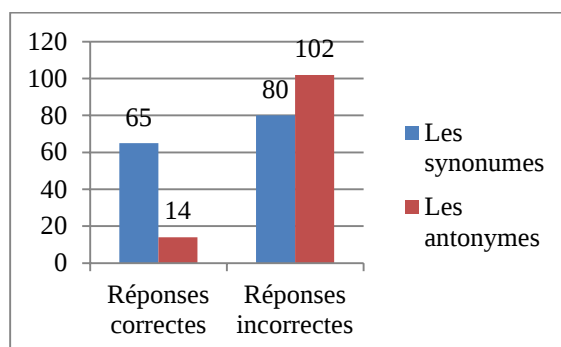


Figure 20 : Synonymes et antonymes

Commentaire

Les réponses de la troisième activité de vocabulaire sont représentées par les données figurant sur l'histogramme ci-dessus. Cette activité est divisée en deux parties : A et B. Pour l'exercice A, nous avons comptabilisé **65** réponses correctes et **80** réponses incorrectes.

En ce qui concerne l'exercice B, nous avons enregistré **14** réponses justes et **102** réponses erronées. Ainsi, le taux global d'échec pour les deux exercices est de **69,73 %**, ce qui est inférieur à la moyenne

Analyse

Concernant la dernière activité de vocabulaire, elle est divisée en deux parties : A et B. Le nombre total de réponses attendues est de **261**. À travers les réponses des élèves, nous avons remarqué que la majorité d'entre eux sont incapables de trouver des synonymes ou des antonymes en langue française. Cet échec révèle qu'ils disposent d'un vocabulaire très limité.

Lors de nos visites préalables, nous avons observé que l'enseignante de cette classe de cinquième année primaire explique rarement des mots en classe. Pendant la leçon de lecture, elle fait difficilement lire une phrase ou deux par un petit nombre d'élèves, consacrant ainsi une grande partie du temps à la lecture oralisée. Elle nous a confié que l'utilisation du tableau pour décomposer les mots mal lus lui fait perdre beaucoup de temps. De plus, le volume horaire imparti à la lecture ne lui permet pas de poser des questions portant sur la signification des mots car ses élèves ne possèdent pas encore les mécanismes de base de cette activité essentielle.

En français, l'apprentissage du vocabulaire nécessite le recours à diverses stratégies. L'utilisation des supports visuels peut s'avérer très bénéfique pour assurer la compréhension.

En classe, l'enseignante peut s'appuyer sur des images et des vidéos pour expliquer les mots difficiles, ainsi que pour aider les élèves à identifier des synonymes et des antonymes.

De plus, elle devrait habituer ses élèves au travail collaboratif afin de donner à chacun la possibilité d'apprendre en interaction avec les autres. Enfin, elle pourrait encourager la prise de parole en classe en proposant des exercices collectifs et des jeux de rôles qui contribueraient à enrichir le vocabulaire des élèves.

Parmi les réponses incorrectes enregistrées, nous en citons quelques unes ci-dessous :

-Je suis ravi de cette récompense. triste - content - malheureux - fort.
(Réponse erronée)

L'élève a entouré l'antonyme au lieu d'entourer le synonyme du mot souligné « ravi ».

- Il ne faut pas grimper sur le mursauter – écouter- jouer - monter (Réponse incorrecte)

L'élève a entouré le mot inapproprié. Selon la consigne, il doit entourer le synonyme du mot souligné dans la phrase.

-un fruit mûr. gauche (L'élève a pris dans la liste de mots proposée un mot inapproprié pour remplacer le mot souligné par son antonyme.

- des jouets neufs —> premier

Le mot « premier » est inapproprié. Il est demandé aux élèves de remplacer le mot souligné par un synonyme pris dans une liste de mots.

1.5. Résultats du questionnaire de la compétence de conjugaison à l'école Bouroucha Salah

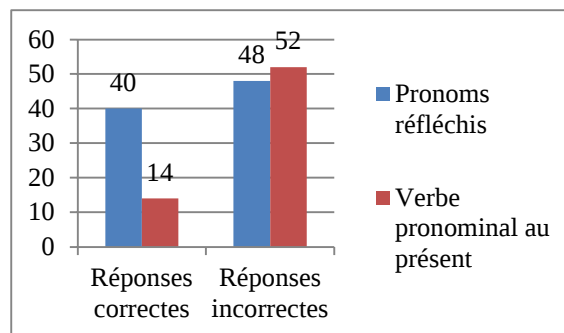


Figure 21 : Pronoms réfléchis et verbes pronominaux

Commentaire

En ce qui concerne le test de conjugaison, rappelons que 20 élèves de l'école Bouroucha Salah ont participé à notre expérimentation. Les réponses obtenues après la correction des copies sont représentées par l'histogramme ci-dessus. Ce premier exercice est divisé en deux parties : A et B. Pour la partie A, nous avons comptabilisé **40** réponses correctes et **48** réponses incorrectes. Quant à l'exercice B, les résultats indiquent **14** réponses justes contre **52** réponses erronées. Ainsi, le taux global d'échec pour les deux exercices est de **64,93 %**, ce qui est inférieur à la moyenne.

Analyse

D'après les chiffres illustrant les réponses obtenues, nous remarquons d'emblée que les 20 élèves de cinquième année de l'école Bouroucha Salah ayant participé au test de conjugaison ont commis de nombreuses erreurs, notamment dans le premier exercice. En effet, les résultats d'analyse montrent que le nombre de réponses correctes est très faible par rapport à celui des réponses incorrectes. Ce faible rendement indique que la majorité des élèves de cette classe de cinquième année n'ont presque rien retenu de la leçon de conjugaison portant sur les verbes pronominaux du premier groupe au présent de l'indicatif.

Nous rappelons par ailleurs que la leçon sur le présent de l'indicatif des verbes du premier groupe a déjà été abordée en quatrième année primaire. Ainsi, les apprenants sont censés connaître les terminaisons des verbes conjugués à ce temps simple depuis l'année précédente.

En ce qui concerne l'exercice A, portant sur l'emploi des pronoms réfléchis, nous avons constaté, parmi les réponses obtenues, que huit (8) élèves ont correctement placé le pronom « se » devant le verbe « appelle », mais sans effectuer l'élision.

Pour ce qui est de l'exercice B, nous avons relevé **11** réponses dans lesquelles les verbes ont été recopiés sans aucune modification. Parmi ces réponses, **2** élèves ont laissé les trois verbes proposés dans le test de conjugaison à l'infinitif.

Nous pensons que ce type d'erreur pourrait résulter d'un problème de lecture et /ou de compréhension de la consigne. Il est également possible que ces élèves ignorent complètement comment conjuguer les verbes proposés au présent de l'indicatif.

En outre, la forme pronominale des verbes français peut être complexe pour les apprenants arabophones. En langue arabe, le système de conjugaison des différents verbes fonctionne de manière différente. Concernant les pronoms réfléchis, nous pensons que les élèves peuvent rencontrer d'énormes difficultés pour comprendre leur fonctionnement. À titre d'exemples, « Je me promène » correspond à « أتجول », « Il se lave » se traduit « يغسل », « Nous nous lavons » se dit « نحن نغسل », etc. Dans les deux premiers exemples, nous remarquons qu'en langue arabe le pronom indiquant l'action accomplie et subie par le sujet lui-même est intégré directement dans le verbe. Quant au troisième exemple, « nous » correspond à « نحن ». Pour aider les apprenants à surmonter ces difficultés, il est important de fournir des explications avec des exemples concrets et faire réaliser un nombre d'exercices suffisant. Les élèves peuvent bien apprendre en s'exerçant. Pour ce faire, l'enseignante de l'école Bouroucha Salah doit mettre en place des situations d'apprentissage variées en utilisant des stratégies différentes.

Parmi les erreurs commises, en voici quelques unes :

-Mon petit frère **me** appelle Amir. (Réponse incorrecte)

-Le pronom réfléchi employé est inapproprié. Nous remarquons également que l'élision n'a pas été faite devant le verbe « appelle ». Donc, nous pouvons dire que l'erreur est double dans cette réponse.

-Je **se** brosse les dents trois fois par jour. (Réponse erronée)

-Le pronom réfléchi employé devant le verbe est inadéquat. D'après cette réponse, le mot a été pris au hasard car l'apprenant est incapable d'utiliser correctement les pronoms réfléchis utilisés avec les verbes pronominaux.

-L'oiseau (se poser) **se pos** sur le mur. (Réponse fausse).

L'élève a réécrit le verbe en enlevant le « er » mais il n'a mis aucune terminaison.

-Les petits enfants (se disputer) **verte** dans la cour de la maison. (Réponse fausse)

L'apprenant a introduit inadéquatement un mot de la phrase au lieu de conjuguer le verbe mis entre parenthèses au présent de l'indicatif comme il lui est demandé dans la consigne.

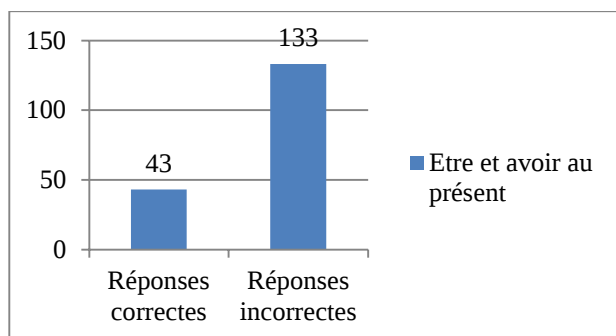


Figure 22 : Verbes « être » et « avoir » au présent

Commentaire

Les chiffres illustrant les résultats de l'exercice portant sur la conjugaison des auxiliaires « être » et « avoir » au présent de l'indicatif montrent que le nombre de réponses justes s'élève à **43**. En revanche, nous avons compté **133** réponses erronées. Ainsi, le taux d'échec s'élève à **75,56%**, ce qui est inférieur à la moyenne attendue.

Analyse

En ce qui concerne ce deuxième exercice de conjugaison, il était demandé aux apprenants de conjuguer les verbes « être » et « avoir » au présent de l'indicatif. Après avoir établi le bilan des réponses obtenues, nous avons enregistré un très grand nombre de réponses erronées.

Ce résultat médiocre soulève plusieurs interrogations, notamment sur le déroulement des leçons de conjugaison en classe, d'autant plus que cette leçon avait déjà été étudiée en quatrième année primaire.

Parmi les réponses attendues, trois élèves ont recopié les auxiliaires « être » et « avoir » en conservant leur forme à l'infinitif.

De plus, seuls deux apprenants ont correctement conjugué l'auxiliaire « avoir » à la première personne du singulier en faisant l'élision. Nous pensons qu'il n'est pas raisonnable de poursuivre de nouvelles leçons de conjugaison tant que les apprenants ne maîtrisent pas la conjugaison des auxiliaires « être » et « avoir » au présent de l'indicatif. À titre d'exemple, la connaissance de ces deux verbes est indispensable pour aborder correctement la leçon sur le passé composé.

Parmi les difficultés que pourraient rencontrer les apprenants arabophones, entre autres, certaines erreurs pourraient provenir de l'influence de la première langue de scolarisation. La langue arabe n'utilise pas les auxiliaires pour les temps composés. En outre,

en langue française, l’auxiliaire « être » peut être employé pour exprimer l’état comme dans l’exemple : « Je suis heureux », ce qui correspond en arabe à « أنا سعيد ». Selon cet exemple, nous constatons que l’arabe utilise seulement le pronom personnel et l’adjectif pour exprimer la même idée. Quant à l’auxiliaire « avoir », il peut exprimer la possession en langue française tandis qu’en arabe des constructions différentes sont utilisées pour exprimer cette idée. À titre d’exemple, « Il a une maison » se dirait en arabe « لديه منزل ». Cet exemple nous permet de constater que la particule exprimant la possession est intégrée directement à la fin du mot arabe « لديه ». Cette phrase peut se traduire littéralement en français : « Il a une maison à lui ».

Nous citons ci-dessous quelques réponses erronées :

-Kateb Yacine (être) **sont** un grand écrivain. (Réponse incorrecte)

Verbe mal conjugué. L’élève n’a pas respecté la règle de l’accord sujet/verbe.

- Vous (avoir) **ez** une grande maison. (Réponse erronée)

L’élève a uniquement écrit la terminaison alors qu’il devait écrire tout le verbe conjugué à la deuxième personne du pluriel « avez ».

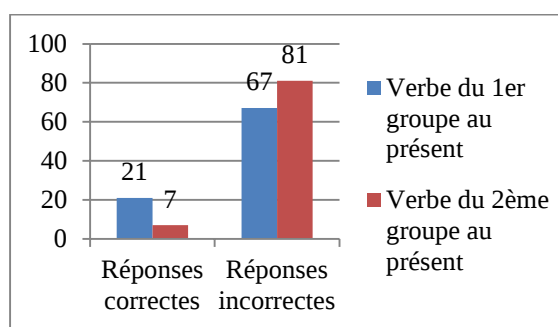


Figure 23: Verbes du 1^{er} et du 2^{ème} groupe au présent de l’indicatif

Commentaire

L’histogramme ci-dessus illustre les résultats de la troisième activité de conjugaison obtenus lors de notre expérimentation à l’école Bouroucha Salah. Cet exercice est divisé en deux parties : A et B.

Pour la partie A, le nombre de réponses attendues était de 88. Après l’analyse, nous avons comptabilisé 21 réponses correctes et 67 réponses incorrectes. En ce qui concerne l’exercice B, les chiffres nous indiquent que seules sept réponses étaient justes, tandis que 81 étaient erronées.

Analyse

La leçon de conjugaison portant sur les verbes « accompagner » et « choisir » au présent de l'indicatif a été abordée en classe. D'après les chiffres illustrant les réponses des élèves, nous constatons que la grande majorité d'entre eux ont échoué dans cet exercice. Après avoir établi le bilan, nous avons constaté que 2 élèves seulement ont donné les 4 réponses correctes à l'exercice A et 1 seul élève a réussi à fournir les 4 bonnes réponses à l'exercice B.

Ainsi, nous estimons qu'il est indispensable de revoir la leçon sur les verbes du premier et du deuxième groupe au présent de l'indicatif. À la lumière de ces résultats médiocres, il serait peu pertinent de programmer de nouvelles leçons de conjugaison, qui risqueraient de compliquer davantage le processus d'apprentissage des élèves. En avançant dans le programme sans la consolidation des acquis antérieurs, les apprenants en difficultés risquent leur motivation et leur envie d'apprendre.

Pour réussir à l'école, l'élève a avant tout besoin d'être bien accompagné par son enseignant(e). Toutefois, il faut reconnaître que l'implication des parents joue un rôle déterminant. Elle permet d'aider l'enfant à se projeter dans un avenir de réussite, à surmonter ses peurs et à faire face aux difficultés. L'école, à elle seule, ne peut pas assumer l'entière responsabilité de l'éducation.

D'après l'ensemble des chiffres illustrant les réponses des apprenants, nous pouvons conclure que les élèves de cette classe de cinquième année primaire ont d'énormes difficultés en conjugaison. En ce qui concerne leur langue maternelle, l'arabe, le présent de l'indicatif est utilisé pour exprimer des actions en cours ou des habitudes. Donc, ce temps simple est employé pour indiquer des faits similaires dans les deux langues. Cependant, l'arabe et le français utilisent des structures grammaticales différentes, ce qui peut compliquer l'apprentissage de la conjugaison en français.

Pour obtenir de meilleurs résultats en conjugaison, nous pensons qu'il est important de prendre en considération le contexte linguistique des élèves.

Il est également important de mettre en place des solutions efficaces pour aider les apprenants à apprendre à conjuguer correctement les verbes de la langue cible. En effet, la conjugaison joue un rôle fondamental dans le développement de la compétence de communication, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Parmi les erreurs les plus fréquentes, nous en citons quelques unes :

-Tu (accompagner) **accompagnas** tes parents à la fête. (Réponse incorrecte)

L'élève a mal conjugué le verbe au présent de l'indicatif en ajoutant une terminaison inappropriée.

-Les enfants (choisir) **choisit** de beaux jouets. (Réponse incorrecte)

L'apprenant a écrit le verbe en ajoutant la terminaison de la troisième personne du singulier.

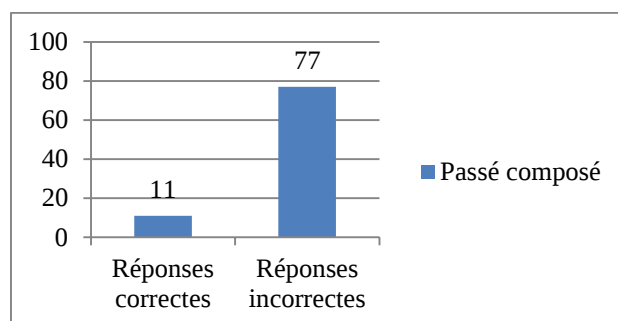


Figure 24 : Verbes du 1^{er} groupe au passé composé

Commentaire

L'histogramme de la figure 23 illustre les résultats de la quatrième activité de conjugaison.

Nous constatons que le nombre de bonnes réponses est très faible, avec seulement 11 réponses correctes, soit un taux de réussite de 12,5 %. En revanche, 77 réponses incorrectes ont été enregistrées.

Analyse

Les résultats de l'exercice portant sur le passé composé montrent que les élèves de cette classe ont besoin de revoir cette leçon. D'après les réponses obtenues, la grande majorité des élèves ont échoué dans cet exercice. En classe, cette leçon a été faite lors d'une seule séance de 45 minutes.

Afin d'apprendre à conjuguer au passé composé, nous pensons qu'il est indispensable de commencer d'abord par les verbes du premier groupe se conjuguant avec l'auxiliaire « avoir ». Au fil de l'année, une deuxième leçon pourra être programmée pour les verbes se conjuguant avec « être ».

Lors de notre enquête, nous avons constaté que les élèves de cette classe rencontrent d'énormes difficultés à distinguer les verbes du français qui se conjuguent avec « être » ou « avoir ». Ainsi, l'enseignante doit jouer un rôle crucial afin de les aider à acquérir progressivement la conjugaison des verbes les plus courants au passé composé. Cette leçon devra être dispensée sur plusieurs séances.

Dans la première langue de l'apprenant, le passé est formé différemment. Ainsi, nous pensons que la structure de ce temps verbal en française est l'une des causes principales qui rendent son apprentissage difficile. Confrontés à des difficultés, l'apprenant arabophone se

met à faire des transferts linguistiques inappropriés. En langue française, le passé composé se forme de deux éléments: auxiliaire « être » ou « avoir » au présent + participe passé du verbe conjugué. En langue arabe, il pourrait se constituer d'un seul mot dans certains cas, par exemple, « J'ai acheté » se dirait « اشتریت ». Cet exemple nous indique que l'arabe repose sur un système consonantique pour exprimer « l'accompli », qui est l'équivalent du passé composé et du passé simple en langue française. Pour la phrase française « il a acheté », elle pourrait être dite en arabe également en un seul mot « اشتری » pour indiquer l'accompli qui correspond au passé dans la langue cible. D'après ces deux exemples, nous remarquons que l'arabe utilise des formes verbales différentes pour exprimer le passé. En classe, nous pensons qu'il est important de tenir compte de toutes ces différences.

Nous citons ci-dessous quelques réponses incorrectes :

-Le mois passé, les élèves (aller) au zoo. → les élèves sont **allé** (Réponse erronée)

L'apprenant a mal accordé le participe passé du verbe conjugué avec l'auxiliaire « être ».

-Hier, je (voir) un beau film. → **voies** (Réponse fausse)

Le verbe « voir » est mal conjugué. Selon la consigne, il est demandé aux apprenants de le conjuguer au passé composé.

1.6. Résultats du test d'évaluation de la compétence de conjugaison à l'école Fadli Ahmed

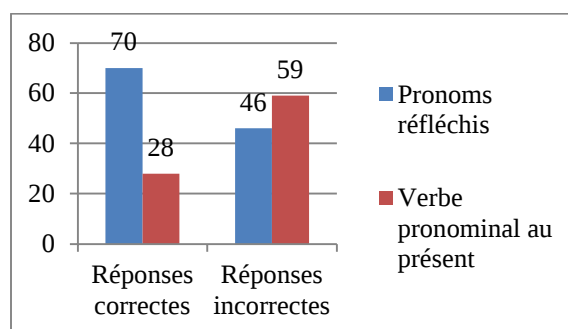


Figure 25 : Verbes pronominaux

Commentaire

Comme nous pouvons le constater sur la figure 26, le nombre de réponses erronées est légèrement plus élevé que celui des réponses correctes. Pour l'exercice A, nous avons enregistré **70** réponses correctes et **46** réponses incorrectes. Quant à l'exercice B, nous avons

compté **28** réponses justes et **59** réponses fausses. En somme, le taux de réussite est de **48,27%**. Ce résultat est en dessous de la moyenne.

Analyse

Les chiffres illustrant les réponses de la première activité de conjugaison indiquent que les réponses correctes sont légèrement plus nombreuses que les réponses incorrectes pour l'exercice A. Concernant le nombre total des réponses obtenues, les réponses erronées dépassent de peu les réponses justes. Parmi les vingt-neuf élèves ayant participé au test de conjugaison à l'école Fadli Ahmed ,**17** ont ajouté le pronom approprié « se » devant le verbe « appelle », mais n'ont pas fait l'élision. Dans l'ensemble, les résultats de cette activité, répartie en A et B, ne sont pas suffisants.

En classe de F.L.E, les élèves de cinquième année primaire rencontrent d'énormes difficultés lors de la leçon de conjugaison. En essayant de comprendre l'origine des erreurs commises par les élèves, nous avons remarqué que beaucoup d'entre eux confondent entre les structures verbales de leur première langue (L1) et celles de la langue cible (L2). En faisant appel à la langue arabe lors de l'apprentissage du français, ils commettent un grand nombre d'erreurs.

Cependant, d'après l'ensemble des réponses représentées par l'histogramme ci-dessus, nous pouvons remarquer que les élèves de cette classe ont plus ou moins réussi dans l'exercice A. Quant à l'exercice B, les résultats sont en dessous de nos attentes.

En classe de FLE, nous pensons que beaucoup d'erreurs proviendraient d'un transfert de la première langue de scolarisation. À titre d'exemple, en langue française, le verbe pronominal est toujours accompagné d'un pronom réfléchi qui varie en fonction du sujet. En revanche, l'arabe utilise des formes spécifiques pour exprimer la même idée. Par exemple, en français, « Je me promène » se dirait en langue arabe « أتجول », « Je me souviens » correspondrait à « أتذكر », etc. À partir de ces exemples, nous pouvons constater que les verbes arabes n'ont pas besoin d'utiliser un pronom réfléchi pour exprimer l'idée de réflexivité. Donc, les règles de la première langue des apprenants sont souvent déroutantes pour l'apprentissage du français.

Nous citons ci-dessous quelques réponses incorrectes :

--Mon petit frère **se appelle** Amir. (L'apprenant a employé le pronom approprié mais il n'a pas fait l'élision).

-Les petits enfants (se disputer) **se disputer** dans la cour de la maison. (L'apprenant a gardé la forme infinitive du verbe mis entre parenthèses au lieu de le conjuguer au présent de l'indicatif).

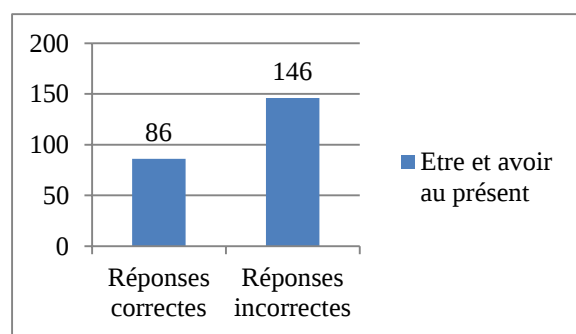


Figure 26 : Verbes « être » et « avoir » au présent

Commentaire

L'histogramme ci-dessus nous montre que le nombre de réponses attendues est de **232**. Nous avons enregistré **86** réponses correctes. Quant aux réponses erronées, nous en avons compté **146**. Ainsi, nous pouvons constater que la majorité des élèves ont rencontré des difficultés dans cet exercice portant sur la conjugaison des verbes « être » et « avoir » au présent de l'indicatif. Pour cet exercice, le taux de réussite est de seulement **37,06%**. Ce résultat est inférieur à la moyenne.

Analyse

D'après l'ensemble des résultats de cette deuxième activité de conjugaison, nous constatons que la majorité des élèves ont mal travaillé dans cet exercice.

Nous rappelons qu'il avait été demandé aux apprenants de conjuguer les verbes « être » et « avoir » au présent de l'indicatif. Les réponses attendues étaient au nombre de **232**. Parmi les réponses obtenues, **9** élèves n'ont pas fait l'élision devant le verbe « avoir » conjugué à la première personne du singulier « je ». En outre, **3** élèves ont recopié les deux auxiliaires en conservant la forme infinitive. Seuls 4 apprenants ont donné toutes les réponses correctes (soit **8** réponses).

Les réponses obtenues montrent qu'un grand nombre d'élèves de cette classe de cinquième année primaire ne maîtrisent pas la conjugaison des verbes « être » et avoir au présent de l'indicatif. Ces deux auxiliaires sont d'une importance particulière en langue française. Ils peuvent être employés comme verbes principaux dans de nombreux cas, tout comme ils peuvent être utilisés comme auxiliaires pour former les temps composés. Ainsi, les apprenants de F.L.E doivent impérativement savoir les conjuguer avant de passer à l'étude d'autres temps. À titre d'exemple, nous ne pouvons pas enseigner le passé composé à un élève qui ne sait pas encore conjuguer ces deux auxiliaires au présent de l'indicatif.

Chez les apprenants arabophones, certaines difficultés peuvent provenir de l'influence de la langue arabe. À titre d'exemple, pour décrire un état ou pour exprimer une possession, l'arabe utilise des formes verbales différentes. Pour dire « Je suis riche », un arabophone dirait « أنا غني ». Nous pouvons constater que l'arabe utilise un pronom et un adjectif pour la même idée exprimée en français à l'aide d'une phrase se composant de trois éléments (sujet+ auxiliaire+ adjectif). Pour l'auxiliaire « avoir » pouvant exprimer la possession en langue française, cette même idée est exprimée autrement en langue arabe. À titre d'exemple, pour « J'ai un ami », un arabophone dirait « لدي صديق ». À vue d'œil, nous pouvons remarquer que l'arabe n'a utilisé que deux mots pour exprimer la même idée. La particule indiquant l'idée de possession est intégrée directement dans le premier mot de la phrase. Donc, les élèves peuvent commettre plusieurs erreurs en faisant des transferts de la langue arabe dans la langue cible.

Voici ci-dessous quelques réponses erronées :

-Salim (avoir) **as** un beau cartable. (Forme incorrecte du verbe avoir au présent de l'indicatif)

-Kateb Yassine (être) **sommes** un grand écrivain. (Conjugaison incorrecte du verbe être au présent de l'indicatif).

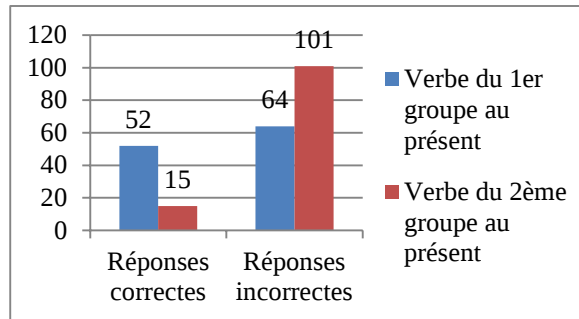


Figure 27 : Verbes du 1^{er} et du 2^{ème} groupe au présent de l'indicatif

Commentaire

Les chiffres illustrant les réponses de la troisième activité de conjugaison indiquent que les apprenants de cette classe de cinquième année primaire ont commis de nombreuses erreurs. Les deux exercices, répartis en A et B, portent sur les verbes du premier et du deuxième groupe au présent de l'indicatif. Les bonnes réponses sont au nombre de 52, tandis que les mauvaises réponses ont atteint 64 pour l'exercice A. Quant aux résultats de l'exercice B, nous avons compté 15 réponses correctes et 101 réponses incorrectes. En somme, le taux d'échec s'élève à 71,12%. Ce résultat est inférieur à la moyenne.

Analyse

L'analyse des résultats montre que le nombre d'erreurs commises par les apprenants est particulièrement élevé. Dans cet exercice réparti en A et B, il a été demandé aux élèves de conjuguer les verbes « accompagner » et « choisir » au présent de l'indicatif. Dans les deux cas, le nombre de réponses incorrectes dépasse largement celui des réponses justes. Ce résultat est donc en dessous de la moyenne attendue. La majorité des élèves ont échoué dans cette activité de conjugaison.

En somme, ces résultats faibles montrent que les apprenants de cette classe ne maîtrisent pas la conjugaison des verbes du premier et du deuxième groupe au présent de l'indicatif. Pourtant, la conjugaison des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif a déjà été abordée à l'oral et à l'écrit en quatrième année primaire. Parmi les réponses des apprenants, **8** élèves ont donné toutes les bonnes réponses à l'exercice A. En ce qui concerne l'exercice B, seuls **2** élèves ont fourni toutes les réponses correctes, tandis que **2** autres ont recopié le verbe « choisir » sans le conjuguer, en le laissant à l'infinitif.

Cet échec peut s'expliquer par plusieurs raisons, notamment un manque de pratique. Lors de notre expérimentation, nous avons remarqué que l'enseignante avançait dans le programme sans tenir compte du niveau de ses élèves. Elle nous a confié qu'elle ne pouvait assumer seule la responsabilité de cet échec, estimant que le volume consacré à l'enseignement de la conjugaison était insuffisant. En feuilletant quelques cahiers de classe, nous avons constaté que ses apprenants souffrent de nombreuses lacunes.

Les règles de conjugaison en langue française sont plus complexes par rapport à celles de la langue arabe. Le français, pour les trois groupes de verbes, utilise des terminaisons spécifiques en fonction du temps et du mode de conjugaison. Quant à l'arabe, la conjugaison des différents verbes se base souvent sur des racines trilittères. Pour indiquer le temps passé ou présent, des suffixes ou des préfixes sont ajoutés aux verbes conjugués. En outre, les pronoms/sujets sont souvent indispensables en langue française, tandis qu'en arabe, ils peuvent être intégrés directement dans le verbe. À titre d'exemple, « Ils choisissent » correspond à « يختارون » en langue arabe. À partir de cet exemple, nous pouvons remarquer que l'arabe utilise un suffixe spécifique pour indiquer le masculin pluriel et le temps de conjugaison. En classe de F.L.E, il est important de tenir compte de toutes ces particularités linguistiques. Les apprenants peuvent souvent recourir à leur première langue dès qu'ils sont confrontés à des difficultés d'apprentissage. Enfin, pour faire face à ce phénomène

d'interférences langagières, nous pensons que l'enseignante de français doit utiliser des stratégies efficaces et des supports variés.

Parmi les erreurs commises, nous en citons ci-dessous quelques unes :

-Tous les matins, la maman (accompagner) **accompagnent** ses enfants à l'école. (Verbe mal conjugué).

L'apprenant n'a pas respecté l'accord sujet/verbe en ajoutant une terminaison inadéquate.

-Nous (choisir) **choisi** les meilleurs travaux. (Verbe mal conjugué).

Le verbe « choisir » est mal conjugué. L'élève a enlevé le « r » final et n'a pas ajouté la terminaison appropriée.

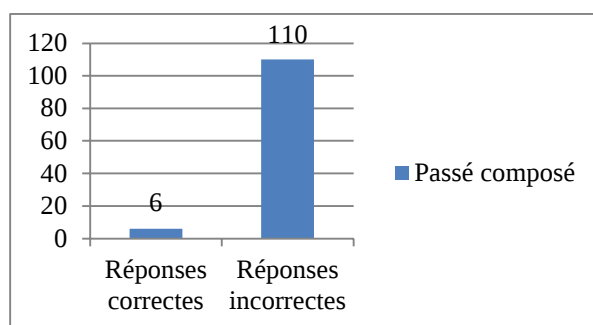


Figure 28 : Verbes du 1^{er} groupe au passé composé

Commentaire

Les réponses à la quatrième activité de conjugaison sont illustrées par l'histogramme ci-dessus. Sur les **116** réponses attendues, nous avons enregistré **6** bonnes réponses et **110** mauvaises réponses. Ces chiffres nous permettent de constater que la grande majorité des apprenants ont échoué à cet exercice. Le taux de réussite pour cet exercice n'est que de **5,17%**, un résultat particulièrement faible.

Analyse

Après avoir fait le bilan des résultats, nous avons constaté que la grande majorité des apprenants ont échoué à l'exercice du passé composé. Parmi les vingt-neuf élèves présents, un seul a correctement conjugué les quatre verbes proposés. En outre, nous avons compté une vingtaine de copies dans lesquelles les apprenants se sont contentés de recopier le verbe mis entre parenthèse dans les quatre phrases, sans aucune modification.

D'après ce résultat, nous pouvons constater que les élèves de cette classe de cinquième année primaire ont échoué à l'exercice sur passé composé. L'analyse des données révèle que la majorité d'entre eux ne maîtrisent pas la structure de ce temps verbal. Parmi les causes de cet échec, nous notons que de nombreux apprenants ne savent pas conjuguer les auxiliaires « être » et « avoir » au présent de l'indicatif. En outre, comme mentionné précédemment, la structure du passé composé en français est très différente de celle de la langue arabe. En français, ce temps verbal est formé de deux éléments (auxiliaire « être » ou « avoir » au présent + le participe passé du verbe conjugué). Quant à l'arabe, le passé composé est souvent exprimé par une modification du verbe lui-même. Donc, les règles de conjugaison de la première langue des apprenants ne sont pas pertinentes pour l'apprentissage de la langue cible. Pour remédier à cette situation, nous pensons que cet apprentissage doit se faire de manière progressive. En classe, l'enseignante de cette classe doit d'abord apprendre à ses élèves à conjuguer correctement les auxiliaires « être » et avoir au présent de l'indicatif avant de programmer la leçon du passé composé.

Il est également indispensable de leur apprendre à construire le participé passé des différents verbes en leur proposant une batterie d'exercices. Les apprenants de fin de cycle primaire n'ont presque jamais l'occasion de pratiquer la langue française chez eux. Donc, l'école doit jouer pleinement son rôle en accordant suffisamment d'importance à l'enseignement du français. Enfin, l'enseignante est appelée à prendre en considération tous les facteurs qui empêchent les élèves de bien réussir dans cette langue.

Nous citons ci-dessous quelques réponses erronées :

-L'année passé, mes enfants (réussir) **réussir** à l'examen de fin de cycle primaire. (Verbe non conjugué).

L'élève a recopié le verbe mis entre parenthèses sans aucune modification.

-La semaine passée, notre équipe (gagner) **gagne** le match. (Verbe conjugué au présent de l'indicatif au lieu du passé composé).

Synthèse

Les résultats obtenus à l'issue de notre expérimentation confirment que les apprenants des deux écoles rencontrent de nombreuses difficultés. L'analyse des données chiffrées représentant les réponses des élèves révèle un nombre d'erreurs particulièrement élevé.

Tout d'abord, le bilan des résultats du test de grammaire a permis de constater que les élèves des deux classes de cinquième année primaire ont particulièrement échoué dans les activités 4 et 5. À titre d'exemple, pour le quatrième exercice portant sur la forme négative, le

pourcentage de réponses fausses des deux écoles s'élève à **87, 25%**. Nous pensons que cette difficulté pourrait résulter principalement d'un transfert de la langue première (L1) des apprenants. Par exemple, le français utilise généralement « ne ...pas » pour la forme négative. Quant à l'arabe, la négation est exprimée en utilisant des formes différentes qui varient selon le contexte. Une lecture attentive des chiffres illustrant l'ensemble des réponses montre que les leçons de grammaire abordées lors de l'étude des projets I et II n'ont pas été bien assimilées par la majorité des élèves.

Ensuite, pour le test de vocabulaire, les histogrammes représentant les réponses des apprenants des deux écoles révèlent un nombre très élevé de réponses erronées. À titre d'exemple, pour l'exercice portant sur les synonymes et les antonymes, le pourcentage de réponses correctes n'est que de **29,25%**. Ce résultat médiocre indique que les élèves possèdent un vocabulaire très limité en langue française. Nous pensons que cet échec est principalement dû à un manque de pratique de la langue cible.

En classe, nous avons souvent constaté que les élèves s'adressent aux enseignantes des deux écoles en langue arabe, ce qui limite fortement leurs occasions d'utiliser le français dans leurs échanges oraux.

Comme nous le savons, depuis l'arabisation du système éducatif algérien, l'école est devenue le seul espace où la majorité des élèves peuvent avoir l'occasion de pratiquer la langue française. Or, ils n'ont presque jamais l'occasion de le faire au sein de leurs établissements scolaires. Concernant ce test de vocabulaire, le bilan des résultats montre que les élèves ont échoué dans les quatre exercices proposés. Pour enrichir efficacement leur vocabulaire, il est essentiel d'utiliser des supports variés et de leur offrir l'opportunité d'apprendre de nouveaux mots chaque jour. Cela peut se faire, par exemple, en les encourageant à lire de petites histoires en français, à participer à des discussions en groupe, etc. Les chiffres et les pourcentages illustrant l'ensemble des réponses des élèves des deux écoles sont en dessous de la moyenne. Il est donc impératif de remédier à ces lacunes avant d'aborder de nouveaux apprentissages.

Concernant le test de conjugaison, les chiffres illustrant les résultats des deux écoles révèlent un nombre important de réponses incorrectes dans les quatre activités proposées. Par exemple, pour le troisième exercice portant sur la conjugaison des verbes « accompagner » et « choisir » au présent de l'indicatif, le taux de réponses correctes n'est que de **23,28 %**. Ce faible résultat indique que la majorité des élèves sont incapables de conjuguer les verbes du premier et du deuxième groupe à un temps pourtant étudié dès l'année précédente.

Dans ces conditions, il n'est pas envisageable de programmer de nouvelles leçons tant que les élèves ne maîtrisent pas la conjugaison des temps simples en français. En effet, pour l'exercice sur le passé composé, le taux de réponses correctes chute à **8,33%**, ce qui montre que presque tous les élèves ont échoué. Ce constat est logique pour nous car notre étude révèle que la grande majorité des élèves ne sait pas conjuguer correctement les auxiliaires « être » et « avoir » au présent de l'indicatif. Or, pour former le passé composé, l'élève doit utiliser l'un de ces auxiliaires au présent, suivi du participe passé du verbe conjugué.

Par ailleurs, le passé composé constitue un temps complexe pour les apprenants arabophones pour plusieurs raisons. D'une part, il est formé de deux éléments en langue française tandis qu'en arabe l'utilisation du verbe est suffisante pour exprimer le passé (il a gagné / فاز). D'autre part, le choix de l'auxiliaire (être ou avoir) représente une difficulté majeure. À ce niveau-là, nous pensons que la plupart des élèves ne disposent pas encore des compétences linguistiques nécessaires pour faire cette distinction. Il serait donc préférable de reporter l'étude du passé composé à un niveau supérieur.

Pour renforcer l'apprentissage de la conjugaison, il est indispensable de multiplier les exercices sur les temps déjà étudiés, en s'appuyant sur des supports et des méthodes motivantes.

Enfin, les chiffres représentant l'ensemble des réponses des apprenants montrent que ces derniers rencontrent de nombreuses difficultés. Les enseignantes des deux écoles devraient prévoir des pauses régulières afin d'évaluer les apprentissages antérieurs de leurs apprenants. Les résultats de notre étude révèlent en effet que ces derniers retiennent très peu de connaissances des leçons faites en classe. Il semble donc essentiel d'établir un bilan régulier des apprentissages afin de remédier aux lacunes recensées.

Pour être efficace, l'enseignement doit s'appuyer sur une pédagogie active, favorisant le travail des apprenants dans un climat d'entraide et de coopération. À cet égard, l'approche par projet offre à l'enseignant(e) l'opportunité de créer un environnement d'apprentissage stimulant et positif. Individuellement ou en groupe, l'apprenant du cycle primaire a besoin d'un accompagnement adapté pour atteindre les objectifs fixés par chaque projet pédagogique. Cet enseignement vise à répondre à des objectifs d'apprentissage bien définis au préalable. Pour qu'il soit efficace, il doit permettre à l'apprenant d'intégrer et de consolider des connaissances acquises.

Par ailleurs, nous pensons que la centration des apprentissages sur l'apprenant ne signifie pas pour autant que le rôle de l'enseignant(e) doive s'effacer. Au contraire, l'élève a besoin de ses conseils et de son aide pour accomplir des tâches pouvant inclure des activités

diversifiées. Cet accompagnement favorise l'engagement de l'apprenant et lui permet de réinvestir pertinemment ses apprentissages dans des contextes concrets et signifiants.

Chapitre VI

Analyse des résultats d'orthographe et de production écrite

Introduction

Afin d'éviter de trop charger certains paragraphes par rapport à d'autres ainsi pour respecter un certain équilibre dans la répartition de notre écrit, nous avons préféré réunir dans un même chapitre la production écrite et l'orthographe. Ces deux dimensions fondamentales de l'apprentissage sont, à notre avis, intimement liées ; même si depuis la fin des années 1970 avec le bouleversement des méthodes didactiques l'orthographe n'est plus considéré comme un axe prioritaire dans les programmes, textes d'orientation, instructions, elle reste perçue toujours comme une composante des activités de production écrite. En ce qui nous concerne, il est évident que c'est dans un souci heuristique que ce choix a été donc opéré. Car tout travail scientifique se doit de poser des préalables et de baliser au mieux sa démarche.

1. Les données recueillies (les réponses des élèves)

1.1. Résultats du test d'évaluation de la compétence d'orthographe à l'école Bouroucha Salah

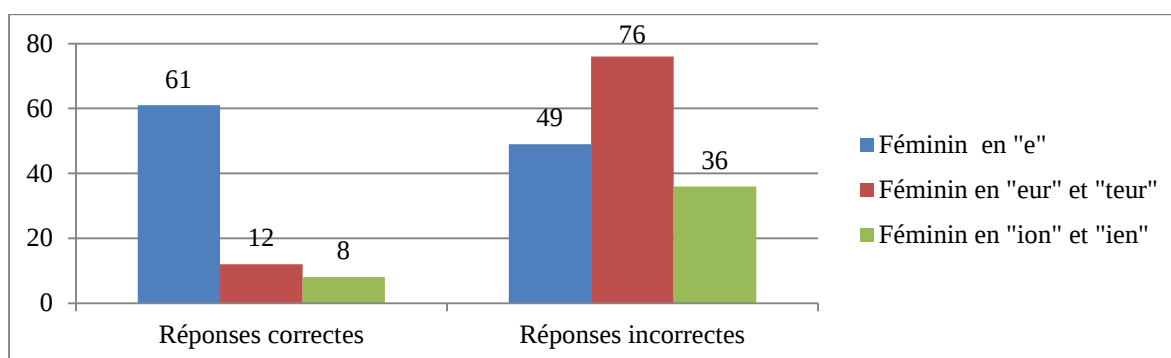


Figure 29: Les différentes formes du féminin

Commentaire

La figure 30 montre que le nombre de réponses incorrectes est particulièrement élevé. Les exercices portant sur les différents féminins sont répartis en trois parties : A, B et C. Pour l'exercice A, nous avons enregistré 61 réponses correctes contre 49 incorrectes. En revanche, pour l'exercice B, nous avons compté 76 réponses fausses et 12 réponses justes. Quant à l'exercice C, nous avons compté 8 réponses correctes et 36 réponses erronées. Ainsi, le taux de réussite pour ces trois exercices n'est que de 33,47 %, un résultat inférieur à la moyenne.

Analyse

Ce nombre élevé d'erreurs révèle que de nombreux apprenants ne maîtrisent pas les règles du féminin. L'analyse des résultats des trois exercices montre que les leçons abordées n'ont pas été assimilées par la majorité d'entre eux.

Lors de notre enquête, l'enseignante de cette école nous a confié que c'est difficile de programmer des séances supplémentaires pour remédier aux lacunes identifiées lors de la réalisation des différentes leçons. La seule séance de remédiation pédagogique institutionnelle réservée à cet effet est d'une durée de 45 minutes par séquence. Selon nous, cette séance est insuffisante pour combler les lacunes relevées au cours de toute la séquence didactique qui comporte plusieurs points de langue à étudier et plusieurs textes de lecture.

Il est impossible de prendre en compte toutes les difficultés rencontrées par les élèves en une seule séance de 45 minutes. Or, nous savons que la séquence didactique est un ensemble d'activités et de séances ayant un même objectif. Par conséquent, il n'est pas possible d'accorder de l'importance à certains apprentissages particuliers tout en négligeant d'autres. En feuilletant les cahiers des élèves, nous avons constaté que les erreurs commises lors des activités de classe sont souvent laissées sans correction par l'enseignante. Au fil du temps, il devient de plus en plus difficile de rattraper le retard accumulé par de nombreux apprenants. En classe de F.L.E, l'élève de cinquième année primaire doit d'abord maîtriser les règles principales du féminin avant de programmer une autre leçon plus complexe. Les différents savoirs et savoir-faire se construisent de manière progressive et graduelle.

Par ailleurs, le recours à la langue maternelle en cours de langue étrangère a suscité de nombreux débats chez les didacticiens, les linguistes et les pédagogues. Concernant notre étude, nous pensons que les erreurs commises par les élèves de cinquième année primaire proviennent souvent de la confusion entre les règles de fonctionnement des deux langues, à savoir l'arabe et le français.

Pour ce qui de la première activité d'orthographe, en langue arabe, les règles de formation du féminin sont complètement différentes de celles de la langue cible. À titre d'exemple, pour former le féminin de certains mots, il suffit généralement d'ajouter un suffixe spécifique à la fin du mot (une étude - دراسة). Ce suffixe (ة) est la marque du féminin dans la majorité des mots de la première langue de scolarisation. En français, la marque du féminin la plus courante est le « e ». Cependant, il existe d'autres formes plus complexes dans les deux langues. Par exemple, certains noms d'animaux ont des formes spécifiques (جمل (chameau) devient au féminin (ناقة) (chamelle), حصان (cheval) - فرس (jument).

En outre, en français, beaucoup de mots changent complètement de forme quand ils sont transformés au féminin tandis que d'autres restent identiques (un héros – une héroïne, un époux, une épouse, un vieux, une vieille, un élève, une élève, un pianiste, une pianiste, etc.). Ces formes spécifiques déstabilisent les apprenants et les déroutent.

Parmi les réponses erronées, nous en citons ci-dessous quelques unes :

-Un coureur rapide → une **coureure** rapide. (Réponse erronée)

L'apprenant a ajouté un « e » à la fin du mot « coureur ». Cette réponse incorrecte nous montre qu'il ne maîtrise pas la règle du féminin des noms terminés par le suffixe « eur ».

-Mon voisin est infirmier → Ma voisine est **infirmier**. (Réponse incorrecte)

L'élève a recopié le mot masculin « infirmier » sans aucune modification.

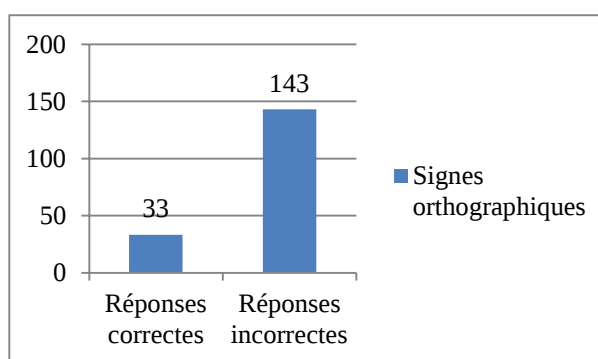


Figure 30: Les signes orthographiques

Commentaire

Les réponses de la deuxième activité d'orthographe sont illustrées par l'histogramme ci-dessus. Nous avons enregistré **143** réponses erronées et **33** réponses justes. D'après ce résultat médiocre, nous pouvons constater que les apprenants n'accordent pas suffisamment d'importance à l'utilisation des signes diacritiques en français. Le taux d'échec s'élève à **81,25%**, ce qui témoigne d'un résultat médiocre.

Analyse

Concernant la deuxième activité d'orthographe, il s'agissait d'ajouter à une liste de mots les signes orthographiques qui manquent (accent aigu, accent grave, accent circonflexe, tréma). Après analyse, nous avons enregistré un taux de réponses incorrectes de **81,25 %**.

Ce résultat montre que les apprenants ont l'habitude de négliger l'utilisation de ces diacritiques importants en langue française. Dans de nombreux cas, cela peut modifier la prononciation et même le sens de certains mots. En feuilletant les cahiers de français de certains élèves, nous avons remarqué que les accents sont souvent omis.

En classe, l'enseignante devrait expliquer à ses élèves l'importance de ces signes importants après la correction de chaque exercice écrit. Ils permettent de distinguer entre les lettres et donnent des informations sur la prononciation correcte des mots. À titre d'exemple, le mot «**tache**» sans accent circonflexe signifie (marque qui salit) et le mot «**tâche**» avec un accent circonflexe signifie (travail). L'accent grave permet de distinguer la conjonction de coordination «**ou**» de l'adverbe de lieu «**où**», il permet de distinguer les homophones «**a**» et «**à**», le verbe «**pêcher**» conjugué à la première personne du singulier prend un accent grave «**pèche**» le nom «**pêche**» désignant le fruit du «**pêcher**» s'écrit avec un accent circonflexe sur le «**e**», «**pale**» sans accent sur le «**a**» signifie une sorte de petite vanne servant à ouvrir ou à fermer le bief d'un moulin, «**pâle**» avec un accent circonflexe sur le «**a**» indique la couleur du visage d'une personne malade, etc. Par ailleurs, ces homophones peuvent être polysémiques, ce qui pourrait embarrasser davantage les apprenants. Donc, ces derniers ont besoin de connaître la valeur des accents graphiques afin de pouvoir les utiliser correctement.

D'autres langues, comme l'arabe, utilisent beaucoup plus de diacritiques. Cependant, ils diffèrent dans leur fonction et dans leur utilisation. Ces signes orthographiques permettent d'indiquer les voyelles courtes et jouent un rôle crucial dans la prononciation. En langue française, ils sont utilisés pour distinguer entre les lettres et pour donner des informations sur la prononciation correcte des mots. La même voyelle peut porter un accent différent dans plusieurs mots, comme «**bête, mère, éveil, etc.**». Les premiers signes diacritiques ont été introduits à partir du XVI. À partir de 1530, l'utilisation de l'accent aigu est devenue indispensable pour faire la différence entre certains mots. Cependant, l'utilisation de l'accent grave et de l'accent circonflexe s'est répandue progressivement à la fin du XVII^e siècle. Dans un article intitulé «*Enseigner les accents graphiques en FLE*», Martha Makassikis et Jean-Christophe Pellat ¹¹⁴ précisent que : «*L'accent aigu, utilisé dès 1530, s'est rapidement imposé, pour faire des distinctions indispensables (il chante vs il a chanté). Les accents grave et circonflexe se sont progressivement répandus à la fin du XVII^e siècle, mais il a fallu attendre le XVIII^e siècle pour que l'Académie les introduise dans son dictionnaire (1740), en corrélation avec la suppression des consonnes diacritiques*».

¹¹⁴ Martha Makassikis et Jean-Christophe Pellat, «*Enseigner les accents graphiques en FLE*», *Didactique du FLES* [En ligne], 3:2 | 2024, mis en ligne le 19 décembre 2024, consulté le 19 décembre 2024. URL : <https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1188>

Pour remédier à cette difficulté, nous pensons que les apprenants doivent être sensibilisés régulièrement à l'importance et au rôle primordial que jouent les accents en langue française. En classe, il est essentiel de signaler systématiquement les erreurs commises à l'écrit. Les résultats de notre expérimentation nous ont montré que les élèves de cette classe de cinquième année primaire rencontrent d'énormes difficultés à distinguer entre les différents accents. À ce niveau, il est pertinent de leur proposer des listes de mots accentués à lire en insistant sur la prononciation de chaque mot. Cet exercice peut être effectué en quelques minutes à la fin de chaque séance de lecture. L'enseignante peut même sélectionner des mots dans le texte lu en classe et faire participer un grand nombre d'élèves. Au fil du temps, il sera possible de leur expliquer que les accents nous aident à distinguer certains homophones en donnant plusieurs exemples.

Parmi les réponses incorrectes enregistrées, nous en citons quelques exemples :

-la grand-merè (Réponse erronée)

L'apprenant a mis l'accent grave sur le « e » final au lieu de le mettre sur le « e » qui précède le « r ».

-une bête (Réponse incorrecte)

L'élève a mis un accent inapproprié sur le « e » du mot proposé dans la liste.

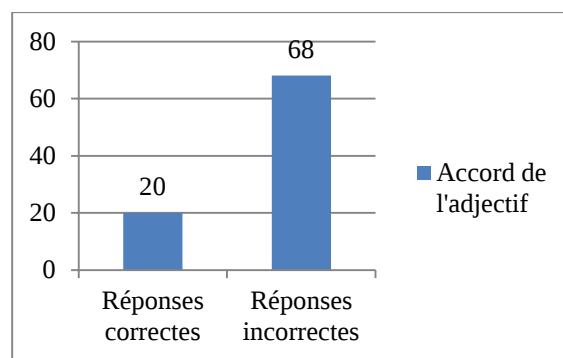


Figure 31: Accord de l'adjectif qualificatif

Commentaire

La figure 32 montre que le nombre de mauvaises réponses s'élève à **68**, soit **77,27%**. Quant au nombre de bonnes réponses, elles ne sont que **20**. Cet exercice porte sur l'accord de l'adjectif qualificatif. Ce résultat est loin d'être satisfaisant.

Analyse

Pour la troisième activité du test d'orthographe, les chiffres illustrant les réponses des apprenants indiquent que le nombre de réponses erronées est particulièrement élevé. Ce résultat reste médiocre pour les 22 élèves de cette école primaire. En ce qui concerne le volume horaire, chaque point de langue est étudié en 45 minutes. Or, nous pensons qu'il est difficile de faire acquérir une règle d'orthographe en une seule séance. Après l'étude de chaque point de langue, les apprenants du cycle primaire ont besoin de réaliser plusieurs exercices afin de consolider les connaissances de base en langue française. L'apprentissage d'une langue étrangère nécessite une pratique régulière.

Lors de nos visites préalables, nous avons remarqué que l'enseignante attendait très peu de ses élèves même avant la réalisation des différentes évaluations. En classe, dès le début de sa leçon, elle semble manquer de conviction quant à la réussite, probablement en raison de résultats souvent insatisfaisants par le passé. Or, dans toute situation d'apprentissage, l'enseignant(e) a la capacité de créer les conditions de la réussite. Par ses pratiques pédagogiques, il (elle) peut contribuer à réduire les écarts entre les élèves de sa classe. Autrement dit, le rôle de l'enseignant(e) devient d'autant plus déterminant lorsque la classe est hétérogène.

Dans toutes les classes de langues, les apprenants sont souvent influencés par leur première langue (L1) au cours des différents apprentissages. Parfois, ce recours les induit en erreur et les déstabilise. Dans le cadre de notre étude, nous avons remarqué que de nombreux apprenants ont tendance à traduire des phrases de l'arabe vers le français, ce qui peut entraîner des confusions, tant sur le plan du sens que de la structure.

À titre d'exemple, pour le féminin de l'adjectif, les deux langues utilisent des formes différentes. En général, le féminin d'un adjectif en langue française est formé en ajoutant « e » à la forme masculine (intelligent- intelligente). Cependant, il existe plusieurs exceptions et plusieurs variations.

Par exemple, les adjectifs masculins terminés par « f » prennent « ve » au féminin : naïf → naïve, certains adjectifs de couleur et les adjectifs terminés par « e » ne changent pas au féminin (une voiture rouge → un camion rouge), (un élève sage → une élève sage), etc. Toutes ces difficultés doivent être prises en considération pour aider les apprenants de la cinquième année primaire à surmonter les difficultés rencontrées.

Parmi les réponses erronées, nous en citons quelques unes :

-Mes tantes semblent (heureux)**heureux** (Réponse incorrecte)

L'élève a remplacé le « x » de « heureux » par « s » et n'a pas ajouté le « e » du féminin et le « s » du pluriel.

- En hiver, l'eau devient (froid)**froids** (Réponse erronée)

L'apprenant a ajouté le « s » du pluriel au lieu d'ajouter le « e » du féminin.

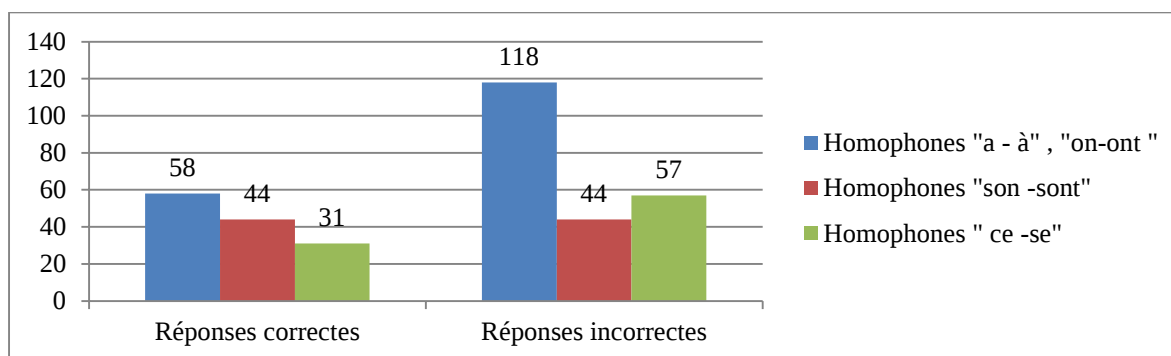


Figure 32: Les homophones grammaticaux

Commentaire

Les résultats des exercices portant sur les homophones grammaticaux sont illustrés par l'histogramme ci-dessus. Cette quatrième activité est répartie en trois parties : A, B et C. Pour l'exercice A, nous avons enregistré **118** réponses incorrectes contre **58** réponses correctes. Concernant l'exercice B, le nombre de réponses justes est égal à celui des réponses fausses : **44** dans chaque cas. Pour l'exercice C, les bonnes réponses atteignent un nombre de **31** et les mauvaises réponses un chiffre de **57**. Pour les trois exercices, le taux de réussite est de **37,78%**, ce qui constitue un résultat médiocre.

Analyse

En ce qui concerne la quatrième activité, nous remarquons que les élèves ont commis de nombreuses erreurs dans les trois exercices. Les données indiquent que le nombre de réponses correctes et incorrectes est identique uniquement pour l'exercice B. Parmi les 22 élèves de cette classe, **2** ont laissé l'espace réservé à la réponse vide. En outre, **4** élèves ont complété les phrases avec des mots qui ne figuraient pas dans la liste fournie. Nous pensons que ces élèves ne sont pas encore en mesure de lire et/ou de comprendre la consigne.

Lors de nos différentes visites, nous avons remarqué que les apprenants de cette classe rencontrent de nombreuses difficultés en lecture. C'est pourquoi nous sommes convaincus que l'apprentissage d'une langue doit avant tout commencer par l'acquisition de la lecture. Cette activité doit occuper une place primordiale dans la vie scolaire de l'apprenant. Nous pensons qu'il est impossible d'étudier le fonctionnement d'une langue sans maîtriser les mécanismes de base de l'activité de lecture.

Pour les 03 exercices, le pourcentage des réponses correctes est de **37,50 %**. À partir de ce faible résultat, nous pouvons conclure que les leçons faites en classe n'ont pas été correctement assimilées par la majorité des élèves.

En ce qui concerne les difficultés provenant de la langue (L1) durant l'apprentissage des homophones, il convient de noter que le système phonétique de la langue cible diffère complètement de celui de la première langue des apprenants. Le recours à l'arabe pourrait perturber davantage les élèves. En aucun cas, ce transfert ne favoriserait l'apprentissage du français et pourrait avoir un impact négatif sur le processus d'enseignement/ apprentissage en classe de F.L.E. De plus, la structure grammaticale de langue cible est radicalement différente de celle de la première langue des apprenants.

Pour surmonter ces difficultés en classe de cinquième année primaire, l'enseignant (e) doit multiplier les activités visant l'apprentissage des homophones en langue française. Les apprenants ont besoin de pratiquer régulièrement cette langue étrangère pour atteindre un meilleur niveau de compétence.

Parmi les réponses incorrectes, nous en citons quelques unes :

- Ce **son** des aventuriers courageux. (Réponse erronée)

L'élève a complété la phrase en ajoutant l'homophone inapproprié.

- Le joueur **ou** repose. (Réponse incorrecte)

L'apprenant a mot qui ne figure pas parmi les homophones proposés dans la liste.

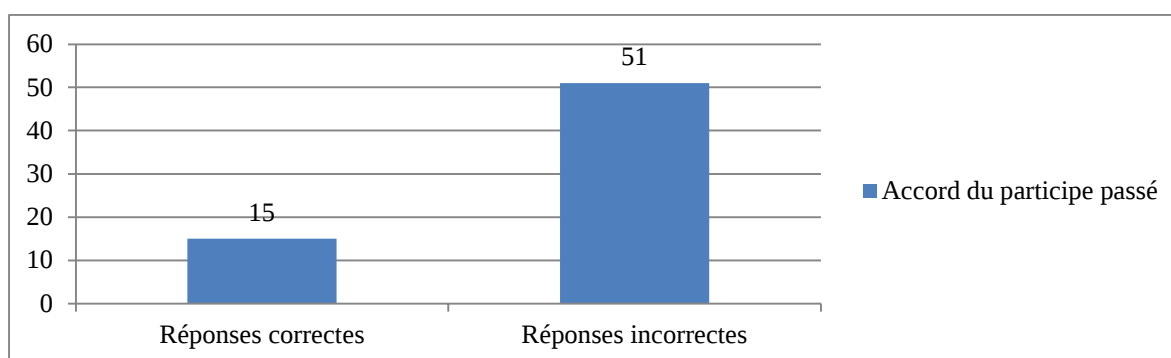


Figure 33: Accord du participe passé

Commentaire

Sur la figure 34, les chiffres illustrant les réponses de l'exercice portant sur l'accord du participe pas nous indiquent que les réponses justes sont au nombre **15**. Quant aux réponses incorrectes, elles s'élèvent à 51. Ainsi, nous pouvons constater que la majorité des élèves ont échoué dans cet exercice. En effet, le taux de réussite n'est que de 22,72 % pour cet exercice, ce qui reste très faible.

Analyse

La dernière activité d'orthographe portait sur l'accord du participe passé. Les résultats obtenus ne sont pas satisfaisants. Ce faible niveau de performance confirme que très peu d'élèves de cette classe de cinquième année primaire maîtrisent les règles d'accord du participe passé. Cette difficulté pourrait être liée à la langue première (L1) des apprenants, tout comme elle pourrait découler d'un manque de pratique. En effet, dans les deux langues (l'arabe et le français), les règles d'accord sont complètement différentes. De plus, la diversité des formes verbales en langue française peut rendre l'apprentissage de certaines règles complexes. Par exemple, le participe passé des verbes du troisième groupe n'ont pas toujours la même terminaison (parti, couru, ouvert, appris). En outre, certains verbes changent complètement de forme (vivre / vécu, pouvoir / pu, connaître / connu, etc.). Les élèves qui ne connaissent pas ces différentes formes sont plus susceptibles de commettre des erreurs.

En cinquième année primaire, cette leçon est abordée en une seule séance de 45 minutes. Nous pensons donc qu'il est difficile d'atteindre un bon niveau de maîtrise de cette règle orthographique en lui consacrant une seule séance. Néanmoins, il est possible de favoriser l'ancrage de la règle en procédant à des rappels réguliers. Lors de nos visites, nous avons remarqué que l'enseignante n'évalue presque jamais l'impact de sa leçon avant de passer à l'application sur les cahiers de classe. Après l'explication de la leçon du jour, un moment de pause est indispensable pour vérifier si les élèves ont compris ou non. Il est toujours nécessaire de proposer un ou deux exercices à réaliser individuellement et /ou collectivement avant de passer à l'application finale. Celle-ci peut s'appuyer sur différents supports, tels que le PLM (Procédé La Martinière), de courts exercices à réaliser collectivement au tableau, ou un exercice oral mobilisant l'ensemble de la classe.

Par ailleurs, nous pensons que l'apprentissage de certaines règles complexes nécessite un volume horaire plus conséquent. Pour maîtriser l'accord du participe passé, il est également important que l'élève possède d'autres connaissances en langue française. À titre d'exemple, pour réaliser correctement l'exercice proposé dans notre test, il faut d'abord identifier le genre et le nombre du sujet des différentes phrases. Donc, tous les apprentissages s'enrichissent et se complètent. L'apprenant de cinquième année primaire doit accorder de l'importance à tous les points de langue étudiés. Pour ce faire, l'accompagnement de l'enseignant(e) est indispensable. Enfin, les résultats de cet exercice nous permettent de constater que les apprenants ont besoin de revoir cette leçon.

Nous citons ci-dessous quelques réponses incorrectes :

-Samia et Farida sont (tombé)**tombé** de l'arbre. (Réponse incorrecte)

L'élève a recopié le participe passé tel qu'il est. Il n'a pas ajouté le « s » du pluriel.

-Ma tante est (revenu)**revenues** de vacances. (Réponse fausse)

L'apprenant a mal accordé le participe passé en ajoutant le « e » du féminin et le « s » du pluriel

1.2. Résultats du test d'évaluation de la compétence d'orthographe à l'école Fadli Ahmed

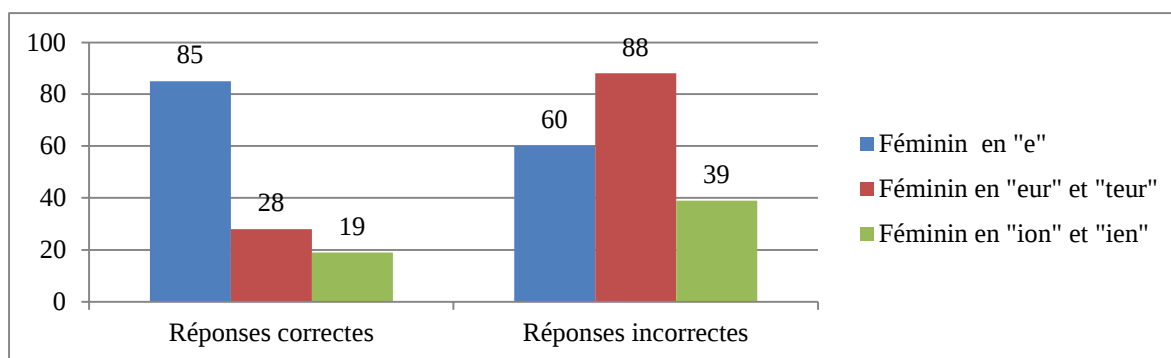


Figure 34: Les différentes formes du féminin

Commentaire

Les chiffres ci-dessus illustrent les réponses de la première activité d'orthographe répartie en A, B et C. Pour l'exercice A, nous avons compté **85** réponses correctes et **60** réponses incorrectes. En revanche, pour l'exercice B, nous avons enregistré **88** réponses fausses et **28** réponses justes. Quant à l'exercice C, les chiffres indiquent **39** réponses incorrectes et seulement **19** réponses correctes. Pour les trois exercices, le taux de réponses erronées est de **58,62%**.

Analyse

D'après les résultats obtenus, le nombre de réponses correctes est légèrement élevé uniquement pour l'exercice A. Parmi les réponses des 29 apprenants ayant répondu au test d'orthographe, nous avons relevé **4** cas où les élèves ont ajouté un deuxième « e » à la fin de l'adjectif « sage », ainsi que **3** cas où un « s » a été ajouté au même mot. Cela montre que ces élèves ignorent que les mots masculins terminés par « e » restent invariables au féminin. Ils ont probablement donné ces réponses de façon aléatoire.

Pour ce qui est de l'exercice B, le nombre de réponses erronées est trop élevé. Ce faible résultat nous permet de constater que la majorité des apprenants ne savent pas former le féminin des noms en « eur » et ceux terminés par « teur ». Parmi les élèves de cette classe, 8 ont ajouté un « e » à la fin des 4 mots proposés dans cet exercice. Après une lecture attentive des réponses obtenues, nous avons pu comprendre que beaucoup d'élèves seraient même incapables de lire et/ou de comprendre la consigne. Certains d'entre eux ont recopié les mots tels quels, sans aucune modification, tandis que d'autres ont ajouté des terminaisons inappropriées.

Quant aux résultats obtenus pour l'exercice C, ils sont en deçà de nos attentes. Parmi les réponses des apprenants, 2 ont ajouté uniquement le « e » du féminin à la fin des deux mots sans doubler la consonne finale, et 2 autres ont laissé l'espace réservé à la réponse vide. À travers les réponses de nombreux apprenants, nous avons remarqué que certains élèves répondent au hasard, se sentant incapables de trouver les réponses correctes.

Nous pensons que les causes de cet échec sont multiples. Souvent, les apprenants sortent de la classe sans avoir eu suffisamment de temps pour effectuer des applications permettant de bien comprendre la leçon du jour. L'enseignante de français ne dispose pas d'un volume horaire suffisant pour faire ancrer toutes les règles étudiées. Pour faire acquérir une règle orthographique, il est important de réaliser un nombre d'exercices suffisants et bien choisis. Les 45 minutes accordées à l'orthographe dans chaque séquence didactique sont insuffisantes. En outre, la formation du féminin dans la langue cible suit des règles différentes par rapport à celles de la langue première (L1) des apprenants. Les deux langues utilisent des marques différentes dans la formation du genre.

En ce qui concerne les résultats de notre étude, nous pensons que l'utilisation de stratégies efficaces pourrait aider l'enseignante à rendre son enseignement plus performant. Lors des moments de remédiation, il serait préférable de cibler particulièrement les erreurs les plus fréquentes. L'apprentissage de l'orthographe doit se faire progressivement, en diversifiant les supports et les activités pédagogiques. En faisant de bons choix, l'enseignante de cette classe de cinquième année primaire pourra réduire l'échec de ses élèves.

Parmi les réponses erronées, nous en citons quelques unes :

-Elle a une (lapin) ...**lapinne** . (Réponse incorrecte)

L'élève a doublé la consonne finale du nom masculin et a ajouté un « e » à la fin.

-un coureur —→ une **coureure** (Réponse erronée)

L'apprenant a ajouté un « e » au mot masculin au lieu de remplacer le suffixe « eur » par « euse ».

- Hassiba Boulmerka est une **championne algérienne** (Réponse fausse)

L'élève a ajouté uniquement le « e » aux noms masculins et n'a pas doublé la consonne finale.

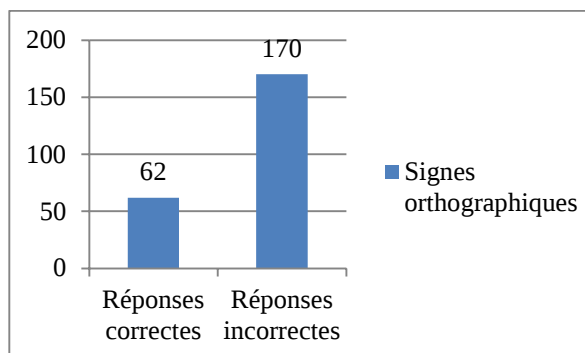


Figure 35: Les signes orthographiques

Commentaire

Les chiffres ci-dessus illustrent les réponses de la deuxième activité d'orthographe. Parmi les 232 réponses attendues, nous avons compté 170 réponses incorrectes et 62 réponses correctes. Ce résultat est inférieur à la moyenne, avec un taux d'échec de 73,27%.

Analyse

Pour la deuxième activité d'orthographe, il s'agissait d'ajouter aux mots proposés sous forme de liste les signes orthographiques manquants (accent aigu, accent grave, accent circonflexe, tréma). Après la correction des tests d'orthographe, nous avons constaté un grand nombre d'erreurs commises par les apprenants de cette classe de cinquième année primaire de l'école Fadli Ahmed. Lors de l'analyse, nous avons remarqué que 7 apprenants ont laissé les mots tels quels, sans ajouter aucun accent. Ces signes orthographiques sont habituellement négligés par les élèves. En feuilletant quelques cahiers de classe, nous avons constaté que les accents sont fréquemment omis. Lors de nos visites précédentes, nous avons également remarqué que l'enseignante n'attire pas suffisamment l'attention sur l'importance des accents. En corrigeant les différentes activités réalisées dans les cahiers de classe, ces signes ne sont même pas pris en considération. Ces pratiques ne favorisent pas l'apprentissage correct du français et encouragent les apprenants à acquérir de mauvaises habitudes orthographiques. Ils ont besoin de comprendre que ces signes diacritiques sont très importants. Ils peuvent modifier la prononciation et même le sens de certains mots. À titre d'exemple, « parle » et « parlé » sont prononcés différemment et n'ont pas la même valeur grammaticale, tandis que « mur » et « mûr » sont deux mots sémantiquement différents.

Concernant la première langue des apprenants (L1), les signes diacritiques jouent un rôle crucial dans la prononciation et la compréhension des mots. Cependant, ils ne sont pas utilisés de la même manière. En particulier, leur utilisation est obligatoire dans les textes formels, tels que les textes éducatifs ou religieux. Toutefois, les textes écrits dans les journaux et dans les romans n'utilisent pas systématiquement ces signes. Les lecteurs arabophones peuvent les lire et les comprendre. Pour réduire les transferts négatifs, l'apprenant doit être habitué à appliquer correctement les règles de la langue cible. À cet égard, le rôle de l'enseignante est essentiel.

Nous citons ci-dessous quelques réponses erronées :

- les elêves (mot écrit avec un accent inapproprié).
- un musèe (mot écrit avec un accent grave au lieu d'un accent aigu sur le « e »).

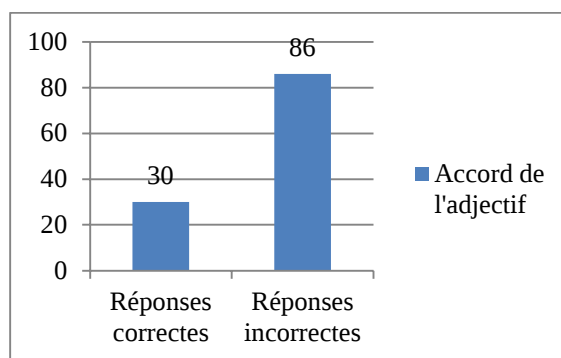


Figure36: L'adjectif qualificatif

Commentaire

À travers l'histogramme présenté dans la figure 37, les chiffres montrent que le nombre de réponses erronées s'élève à **86**. Quant aux réponses justes, nous en avons compté seulement **30**. Ce résultat reste insuffisant, avec un taux de réussite de seulement **25,86%**.

Analyse

Pour ce troisième exercice, il est demandé aux apprenants de faire accorder l'adjectif qualificatif dans une liste de quatre phrases. Parmi les copies constituant notre corpus, cinq élèves ont recopié les adjectifs placés entre parenthèses sans aucune modification. Quant à la majorité des élèves de cette classe de cinquième année primaire, ils ont ajouté des terminaisons inappropriées. Ces réponses montrent qu'ils ne maîtrisent pas les règles d'accord de l'adjectif qualificatif. À la lecture de leurs erreurs, nous pouvons comprendre qu'ils ajoutent aux adjectifs proposés des lettres et/ou des suffixes de manière aléatoire.

En feuilletant les cahiers des élèves, nous avons constaté que beaucoup d'apprenants ne corrigent pas leurs erreurs.

La leçon consacrée à l'étude de l'accord de l'adjectif qualificatif a été abordée dans la deuxième séquence du projet II. Nous pensons qu'aucun rappel n'a été effectué par la suite par l'enseignante. Pour réussir à maîtriser l'accord de l'adjectif qualificatif, l'apprenant a également besoin de connaître les règles du féminin et celles du pluriel. Ainsi, l'apprentissage de l'orthographe nécessite des connaissances en grammaire, en conjugaison et en vocabulaire. C'est pourquoi nous pensons que la dictée demeure l'activité la plus efficace pour remédier aux lacunes observées à l'écrit. Lors de cet exercice d'écriture, l'enseignante peut choisir de cibler des erreurs particulières.

Parmi les difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants, nous pensons que l'influence de la langue première (L1) constitue souvent l'une des causes principales. Le manque de compétences en langue française pousse les apprenants à raisonner en langue arabe. Ce transfert négatif les amène à commettre de nombreuses erreurs. En ce qui concerne l'accord de l'adjectif qualificatif, les deux langues utilisent des formes et des règles différentes. Ainsi, le recours à la langue arabe induit inévitablement les apprenants en erreur. En français, il existe en effet plusieurs formes et nombreuses exceptions dans la formation du féminin. À titre d'exemple, le féminin de « blanc » est « blanche », « annuel » devient « annuelle », « doux » s'écrit « douce », etc. En revanche, le féminin en langue arabe est formé généralement en ajoutant un suffixe spécifique « ة ». Par exemple, le féminin de « petit » est « صغير », « petite » s'écrit « صغيرة », etc. Comme nous l'avons cité également plus haut, ces différences peuvent constituer souvent un obstacle à l'apprentissage de la langue cible. Pour éviter ces confusions, les apprenants de cinquième année primaire ont besoin d'être amenés à éviter d'utiliser l'arabe comme langue de substitution. Pour ce faire, l'enseignante doit leur proposer des activités permettant un apprentissage efficace des règles de langue française.

Parmi les réponses incorrectes, nous en citons ci-dessous quelques unes :

-Les enfants sont (intelligent)...**intelligent** . (Réponse incorrecte)

L'apprenant n'a pas ajouté le « s » du pluriel.

Mes tantes semblent (heureux) ...**heureux**. (Réponse erronée)

L'élève a recopié l'adjectif « heureux » en gardant la forme masculine.

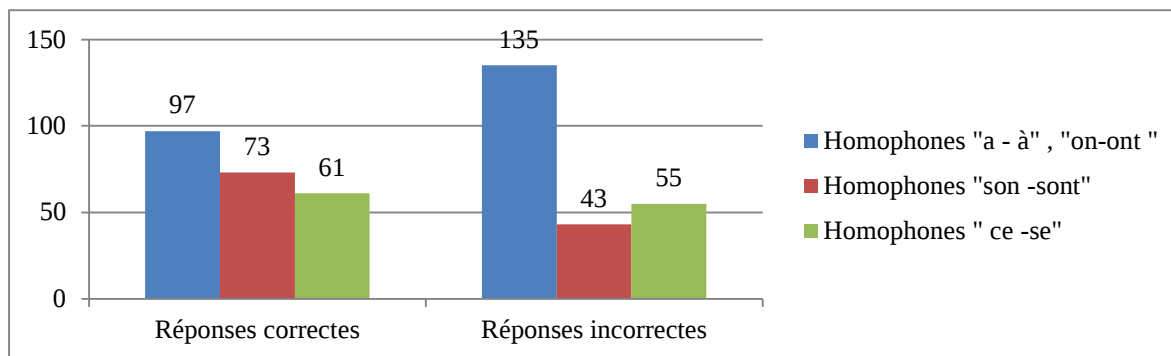


Figure 37: Les homophones grammaticaux

Commentaire

L'histogramme ci-dessus illustre les résultats de la quatrième activité d'orthographe. Cet exercice est réparti en A, B et C. Nous avons compté **135** réponses fausses et **97** réponses justes pour l'exercice A. Concernant l'exercice B, les chiffres montrent que le nombre de bonnes réponses s'élève à 73, contre 43 réponses erronées. Enfin, pour l'exercice C, nous avons enregistré 61 réponses justes et 55 réponses fausses. En somme, pour les trois exercices, le taux de réussite reste en dessous de la moyenne, avec un score global de 49,78%.

Analyse

Le test d'orthographe a été adressé aux élèves le 13-04-2023, durant une séance de 45 minutes. La quatrième activité se composait de trois sous-parties : A, B et C. L'effectif présent ce jour-là était de 29 élèves. Pour l'exercice A, un taux élevé de réponses erronées a été constaté. Ce résultat peu satisfaisant révèle que de nombreux élèves ont des difficultés à distinguer la préposition « à » du verbe « a » (forme conjuguée du verbe « avoir » au présent de l'indicatif). Ils confondent également le pronom indéfini « on » avec la forme conjuguée « ont » (du verbe « avoir » à la 3^{ème} personne du pluriel). Parmi les élèves de cette classe, **8** ont obtenu la moitié des réponses correctes (**4/8**), **3** n'ont trouvé aucune réponse juste et 4 n'ont trouvé qu'une seule réponse correcte.

Quant à l'exercice **B**, le nombre de bonnes réponses est relativement suffisant. Parmi les vingt-neuf élèves ayant participé à notre expérimentation, **3** ont obtenu toutes les réponses correctes, **16** ont trouvé trois réponses justes, tandis que **7** n'ont donné qu'une seule réponse correcte.

Concernant l'exercice **C**, il s'agissait de compléter quatre phrases avec les homophones « **ce**, **se** ». Les résultats obtenus restent insuffisants.

Parmi les réponses recueillies, onze (11) élèves ont utilisé à tort le pronom « se » devant le nom « lion » pour compléter la phrase : «lion est vieux ». Par ailleurs, 4 élèves n'ont pas effectué l'élision devant le verbe « achète ». En outre, 9 élèves ont utilisé incorrectement le déterminant démonstratif « ce » devant le verbe « repose », dans la phrase « Le joueur repose ». Trois autres élèves ont effectué une élision incorrecte en écrivant « s'repose ».

D'après l'ensemble des réponses obtenues, il apparaît important de mettre l'accent sur les erreurs les plus fréquentes lors de la séance de remédiation afin d'améliorer l'écrit des élèves. L'apprentissage des règles orthographiques contribue à renforcer leurs compétences langagières. En français, l'orthographe joue un rôle crucial dans la communication écrite. Concernant les erreurs relevées lors de notre étude, nous pouvons affirmer que beaucoup d'entre elles proviennent principalement d'un manque de pratique de la langue cible.

Pour remédier à ces lacunes, il nous semble pertinent de revenir à la dictée comme activité essentielle permettant de faire ancrer les règles étudiées. Cet exercice d'écriture est très efficace pour travailler les homophones grammaticaux.

Parmi les réponses incorrectes, nous en citons quelques unes :

-**Se** lion est vieux. (Réponse erronée)

L'élève a employé un pronom inadéquat pour compléter la phrase.

-Le joueur **ce** repose. (Réponse incorrecte)

L'homophone utilisé pour compléter la phrase est inapproprié.

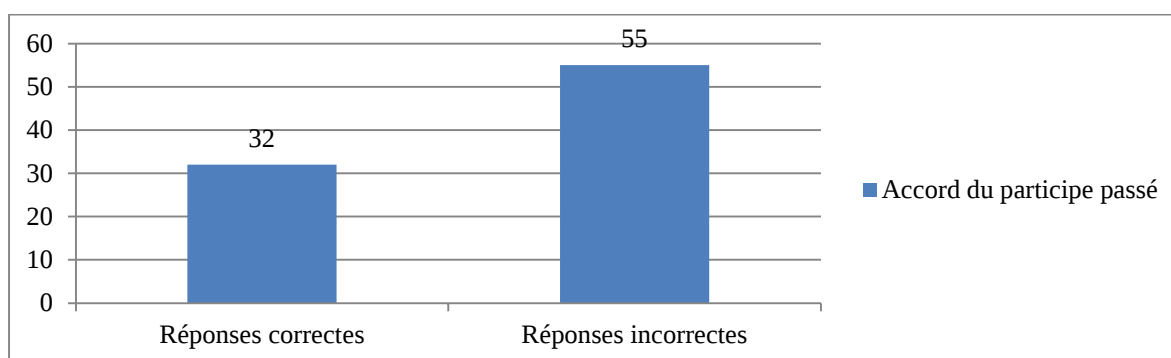


Figure 38: Accord du participe passé

Commentaire

Sur la figure 39, les chiffres montrent que le nombre de réponses correctes est de 32, tandis que les réponses incorrectes s'élèvent à 55. Ce résultat est en deçà de nos attentes, avec un taux d'échec de 63,21 %.

Analyse

Les résultats de ce dernier exercice d'orthographe sont insuffisants. La majorité des élèves de cette classe de cinquième année primaire ne maîtrisent pas les règles d'accord du participe passé. Parmi les vingt-neuf élèves ayant répondu à notre test d'orthographe, seulement **6** ont trouvé les **3** réponses correctes concernant l'accord du participe passé.

Pour maîtriser cette règle orthographique, l'élève doit d'abord connaître les règles de formation du participe passé des différents groupes de verbes. Il doit également être capable d'identifier le genre et le nombre du sujet dans la phrase afin d'ajouter les marques adéquates du féminin et /ou du pluriel.

À travers l'analyse de notre corpus, nous avons remarqué que beaucoup d'élèves ajoutent des lettres et des suffixes de façon aléatoire. Parmi les erreurs commises, beaucoup résultent d'un mauvais choix de terminaisons ajoutées aux participes passés. Nous avons également remarqué que certaines erreurs sont dues à l'omission de la marque du genre ou du nombre. Ces réponses indiquent que la majorité des élèves ne possèdent pas les connaissances nécessaires pour réaliser correctement l'exercice de trois phrases proposé dans le test d'orthographe.

Par ailleurs, nous avons constaté qu'un grand nombre d'apprenants de ce premier cycle d'enseignement sont incapables d'identifier les verbes du français se conjuguant avec « être » ou « avoir ». De plus, beaucoup d'entre eux ont des difficultés à déterminer le genre des mots en français. À cela s'ajoutent des erreurs dues aux transferts linguistiques de leur langue première (L1). Le recours à la langue arabe peut les embrouiller et les induire en erreur. Pour surmonter ces difficultés, il nous semble essentiel de multiplier le nombre d'activités portant sur l'accord du participe passé en classe. Les élèves ne peuvent pas maîtriser cette règle complexe après seulement un ou deux exercices écrits, réalisés à la suite d'une explication de la leçon d'environ 20 à 25 minutes.

Nous citons ci-dessous quelques réponses incorrectes :

-Les enfants sont (allé)**allée**. (Réponse erronée)

L'élève a ajouté le « e » du féminin au lieu d'ajouter le « s » du pluriel.

-Ma tante est (revenu) ...**revenu de vacances**. (Réponse incorrecte)

L'apprenant a recopié le participe passé « revenu » sans aucune modification.

2. Résultats du test d'évaluation de la compétence de production écrite à l'école Bouroucha Salah

2.1. Travaux de groupes

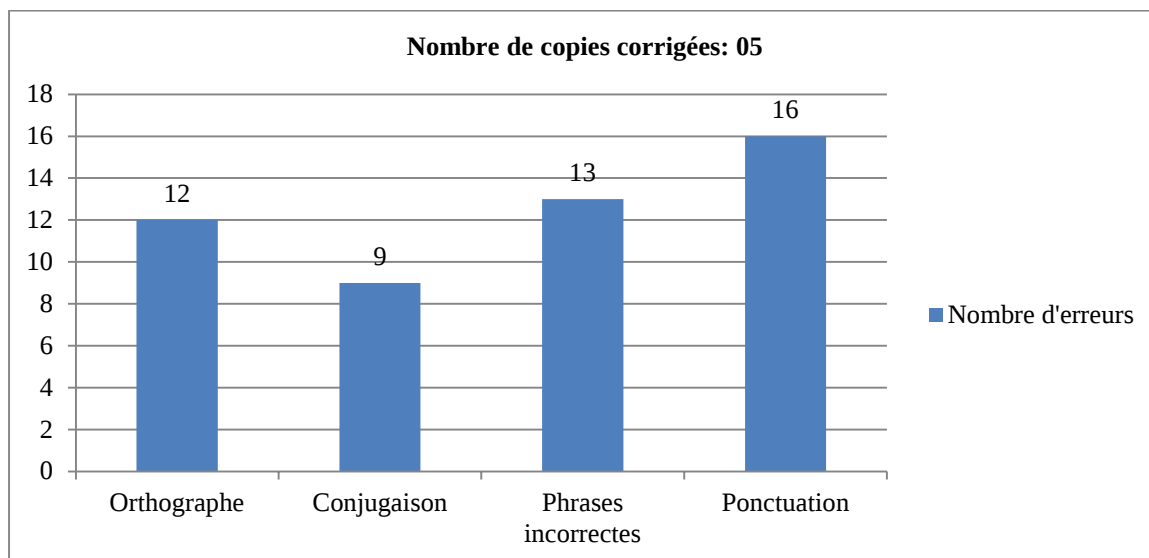


Figure 39 : Résultats des travaux de groupes à l'école Bouroucha Salah

Commentaire

L'histogramme ci-dessus présente les résultats de l'activité de production écrite menée dans le cadre de notre expérimentation à l'école Bouroucha Salah. Pour ce premier travail, nous avons répartis les vingt-deux élèves de cette classe de cinquième année primaire en cinq groupes. Par conséquent, le nombre de copies corrigées est également de cinq. Nous avons relevé, tout d'abord, **12** erreurs d'orthographe. En ce qui concerne les erreurs de conjugaison, elles sont au nombre de **09**. Le nombre de phrases incorrectes est de **13**. Enfin, nous avons recensé **16** erreurs de ponctuation.

Ces chiffres montrent que les apprenants de cette classe rencontrent de nombreuses difficultés en production écrite et commettent beaucoup d'erreurs.

Analyse

Dans un premier temps, nous avons choisi de demander aux élèves de rédiger collectivement le paragraphe ciblé. Pour ce faire, nous avons réparti les élèves de cette classe en cinq groupes. La durée accordée au test de production écrite était d'une heure et quinze minutes, dont une partie a été consacrée à ce travail de groupe.

L'objectif de ce choix est de leur offrir l'occasion d'apprendre les uns des autres. Plus particulièrement, nous souhaitons aider les élèves en difficultés à rédiger un premier paragraphe en collaboration avec leurs pairs. Le travail de groupe permet à chaque apprenant d'être actif dans ses apprentissages. En présence de l'enseignante, nous avons accompagné les élèves tout au long cet exercice de production écrite, du début jusqu'à la fin.

Après l'analyse, nous avons constaté que les apprenants ne respectent pas les normes de l'écrit. Le nombre d'erreurs de ponctuation est particulièrement élevé. Parmi les copies des cinq groupes que nous avons corrigées, deux groupes d'élèves ont placé des virgules à la fin de leurs phrases. En français, les signes de ponctuation sont essentiels pour organiser et comprendre un texte.

Les chiffres révèlent également un nombre important de phrases incorrectes. Cela montre que les élèves prennent souvent des mots au hasard et les mettent ensemble pour construire des phrases n'aboutissant à aucun sens. Cela laisse penser qu'ils ignorent les règles de construction d'une phrase correcte en français.

Par ailleurs de nombreuses erreurs d'orthographe et de conjugaison ont été relevées. Ces constats soulignent l'importance d'accorder un volume horaire suffisant à l'apprentissage de l'écrit. En effet, la production écrite est une activité complexe qui mobilise diverses compétences linguistiques. Concernant le travail de groupe, nous pensons qu'il doit être poursuivi, car il permet à chaque élève de participer aux différents apprentissages, notamment grâce à l'entraide et aux échanges entre pairs.

Parmi les erreurs commises, en voici quelques unes :

- Orthographe : J'ai **desiné** les **forêt**. (Participe passé « desiné » mal écrit et omission du « s » du pluriel à la fin du mot « forêt ».)
- J'ai vu les **éléphant**. (manque du « s » du pluriel)
- Conjugaison : Nous **sommes** visités le parc animalier. (L'emploi de l'auxiliaire « être » est inadéquat dans cette phrase.)
- Phrase incorrecte : J'ai **visité** le lion et le tigre. (Le verbe employé dans cette phrase est inapproprié)
- **Ponctuation** : Quelle belle visite (omission du point d'exclamation à la fin de la phrase)

2.2. Travaux individuels

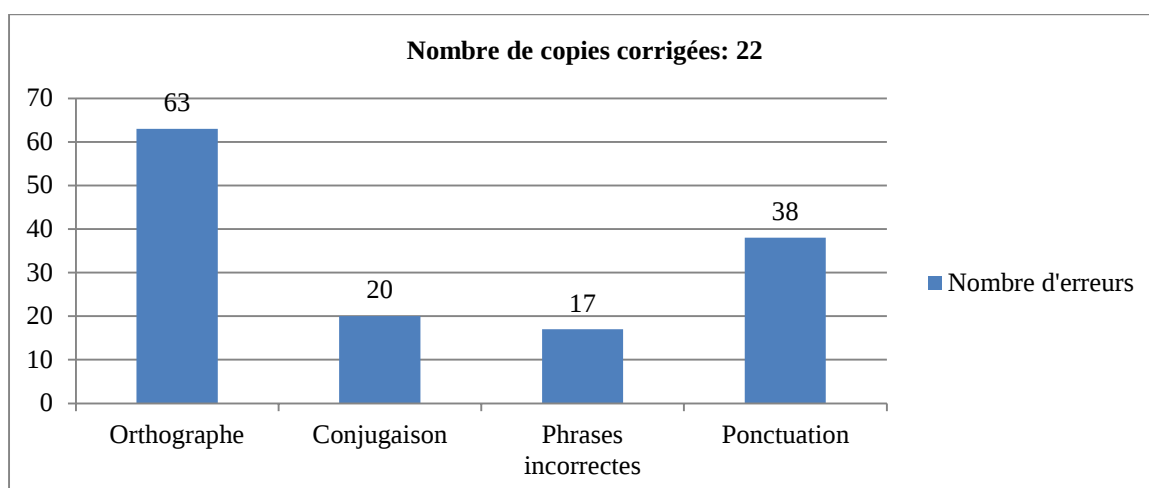


Figure 40: Résultats des travaux individuels à l'école Bouroucha Salah

Commentaire

En ce qui concerne les résultats de l'analyse des productions écrites individuelles, ils sont représentés par l'histogramme ci-dessus. Les données relatives aux productions des apprenants nous indiquent que les 22 élèves de l'école Bouroucha Salah ont commis un grand nombre d'erreurs.

Tout d'abord, **63** erreurs d'orthographe sont recensées. Ensuite, nous avons relevé **20** erreurs de conjugaison et **17** phrases incorrectes. En ce qui concerne les erreurs de ponctuation, nous en avons compté **38**.

Après une lecture attentive des chiffres issus de l'activité de production écrite, nous pouvons constater que la grande majorité des apprenants de cette classe de cinquième année primaire commet un grand nombre d'erreurs. Les données montrent que les erreurs relevées dans les productions des cinq groupes sont moins nombreuses. Toutefois, il faut reconnaître que les résultats des deux travaux restent loin d'être satisfaisants.

Analyse

L'analyse des paragraphes rédigés par les apprenants de cette classe de cinquième année primaire nous a permis de constater qu'ils rencontrent de grandes difficultés à l'écrit. Comme l'indiquent les chiffres présentés ci-dessus, les erreurs d'orthographe sont plus fréquentes. Ce constat refléterait en partie les résultats obtenus lors de notre test d'orthographe.

Concernant les cinq activités proposées, le pourcentage des réponses erronées s'élève à **60,01 %**, ce qui montre clairement que les leçons abordées en classe n'ont pas été assimilées par la majorité des élèves. La production d'un texte écrit exige le réinvestissement de tous les apprentissages préalables.

Or, les résultats de notre expérimentation révèlent que les élèves de cette école rencontrent un grand nombre de difficultés en grammaire, en vocabulaire, en conjugaison et en orthographe. Lorsqu'un élève ne maîtrise pas les compétences linguistiques de base, il lui est impossible de rédiger des phrases correctes sur les plans syntaxique et sémantique.

En ce qui concerne les erreurs de ponctuation commises par les apprenants, le nombre est également très élevé. Parmi les 22 copies corrigées, nous avons compté **11** paragraphes dans lesquels les élèves n'ont pas mis de majuscule au début de leurs phrases et **6** autres les terminent par des virgules. Cela montre que de nombreux élèves ne savent pas ponctuer correctement leurs textes. S'agissant de l'usage de la majuscule, cette erreur pourrait s'expliquer par leurs habitudes en langue arabe. Cette graphie marquant le début de la phrase est inexistante dans cette langue. De ce fait, nous pensons que l'enseignante n'attire pas suffisamment l'attention de ses élèves sur ce type d'erreur orthographique. En outre, les occasions de rédaction sont très rares en classe.

Par ailleurs, il faut reconnaître qu'il est difficile de doter les apprenants de compétences scripturales indispensables à la rédaction d'un paragraphe, en raison du volume horaire limité accordé à l'enseignement du français. Ils ont rarement l'occasion d'écrire en classe. Sur l'ensemble de l'année scolaire, ils ont huit séances de production écrite. Nous pouvons donc affirmer que l'une des causes principales de cette baisse de maîtrise de l'orthographe française réside dans la réduction du temps alloué à l'enseignement/apprentissage du français à l'école primaire.

Cependant, nous pensons que l'enseignante peut contribuer à l'amélioration des compétences orthographiques de ses élèves en les incitant à se corriger régulièrement et en leur expliquant de manière systématique certaines règles essentielles. En classe, toutes les activités écrites devraient être corrigées en mettant l'accent sur les erreurs les plus fréquentes.

Nous citons ci-dessous quelques erreurs :

-Orthographe : J'ai **voiyagai avce** ma famille. (Le participe passé du verbe « manger » est mal écrit ; la préposition « avec » est incorrecte.

-Quell visite **exceptionnel** ! (manque du « e » à la fin de l'adjectif interrogatif et non accord de l'adjectif qualificatif avec le nom féminin)

-Conjugaison : Ma famille **as** visité le parc. (L'auxiliaire « avoir » employé est inapproprié. Il doit être conjugué à la troisième personne du singulier.

-Phrase incorrecte : Pendant les vacances d'été jouer le parc animalier la semaine passé exceptionnel délicieux (L'ordre des mots employé dans cette phrase n'aboutit à aucun sens.)

-Ponctuation : l'année passée j'ai, visité le parc animalier. (L'apprenant n'a pas fait la majuscule au début de la phrase et la virgule mise par ce dernier n'est pas à sa place.)

2.3. Résultats du test d'évaluation de la compétence de production écrite à l'école Fadli Ahmed

2.3.1. Travaux de groupes

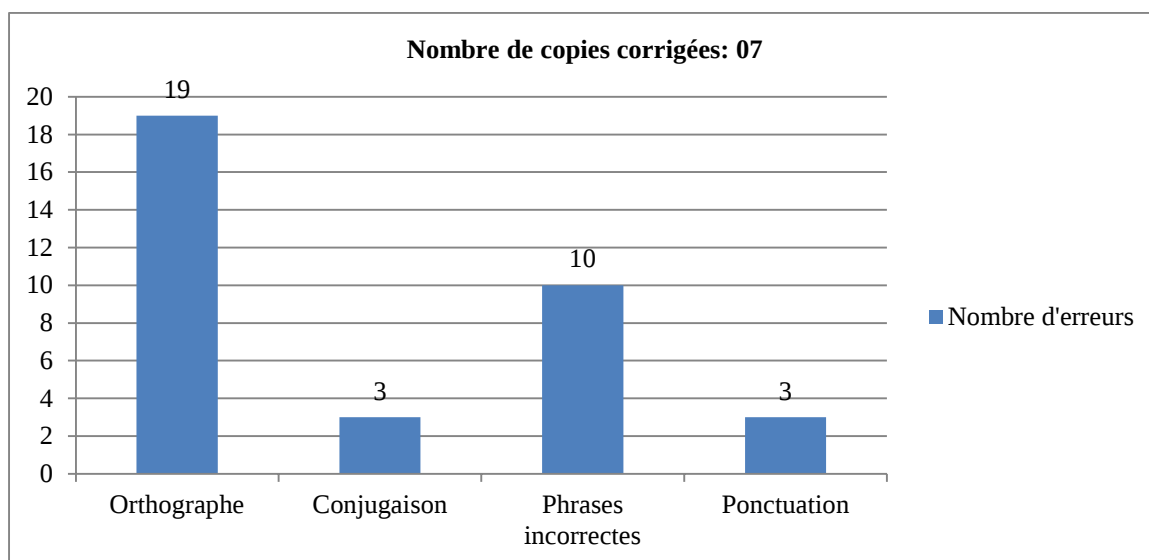


Figure 41: Résultats des travaux de groupes à l'école Fadli Ahmed

Commentaire

L'histogramme ci-dessus illustre les résultats des productions écrites rédigées par les élèves de cinquième année de l'école Fadli Ahmed.

Tout d'abord, nous commençons par décrire les productions rédigées par les différents groupes d'élèves. Les vingt-neuf élèves présents ont été répartis en sept groupes. Selon les résultats de notre analyse, nous avons enregistré **19** erreurs d'orthographe. Ensuite, nous avons compté **3** erreurs de conjugaison et **3** erreurs de ponctuation. Quant aux phrases incorrectes, elles sont au nombre de **10**.

Analyse

D'emblée, nous constatons que les élèves de cette école ont commis moins d'erreurs. Cependant, dans les sept paragraphes rédigés par les sept groupes, nous avons remarqué que les élèves ne respectent pas toujours les règles d'accord. Parmi les copies corrigées, nous avons compté **7** erreurs liées au non-respect de l'accord de l'adjectif qualificatif et **5** erreurs dues à l'omission du « s » du pluriel. Ces règles de base peuvent être travaillées durant toutes les activités écrites. Donc, le rôle de l'enseignante est crucial pour aider les apprenants à éviter ce genre d'erreurs.

Dans la langue première (L1), les règles syntaxiques diffèrent de celles de langue cible. À titre d'exemple, l'adjectif qualificatif est généralement placé après le nom en arabe, tandis qu'en français, il peut se placer avant ou après le nom. De plus, les apprenants peuvent avoir du mal à identifier le genre du nom en français, notamment lorsqu'il diffère de celui de la langue arabe. Quant à la règle du pluriel, en français, il est généralement formé en ajoutant un « s », alors qu'en arabe, le pluriel peut être formé de différentes manières. Donc, les règles de la langue arabe ne sont pas toujours pertinentes pour l'apprentissage du français.

Nous citons ci-dessous quelques erreurs commises par les apprenants :

-Orthographe : Quelle visite **execptionnel** ! (Adjectif non accordé avec le nom féminin « visite »).

-Nous avons vu l'éléphant, les singes et les **lion**. (Omission du « s » du pluriel).

-Conjugaison : J'ai **voir** le lion. (Verbe mal conjugué au passé composé).

-Phrase incorrecte : -J'ai visité les manger des frites restaurant visite lion la semaine passé. (des groupes de mots employés au hasard et n'aboutissant à aucun sens),

-Ponctuation : L'année passée, **J**'ai visité le parc animalier. (Majuscule après la virgule au milieu de la phrase).

2.3.2. Travaux individuels

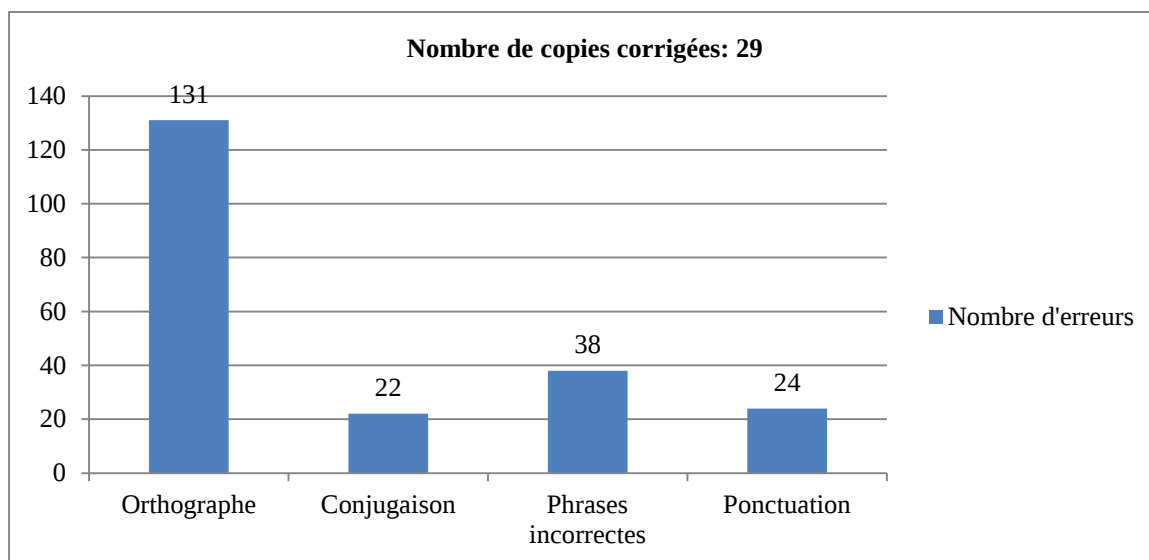


Figure 42 : Résultats des travaux individuels à l'école Fadli Ahmed

Commentaire

En ce qui concerne les résultats des productions écrites réalisées individuellement par les 29 élèves présents, ils sont représentés par l'histogramme ci-dessus. Les données révèlent 131

erreurs d'orthographe, 22 erreurs de conjugaison ,38 phrases incorrectes et 24 erreurs de ponctuation.

Après une analyse attentive des chiffres illustrant les résultats de la production écrite à l'école Fadli Ahmed, nous pouvons conclure que les apprenants de cinquième année primaire de cette école commettent un nombre important d'erreurs. Il semble donc nécessaire que l'enseignante améliore ou adapte ses pratiques pédagogiques afin d'aider les apprenants à mieux réussir dans cette compétence essentielle à l'apprentissage du français.

Analyse

Le nombre d'erreurs orthographiques commises par les élèves de cette classe de cinquième année primaire est trop élevé. Dans le test de production écrite, il leur a été demandé de rédiger un court paragraphe ne dépassant pas les cinq phrases. Si nous divisons le nombre d'erreurs par le nombre d'élèves présents, nous obtenons entre 4 et cinq 5 erreurs par élève. Ce constat montre que ces apprenants ont besoin de revoir les leçons leur permettant de maîtriser suffisamment les règles orthographiques de base. Par ailleurs, lors de notre enquête préalable, nous avons remarqué que beaucoup d'entre eux ne possèdent pas les compétences nécessaires pour produire des phrases correctes à l'écrit.

En outre, le volume horaire consacré à cette activité complexe n'est pas suffisant. Concernant les erreurs de conjugaison et de ponctuation, les chiffres indiquent un niveau relativement acceptable. En revanche, le nombre de phrases incorrectes demeure élevé. Beaucoup d'élèves ne parviennent pas à utiliser les mots de manière appropriée pour construire des phrases simples et grammaticalement correctes.

Après l'analyse, nous avons constaté que les vingt-neuf élèves de cette classe ont commis plusieurs erreurs. Parmi celles-ci, 21 sont dues à l'omission du « s » du pluriel et 63 à des erreurs de ponctuation. Lors de nos visites précédentes, nous avons remarqué que les signes de ponctuation sont souvent négligés et rarement corrigés par leur enseignante. Par conséquent, les élèves ont acquis de mauvaises habitudes.

De plus, les signes de ponctuation dans la langue première (L1) des apprenants peuvent être utilisés différemment par rapport à leur usage dans la langue cible (L2), ce qui pourrait expliquer certaines confusions chez les élèves arabophones.

Parmi les erreurs commises, en voici quelques unes :

-Orthographe : -j'ai **mongé le pizza**. (Participé passé mal écrit et confusion de genre).

-Quell visite **exceptionnel** ! (manque du « e » à la fin de l'adjectif interrogatif et non accord de l'adjectif qualificatif avec le nom féminin).

-Conjugaison : Nous **sommes vu** l'éléphant. (Verbe conjugué avec l'auxiliaire inapproprié).

-Phrase incorrecte : -J'ai visité les manger des frites restaurant visite lion la semaine passé.
(Des groupes de mots employés au hasard et n'aboutissant à aucun sens).

-Ponctuation : L'année passée, **Nous** avons visité le parc animalier. (Majuscule au milieu de la phrase).

Synthèse

La langue française, introduite à l'école par la colonisation comme langue première, est passée au statut de langue étrangère après l'indépendance. Il semble bien que les procédés de facilitation de l'apprentissage de cette langue ne répondent pas à la particularité de la dimension graphique de son orthographe, au vu des résultats de notre analyse, bien en deçà des attentes. En effet, les élèves des deux écoles ont commis un grand nombre d'erreurs dans tous les tests évaluatifs que nous leur avons adressés.

Les différentes méthodes proposant des procédés de facilitation d'apprentissage de l'orthographe à travers les exercices que les apprenants travaillent ne semblent pas répondre à une méthodologie précise. Par ailleurs, les enseignants n'établissent pas de bilan des résultats pour déterminer les fautes récurrentes et en chercher les causes pour insister et y revenir fréquemment.

En français l'orthographe grammaticale peut être enseignée systématiquement. Il s'agit d'un ensemble de règles avec des exceptions explicites qui peuvent être mémorisées par un apprentissage. A notre avis, celle qui reste beaucoup plus problématique est celle de la correspondance entre le phonème et le graphème.

Toutefois le système linguistique arabe est plutôt phonographique ce qui constitue un facteur majeur dans l'apprentissage du français par ces apprenants qui découvrent un autre mécanisme de transcription. En arabe, toutes les lettres qui composent le mot sont prononcées. Quant au français, le code de transcription n'est pas phonographique. Les mots français contiennent des lettres muettes et des phonèmes pouvant avoir plusieurs graphies. À titre d'exemple, le phonème [e] peut avoir plusieurs graphies : **café**, **fermer**, **clef**, **pied**, etc.

Lorsqu'un élève commence à écrire, il doit être sensibilisé très tôt à cette correspondance entre les sons (phonèmes) et les lettres qui leur sont associées (graphèmes). Car, il n'échappe à aucun pédagogue que la correspondance entre le mot phonologique et le mot graphique est rarement unilatéral en langue française.

Cependant, il faut bien noter, par ailleurs, que les heures dévolues à l'apprentissage de l'orthographe et du français en général se sont réduites à travers les différentes réformes. Actuellement, dans les nouveaux programmes, le volume horaire du français est réduit à 03 heures par semaine. Concernant l'orthographe, une seule leçon d'une durée de 30 minutes est programmée dans chaque séquence dont la durée est plus de 03 semaines.

Après avoir établi le bilan de notre expérimentation, nous avons constaté que les élèves des deux écoles ont commis beaucoup d'erreurs dans toutes les activités. Les accords en genre et en nombre, la confusion entre les homophones, les mots mal orthographiés, les erreurs de ponctuation sont les erreurs d'orthographe grammaticale les plus fréquentes chez les apprenants de cinquième année primaire. Au total, pour les cinq exercices proposés dans le test d'orthographe, le pourcentage des réponses correctes est de 30,51 % pour l'école Bouroucha Salah et de 39,98 % pour l'école Fadli Ahmed. Donc, nous remarquons que les résultats de la deuxième école sont légèrement meilleurs que ceux de l'école précédente. Cependant, ils sont insuffisants. La majorité des apprenants n'ont pas assimilé les leçons faites en classe.

Pour améliorer l'apprentissage de l'orthographe, la lecture régulière demeure l'une des activités essentielles. Elle permet à l'apprenant d'être exposé quotidiennement aux mots de la langue cible. Cependant, cette activité est rarement pratiquée en classe. Lors de notre enquête, nous avons remarqué que les deux enseignantes se plaignent souvent du volume horaire consacré à l'enseignement/apprentissage du français. D'après leurs témoignages, il est difficile d'enseigner certaines règles en très peu de temps car l'orthographe française est souvent complexe. Abu-Laila ZAKi¹¹⁵ (2019 : 07) affirme que : « *Nous pouvons dire qu'il est presque impossible d'écrire un texte en français sans faire une seule faute. Nous pouvons imaginer la difficulté, surtout pour les apprenants étrangers qui apprennent le français* ».

Donc, pour bien écrire en français, les apprenants ont besoin de posséder une bonne connaissance grammaticale de la langue cible. Les règles d'écriture de la langue française ont fait de l'orthographe un défi pour les apprenants de cette langue.

La dernière activité de notre expérimentation est la production écrite. Dans le programme de français, elle figure en dernier lieu à la fin de chaque séquence didactique.

¹¹⁵ Abu-Laila ZAKi, Écrire en français sans faute(s) : La maîtrise de l'orthographe française par les étudiants Jordaniens, p3-12, Revue académique des études humaines et sociales -B/ Lettres et Langues. N° 21, Janvier 2019, (En ligne), consulté le 11 décembre 2024, URL : Écrire en Français sans Faute(s) : La Maîtrise de l'Orthographe Française par les étudiants Jordaniens | ASJP

À travers cette activité d'écriture, notre objectif était de vérifier dans quelle mesure les apprenants des deux écoles seraient capables de réinvestir leurs apprentissages linguistiques pour produire un petit texte écrit contenant moins d'erreurs. Pour la majorité des enseignants, cet exercice d'écriture est très complexe car les apprenants de cinquième année primaire ne maîtrisent pas suffisamment les règles du système linguistique de la langue cible.

En effet, l'écrit est une véritable épreuve durant laquelle les apprenants mobilisent des savoirs et des savoir-faire diversifiés. Dans les classes de F.L.E, cet exercice d'écriture requiert des compétences langagières diverses. Il revêt des aspects spécifiques et exige une connaissance minimale de la langue cible. Pour cela, il nécessite un entraînement systématique et progressif.

Or, lors de nos visites en classe, nous avons remarqué que les apprenants manifestent toujours des réticences au moment de passer à l'écrit. L'observation de leur comportement montre qu'ils hésitent même avant de commencer à rédiger, par crainte de ne rien parvenir à écrire. La majorité d'entre eux ne possèdent pas encore les connaissances nécessaires pour y parvenir.

Durant la correction des copies, nous avons remarqué que la majorité des élèves ne maîtrisent pas les règles de base pour réaliser un travail écrit. Plusieurs types d'erreurs commises (phrases écrites sans majuscule au début, verbes au début des phrases, terminaisons ajoutées de manière aléatoire, etc.), nous indiquent que certains d'entre eux seraient influencés par leur langue première (L1). L'une des causes principales de ce transfert négatif est la faiblesse du niveau et le manque de connaissances en langue française. En effet, dans les paragraphes rédigés par l'ensemble des apprenants des deux écoles, nous avons enregistré **78** phrases incorrectes et **81** erreurs de ponctuation. En cinquième année primaire, une seule leçon de ponctuation intitulée ¹¹⁶« La ponctuation : la virgule, les deux points » est programmée en orthographe dans la deuxième séquence du dernier projet.

En français, les phrases sont construites selon des règles propres à cette langue. La structure de base de la phrase française est différente de celle de la langue arabe. Donc, le recours à la langue arabe induit indéniablement les élèves en erreur. En outre, l'orientation de l'écriture est différente de celle de la première langue des apprenants. Le français utilise l'alphabet latin et s'écrit de la gauche vers la droite. En revanche, l'arabe est une langue sémitique qui s'écrit de la droite vers la gauche.

¹¹⁶ Ibid. p7

Concernant les signes orthographiques, le français utilise des accents et l'arabe des diacritique pour indiquer la prononciation de certaines lettres. Beaucoup d'études ont été menées sur l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère chez les apprenants vers la fin du XIX^e siècle et tout au long du XX^e siècle. Robert Lado (1957) affirme que beaucoup d'erreurs commises par l'apprenant de la langue étrangère sont dues à un phénomène de transfert.

Par ailleurs, l'une des particularités qui distingue la langue cible de la première langue première (L1) des apprenants est que la phrase de cette dernière peut être nominale comme elle peut être verbale. En revanche, la phrase élémentaire en français est toujours verbale. Donc, pour l'enseignement de la langue française, il faut prendre en considération toutes ces particularités. Pour aider les apprenants à éviter ce genre d'erreur, nous pensons qu'il faut leur expliquer lors de la séance du compte rendu que la construction d'une phrase correcte en français se fait selon des règles précises. À partir d'exemples donnés au tableau, il faut également leur expliquer que la phrase française ayant un sens complet est toujours une phrase verbale.

Dans l'ensemble, les résultats de notre étude nous ont révélé que la majorité des élèves n'ont pas été pertinemment initiés à cette activité essentielle pour l'apprentissage de la langue cible. Le nombre d'erreurs élevé nous confirment que leur niveau de langue est insuffisant. Ils ont d'énormes difficultés, particulièrement en orthographe. La plupart des apprenants des deux classes de cinquième année primaire ont besoin de revoir les règles de base de l'activité d'écriture. Pour cela, la consolidation régulière de leurs apprentissages linguistiques est indispensable.

Enfin, les résultats de notre expérimentation nous ont permis de constater que les apprenants commettent beaucoup d'erreurs à l'écrit. Ils ont d'énormes difficultés en orthographe. Concernant la production écrite, la majorité d'entre eux ont échoué dans cet exercice d'écriture. Il est donc important de trouver des solutions aux difficultés rencontrées par les apprenants, car la production écrite constitue une activité essentielle dans l'apprentissage du français.

Chapitre VII

Analyse des données du questionnaire adressé aux enseignants

Introduction

Dans la partie précédente, nous avons pu analyser les tests de langue adressés aux élèves de cinquième année primaire pour évaluer les retombées de l'approche par projet sur leurs apprentissages linguistiques. Pour soutenir cette analyse, la méthodologie consistait également à adresser un questionnaire aux enseignants de français au niveau de la Daïra de Taher-wilaya de Jijel afin de nuancer le point de vue des praticiens de l'éducation sur l'approche par projet. L'utilisation d'une double méthodologie, combinant un test d'évaluation des apprentissages linguistiques des élèves et un questionnaire adressé aux enseignants, présente un intérêt majeur pour évaluer de manière complète et nuancée l'efficacité de l'approche par projet. D'une part, le test d'évaluation permet de mesurer objectivement l'impact de cette approche sur les apprentissages et les compétences des élèves, en fournissant des données quantifiables sur leurs progrès scolaires et leurs capacités à appliquer les connaissances acquises. Le questionnaire adressé aux enseignants permet d'autre part de recueillir leurs perceptions, les pratiques et les défis rencontrés dans la mise en œuvre de cette pédagogie. Les enseignants, en tant qu'acteurs clés de la mise en œuvre de cette approche, peuvent partager leurs observations sur l'engagement des élèves, les difficultés rencontrées, et les améliorations perceptibles dans leur autonomie, leur motivation ou leur capacité à collaborer. Cette double perspective permet de croiser les résultats objectifs avec les expériences subjectives, offrant ainsi une vision plus nuancée et réaliste de l'efficacité de l'approche par projet. En intégrant ces deux sources d'information, l'étude peut identifier les forces et les faiblesses de la méthode et d'identifier, ainsi, les facteurs de réussite ou d'échec de l'approche par projet tout en proposant des pistes d'amélioration pour optimiser son impact sur les apprentissages des élèves. En somme, cette double méthodologie assure une évaluation holistique, en tenant compte à la fois des résultats tangibles et des dimensions pratiques et pédagogiques vécues par les acteurs de terrain.

1. Analyse quantitative du questionnaire

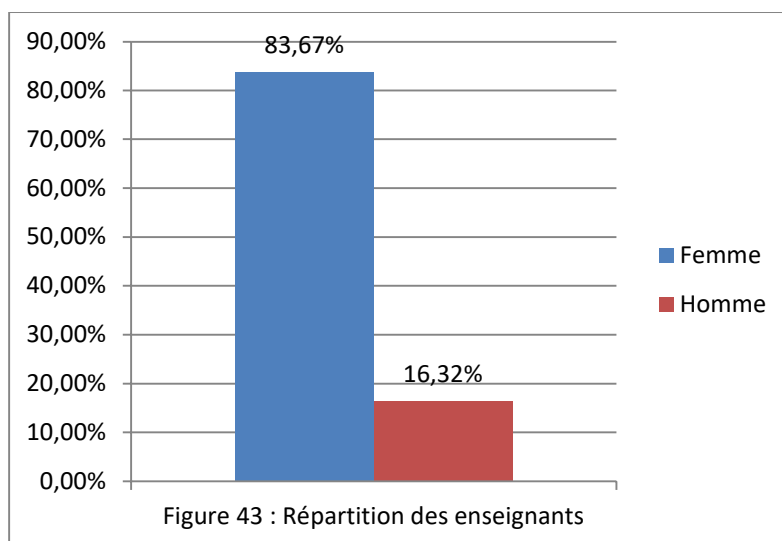
Cette analyse quantitative propose de mesurer les tendances exprimées par les sujets enquêtés. Ils sont au nombre de 49. Ils exercent dans deux localités différentes : 23 écoles urbaines et 26 écoles rurales. Le questionnaire leur a été adressé lors de deux demi-journées pédagogiques organisées par l'inspecteur de français le 28/01/2025 et le 04/02/2025 dans deux écoles différentes : l'école Chefirat Nora située dans la commune de Taher et l'école Brahimi Moustapha se trouvant dans la commune de l'Emir Abdekader. Cette formation a pour thème « *Les difficultés de l'enseignement de la lecture : la fluidité de la lecture* ».

Elle est programmée le mardi après-midi. Concernant les sujets abordés, ils sont généralement choisis par l'inspecteur de la circonscription en fonction des besoins constatés lors des différentes visites de classe. L'hébergement et la restauration des enseignants ne sont pas pris en charge. Ces derniers doivent assumer eux-mêmes les frais liés à leur déplacement, leur hébergement et leurs repas. Le questionnaire adressé aux enseignants est composé de 10 questions portant sur les différents aspects de l'approche par projet. Il a pour objectif de recueillir des données à la fois quantitatives et qualitatives sur plusieurs dimensions en lien avec l'enseignement du français, notamment dans le cadre de l'approche par projet. Les données recueillies sur le profil socioprofessionnel des enseignants interrogés permettent de mieux comprendre le contexte dans lequel ils évoluent. Les questions posées visent à connaître leurs perceptions de l'approche par projet ainsi que l'impact de cette pédagogie sur les apprentissages des apprenants. Le questionnaire vise ainsi à établir un lien entre les pratiques pédagogiques et les retombées observées ou perçues sur le plan de l'apprentissage du français. Il permet également d'identifier les éventuels besoins en formation ou en accompagnement des enseignants. Les données collectées seront représentées par des histogrammes.

1.1. Analyse des variables socioprofessionnelles

1.1.1. Variable sexuelle :

La variable sexe permet de décrire la population concernée par notre étude. Elle contribue à identifier d'éventuelles différences dans les perceptions, les pratiques ou l'expérience professionnelle des enseignants. Les données recueillies seront exploitées dans le cadre de notre étude doctorale.

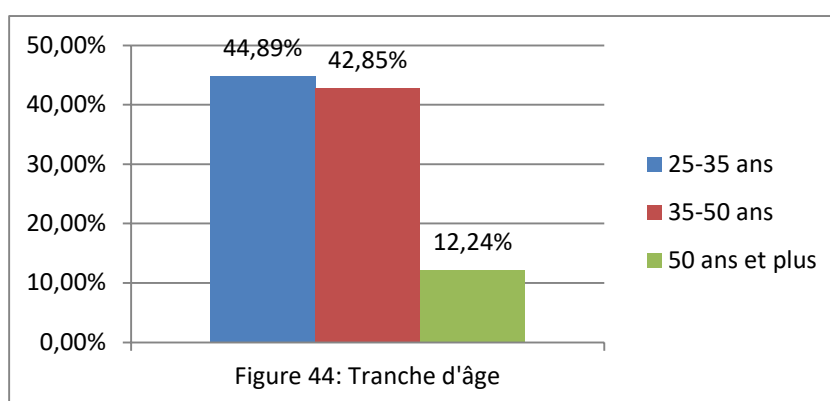


Commentaire

À l'image de la situation sociologique en Algérie, la profession enseignante, surtout dans le primaire, est majoritairement féminine. Le constat est valable dans la wilaya de Jijel.

1.1.2. Variable tranche d'âge :

La prise en compte de la tranche d'âge dans le cadre d'une étude doctorale revêt une importance particulière. Elle permet de mieux cerner les profils des répondants et d'interpréter les résultats à la lumière de leurs parcours professionnels. Les perceptions des enseignants peuvent en effet varier selon la qualité de formation et selon les approches adoptées.

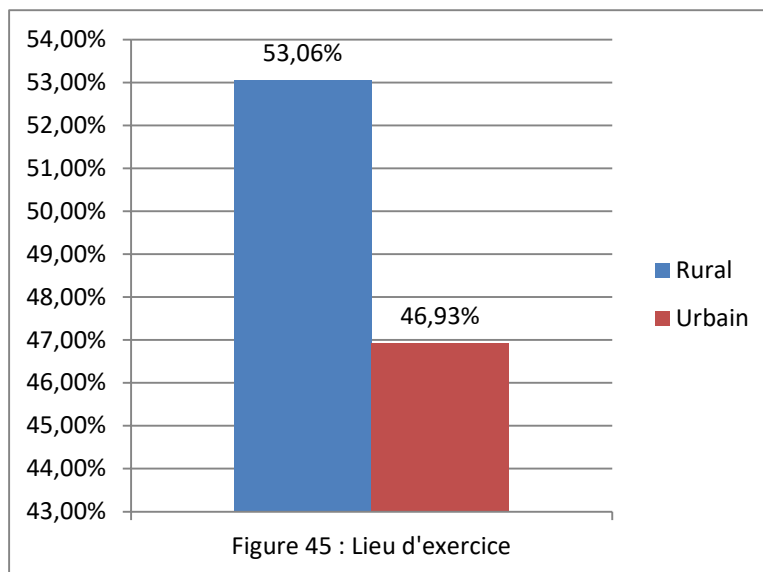


Commentaire

La majorité des enseignants se situe dans la première tranche d'âge avec un pourcentage de 44,89 %. Cela dit, le personnel exerçant dans le cycle primaire est en train de se rajeunir depuis quelques années. Une grande partie des enseignants se situe dans la tranche d'âge intermédiaire, avec une expérience significative. Pour la tranche d'âge des enseignants ayant dépassé la cinquantaine, ils sont de moins en moins nombreux dans ce premier cycle de l'enseignement. D'après ces derniers, beaucoup de leurs collègues ont préféré partir à la retraite anticipée à partir de 2017 pour échapper à la nouvelle loi relative à la modification des retraites.

1.1.3. Variable lieu d'exercice, zone rurale vs zone urbaine:

Le lieu d'exercice joue un rôle déterminant dans la qualité de l'enseignement dispensé. À titre d'exemple, enseigner dans un établissement urbain, mieux doté d'infrastructures et de matériel didactique, ne présente pas les mêmes réalités et /ou les mêmes difficultés qu'enseigner dans une zone rurale. Le lieu d'exercice conditionne donc non seulement les méthodes pédagogiques employées, mais aussi le lien avec les familles des apprenants ainsi que la manière de gérer la classe dont le niveau est souvent hétérogène, particulièrement en zone rurale.

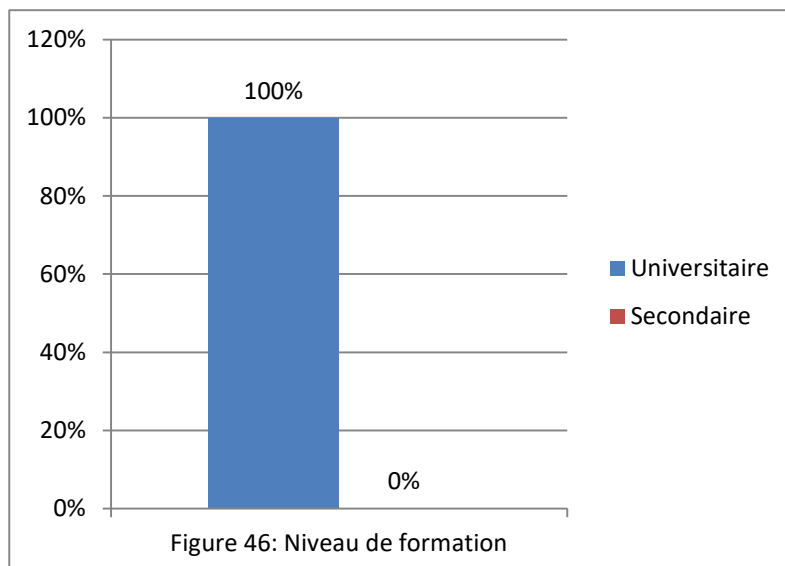


Commentaire

Une proportion importante d'enseignants exerce en milieu rural (53,06%), où les défis sont plus grands. Les écoles rurales sont souvent moins équipées et ne disposent pas des mêmes moyens matériels que les écoles urbaines. En outre, les élèves des zones rurales rencontrent souvent des difficultés spécifiques. Influencés par un environnement moins favorable à l'apprentissage du français, ils n'accordent pas suffisamment d'importance à cette langue. Quant aux enseignants qui exercent dans ces régions, ce sont généralement des stagiaires ou de simples vacataires. Donc, ils sont moins qualifiés que leurs collègues exerçant dans les écoles urbaines. En effet, la région de Jijel est caractérisée par un relief montagneux s'étalant sur l'ensemble de la partie sud de la wilaya. Selon les informations fournies par l'inspecteur de la circonscription, le nombre d'écoles implantées en zones rurales dépasse celui des écoles en zones urbaines. Cette situation s'explique par les spécificités géographiques de la région de Jijel, qui ont conduit à la construction de la majorité des écoles primaires en dehors des agglomérations principales.

1.1.1.4. Niveau de formation :

Le niveau de formation est un élément clé dans l'exercice du métier d'enseignant. Il détermine sa capacité à mobiliser une démarche rigoureuse. Il a une influence directe sur la qualité de l'enseignement dispensé. Plus le niveau est élevé, plus l'enseignant serait capable de mettre en œuvre des méthodes pédagogiques innovantes. Une formation solide lui permet d'être plus efficace dans sa classe pour garantir la qualité de son enseignement et par conséquent la réussite de ses élèves. Un enseignant bien formé est en mesure de saisir les enjeux éducatifs contemporains et de faire évoluer sa pratique en s'appuyant sur les avancées de la recherche.



Commentaire

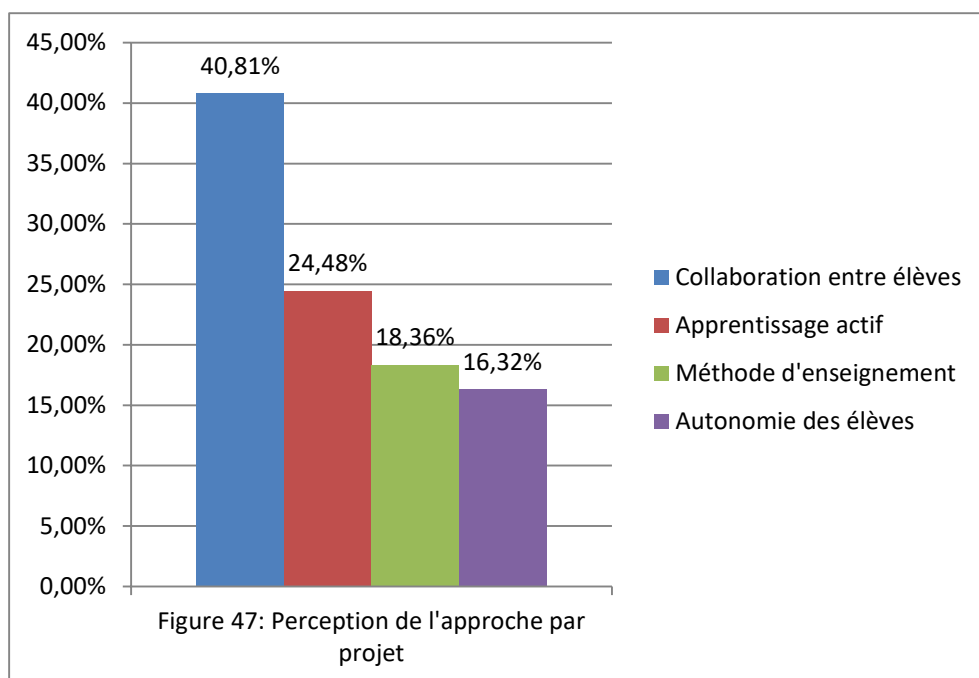
Le niveau de formation de l'ensemble des enseignants est universitaire. Depuis la fermeture des ITE vers la fin des années 1990, le recrutement des enseignants du primaire se fait après l'obtention d'un diplôme de licence. Cependant, beaucoup d'entre eux sont formés dans les écoles normales supérieures (E.N.S) après l'obtention d'une bonne moyenne à l'examen du baccalauréat.

1.2. Perceptions de l'approche par projet (Avis des enseignants)

Q.1. Que signifie pour vous l'approche par projet ?

.....

La réponse à cette question incite les enseignants à réfléchir à la signification de l'approche par projet, à ses objectifs, ainsi qu'aux avantages qu'elle peut apporter en termes de développement de compétences, d'autonomie et d'implication personnelle des apprenants dans la construction des savoirs et des savoir-faire.



Commentaire

La majorité des enseignants associent l'approche par projet à des concepts clés comme la collaboration et l'apprentissage actif. Ainsi, 20 enseignants, soit 40,81% des répondants, affirment que l'approche par projet met particulièrement l'accent sur la collaboration des élèves.

Par ailleurs, 24,48% des enseignants interrogés (12 répondants) estiment que l'approche par projet encourage l'apprentissage actif, tandis que 18,36 % (09 enseignants) la considèrent comme une simple méthode d'enseignement parmi d'autres. En dernier lieu, une minorité, représentant 16,32 (08 enseignants) des participants déclarent que l'approche par projet met l'accent sur le développement de l'autonomie de l'apprenant.

Analyse des réponses des enseignants

Parmi les 49 enseignants interrogés, 40, 81 % (20répondants) affirment que l'approche par projet favorise la collaboration entre les élèves comme l'explique les deux réponses suivantes :

E.R. 20 - F: «*Méthode d'apprentissage qui consiste à proposer aux apprenants de mettre en œuvre les acquis appris tout au long du projet pour réaliser une tâche finale seul ou en groupe* ».

E.U.38-F : « *C'est une approche pédagogique dans laquelle un enfant ou un groupe d'enfants étudient un sujet* ».

-Les propos ci-dessus nous permettent de constater que l'approche par projet met l'accent sur la collaboration entre élèves. Le mot « *groupe* » est mentionné dans les deux réponses. Les apprenants mettent en œuvre leurs apprentissages préalables pour réaliser le projet comme produit final d'une durée d'enseignement. En classe, il est souvent réalisé par des groupes d'élèves.

En second lieu, douze (12) enseignants, représentant 24,48 % de l'échantillon estiment que l'approche par projet favorise l'apprentissage actif. En d'autres termes, elle met l'accent sur l'activité de l'élève comme le montrent les extraits ci-dessous :

E.U.13-F : « *L'approche par projet est une méthode pédagogique active qui met l'apprenant dans une situation problème* »

E.R.14-F : « *L'approche par projet veut dire une méthode active durant laquelle l'apprenant mobilise ses apprentissages pour réaliser une tâche à la fin du projet* »

-Les propos de la première enseignante faisant partie de la tranche d'âge des 25 ans et plus et exerçant en milieu urbain, affirme que l'approche par projet place l'apprenant au centre de l'apprentissage. Pour résoudre une situation-problème, celui-ci est appelé à mettre en œuvre ses acquis personnels.

Par ailleurs, les propos de la deuxième enseignante également âgée de 35 ans ou plus et exerçant en milieu rural, considère que l'approche par projet incite l'élève à mobiliser ses acquis antérieurs en vue d'accomplir une tâche à l'issue de chaque projet.

En troisième lieu, 18,36 % des enseignants interrogés (09 sur 49) considèrent l'approche par projet comme une méthode d'enseignement parmi d'autres. Néanmoins, ils n'en citent aucune caractéristique spécifique, comme le montrent les réponses suivantes :

E.U.34 -F : « *une méthode pédagogique* » ; EU. 48- F : « *C'est une méthode pédagogique pour organiser les apprentissages* ».

E.R.19- F « *L'approche par projet signifie une méthode éducative* »

Les propos évoqués ci-dessus révèlent que les enseignantes interrogées ne disposent pas d'informations précises sur l'approche par projet. Elles se sont limitées à la qualifier de simple méthode d'enseignement, sans la différencier des autres approches pédagogiques.

Les deux premières enseignantes travaillent dans des établissements situés en milieu urbain et appartiennent à la tranche d'âge des 35 ans et plus. La troisième, quant à elle, enseigne en zone rurale et se situe dans la tranche des 25 ans et plus. Ces observations montrent que des enseignantes issues de générations et de contextes différents peuvent partager une perception similaire concernant l'introduction de l'approche par projet dans leurs pratiques pédagogiques.

Lors de la demi-journée pédagogique organisée le 4 février 2025 à l'école Brahimi Moustapha, située dans la commune d'Émir Abdelkader (wilaya de Jijel), certaines enseignantes ont reconnu, en présence de leur inspecteur de français, ne rien connaître de cette approche. Cela demeure surprenant, d'autant plus que le programme de français au cycle primaire est structuré autour de projets.

En dernier lieu, une minorité d'enseignants, soit 16,32 % (08 répondants), affirment que l'approche par projet stimule l'autonomie des élèves. Elle les pousse à s'impliquer activement dans la construction de leurs connaissances. Cette méthode pédagogique active favorise l'engagement des élèves dans le processus d'enseignement /apprentissage. À ce sujet, certains enseignants ont déclaré :

E.R.26-F : « *L'approche par projet permet à chaque apprenant de découvrir par lui-même le monde qui l'entoure* »

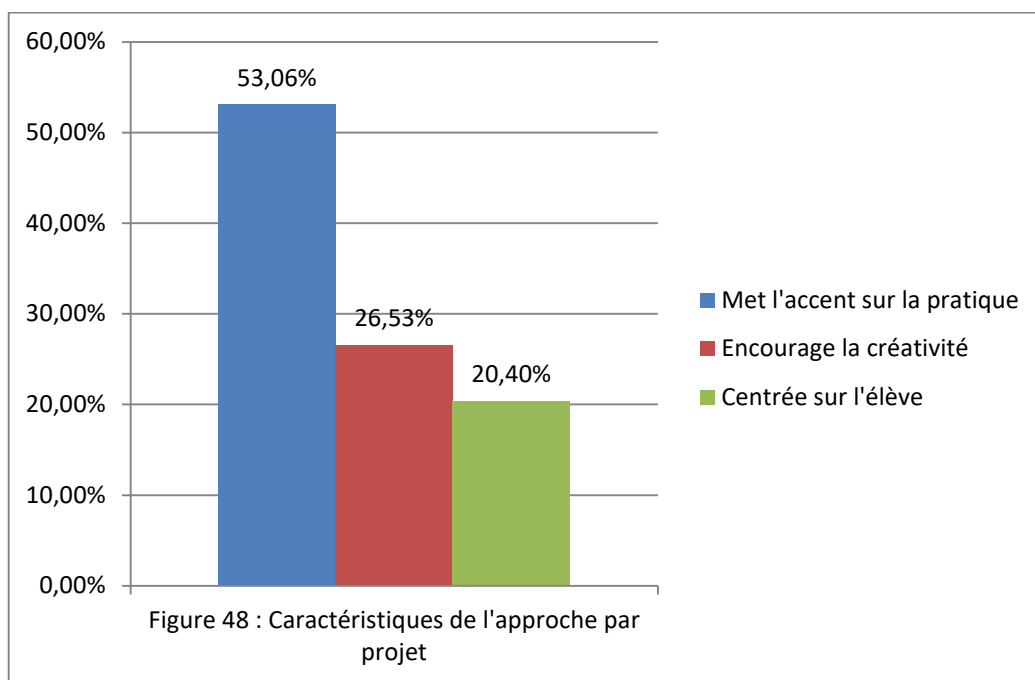
E.U.35-F : « C'est une approche pédagogique dans laquelle un enfant étudie un sujet »

-Les propos ci-dessus proviennent de deux enseignantes appartenant aux catégories d'âge : « 25 ans et plus » et 35 ans et plus. L'une exerce en zone rurale et l'autre en zone urbaine. Toutes deux considèrent que les élèves gèrent leurs apprentissages de manière autonome. L'utilisation des expressions telles que « chaque enfant découvre » et « un enfant étudie » suggère en effet que les apprenants prennent en main leurs activités scolaires de façon indépendante.

Q.2. En quoi elle est différente des autres approches ?

.....
.....
.....

Cette question vise à cerner les particularités de l'approche par projet par rapport aux méthodes précédentes. Elle permet de mieux comprendre en quoi elle se démarque des autres méthodologies.



Commentaire

Les enseignants perçoivent l'approche par projet comme une rupture avec les méthodes traditionnelles centrées sur l'enseignant. 53,06 % (26 répondants) d'entre eux affirment que l'approche par projet met l'accent sur la pratique. Parmi les 49 enseignants interrogés, 26,53 % (soit 13 interrogés) déclarent que cette approche encourage la créativité. Par ailleurs, 20,40 % (10 répondants) ont affirmé que l'approche par projet est centrée sur l'élève.

Analyse des réponses des enseignants

La majorité de nos enquêtés, soit 53,06 % affirment que l'approche par projet se distingue des autres méthodologies de l'enseignement en raison de son orientation plus marquée vers la pratique. Autrement dit, elle place les apprenants dans des situations d'apprentissage concrètes. En classe, les apprenants sont invités à participer aux différentes activités d'apprentissage afin de résoudre concrètement des situations-problèmes. Cette approche active permet de développer chez les apprenants des compétences liées au contexte de la vie réelle. D'après les témoignages de la majorité de nos enquêtés, l'approche par projet met en relief le côté pratique. Elle permet à l'apprenant de mettre en œuvre les connaissances acquises pour accomplir des tâches spécifiques.

Les propos de nos interrogés témoignent que :

E.U.40-F : « *Elle se concentre sur l'acquisition des compétences plutôt que sur l'accumulation de connaissances* ».

E.U.37-F : « *Elle a pour objectif de préparer les élèves à leur futur métier* ».

Selon les propos recueillis, les deux enseignantes estiment que l'approche par projet prépare efficacement l'élève à sa vie future en lui permettant d'acquérir des compétences essentielles à son intégration dans la vie active. Toutes deux exercent dans des écoles situées en milieu urbain : la première appartient à la tranche d'âge des 25 ans et plus, tandis que la seconde se situe dans celle des 35 ans et plus. Malgré cette différence générationnelle, elles partagent une vision similaire de l'approche par projet. En effet, elles soulignent que cette approche permet de doter les apprenants de compétences pratiques nécessaires à leur insertion sociale.

Par ailleurs, 26,53 % des répondants (13 sur 49 enseignants) déclarent que l'approche par projet permet aux apprenants d'être créatifs. Elle leur offre l'opportunité de prendre en charge leurs propres apprentissages, contribuant ainsi à la mise en place d'un environnement pédagogique stimulant. D'après les propos de nos enquêtés, cette approche permet à l'apprenant de s'épanouir dans l'apprentissage et crée un environnement propice en classe. Voici quelques extraits illustrant ces propos :

E.R.25-F : « *Elle est variée, touche beaucoup de domaines* ».

E.R.11-F : « *Elle est très riche* ».

D'après les réponses ci-dessus, les deux enseignantes estiment que l'approche par projet offre aux apprenants l'opportunité d'élargir leurs connaissances et de développer un savoir varié. Les deux enseignantes interrogées, âgées de 35 ans et plus, exercent dans deux écoles primaires situées en milieu rural.

Parmi les 49 enseignants ayant répondu à notre questionnaire, une dizaine d'entre eux (20,40 %) déclarent que l'approche par projet est centrée sur l'élève comme nous le confirment les propos suivants :

E.U.44-F : « *Elle met l'apprenant dans une situation problème* ».

E.R.22 -F: « *Elle formule des énoncés davantage centrés sur ce que l'apprenant peut réaliser dans une situation donnée* ».

- Les propos ci-dessus indiquent que l'élève joue un rôle actif dans le processus d'enseignement/apprentissage. La première déclaration met en évidence l'importance de confronter l'élève à une situation problème, ce qui le pousse à mobiliser ses compétences pour trouver des solutions concrètes. Quant à la seconde, elle insiste sur la formulation des objectifs d'apprentissage en fonction des capacités réelles de l'élève dans un contexte donné. Les deux enseignantes interrogées se distinguent par leur tranche d'âge et leur lieu d'exercice : la première, âgée de 35 ans et plus, enseigne en milieu urbain, tandis que la seconde, issue de la tranche des 25 ans et plus, travaille dans une école rurale.

Dans l'ensemble, les répondants ont mis en avant les principes fondamentaux qui distinguent l'approche par projet des autres méthodologies de l'enseignement. Selon eux, l'approche par projet encourage les élèves à prendre des initiatives, les préparant ainsi à faire face à des situations réelles dans la vie de tous les jours. Cette méthode place l'élève au cœur du processus d'apprentissage, en lui permettant de construire ses connaissances plutôt que de les recevoir passivement.

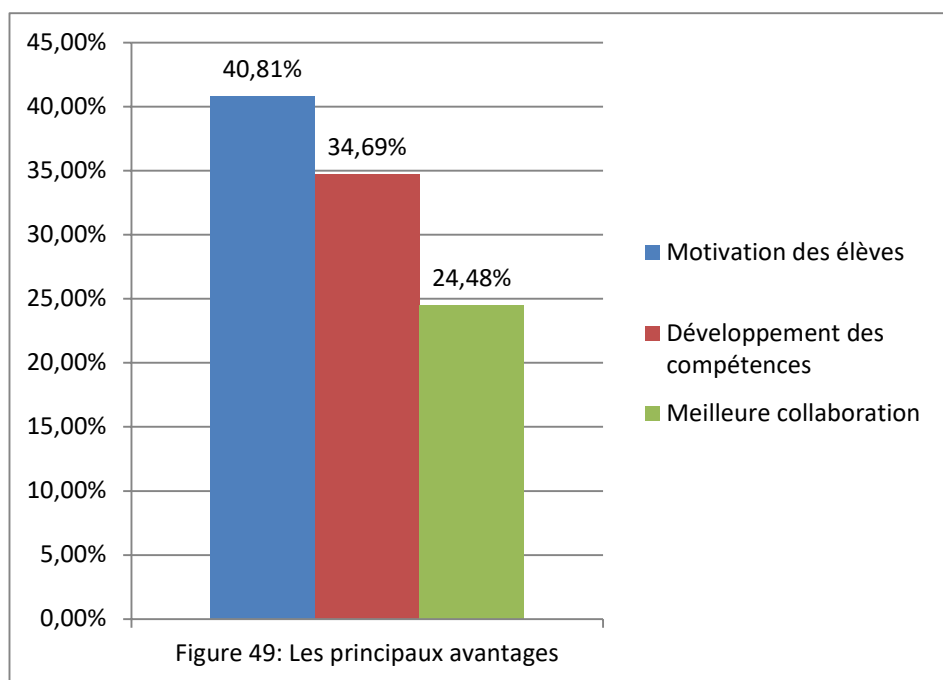
Q. 3. Selon vous, quels sont les principaux avantages de l'approche par projet ?

.....

.....

.....

Cette question a pour but de vérifier dans quelle mesure les enseignants sont capables d'identifier les principaux avantages de l'approche par projet. Elle vise également à recueillir leurs perceptions de cette méthode pédagogique. Les réponses obtenues peuvent servir à orienter d'éventuelles formations ou à ajuster les modalités de sa mise en œuvre. Enfin, elle permet de repérer les avantages que les enseignants associent à cette approche.



Commentaire

Les enseignants reconnaissent les avantages de l'approche par projet, notamment en termes de motivation et de compétences transversales. En effet, parmi l'ensemble de nos enquêtés, soit 40,81 % (20 interrogés) déclarent que l'approche par projet motive les apprenants tandis que 34,69 % (17 répondants) affirment que cette approche permet de développer des compétences chez les apprenants. Par ailleurs, 24,48 % (12 enseignants) estiment que cette pédagogie crée une meilleure collaboration.

Analyse des réponses des enseignants

40,81 % de nos enquêtés (20 sur 49) affirment que l'approche par projet crée de la motivation au sein de la classe. Elle offre l'occasion à chaque élève d'apprendre comme le montrent les réponses suivantes :

E.U.32-F : « *Favorise la motivation des apprenants* ».

E.R.16- H : « *La facilité d'apprentissage* ».

Effectivement, selon les propos cités ci-dessus, les enseignants affirment que l'approche par projet motive les apprenants et facilite l'apprentissage. Ainsi, les élèves s'intéressent davantage au processus d'enseignement/apprentissage. Ils apprennent beaucoup mieux lorsqu'ils sont engagés et motivés. Les deux enseignants appartiennent à la tranche d'âge des 35 ans et plus. Quant au lieu d'exercice, l'enseignante exerce dans une école urbaine et l'enseignant dans une école située en zone rurale.

Par ailleurs, 34,69 % (soit 17 répondants) déclarent que cette approche permet de développer des compétences chez les apprenants tandis que 24, 48 % (soit 12 enseignants) estiment que l'approche par projet favorise le travail collaboratif au sein du groupe d'élèves. Selon eux, la collaboration est perçue comme un moyen de renforcer les liens entre élèves et de créer une dynamique de groupe positive.

Nous citons quelques propos déclarés par nos enquêtés :

E.R.03-F : « *Elle permet de développer les compétences chez l'apprenant* ».

E.U.46-F : « *Renforcement des compétences transversales* ».

E.U.39-H : « *Travail en groupe, confrontation /interaction élève/élève, élève /enseignant* ».

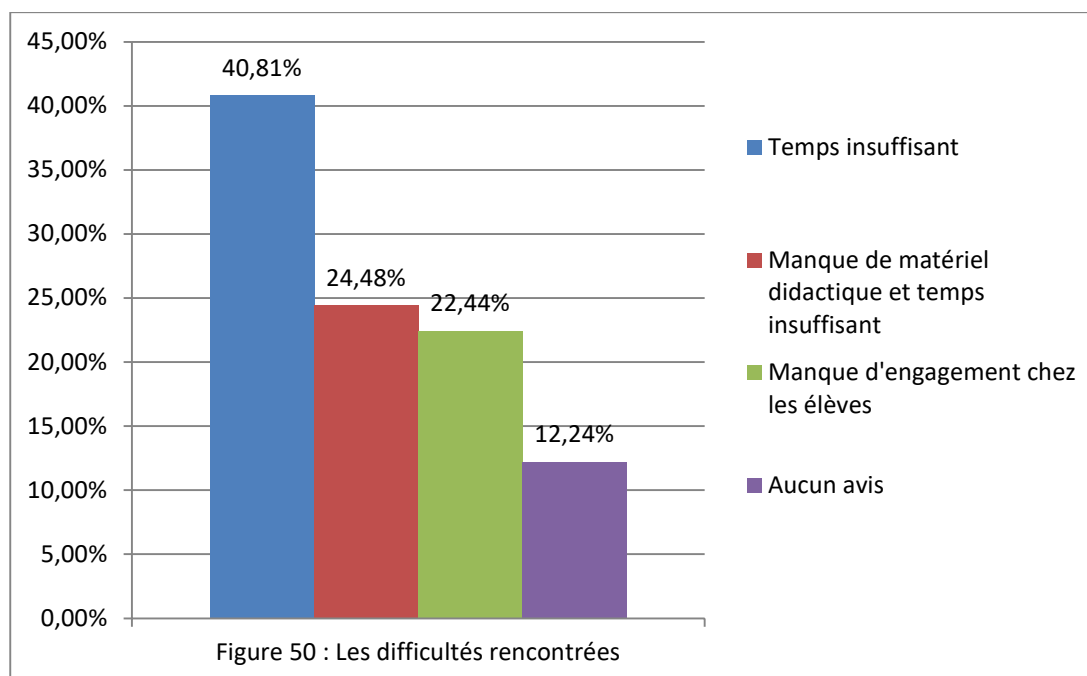
Selon la première enseignante, l'approche par projet contribue au développement des compétences chez les élèves. Elle enseigne en zone rurale et appartient à la tranche d'âge des 35 ans et plus. La deuxième enseignante, exerçant en zone urbaine et âgée de 25 ans et plus, estime quant à elle que cette méthode favorise l'acquisition de compétences transversales. Le troisième enseignant, âgé de plus de 50 ans et également en milieu urbain, met en avant l'aspect collaboratif de l'approche, soulignant l'implication active des apprenants dans la réalisation des projets. Bien qu'appartenant à des tranches d'âge et des contextes géographiques différents, les trois enseignants partagent une vision commune des principaux avantages de l'approche par projet.

En somme, les enseignants qui privilégient la motivation des apprenants considèrent que cette approche leur permet de s'impliquer davantage dans leurs apprentissages, en les rendant acteurs plutôt que simples récepteurs. D'autres estiment que la mise en œuvre de cette pédagogie permet de développer diverses compétences chez les élèves. Enfin, une troisième catégorie d'enseignants souligne que l'approche par projet favorise le travail collaboratif et l'interaction entre élèves.

Q.4. Selon vous, quelles sont les difficultés rencontrées ?

.....
.....
.....
.....
.....

L'approche par projet encourage à la fois l'autonomie des élèves et l'apprentissage collaboratif. Cette question a pour objectif de repérer les principales difficultés rencontrées par les enseignants lors de sa mise en œuvre afin de mieux cerner les obstacles susceptibles de limiter son efficacité.



Commentaire

Le manque de temps et de matériel didactique sont les principales difficultés mentionnées. Les données recueillies nous montrent que la plupart de nos enquêtés (20 sur 49) estiment que le temps insuffisant est la première difficulté rencontrée en classe. Par ailleurs, 24,48 % (11 interrogés) déclarent que le manque de matériel didactique et le manque de temps en même temps sont les principales difficultés rencontrées lors de l'application de l'approche par projet. 22,44 % (11 interrogées) suggèrent que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage empêchent l'enseignant (e) de bien réussir dans la mise en œuvre de cette approche. 12,24 % (06 interrogés) n'ont pas exprimé leurs points de vue à propos de cette pratique pédagogique.

Analyse des réponses des enseignants

Les réponses de nos enquêtés nous montrent que de multiples difficultés sont rencontrées lors de la mise en œuvre de l'approche par projet. En premier lieu, le plus grand nombre d'entre eux sont d'avis que le volume horaire imparti à l'enseignement du français ne suffit pas pour mettre en place cette pédagogie.

Le manque de temps est souvent lié à des programmes scolaires chargés, qui ne laissent pas suffisamment de place pour mener à bien des projets. À ce propos les enseignants déclarent que :

E.R.49-F : « *L'insuffisance du temps* »

E.U.39-H : « *Temps imparti est réduit* ».

D'après les propos ci-dessus, les deux enseignants affirment que le temps insuffisant est l'une des difficultés principales rencontrées lors de l'exercice de leur métier. Les deux enseignants sont âgés de 50 ans et plus. L'enseignante travaille dans une école située en zone rurale, tandis que l'enseignant exerce dans un établissement implanté en milieu urbain.

En effet, durant de nos visites préalables, nous avons constaté qu'il est souvent difficile de terminer la leçon du jour à la fin de la séance car le temps imparti aux différentes activités ne le permet pas.

Par ailleurs, un grand nombre d'enseignants parmi les personnes interrogées, soit 24,48 %(12 répondants), déplorent à la fois le manque de matériel didactique et le manque de temps. De leur côté, les directeurs rencontrent chaque année d'énormes difficultés dans la gestion des établissements primaires. Les équipements fournis par la mairie s'avèrent insuffisants pour assurer le bon fonctionnement des écoles. Le manque de ressources est particulièrement problématique en milieu rural, où les écoles disposent de moins de moyens matériels et financiers.

À propos de ce sujet, les enseignants déclarent :

E.R.29-H : « *Manque de matériel didactique* ».

E.R.14-F : « *L'absence des outils, du matériel* ».

À travers les propos mentionnés ci-dessus, il ressort que les enseignants confirment l'absence de matériel adéquat dans les deux écoles primaires, ce qui nuit au bon déroulement de leurs activités pédagogiques. Sur le terrain, les communes sont les institutions chargées d'une partie de la gestion des écoles primaires. Nous avons nous-mêmes constaté tout au long de notre carrière d'enseignant dans ce premier cycle de l'enseignement que le petit budget accordé aux écoles primaire ne suffit même pas pour acheter les fournitures de bureau. Les deux enseignantes travaillent en milieu rural, mais appartiennent à des tranches d'âge différentes : la première est âgée de 50 ans et plus, et l'autre de 25 ans et plus.

Toutes deux ont exprimé des propos similaires concernant les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de l'approche par projet.

Quant aux enseignants qui estiment que le manque d'engagement est l'une des causes principales qui empêchent la mise en place de l'approche par projet, ils sont au nombre de 11, soit 22,44%. D'après ces derniers, les apprenants sont souvent réticents à s'engager dans la réalisation des tâches permettant d'aboutir à la finalisation du projet. Le manque d'implication des élèves entrave fréquemment la mise en place de cette pédagogie.

Parmi leurs propos, nous citons ce qui suit :

E.U.41-H: « *Les apprenants font face à des situations auxquelles ils ne sont pas confrontés dans un cadre traditionnel* ».

E.R.12-F : « *Parfois, le projet dépasse les capacités des apprenants* ».

D'après les réponses ci-dessus, les deux enseignants affirment que les élèves manquent de confiance en eux et /ou considèrent que le projet à réaliser est au-delà de leurs capacités. Donc, ils refusent de s'engager pleinement dans le processus d'enseignement/apprentissage. Le premier enseignant appartient à la tranche d'âge des 50 ans et plus et travaille dans une école située en zone urbaine. Quant à l'enseignante, elle fait partie de la tranche d'âge des 35 ans et plus et enseigne dans une école rurale.

Parmi les 49 enseignants ayant répondu à notre questionnaire, soit 12,24 % (06 répondants), n'ont exprimé aucun avis concernant cette question. Parmi eux, un seul enseignant appartient à la tranche d'âge des 35 ans et plus et exerce dans une école urbaine. En ce qui concerne les cinq enseignantes qui se sont abstenues de répondre, quatre appartiennent à la tranche d'âge des 25 ans et plus, tandis qu'une seule est âgée de 35 ans et plus. Concernant le lieu d'exercice, trois enseignent en milieu urbain et deux en zone rurale. Ce constat révèle une absence d'opinion de leur part qui pourrait s'expliquer par la crainte de se tromper ou par un manque d'informations suffisantes sur le sujet.

Ainsi, les données recueillies permettent de mieux comprendre les divers obstacles auxquels les enseignants sont confrontés lors de la mise en œuvre de l'approche par projet. Nombre d'entre eux indiquent que le manque de temps constitue un frein majeur à l'application de cette méthode pédagogique. D'autres évoquent le manque de matériel didactique et le manque d'engagement chez les apprenants comme facteurs limitant son efficacité. Parmi les 49 enseignants interrogés, une minorité d'entre eux n'a exprimé aucun avis.

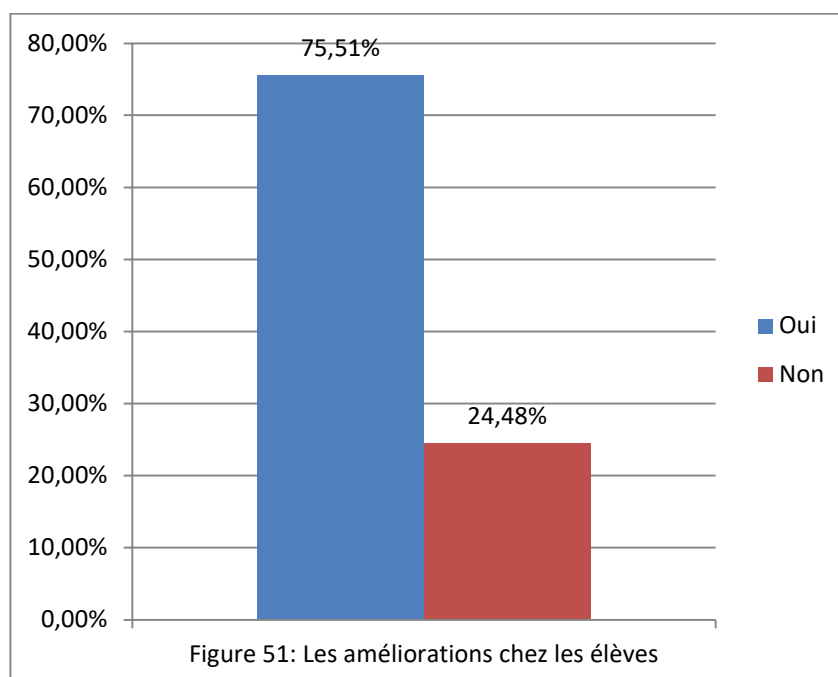
Q.5. Remarquez-vous des améliorations chez vos élèves en mettant en œuvre cette pédagogie active? Oui ☐ Non ☐

-Justifiez

votre réponse :

.....
.....
.....

Cette question a pour but de recueillir les points de vue des enseignants concernant les améliorations observées chez les apprenants après la mise en œuvre de l'approche par projet.



Commentaire

75,51 % (37 répondants) des enseignants perçoivent des améliorations chez les apprenants, notamment en termes d'engagement et d'autonomie. Ils considèrent que la mise en œuvre de l'approche par projet comme méthodologie de l'enseignement a eu un impact positif sur le rendement scolaire de leurs apprenants. En revanche, 24,48% (12 interrogés) ont un avis contraire en affirmant que cette approche n'a pas permis des améliorations chez les élèves.

Analyse des données

Les données recueillies indiquent que la grande majorité des répondants, soit 75,51 % (37 enseignants) estiment que l'approche par projet a contribué à des améliorations chez les élèves. Parmi ces enseignants, 38,77% (soit 19 enquêtés) exercent en milieu urbain, dont trois (03) enseignants et seize (16) enseignantes.

En ce qui concerne leur répartition par tranche d'âge, neuf (09) ont 35 ans et plus, sept (07) se situent dans la tranche d'âge des 25 ans et plus, et trois (03) sont âgés de 50 ans et plus.

En ce qui concerne les répondants exerçant en milieu rural, dix-huit (18) ont déclaré que l'approche par projet a contribué à des améliorations chez les apprenants. Parmi eux, nous comptons cinq (04) enseignants et quatorze (14) enseignantes, représentant 36, 73% de l'ensemble des personnes interrogées. S'agissant de la répartition par tranche d'âge, 10 appartiennent à la tranche d'âge des 35 ans et plus, 06 sont âgés de 25 ans et plus et 02 ont 50 ans et plus.

Certains de nos enquêtés ont justifié leurs réponses. À ce propos, nous rapportons les extraits suivants :

E.R.04-F : « *L'apprentissage par projet permet aux apprenants de se prendre en charge en les amenant à collaborer en équipe* ».

E.U.45-F : « *J'ai pas appliqué cette méthode avec mes apprenants, mais je pense qu'elle sera bénéfique pour eux* ».

La première enseignante appartient la tranche d'âge des 25 ans et plus et enseigne dans une école située en milieu rural. Sa réponse demeure cependant peu cohérente. Elle n'a pas fourni de données concrètes permettant de démontrer que l'approche par projet a conduit à de meilleurs résultats ou à un taux de réussite supérieur. En outre, ces propos sont une sorte d'explication des principes fondamentaux de l'approche par projet, à savoir la prise en charge de l'apprentissage par l'élève lui-même et le travail collaboratif.

Quant à la deuxième réponse, elle émane d'une enseignante appartenant à la même tranche d'âge, mais exerçant dans un établissement situé en zone urbaine. Son propos révèle qu'elle n'a jamais mis en pratique cette approche en classe. Pourtant, les programmes de français sont organisés en projets de la 3^{ème} à la 5^{ème} année primaire. Nous constatons ainsi une certaine contradiction dans son discours, puisqu'elle estime que l'approche par projet serait « *bénéfique* ».

Parmi les 49 enseignants interrogés, 24,48 % (soit 12 répondants) estiment que la mise en œuvre de l'approche par projet n'a pas permis d'apporter des améliorations chez les apprenants. Parmi ces répondants, nous comptons un (01) enseignant et sept (07) enseignantes exerçant en milieu rural, ainsi que quatre (04) enseignantes travaillant en milieu urbain.

-S'agissant de la répartition par tranche d'âge, pour les enseignants en milieu rural, cinq (04) sont âgés de 25 ans et plus, deux (02) appartiennent à la tranche d'âge des 35 ans et plus et un (02) ont 50 ans et plus. Du côté des répondants en milieu urbain, trois (03) appartiennent à la tranche d'âge des 25 ans et plus et un (01) est âgé de 35 ans et plus. Parmi les propos recueillis, nous citons ce qui suit :

E.R.35-F : « *Le programme est trop chargé* »

E.U.46-F : « Surtout avec la diminution du temps ces dernières années ».

À travers les propos de la première enseignante exerçant en milieu rural, il ressort que l'approche par projet n'a pas permis d'apporter des améliorations chez les élèves. Elle explique que le programme chargé ne permet pas la mise en œuvre de cette pédagogie active. De son côté, la deuxième enseignante, exerçant en milieu urbain, associe la difficulté de mettre en œuvre l'approche par projet à la réduction du temps alloué à l'enseignement du français.

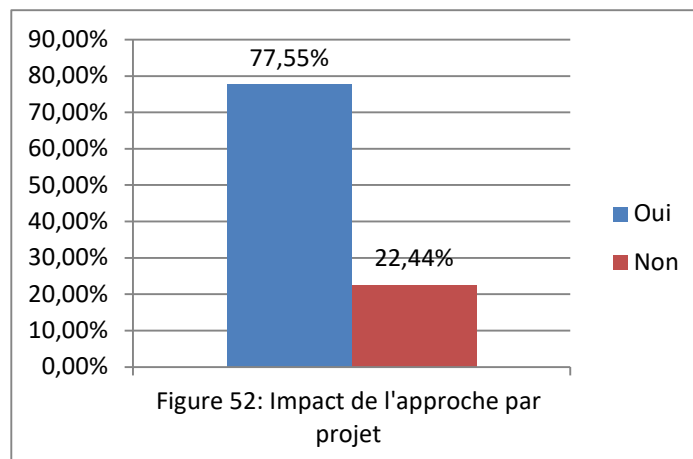
Ces témoignages nous permettent de constater que, malgré l'intérêt pédagogique de l'approche par projet, sa mise en œuvre demeure tributaire de plusieurs facteurs, notamment l'allègement du programme et l'augmentation du volume horaire destiné à l'enseignement de la langue française.

Q.6. Pensez-vous que l'application de l'approche par projet a permis d'améliorer le niveau des élèves ? **Oui** ☐ **Non** ☐

Justifiez votre réponse :

.....
.....
.....

L'objectif de cette question est de déterminer si les enseignants estiment que l'approche par projet a réellement contribué à l'amélioration du niveau des apprenants.



Commentaire

Les avis sont partagés, ce qui reflète une divergence dans les résultats observés. Cependant, le plus grand nombre d'enseignants 77,55 % (soit 38 répondants) sont d'avis que l'approche par projet a permis d'améliorer le niveau des élèves. En revanche, 22,44% (11 interrogés) de nos enquêtés estiment que cette approche n'a pas permis d'améliorer le niveau des apprenants.

Analyse des réponses des enseignants

Les données recueillies indiquent que 77,55 % (soit 38 interrogés) affirment que l'approche par projet a contribué à l'amélioration du niveau des apprenants. Parmi eux, 40,81% (soit 20 répondants) exercent en milieu urbain, soit dix-sept (17) enseignantes et trois (03) enseignants. En ce qui concerne leur répartition par tranche d'âge, neuf (09) appartiennent à la tranche d'âge des 35 ans et plus, huit (08) se situent dans la tranche d'âge des 25 ans et plus et trois (03) sont âgés de 50 ans et plus. En revanche, 36,73 % (soit 18 interrogés) exercent en zone rurale. Parmi eux, quatorze (14) enseignantes et quatre (04) enseignants. S'agissant de la répartition de la tranche d'âge, neuf (09) sont âgés de 35 ans et plus, sept (07) appartiennent à la tranche d'âge des 25 ans et plus et deux (02) ont 50 ans et plus.

Ainsi, nous constatons que le nombre d'enseignants urbains ayant affirmé que l'approche par projet a contribué à l'amélioration du niveau des élèves est légèrement supérieur à celui des enseignants exerçant en milieu rural. En ce qui concerne la répartition par tranche d'âge, les données révèlent que la majorité des répondants, soit 42,85 % (21 interrogés), appartiennent à la tranche d'âge des 35 ans et plus. S'agissant de la répartition par sexe, les enseignantes sont largement majoritaires, représentant 83,67 % de l'ensemble des répondants (38 sur 49). Selon les enseignants exerçant en milieu urbain et en milieu rural, les élèves sont plus motivés, plus autonomes et plus créatifs lorsqu'ils travaillent sur des projets. Ils soulignent qu'ils sont plus impliqués et plus investis dans leur apprentissage.

Parmi les témoignages recueillis, nous citons ce qui suit :

E.U.06-F : « *Elle permet de mobiliser l'apprenant et d'encourager le travail de groupe* ».

E.R.09-F : « *Elle permet l'investissement de l'apprenant. Le travail de groupe est bénéfique* ».

D'après les réponses ci-dessus, les répondants privilégient le travail de groupe comme solution permettant de rendre les apprenants plus performants. Selon eux, la collaboration est perçue comme un moyen de renforcer les liens entre élèves et de créer une dynamique de groupe positive.

Par ailleurs, 38,77 % (soit 19 répondants) ont affirmé que l'approche par projet contribue à élever le niveau des élèves, sans toutefois appuyer leurs réponses par des arguments. Sur les dix-neuf répondants, onze (11) exercent en zone urbaine et huit (08) en zone rurale. Parmi ceux qui travaillent en milieu urbain, nous comptons neuf (09) enseignantes et deux (02) enseignants tandis qu'en milieu rural, six (06) enseignantes et deux (02) enseignants ont été recensés.

Concernant la répartition de la tranche d'âge, sept (07) des enseignants urbains ont 35 ans et plus, deux (02) appartiennent à la tranche d'âge des 25 ans et plus et deux (02) sont âgés de 50 ans et plus.

Parmi les répondants travaillant en milieu rural, quatre (04) appartiennent à la tranche d'âge des 35 ans et plus, trois (03) se situent dans celle des 25 ans et plus, tandis qu'un (01) est âgé de 50 ans et plus. Au total, il ressort que le nombre d'enseignantes dépasse largement celui des enseignants, représentant 78,94% de l'ensemble des répondants (15 sur 19). En ce qui concerne la répartition par tranche d'âge, 57,89% des enseignants (11 sur 19) appartiennent à la tranche d'âge des 35 ans et plus.

Concernant cette absence de réponse, elle pourrait s'expliquer par un manque de confiance en soi, souvent lié à une faible estime personnelle, ce qui entraîne une hésitation à exprimer un point de vue personnel. Par ailleurs, une méconnaissance du sujet peut limiter la capacité à formuler une opinion, incitant certains à s'abstenir de répondre.

Par ailleurs, 22,44 % des enseignants interrogés (soit 11 répondants) estiment que l'approche par projet n'a pas permis d'améliorer le niveau des élèves. Parmi eux, huit (08) exercent en zone rurale et trois (03) en zone urbaine.

-S'agissant des répondants en milieu rural, l'échantillon est composé de sept (07) enseignantes et d'un (01) enseignant. En ce qui concerne la répartition par tranche d'âge, quatre (04) sont âgés de 25 ans et plus, tandis que les quatre (04) autres se répartissent entre les tranches d'âge des 35 ans et plus et des 50 ans et plus. Quant aux trois (03) enseignantes exerçant en zone urbaine et ayant exprimé un avis négatif, deux (02) appartiennent à la tranche d'âge des 25 ans et plus et une (01) est âgée de 35 ans ou plus.

Les répondants ayant émis un avis défavorable associent principalement l'inefficacité de l'approche par projet au manque de temps et au manque de ressources nécessaires à la mise en œuvre de cette pédagogie active. Parmi les 11 interrogés, deux (02) enseignantes n'ont pas justifié leurs réponses. Elles exercent toutes les deux en milieu rural, l'une étant âgée de 25 ans et plus, et l'autre de 35 ans et plus.

Nous citons ci-dessous quelques propos :

E.R.27-F : « *Outils et compétences non adaptés* ».

E.U.35-H : « *L'approche par projet seule n'a pas permis d'améliorer le niveau des élèves. L'enseignant doit appliquer les autres méthodes comme l'approche par compétences* ».

Les propos rapportés en premier lieu indiquent que l'enseignante, âgée de 25 ans et plus et exerçant en milieu rural, estime que l'application de l'approche par projet n'a pas donné les résultats escomptés en raison de l'absence de matériel adéquat facilitant sa mise en œuvre. Par ailleurs, à travers l'emploi du terme « compétences », elle semble faire allusion soit à l'inefficacité de la formation des enseignants, soit à la difficulté d'atteindre les compétences visées chez les élèves.

Concernant la deuxième réponse, elle émane d'une enseignante de la même tranche d'âge, exerçant en milieu urbain. Celle-ci considère que l'approche par projet à elle seule, n'a pas permis d'améliorer le niveau des élèves. Elle suggère ainsi de recourir à d'autres méthodes qu'elle juge potentiellement plus efficaces, notamment l'approche par compétences.

En somme, la grande majorité des enseignants affirment que l'approche par projet a contribué à l'amélioration du niveau des élèves. Une minorité émet toutefois un avis contraire. Parmi les 49 enseignants questionnés, 42,85 % (21 sur 49) n'ont fourni aucune justification à leur réponse.

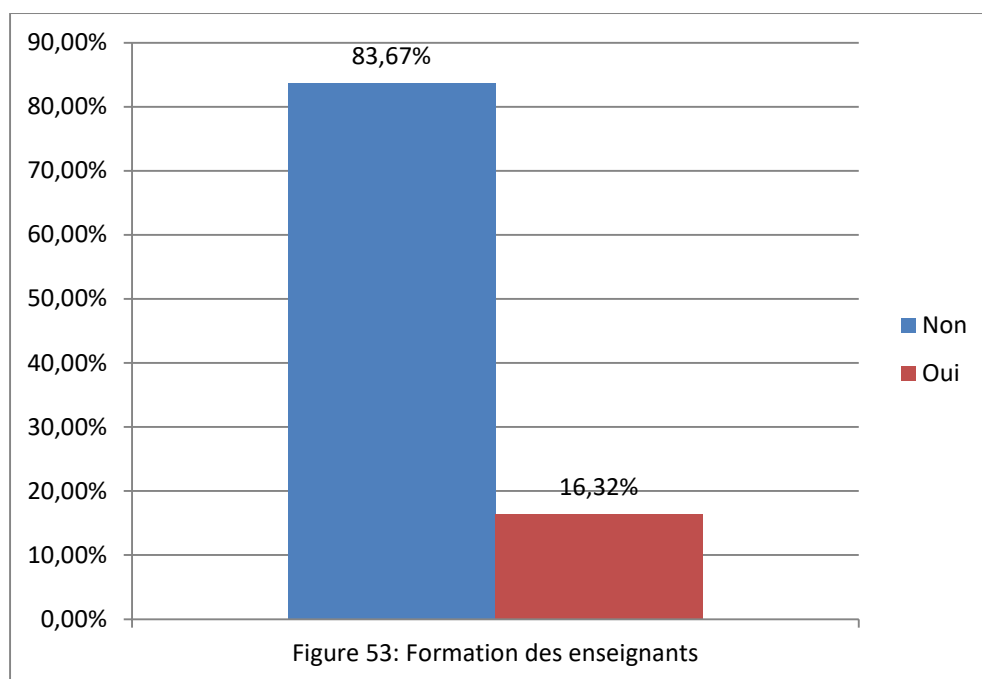
Q.7. Avez-vous suivi une formation dans le cadre de l'application de cette nouvelle approche. ?

Oui ☐ Non ☐

-Cette formation est d'une durée de ?.....

-Est-elle suffisante ? Oui ☐ Non ☐

Cette question vise à savoir si les enseignants ont bénéficié d'une formation préalable sur l'approche proche comme nouvelle méthodologie adoptée par le ministère de l'éducation.



Commentaire

La majorité des enseignants n'ont pas bénéficié d'une formation spécifique, ce qui pourrait justifier certaines difficultés rencontrées. En effet, 83,67 % des participants à notre enquête (soit 41 répondants) déclarent ne jamais avoir suivi de formation sur l'approche par projet. En revanche, une minorité de 16,32 % (08 répondants) déclarent avoir suivi une formation.

Analyse des données

Les données recueillies révèlent que 83,67% des enseignants interrogés (41 répondants) déclarent n'avoir suivi aucune formation relative à l'approche par projet. Parmi eux, vingt-trois (23) exercent en milieu rural et dix-huit (18) en milieu urbain. En zone rurale, nous comptons vingt (20) enseignantes et trois (03) enseignants. Quant à la répartition par tranche d'âge, vingt (20) enseignants se situent entre les tranches d'âge de 25 ans et plus et de 35 ans et plus, tandis que trois (03) d'entre eux sont âgés de 50 ans et plus.

Du côté urbain, quinze (15) enseignantes et trois (03) enseignants sont recensés. En ce qui concerne la répartition par tranche d'âge, huit (08) sont âgés de 25 ans et plus, sept (07) appartiennent à la tranche d'âge des 35 ans et plus, et 03 sont âgés de 50 ans et plus.

Les données recueillies révèlent que 85,36 % (35 sur 41) de l'ensemble des enseignants n'ayant pas bénéficié d'une formation se situent dans les tranches d'âge de 25 ans et plus et de 35 ans et plus. Quant aux enseignants âgés de 50 ans et plus, ils représentent 14,63% (06 sur 41). Concernant le lieu d'exercice, 20 travaillent en milieu rural et 15 en milieu urbain.

S'agissant des enseignants ayant bénéficié d'une formation préalable sur l'approche par projet, ils représentent 16,32 % de l'échantillon, soit 08 répondants. Parmi ces derniers, cinq (05) enseignantes exercent en zone urbaine. Trois (03) d'entre elles se situent dans la tranche d'âge des 25 ans et plus et deux (02) sont âgées de 35 ans et plus. En zone rurale, deux (02) enseignants et une (01) enseignante n'ont pas suivi ce genre de formation. En ce qui concerne leur tranche d'âge, ils se répartissent entre les trois catégories suivantes : 25 ans et plus, 35 ans et plus, et 50 ans et plus.

Parmi les enseignants ayant déclaré avoir suivi une formation en lien avec l'approche par projet, seuls trois (03) se sont exprimés par des propos. Il s'agit d'un (01) enseignant et d'une enseignante exerçant en zone rurale, ainsi que d'une enseignante travaillant en zone urbaine. En ce qui concerne leur répartition par tranche d'âge, l'enseignante rurale appartient à la tranche d'âge des 25 ans et plus, tandis que son collègue est âgé de 50 ans ou plus. L'enseignante en milieu urbain, quant à elle, se situe également dans la tranche d'âge des 25 ans ou plus. Deux (02) de ces enseignants ont indiqué avoir bénéficié de : « 20 jours » de formation, tandis qu'un (01) autre a simplement mentionné : « Quelques séances ». Les six (06) autres répondants ont affirmé avoir été formés, sans toutefois étayer leur réponse par des propos explicites.

Les enseignants se sont exprimés comme suit :

E.R.40 -F: « 20 jours »

E.R.28-H : « Quelques séances »

Les propos ci-dessus révèlent que la première enseignante déclare avoir suivi une formation d'une durée de 20 jours, tandis que son collègue enseignant mentionne n'avoir bénéficié que de quelques séances.

Tous deux exercent en milieu rural ; l'enseignante appartient à la tranche d'âge des 25 ans et plus, tandis que l'enseignant est âgé de 50 ans et plus. Ces témoignages mettent en lumière l'absence d'une politique de formation homogène et suffisante.

À la lumière de ce constat, il apparaît que la majorité des enseignants exerçant dans les écoles primaires de la région de Jijel arrivent en classe sans aucune formation préalable leur permettant d'appliquer efficacement cette nouvelle approche. Cette situation est particulièrement préoccupante pour les enseignants nouvellement recrutés. Ils pourraient rencontrer beaucoup de difficultés à gérer le programme en début de carrière. En tant qu'enseignant formateur pendant de longues années, nous avons accueilli un grand nombre de stagiaires dans le cadre de stages d'accompagnement. Nous avons remarqué qu'un stage pratique d'une année, voire davantage, serait nécessaire pour leur permettre de s'approprier convenablement les exigences du métier. En outre, dans un tel contexte, le rôle de l'inspecteur de la circonscription s'avère essentiel : il pourrait programmer des journées de formation pour sensibiliser les enseignants aux fondements de cette pédagogie active et les accompagner dans sa mise en œuvre effective.

Q.8. Hormis la note de composition, y a-t-il d'autres évaluations, (en contrôle continu), que vous effectuez

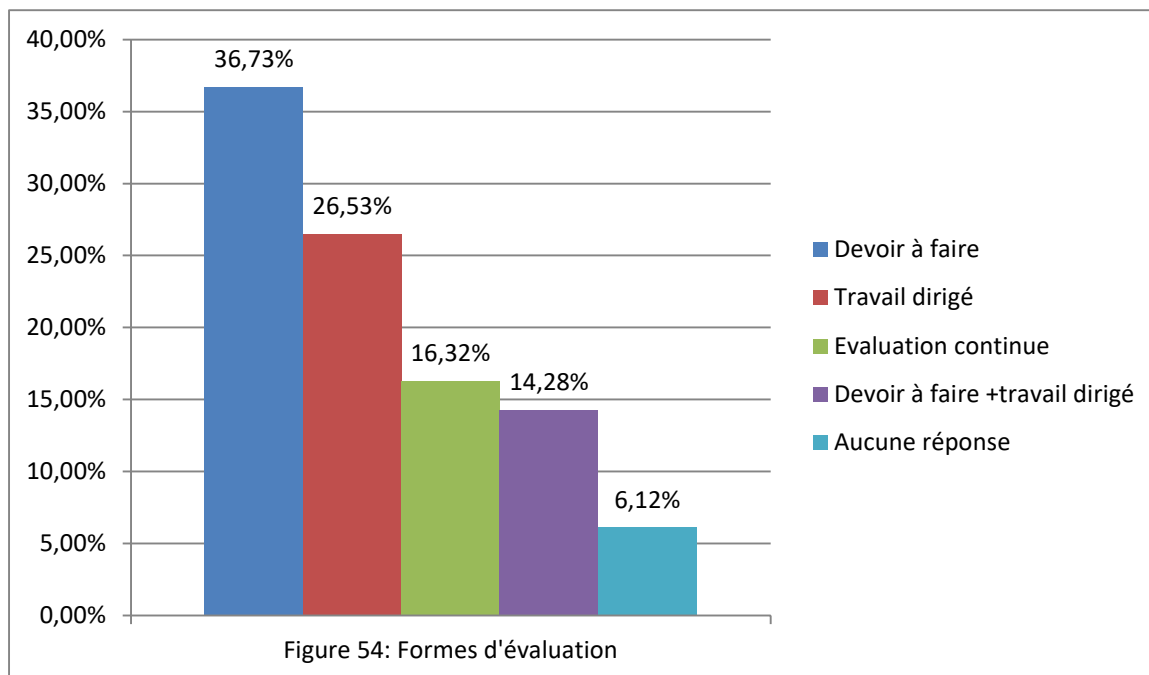
–Sous quelle forme ?

-Travail dirigé ? ☐

-Un devoir à faire ? ☐

-Autres, précisez,

Cette question a pour but de savoir si les enseignants se contentent de donner uniquement la note de composition ou bien ils mettent en place d'autres formes d'évaluation.



Commentaire

En premier lieu, les données recueillies nous montrent que le devoir à faire est la forme d'évaluation la plus utilisée par les enseignants interrogés. Ils sont au nombre de 18, soit 36,73 %. En second lieu, 26,53 % (13 interrogés) de l'ensemble de nos enquêtés déclarent qu'ils utilisent le travail dirigé. En troisième lieu, 16,32% (08 répondants) affirment qu'ils recourent à l'évaluation continue tandis que 14,28 % (07 participants) déclarent qu'ils utilisent deux formes d'évaluation : devoir à faire et travail dirigé. En dernier lieu, 6,12 (03 répondants) de nos enquêtés ne se sont pas exprimés concernant cette question.

Analyse des réponses des enseignants

Selon les réponses obtenues auprès de nos enquêtés, il s'avère que les enseignants de français exerçant dans les écoles des communes de Taher et d'Emir Abdelkader recourent à diverses formes d'évaluation. La majorité d'entre eux, soit 63,26 % (31 sur 49), déclarent utiliser les deux formes d'évaluation : le devoir à faire pour les premiers et le travail dirigé pour les seconds. Parmi ces enseignants, 36,73 % (18 répondants) recourent au devoir à faire et 26,53 % (13 interrogés) utilisent le travail dirigé.

Parmi ceux ayant opté pour le devoir à faire, neuf (09) enseignants exercent en zone urbaine, tandis que les neuf (09) autres travaillent en zone rurale. Parmi eux, nous comptons quinze (15) enseignantes et trois (03) enseignants.

En ce qui concerne la répartition par tranche d'âge, huit (08) d'entre eux se situent dans la tranche d'âge des 25 ans et plus, neuf(09) sont âgés de 35 ans et plus, tandis qu'un (01) seul enseignant, exerçant en milieu urbain, se situe dans la tranche d'âge des 50 ans et plus. Quant aux enseignants ayant déclaré qu'ils utilisent le travail dirigé, huit (08) d'entre eux exercent en milieu rural et cinq(05) en milieu urbain. Parmi eux, onze (11) enseignantes et deux (02) enseignants sont recensés. Concernant leur répartition par tranche d'âge, sept(07) sont âgés de 25 ans et plus, quatre (04) ont 35 ans et plus, tandis que deux(02) se situent dans la tranche d'âge des 50 ans et plus.

Par ailleurs, 16,32 % (08 répondants) déclarent avoir recours à l'évaluation continue pour mesurer les acquis de leurs apprenants. Parmi eux, six (06) enseignantes et deux (02) enseignants. S'agissant du lieu d'exercice, six (06) travaillent en milieu rural, tandis que les deux (02) autres en milieu urbain. En ce qui concerne leur répartition par tranche d'âge, quatre (04) se situent dans la tranche d'âge des 25 ans et plus, une (01) enseignante est âgée de 35 ans et plus, et deux (03) autres appartiennent à la tranche d'âge des 50 ans et plus.

En troisième lieu, 14,28 % des répondants déclarent utiliser à la fois le devoir à faire et le travail dirigé comme outils d'évaluation, confirmant ainsi la diversité des pratiques évaluatives mises en œuvre dans leurs classes. Selon eux, cette pluralité favorise l'instauration d'un climat d'apprentissage dynamique et équitable. Parmi ces enseignantes, cinq (05) exercent en milieu urbain et deux(02) en milieu rural. En ce qui concerne leur répartition par tranche d'âge, une (01) seule enseignante en zone urbaine appartient à la tranche d'âge des 25 ans et plus, tandis que les quatre (04) autres ont 35 ans et plus. Quant aux deux enseignants en milieu rural, tous deux se situent également dans la tranche d'âge des 35 ans et plus. Ce constat révèle que la diversification des pratiques évaluatives reste encore peu répandue parmi les enseignants, alors qu'elle est essentielle pour adapter les évaluations aux rythmes et aux capacités d'apprentissage de chaque élève.

Enfin, 6,12 % des répondantes, soit trois (03) enseignantes, n'ont pas fourni de réponse à la huitième question. Parmi elles, deux (02) exercent en milieu urbain et une (01) en milieu rural. En ce qui concerne leur répartition par tranche d'âge, deux(02) enseignantes appartiennent respectivement aux tranches d'âge des 25 ans et plus et des 35 ans et plus, tandis que la troisième se situe dans la tranche d'âge des 50 ans plus. Ce silence peut s'expliquer par diverses raisons : ces enseignantes ont peut-être choisi de ne pas mentionner une méthode précise parce qu'elles adaptent leurs pratiques en fonction du niveau et des difficultés rencontrés par leurs élèves. Elles semblent privilégier une approche différenciée dans le but de rendre l'acte évaluatif plus motivant et plus efficace.

L'analyse des réponses révèle que les enseignants adoptent des formes différentes en matière d'évaluation des acquis de leurs élèves. Ils disposent d'une certaine autonomie dans la gestion des apprentissages, ainsi que dans le choix des activités permettant d'évaluer les leçons faites en classe. Comme mentionné ci-dessus, soit 36,73 % (18 répondants), privilégie le devoir à faire comme outil d'évaluation, tandis que 26,53% (13 interrogés) optent pour le travail dirigé. Sur l'ensemble de ces enseignants, 17 exercent en zone rurale et 14 en zone urbaine. En ce qui concerne leur répartition par sexe, nous comptons 26 enseignantes et cinq (05) enseignants. Il en ressort donc que les enseignantes ayant choisi ces deux modalités d'évaluation sont largement majoritaires.

Parmi les propos recueillis auprès des enseignants, nous citons ce qui suit :

E.R.28-H : « *L'évaluation continue* ».

E.R.4-F : « *Évaluation séquentielle* ».

E.U.31-F: « *Travail dirigé, un devoir à faire* ».

Les déclarations citées ci-dessus montrent que les enseignants recourent à des formes d'évaluation différentes. L'analyse des questionnaires révèle que la majorité d'entre eux justifie leurs réponses de la même manière. Beaucoup d'entre eux utilisent les mêmes stratégies d'évaluation. Comme l'indiquent les propos cités ci-dessus, les évaluations sont faites de manière continue ou à la fin de la séquence. Le premier enseignant appartient à la tranche d'âge des 50 ans et plus et exerce en milieu rural. Quant aux deux autres, l'une est âgée de 25 ans et plus et travaille en milieu rural, tandis que l'autre fait partie de la tranche d'âge des 35 ans et plus et travaille en zone urbaine.

Enfin, pour plus d'efficacité, nous pensons que chaque type d'évaluation doit être adapté aux besoins des élèves. Nous ne pouvons pas évaluer tous les apprentissages de la même façon. En outre, dans certains cas, il ne faut pas attendre jusqu'à la fin de la séquence pour évaluer les acquis des élèves. Pendant le déroulement des leçons, il est possible de recourir à l'évaluation immédiate afin d'éviter l'accumulation des lacunes. Ainsi, l'évaluation doit faire partie intégrante des pratiques pédagogiques des enseignants. Il faut également diversifier les activités destinées à l'évaluation des acquis, afin de rendre les apprentissages plus agréables et plus motivants.

1. 3. Taux d'échec et réforme du système éducatif

Q.09.Causes du taux d'échec

-Le taux d'échec (de passage) pour chaque palier est en moyenne de 20% à l'échelle nationale. Plus de 600 000 élèves sont en déperdition scolaire chaque année (chiffres fournis par le ministère)

Les causes :

-Programmes chargés

-Nombre de matières

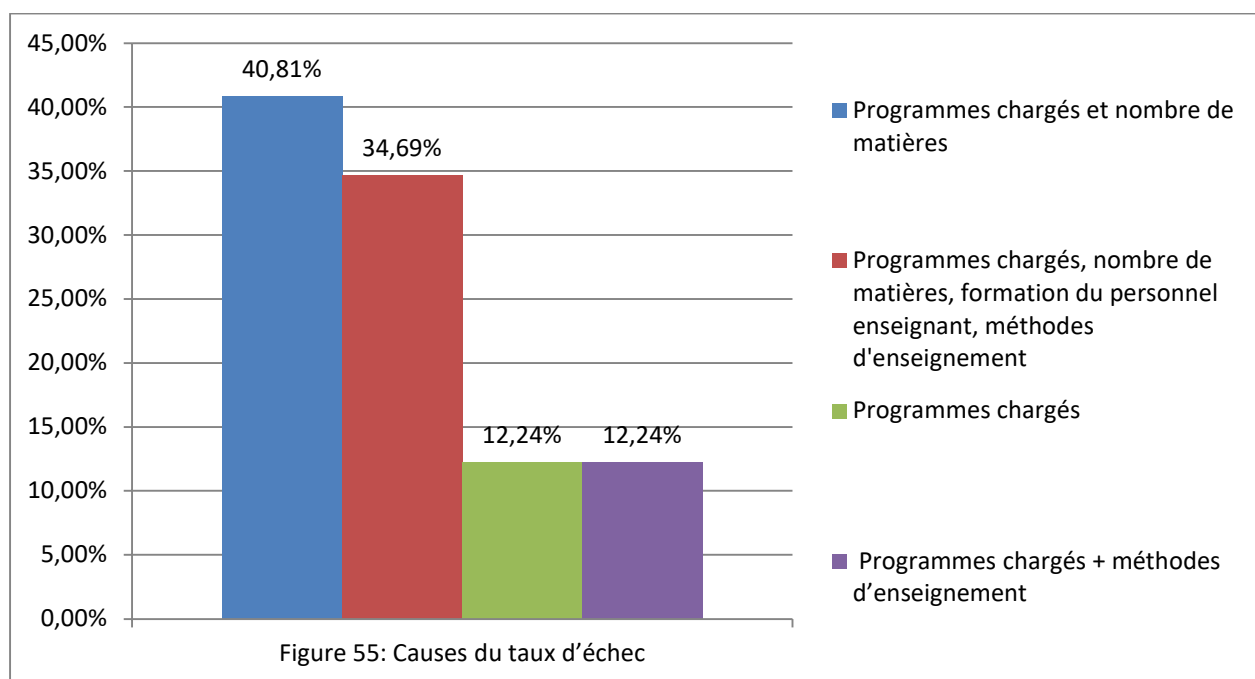
-Formation du personnel enseignant

-Méthodes d'enseignement

Autres,

précisez,.....

Cette question vise à recueillir les avis des enseignants sur les causes de l'échec scolaire à l'école primaire en vue de proposer des solutions susceptibles d'améliorer le rendement scolaire des élèves en difficulté. À travers l'élément de réponse « Méthodes d'enseignement », nous souhaitons recueillir l'avis des enseignants sur l'impact de l'approche par projet, en tant que méthode pédagogique appliquée au cycle primaire, sur les résultats scolaires des élèves.



Commentaire

Les programmes chargés et le nombre de matières sont perçus comme les principales causes de l'échec scolaire. 40, 81% (20 interrogés) ont associé ce phénomène à ces deux causes. Sur les 49 enseignants, 34,69 % (17 répondants) affirment que cette non-réussite est due à plusieurs raisons : programmes chargés, nombres de matières, formation du personnel enseignants, méthodes d'enseignement. Par ailleurs, 12,24 % (06 interrogés) de nos enquêtés associent cet insuccès aux programmes chargés. Enfin, nous avons enregistré le même taux (12, 24 %) ayant déclaré que l'échec est dû aux méthodes d'enseignement et aux programmes chargés.

Analyse des réponses des enseignants

Selon les données recueillis, 40, 81 % des répondants (soit 20 interrogés) estiment que les programmes chargés et le nombre élevé de matières sont les causes principales de l'échec scolaire. Parmi eux, dix (10) enseignantes et un (01) enseignant exercent en zone rurale tandis que huit (08) enseignantes et un (01) enseignant travaillent en milieu urbain. En ce qui concerne leur répartition par tranche d'âge, dix(10) sont âgés de 25 ans et plus, tandis que neuf (09) appartiennent à la tranche d'âge des 35 ans et plus, et un (01) seul enseignant du primaire interrogé est âgé de 50 ans et plus.

L'analyse des réponses révèle qu'un programme chargé peut avoir un impact négatif sur l'environnement scolaire et sur les résultats des apprenants. Cette opinion est partagée aussi bien par les enseignants urbains que par les enseignants ruraux. Lorsque les élèves étudient un grand nombre d'heures par jour, ils s'ennuient et se sentent submergés par le nombre d'activités. Au fil de l'année, le stress affecte leur bien-être et peut entraîner un déséquilibre dans la vie scolaire de beaucoup d'élèves. Il est donc important d'alléger le programme en fonction de l'âge mental des élèves et en tenant compte de leurs besoins essentiels.

Par ailleurs, nous avons constaté que 34,69 % (17 répondants) de nos enquêtés ont un avis pessimiste concernant les causes de l'échec à l'école primaire. Parmi ces enseignants, neuf (09) exercent en zone urbaine et huit (08) en zone rurale. Quant à la catégorie sexuelle, les femmes sont au nombre de quatorze (14) et les hommes au nombre de trois (03). Concernant leur répartition par tranche d'âge, trois (03) sont âgés de 25 ans et plus, dix(10) se situent dans la tranche d'âge des 35 ans et plus et quatre (04) appartiennent à la tranche d'âge des 50 ans et plus. Ils ont associé ce phénomène à plusieurs raisons : programmes chargé, nombre de matières, formation du personnel enseignant, méthodes d'enseignement.

En ce qui concerne leur tranche d'âge, trois (03) sont âgés de 25 ans et plus, dix (10) se situent dans la tranche d'âge des 35 ans et plus et quatre (04) sont âgés de 50 ans et plus. Cela dit, ils suggèrent que le système éducatif doit d'être refait car il n'est pas du tout performant. Cet avis négatif nous montre que les difficultés rencontrées par ces derniers sont complexes. Il est donc important de mettre en place des mesures appropriées afin de les aider à accomplir leur mission dans de meilleures conditions.

En troisième position, 12,24 % des répondants, soit six (06) enseignants, attribuent l'échec scolaire aux programmes chargés. Parmi eux, quatre (04) exercent en milieu rural et deux (02) en milieu urbain. Concernant la répartition selon le sexe, quatre (04) femmes et deux (02) hommes sont recensés. Quant à leur répartition par tranche d'âge, deux (02) enseignantes sont âgées de 25 ans et plus, trois (03) se situent dans la tranche d'âge des 35 ans et plus et une (01) seule enseignante appartient à la catégorie d'âge des 50 ans et plus.

En dernier lieu, un même pourcentage de nos enquêtés, soit 12,24 % (06 interrogés) estiment que l'échec scolaire est dû aux programmes chargés et aux méthodes d'enseignement. Parmi eux, nous comptons quatre (04) enseignantes et deux (02) enseignants. Concernant leur répartition par tranche d'âge, trois (03) d'entre eux appartiennent à la tranche d'âge des 25 ans et plus, un (01) à celle des 35 ans et plus, et deux (02) à celle des 50 ans et plus.

Bien que minoritaire, une part significative des enseignants estime que la surcharge des programmes et les méthodes d'enseignement mises en œuvre contribuent à l'échec scolaire, une opinion partagée tant par ceux exerçant en milieu urbain que par leurs collègues en zone rurale. Cette catégorie d'enseignants se répartit par ailleurs entre les trois tranches d'âge précédemment évoquées.

En somme, les réponses des enseignants révèlent que leurs avis divergent fortement : certains enseignants perçoivent des bénéfices importants, tandis que d'autres expriment des réserves ou des difficultés. Les perceptions positives de certains enseignants ne se traduisent pas toujours par des performances significativement meilleures, ce qui suggère un décalage entre les objectifs de l'approche par projet et les évaluations traditionnelles.

Q.10. Dans le cadre de la réforme du système éducatif (annoncée par le ministre) pour alléger la présence des élèves en classe. A votre avis sur quoi elle doit porter :

a. La diminution de matières (12 actuellement c'est beaucoup !),

-Lesquelles doivent être supprimées.....

b. La réduction du volume horaire de/des matières, quel volume à proposer ?

-Lesquelles ?

.....
.....

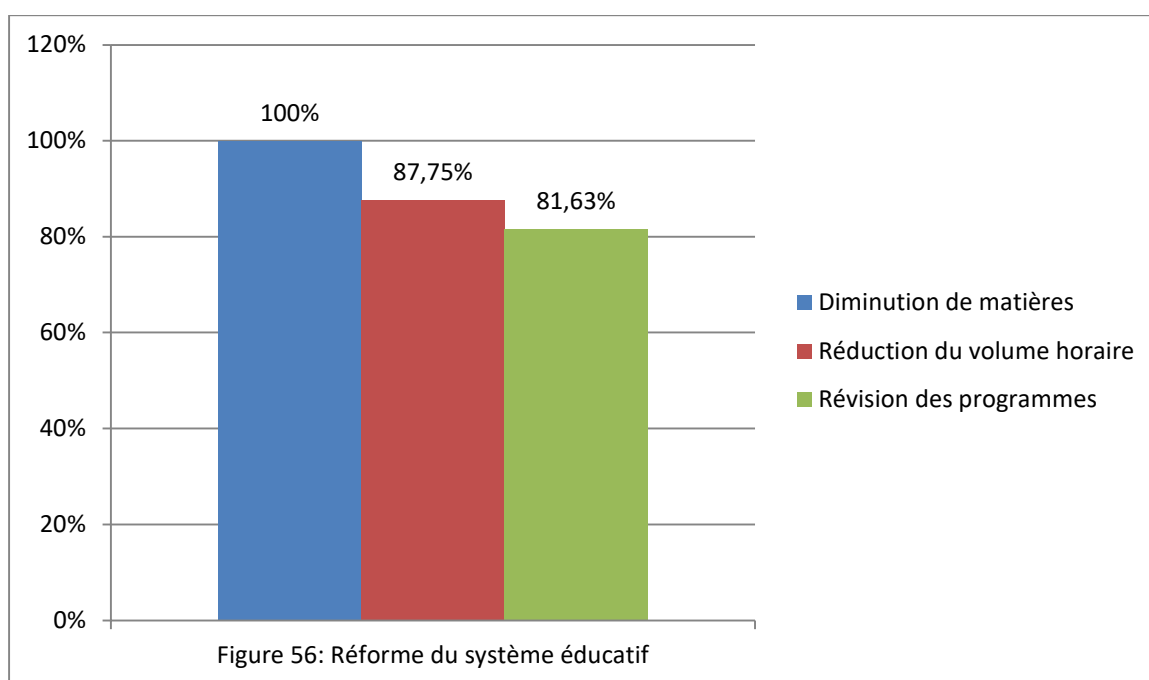
-Le volume horaire attribué à la matière ?.....

c. Les programmes et les contenus à revoir ?

-Suffisamment adaptés ?

-Pas du tout adaptés ?

Cette question a pour but de recueillir l'avis des enseignants sur les mesures prioritaires à mettre en œuvre dans le cadre de la réforme du système éducatif, en particulier pour alléger la charge scolaire des élèves. Elle vise à identifier les disciplines pouvant être supprimées ou allégées, à proposer des ajustements des volumes horaires, ainsi qu'à évaluer la pertinence des programmes et contenus pédagogiques selon leur point de vue.



Commentaire

La majorité des enseignants préconisent une diminution du nombre de matières ou une réduction du volume horaire. L'analyse des données nous a permis de constater que 100 % de nos enquêtés (49 interrogés) sont pour une diminution de matières et 87,75 % (43 répondants) sont pour la réduction du volume horaire au cycle primaire. Par ailleurs, 81,63% (40 enseignants) déclarent qu'il faut revoir les programmes scolaires ou les adapter.

Analyse

D'après les résultats de l'analyse, la majorité des enseignants interrogés réclament une réduction de matières enseignées, accompagnée d'une diminution du volume horaire. Selon eux, le nombre de matières enseignées en cinquième année primaire est de douze (12). Donc, les élèves ne peuvent pas avoir suffisamment de temps libre pour les loisirs et pour les activités sportives. Dès qu'ils rentrent chez eux, ils consacrent de longues heures à la révision de leurs leçons. Ce rythme scolaire les enferme dans un mode de vie excessivement rigide, ce qui pourrait avoir des répercussions négatifs tant sur leur santé physique que sur leur bien-être psychologique.

En premier lieu, 100 % des enseignants interrogés estiment que le nombre de matières à étudier est trop élevé. Sur les 49 participants, 91,83 % (soit 45 répondants) proposent de supprimer l'éducation civique. Parmi ces derniers, 23 exercent en milieu urbain et 22 enseignent en zone rurale. Concernant la répartition selon le sexe, nous comptons cinq (05) hommes et quarante (40) femmes. En ce qui concerne la tranche d'âge, vingt (20) sont âgés de 25 ans et plus, dix-neuf (19) ont 35 ans et plus et six (06) se situent dans la tranche d'âge des 50 ans et plus. Par ailleurs certains enseignants ont également suggéré la suppression d'autres matières en plus de l'éducation civique. À titre d'exemple, 36, 73% (18 répondants) se sont prononcés en faveur de la suppression de l'histoire -géographie. Parmi eux, neuf (09) exercent en milieu rural et neuf (09) en milieu urbain. Quant à leur répartition selon le sexe, nous comptons trois (03) hommes et quinze (15 femmes). En ce qui concerne la tranche d'âge, huit (08) sont âgés de 25 ans et plus, cinq (05) se situent dans la tranche d'âge des 35 ans et plus et cinq (05) appartiennent à la tranche d'âge des 50 ans et plus. En outre, 04, 08 % (02 enseignants), tous deux exerçant en zone rurale, ont proposé la suppression de l'éducation sportive, l'un est âgé de 35 ans et plus, l'autre de 50 ans et plus. Parmi les répondants, 06,12 % (03 interrogés) suggèrent de diminuer le nombre de matière, sans toutefois préciser lesquelles. Ces trois enseignants appartiennent aux trois tranches d'âge et travaillent en milieu rural.

Parmi les propos des enseignants interrogés, nous citons ce qui suit :

E.R.04-F : « *Éducation civique* »

E.R.05-H : « *Éducation civique -Éducation sportive*»

E.U.31-F : « *Éducation civique – Histoire géographie* »

E.U.01-F : « *L'éducation civique- L'histoire géographie* »

Les propos des enseignants, issus de différentes tranches d'âge et exerçant dans deux contextes géographiques variés, révèlent qu'ils sont favorables à la suppression de l'éducation civique et de l'histoire -géographie. Les deux premiers enseignants, une femme et un homme âgés respectivement de 35 ans et plus et de 50 ans et plus, exercent en zone rurale. Il est à noter que le second enseignant rural a proposé la suppression de deux disciplines : l'éducation civique et l'éducation sportive. En revanche, les deux autres enseignants, exerçant en milieu urbain et appartenant aux tranches d'âge des 25 ans et plus et de 35 ans et plus, proposent de supprimer les mêmes matières.

Par ailleurs, 87,75 % (43 enseignants) suggèrent de réduire le volume horaire consacré à l'enseignement au cycle primaire. Parmi ces enseignants, vingt-trois (23) exercent en milieu urbain et vingt (20) en milieu rural. 28,57 % (14 enseignants) ont suggéré de réduire le volume horaire alloué à l'enseignement de l'arabe. Parmi eux, dix (10) exercent en zone rurale et quatre (04) en zone urbaine. Concernant leur répartition selon le sexe, nous comptons dix (10) enseignantes et quatre (04) enseignants. En ce qui concerne leur répartition par tranche d'âge, dix (10) d'entre eux sont âgés de 25 à 35 ans, tandis que quatre (04) ont 50 ans et plus. En outre, 12,24 % (06 répondants) ont suggéré la réduction du volume horaire consacré à l'éducation physique et sportive. Parmi ces enseignants, quatre (04) enseignent en milieu rural et deux (02) en milieu urbain. Concernant la répartition par sexe, quatre (04) enseignantes et deux (02) enseignants sont recensés. Pour ce qui est des tranches d'âge : une (01) enseignante appartient à la tranche d'âge des 25 ans et plus, trois (03) sont âgés de 35 ans et plus, et deux (02) se situent dans la tranche d'âge des 50 ans et plus.

Par ailleurs, 10,20 % (05 répondants) ont proposé de réduire le temps imparti à l'enseignement de l'histoire-géographie. Parmi eux, quatre (04) exercent en zone urbaine, tandis qu'une (01) enseignante travaille en zone rurale. Concernant la répartition par sexe, nous comptons cinq (05) enseignantes. Quant à leur répartition par tranche d'âge, deux (02) enseignantes appartiennent à la tranche d'âge des 25 ans et plus, et trois (03) sont âgés de 35 ans et plus.

Parmi les enseignants interrogés, 08,16 % (soit 04 répondants) ont proposé de réduire le nombre d'heures accordé à l'enseignement de plusieurs matières à la fois : dessin, anglais, français, éducation scientifique, éducation islamique, etc. Enfin, 28,57% (14 répondants) ont suggéré une réduction du volume horaire sans préciser les matières concernées.

Parmi les propos suggérant une réduction du volume horaire alloué aux différentes matières, nous pouvons citer les suivants :

E.U.06-F : « *La langue arabe* »

E.R.03-F : « *La langue arabe* »

E.R.29-H : « *L'éducation sportive* »

Les propos évoqués ci-dessus révèlent que les enseignants suggèrent une réduction du volume horaire accordé à l'enseignement de l'arabe et à l'éducation physique et sportive. L'une des trois enseignantes appartient à la tranche d'âge des 25 ans et plus, tandis que les deux autres relèvent de la tranche des 35 ans et plus. La première exerce en zone urbaine, tandis que les deux autres enseignent dans des écoles rurales.

Quant aux propositions formulées par les enseignants concernant le volume horaire à accorder à l'enseignement de toutes les matières, 32,65 % (16 répondants) ont proposé un volume horaire de 20 heures. Parmi eux, treize (13) travaillent en zone urbaine et trois (03) en zone rurale. En ce qui concerne leur répartition selon le sexe, quinze (15) enseignantes et un (01) enseignant sont recensés. Quand à leur catégorie d'âge, neuf (09) sont âgées de 25 ans et plus et sept (07) se situent dans la tranche d'âge des 35 ans et plus. En outre, 22,44% (11 enseignants) suggèrent de réduire le volume horaire à dix-huit (18) heures par semaine. Neuf (09) exercent en milieu rural et deux (02) en milieu urbain. Concernant leur répartition selon le sexe, nous comptons dix (10) enseignantes et un (01) enseignant. Quand à leur répartition par tranche d'âge, cinq (05) se situent dans la tranche d'âge des 25 ans et plus, quatre (04) ont 35 ans et plus et deux (02) appartiennent à la tranche d'âge des 50 ans et plus. Par ailleurs, 22,44 % (11 répondants) ont proposé des volumes horaires différents : 16 heures, 19 heures, 21 heures, 22 heures, 24 heures). Enfin, 22,44 (11 enseignants) n'ont fait aucune proposition.

En dernier lieu, 81,63 (soit 40 enseignants) déclarent que les programmes sont à revoir car ils ne sont pas du tout adaptés aux besoins des apprenants du cycle primaire. Parmi eux, vingt-deux (22) exercent en zone rurale, tandis que dix-huit (18) travaillent en zone urbaine. Concernant leur répartition selon le sexe, nous comptons trente-trois (33) enseignantes et sept (07) enseignants. Concernant leur répartition par tranche d'âge, dix-sept (17) sont âgés de 25 ans et plus, seize (16) appartiennent à la tranche d'âge des 35 ans et plus et sept (07) se situent dans la tranche d'âge des 50 ans et plus.

Par ailleurs, une minorité d'enseignants, soit 14,28 % (07 répondants), ont affirmé que les programmes sont suffisamment adaptés. Parmi eux, quatre (04) exercent en milieu urbain et trois (03) dans des écoles situées en milieu rural. En ce qui concerne leur répartition selon le sexe, six (06) enseignantes et un(01) enseignant sont recensés. Quant à leur tranche d'âge, trois (03) appartiennent à celle des 25 ans et plus et quatre (04) à celle des 35 ans et plus.

Parmi l'ensemble des enseignants interrogés, deux (02) enseignantes n'ont exprimé aucun avis concernant cette dixième question. Concernant le lieu d'exercice, l'une exerce en milieu urbain et l'autre en milieu rural. Toutes deux appartiennent à la tranche d'âge des 35 ans et plus.

L'analyse des réponses recueillies révèle que la majorité des enseignants estiment nécessaire de diminuer le nombre de matières enseignées à l'école primaire. Selon eux, les apprenants sont encombrés par un programme trop chargé, qu'il conviendrait d'adapter aux besoins prioritaires des élèves. L'éducation civique et l'histoire-géographie sont les matières les plus souvent citées comme pouvant être supprimées. Par ailleurs, l'arabe et l'éducation physique et sportive sont perçus comme nécessitant une diminution du volume horaire qui leur est consacré. Ces revendications sont exprimées par des enseignants issus de milieux géographiques variés et appartenant à différentes tranches d'âge. En somme, les réponses des enseignants mettent en lumière l'urgence de revoir les programmes et les horaires en tenant compte des réalités du terrain.

Synthèse

Cette analyse quantitative, basée sur les données recueillies auprès de 49 enseignants de français exerçant dans les écoles de la circonscription de Taher. W. de Jijel, révèle que l'approche par projet est perçue positivement par une majorité d'entre eux (79,59 %), notamment en termes de motivation et de travail collaboratif. Toutefois, 36,73 % des répondants (soit 18 enseignants) n'ont pas justifié leur avis : bien qu'ils aient exprimé une opinion favorable, ils n'ont fourni aucun argument pour appuyer leur position. Il convient néanmoins de noter que les perceptions positives des enseignants ne se traduisent pas toujours par des performances significativement meilleures, ce qui suggère un décalage entre les objectifs de l'approche par projet et les apprentissages linguistiques des apprenants.

Concernant le lieu d'exercice, un grand nombre de nos enquêtés (53,06 %) exercent en milieu rural. Lors de nos différentes rencontres, certains d'entre eux nous ont affirmé qu'ils apprécient l'approche par projet pour son adaptabilité et sa capacité à impliquer les élèves dans des projets en lien avec le contexte local.

Cependant, ils sont souvent confrontés à un manque de moyens, ce qui limite l'application effective de cette approche. Ils expriment également des frustrations liées au manque de soutien institutionnel et aux programmes chargés. Quant aux enseignants exerçant en milieu urbain, ils bénéficient de meilleurs moyens (accès à internet, matériel didactique) et d'un environnement scolaire plus stimulant. Néanmoins, ils rencontrent à leur tour des difficultés liées à la surcharge des classes et à la gestion du temps.

Lors de notre expérimentation menée en classe de cinquième année primaire, nous avons constaté que les résultats des élèves demeuraient insuffisants. Cette observation souligne la nécessité de renforcer la formation des enseignants, d'adapter les programmes scolaires et d'améliorer les ressources pédagogiques, notamment en milieu rural. De telles mesures pourraient contribuer à optimiser l'efficacité de l'approche par projet et à améliorer les performances des élèves. En effet, 100%(49 sur 49) des enseignants interrogés considèrent qu'il est indispensable de réduire le nombre de matières afin de permettre une mise en œuvre plus efficace de cette approche.

Concernant les données issues de notre expérimentation menée auprès des élèves de deux écoles primaires, nous avons constaté que la mise en œuvre de l'approche par projet n'a pas conduit à des améliorations significatives par rapport aux méthodes traditionnelles. Les résultats obtenus aux tests de langue administrés aux apprenants ont montré que ceux-ci ont échoué dans l'ensemble des activités portant sur les points de langue étudiés en classe.

Parallèlement, les réponses au questionnaire adressé aux enseignants révèlent une grande diversité d'opinions : certains perçoivent des avantages significatifs dans l'approche, tandis que d'autres formulent des réserves ou soulignent les difficultés rencontrées dans sa mise en œuvre.

Dans l'ensemble, les enseignants perçoivent l'approche par projet comme une méthode innovante et motivante. Toutefois, son efficacité demeure limitée par plusieurs contraintes d'ordre pratique, telles que le manque de temps, l'insuffisance de moyens, la surcharge des classes, entre autres. Pour en améliorer la mise en œuvre, notamment en milieu rural, il est important de consolider la formation des enseignants et de leur fournir les outils nécessaires à son application.

Pour aboutir à des solutions efficaces, nous pensons qu'il est nécessaire de prendre en compte plusieurs éléments, notamment le recensement des besoins prioritaires de ce secteur crucial, la formation des enseignants et l'allègement des programmes. À titre d'exemple, il est important de proposer des formations qui aident les enseignants à mieux appliquer cette nouvelle approche.

L'école doit occuper la place qu'elle mérite au sein de notre société, car elle joue un rôle fondamental dans la transmission des valeurs civiques et culturelles essentielles pour former les citoyens de demain. Elle est la pierre angulaire de la réussite et du bien-être de la société future.

Enfin, en nous basant sur notre expérience en tant qu'enseignant dans ce premier cycle d'enseignement, nous pouvons affirmer que l'application de l'approche par projet n'a pas suffi à résoudre les problèmes du système éducatif algérien. Les enseignants et les élèves ne sont peut-être pas encore pleinement adaptés à cette méthode. Les contraintes de temps, de ressources et de formation peuvent limiter son efficacité. Certains enseignants estiment que l'approche par projet est trop exigeante pour les élèves les plus faibles, creusant ainsi les écarts de performance entre eux. Cette approche pourrait mieux convenir à certains élèves autonomes, tandis que d'autres auraient besoin d'un encadrement plus structuré.

Chapitre VIII

Propositions didactiques

Introduction

Les résultats obtenus à l'issue de notre étude nous confirment que l'enseignement du français dans le cycle primaire algérien, particulièrement en cinquième année, nécessite une réforme sérieuse et des changements immédiats. À titre d'exemple, pour l'exercice de grammaire portant sur les homophones grammaticaux, le pourcentage des réponses incorrectes est de 62,21 %.

Par ailleurs, concernant l'exercice d'orthographe portant sur les différentes formes du féminin, le pourcentage des réponses incorrectes a atteint 58,62%. En outre, lors des différentes séances de notre expérimentation, nous avons constaté que l'approche par projet n'est pas appliquée tel qu'il se doit par les deux enseignantes exerçant dans les deux écoles concernées par notre travail de recherche. La mise en œuvre de cette approche nécessite une planification rigoureuse. Or, les deux enseignantes n'ont pas été suffisamment formées pour appliquer cette pédagogie active, ce qui peut limiter leur capacité à l'appliquer de manière efficace. Lors de notre enquête par questionnaire, 83,67 % des participants, soit 41 répondants, ont déclaré n'avoir jamais suivi de formation spécifique sur l'approche par projet. En outre, nous avons constaté que les deux écoles ne sont pas dotées de ressources pédagogiques permettant la mise en œuvre efficace de projets. Après une enquête menée auprès de cinquante-huit (58) enseignants et six (06) inspecteurs du cycle primaire exerçant dans les différentes régions de la wilaya de Relizane, Boulanouar Yousfi¹¹⁷ (2017 :125) affirme : *« Nous pouvons conclure que la pédagogie de projet, telle qu'elle est pratiquée effectivement en classes de 5ème année primaire, n'est pas en conformité totale avec celle préconisée par l'institution et recommandée par les didacticiens »*.

D'après cet auteur, 91, 18 % des enseignants interrogés déclarent qu'ils appliquent les projets pédagogiques du manuel scolaire. Il aurait été judicieux de permettre aux enseignants et aux inspecteurs de sélectionner des projets adaptés aux spécificités régionales du pays et aux besoins réels des apprenants. Cette flexibilité aurait favorisé une mise en œuvre plus pertinente de l'approche par projet. En effet, l'autonomie des enseignants et l'implication des apprenants dans le processus d'enseignement/apprentissages font partie des principes essentiels de l'approche par projet. Or, tous les projets à faire sont imposés par la tutelle. Donc, les fondements de l'approche par projets ne sont pas respectés.

¹¹⁷ Boulanouar Yousfi, *La pédagogie de projet en 5ème année primaire : formation des enseignants et pratiques de classes (Enquête de terrain)*, Revue Insaniyat, n° 75-76, janvier - juin 2017, p109-127, (En ligne), consulté le 30 octobre 2024, URL : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/232781>

Le ministère de l'éducation est appelé à mettre en place une nouvelle politique éducative permettant une meilleure prise en charge des besoins des apprenants de FLE à l'école primaire. En outre, la formation des enseignants de français doit être l'une des premières priorités de la tutelle. Notre carrière d'enseignant nous a permis de remarquer que les enseignants manquent de formation pratique depuis la fermeture des anciens I.T.E. Boulanouar Yousfi ¹¹⁸(2017 :116) souligne à ce sujet que : « *Les enseignants sont obligés de passer par l'université pour avoir un diplôme de licence, puis ils continuent leur formation à travers des séminaires et des journées pédagogiques assurés par des inspecteurs. Or, cela ne suffit pas* ». Le projet de réforme du système éducatif algérien doit viser en priorité l'amélioration de la qualification de l'encadrement.

À travers la rédaction de ce chapitre, nous allons suggérer des propositions qui vont peut-être inciter les acteurs de ce secteur sensible à agir efficacement. Il s'agit d'un défi à relever pour améliorer l'apprentissage du français chez les apprenants de fin de cycle primaire et favoriser la réussite de tous. Pour atteindre cet objectif, il est important de prendre des mesures concrètes et bien réfléchies. Aujourd'hui, l'apprentissage d'une langue étrangère est l'une des clés essentielles pour la réussite scolaire.

1 .Quelques propositions pratiques

1.1. Propositions pour l'apprentissage de la grammaire

L'apprentissage de la grammaire est incontournable dans toutes les classes de langue. Elle prend en compte des données extrêmement variées. Elle est l'ensemble des règles souvent implicites qui régissent la construction des phrases et des énoncés, et leur interprétation.

Geneviève Petiot ¹¹⁹(2000 :20) définit la grammaire scolaire comme suit : «*Son but est différent de celui de la linguistique : par sa fonction, elle est descriptive et normative. C'est-à-dire que tenant compte des fonctionnements de la langue, elle tend à privilégier des usages (un niveau) courants et jugés corrects, et à bannir, notamment des écrits des élèves, grossièretés et familiarités employées à mauvais escient* ».

À la lumière des résultats obtenus à l'issue de notre étude, nous suggérons quelques propositions permettant un meilleur apprentissage de la grammaire :

¹¹⁸ Ibid., p116

¹¹⁹ Geneviève Petiot, *Grammaire et linguistique*, Édition Armand Colin, 2000, Paris,

-Nous proposons aux enseignants de cinquième année primaire de revoir d'abord les acquis antérieurs avant d'entamer le nouveau programme. Ils doivent accorder une importance cruciale à l'évaluation diagnostique.

-Dès le début de l'année, il convient de se fixer comme objectif prioritaire l'enseignement de la grammaire en cinquième année primaire afin de permettre aux apprenants de maîtriser les structures syntaxiques fondamentales de la langue cible. À titre d'exemple, nous suggérons de commencer par des notions telles que les constituants de la phrase simple, l'adjectif qualificatif, le nom propre et le nom commun, etc. Tous les apprentissages doivent se faire progressivement à partir d'un programme établi au début de l'année.

-Nous encourageons les enseignants à adopter une démarche active en mettant l'accent sur l'acquisition des règles fondamentales dès le début de l'année scolaire. Pour atteindre cet objectif, tous les apprenants doivent être impliqués dans le processus d'enseignement/apprentissage en participant activement à la construction de leurs savoirs. Lors du déroulement des leçons de grammaire, l'enseignant doit les interroger individuellement les élèves afin de garantir à chacun une réelle opportunité d'apprentissage.

-Multiplier le nombre d'exercices à faire par les élèves après la présentation théorique de la leçon du jour. Cette pratique favorise un meilleur ancrage des apprentissages et offre à l'enseignant l'occasion de vérifier l'impact de sa démarche pédagogique.

-Faire des rappels concernant les leçons déjà abordées à chaque fois que l'occasion se présente durant les différents moments de classe. Les apprenants ont besoin d'actualiser sans cesse leurs connaissances préalables afin de les consolider.

-Nous proposons de consacrer un cahier d'activités destiné uniquement à la grammaire. Ainsi, les apprenants auront l'occasion de réaliser individuellement plusieurs exercices après l'étude de chaque point de langue. Pour ne pas alourdir davantage les cartables des apprenants, l'enseignant doit le garder en classe et l'envoyer à la fin de chaque mois pour la signature des parents.

-Permettre aux élèves de confronter leurs idées et leurs savoirs en les faisant travailler en groupes. Le travail de groupe offre l'occasion à tous les élèves d'échanger avec leurs camarades et d'apprendre les uns des autres.

-Recourir à des activités ludiques afin de rendre l'apprentissage plus amusant et plus motivant. Par exemple, l'enseignant (e) peut proposer des exercices sous forme de jeux. Il (elle) répartit les élèves en groupes en leur promettant d'offrir un petit cadeau au groupe gagnant à la fin du jeu.

-Diversifier les activités de classe afin d'éviter une routine susceptible de fatiguer les apprenants et de rendre l'apprentissage monotone. Il est possible de proposer des exercices faisant appel au jeu et permettant de renforcer les apprentissages linguistiques des apprenants. À titre d'exemples, nous proposons des jeux linguistiques du genre : former des phrases à partir d'un modèle donné, donner le genre d'un nom, donner des adjectifs commençant par la même lettre, etc. Les élèves peuvent bien apprendre en jouant.

-Commencer la leçon à partir d'un petit texte simple en lien avec l'objectif pédagogique. L'enseignant (e) le confectionne préalablement chez lui (elle) en choisissant soigneusement son contenu, puis il (elle) le distribue à ses élèves la veille de la leçon afin de leur permettre de préparer sa lecture à la maison.

Ce texte peut être accompagné de 02 questions simples dont l'objectif est d'initier les élèves à l'étude du point de langue visé. Les réponses seront données le jour de la leçon. En classe, il (elle) demande d'abord à ses élèves de le lire silencieusement pendant cinq minutes. Puis, il le fait lire à haute voix par quelques bons élèves. Guidés par des questions, les élèves seront amenés à dégager la règle par eux-mêmes. La notion à étudier est mise en exergue à travers des consignes, telles que : souligner, encadrer, entourer, etc. Enfin, les apprenants sont invités à réaliser des exercices écrits permettant d'évaluer l'impact de la leçon. D'après le document Enseignement primaire, Programme de la langue française¹²⁰ (2016 : 26) : « *Les apprentissages linguistiques se feront dans le cadre d'une démarche inductive à partir d'un texte écrit. Ils concerneront le vocabulaire, la conjugaison, la grammaire et l'orthographe* ». Donc, en classe, l'apprenant découvre la règle grammaticale à travers l'analyse d'un support écrit. Il est guidé par son enseignant(e) par des questions portant sur des éléments linguistiques bien précis

-Autonomie de l'enseignant (e) : L'enseignant(e) doit être autonome dans le choix des activités à réaliser par ses élèves. Il doit choisir lui-même les exercices qui répondent aux besoins réels de sa classe. Il ne doit pas hésiter à prendre des décisions pouvant aboutir à de meilleurs résultats. Nous lui proposons d'adapter donc son enseignement aux besoins de sa classe et en fonction des spécificités et/ou des difficultés de chaque leçon de grammaire.

-Autonomie de l'apprenant : L'enseignant (e) doit amener l'élève à prendre en charge ses propres apprentissages afin de devenir autonome. Son rôle est de lui faciliter le chemin de l'apprentissage. Il (Elle) doit donc encourager les élèves à apprendre par eux-mêmes en se contentant de les guider et/ou de les corriger.

¹²⁰ Commission Nationale des Programmes, Direction de l'enseignement fondamental, *Enseignement Primaire, Programme de la langue française*, Éditions ONPS, 2016. Alger

-Laisser l'initiative à l'apprenant : Organiser la classe en collaboration avec les élèves afin de les aider à être capables de faire des choix et de prendre des décisions. Le rôle essentiel de l'enseignant (e) consiste à guider les apprenants et leur donner des conseils. Il (Elle) doit toujours laisser l'initiative à l'élève afin de l'encourager à s'exprimer. À ce sujet, Zouina Hocine¹²¹ (2018 : 279-307) souligne que : *«L'institution scolaire, en privilégiant un enseignement inductif, tend à favoriser l'activité de l'apprenant. La démarche inductive est avantageuse en ce qu'elle s'appuie davantage sur le processus d'apprentissage. En effet, elle incite l'apprenant, à travers un procédé de réflexion linguistique (conceptualisation), à développer son autonomie ».*

-Recourir à la remédiation immédiate : Dès que l'enseignant(e) remarque que ses élèves n'arrivent plus à suivre la leçon du jour, il (elle) doit intervenir sans tarder pour débloquer la situation en proposant des solutions et des réponses possibles. À titre d'exemple, il (elle) peut proposer des exercices et/ou des exemples permettant de corriger quelques erreurs afin d'éviter que ses élèves accumulent d'autres lacunes.

La remédiation immédiate ou intégrée est un outil de régulation pédagogique essentielle. Elle permet de surmonter certaines difficultés spécifiques. Elle fournit des pistes d'amélioration et permet de surmonter les difficultés ponctuelles. Drici Fatima et Missouri Belabbes¹²² (2021 : 497) expliquent que : *«La remédiation intégrée est une régulation intrinsèque à l'apprentissage. Elle consiste à réguler dans l'immédiat des lacunes qui se sont manifestées au cours de l'apprentissage ».*

-Nous proposons à l'enseignant(e) de consacrer deux séances de 45 minutes aux leçons qu'ils jugent difficiles. En feuilletant le guide d'application des emplois du temps du cycle primaire¹²³, nous avons remarqué que certaines leçons ne peuvent pas être réalisées en une seule séance de 45 minutes.

¹²¹ Zouina Hocini, « *L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans le collège algérien : quelle place pour la démarche inductive ?* », pp. 279-307, Multilinguales [En ligne], 9/18, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 31 mars 2024, URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/1417> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.1417>

¹²² Drici Fatima et Missouri Belabbes , Comment réussir la remédiation différée Une compréhension conceptuelle et méthodologique préalable pour convoiter une efficacité optimale ,P.497 ,Revue Dirassat Journal (Vol:10/N:02/ December2021) , [En ligne] , consulté le 23 août 2024, URL: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/171015>.

¹²³ Ministère de l'éducation nationale, idem p20

À titre d'exemple, nous pouvons citer la leçon des compléments d'objet direct et indirect programmée dans la deuxième séquence du premier projet. Pour être efficace, l'enseignant (e) doit répartir cette leçon en deux vacances.

-Temps accordé aux réponses des élèves :

Lors de notre expérimentation, nous avons remarqué que les enseignantes n'accordent pas un temps de réflexion suffisant à leurs apprenants pour répondre aux questions posées. Très souvent, elles posent des questions auxquelles elles répondent elles-mêmes. Puis, elles font répéter par leurs élèves. Cette démarche ne prend pas en considération les principes de l'approche par projet qui met l'accent sur l'activité de l'apprenant. Il est donc important d'accorder un temps de réflexion suffisant aux élèves lors des différentes activités de classe afin de les aider à prendre en charge leurs propres apprentissages. À ce sujet, Djouimâa Nedjla¹²⁴(2022 :1044) explique que: « *Dans le cadre de la pédagogie de projet, les apprenants s'impliquent et prennent en charge les activités. Ils sont capables de fournir des efforts soutenus afin de les mener à terme en réponse à une situation-problème posée* ».

-Volume horaire dédié à la grammaire :

L'étude de la grammaire française présente un certain niveau de complexité. Le temps imparti à cette discipline dans le programme de cinquième année primaire est insuffisant pour permettre aux élèves de maîtriser les règles fondamentales de cette langue étrangère. L'institution scolaire doit lui accorder beaucoup plus de temps. Nous proposons de consacrer deux séances de 45 minutes à chaque leçon, plutôt qu'une seule comme le prévoit actuellement le programme.

Interaction entre élèves :

Dans le cadre du projet de classe, il est très important de créer des situations d'interaction diversifiées entre les élèves afin de leur permettre de réinvestir concrètement leurs apprentissages. L'objectif de cette méthode pédagogique innovante est de faire participer l'ensemble des apprenants.

-Alléger le programme en fonction du volume horaire consacré à l'enseignement de la grammaire car cette discipline est essentielle pour l'apprentissage de l'écrit et de l'oral.

¹²⁴ Djouimâa Nedjla, *L'approche par compétences et la pédagogie de projet : de nouveaux paradigmes pour un enseignement universitaire de qualité. Cas des étudiants du département des sciences financières et comptabilité*, p.1044, Revue El-Ryssala des études et recherches en sciences humaines, Volume : 07 / N° : 02. / Avril 2022. [En ligne], consulté le 20 août 2024, URL: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/184821>.

1.2. Propositions pour l'apprentissage du vocabulaire

Les élèves de cinquième année primaire ont besoin de se constituer un stock lexical varié et composés de mots de différentes natures. À la lumière des résultats insuffisants obtenus à l'issue de notre étude, nous proposons ce qui suit :

1-Diversification des supports pédagogiques :

Les supports utilisés pour enseigner le lexique du français doivent être variés. Afin de rendre l'apprentissage plus efficace, nous proposons aux enseignants d'utiliser divers supports pédagogiques, tels que les dialogues, les textes écrits, les images, les vidéos, les jeux de mots, les comptines, la lecture de petites histoires amusantes, etc. L'apprentissage du vocabulaire doit donc se faire dans des contextes réels. À cet effet, les classes des écoles primaires doivent être équipées d'un matériel informatique adéquat.

-Multiplier les occasions de lecture en classe pour enrichir le vocabulaire des apprenants. Pour ce faire, nous proposons 10 minutes de lecture silencieuse au début de chaque leçon de français. L'enseignant pose une ou deux questions de compréhension à la fin de chaque lecture. Les textes à lire peuvent être confectionnés par l'enseignant(e) car lui (elle) seul(e) connaît le niveau réel des élèves. Lorsque le niveau de la majorité des apprenants est bon, il est possible de leur laisser le choix.

-Programmer une trentaine de minutes pour la lecture d'une courte histoire au début et à la fin de la semaine. Cette séance sera organisée en dehors du volume horaire officiel et aura lieu à la bibliothèque de l'école.

-Encourager la prise de parole : Nous proposons de créer des situations d'échanges interactionnels en classe. L'enseignant(e) doit encourager la prise de parole en langue française. Il (elle) doit habituer les élèves à s'exprimer en français.

Pour ce faire, il est souhaitable de proposer des sujets simples à discuter dans des groupes équilibrés afin de favoriser la contribution de chacun.

2-Le travail collaboratif :

-Créer des occasions de travail collaboratif afin de permettre aux élèves d'apprendre les uns des autres. L'implication de tous les élèves valorise la solidarité entre les membres du groupe et favorise la réussite collective. Ces moments d'échange jouent un rôle important dans l'apprentissage du lexique. À titre d'exemple, dans les jeux de rôle, la répétition permet à tous les élèves d'apprendre de nouveaux mots. Chaque élève aura l'occasion de prendre la parole pour répéter des mots et/ou des phrases.

Au fur et à mesure, il pourra se constituer un bagage linguistique diversifié. Heather Hilton¹²⁵(2002 :13) souligne que : *«Mais nous avons vu que, sur le plan cognitif, la répétition joue un rôle considérable dans l'acquisition lexicale ; elle constitue une étape essentielle dans la construction d'une véritable compétence lexicale, a fortiori en situation institutionnelle, où le temps de contact avec la langue est si court ».*

-Nous proposons aux enseignants de français d'éviter de recourir régulièrement à la langue maternelle pour communiquer avec leurs élèves. Il est indispensable de mettre en place un climat qui favorise l'apprentissage du vocabulaire français. Les élèves peuvent retenir beaucoup de mots en écoutant.

Il faut savoir aussi que beaucoup de mots-phrases qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement particulier sont utilisés dans la communication de tous les jours. Pour la majorité des élèves, la classe est le seul espace dans lequel ils sont dans un bain linguistique favorable à l'apprentissage de la langue cible. L'occasion de parler en français leur est rarement offerte dans le contexte familial. Donc, c'est l'école qui prend en charge les différents apprentissages en langue française.

Dans les classes du cycle primaire, l'apprentissage du vocabulaire est très important pour apprendre à communiquer. Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca¹²⁶ (2005 : 404) confirment nos propos en soulignant que : *«Les spécialistes sont dans l'ensemble d'accord pour dire qu'au moins au début le vocabulaire est plus important que la syntaxe dans la communication ».*

3-Utilisation du dictionnaire en classe :

-Les apprenants de cinquième année primaire ont souvent besoin de consulter le dictionnaire pour chercher le synonyme d'un mot ou pour connaître son orthographe. Donc, ce support est indispensable dans toutes les classes. Cependant, son utilisation ne doit pas être abusive. Les apprenants peuvent avoir l'autorisation de le consulter à des moments précis.

-Préparer des exercices oraux et /ou écrits destinés à enrichir le vocabulaire des apprenants.

¹²⁵ Heather Hilton, *«Modèles de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous ? »*, ASP [En ligne], p35-36 | 2002, mis en ligne le 17 septembre 2010, consulté le 10 décembre 2020.
URL : <http://journals.openedition.org/asp/1668> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.1668>

¹²⁶ Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Édition PUG, 2005, Paris, France.

Ces exercices doivent être préparés par l'enseignant(e) en fonction d'objectifs précis. Par exemple, ils peuvent être consacrés à l'enrichissement des mots de la même famille, des synonymes et des antonymes, du lexique relatif à un sujet abordé en classe, etc. Ces exercices peuvent être organisés sous forme de jeux en y impliquant tous les élèves. Le choix est donc laissé à l'enseignant (e) après concertation préalable avec ses élèves.

-Nous proposons aux enseignants de cinquième année primaire d'habituer leurs élèves à écouter des enregistrements audio en langue française. Chez les débutants, l'écoute joue un rôle crucial dans l'apprentissage de la langue cible. Elle offre de multiples avantages et permet aux apprenants de mémoriser des mots et des expressions de manière plus efficace. Cependant, ces sources d'écoute (dialogues, vidéos, comptines, etc.) doivent être adaptées au niveau de l'ensemble de la classe.

1.3. Propositions pour l'apprentissage de la conjugaison

Après l'analyse des résultats de notre étude, nous avons constaté que les élèves de 5^{ème} année primaire commettent beaucoup d'erreurs en conjugaison.

Pour un apprentissage plus efficace, nous proposons ce qui suit :

1-Au début de l'année :

Nous proposons de programmer la leçon des trois groupes verbaux en premier lieu. Les apprenants doivent être capables d'identifier les infinitifs des trois groupes afin de leur faciliter plus tard l'apprentissage de la conjugaison. Il serait préférable de donner la priorité aux verbes du premier et du deuxième groupe. Néanmoins, au fil de l'année, les apprenants doivent connaître la forme de base de tous les verbes de la langue française.

Concernant certains verbes du troisième groupe, il faut les aborder avec prudence car ils n'ont pas les mêmes désinences. À l'intérieur de cette typologie verbale, il y a plusieurs formes infinitives. Certains verbes de la langue cible ont souvent deux bases différentes (tu crois/ nous croyons) tandis que d'autres changent de radical (je bois / nous buvons).

À ce propos, Noémie Guérif¹²⁷(2017 :03) précise qu'«Un des facteurs de complexification liée à cette classification par la désinence infinitive est la présence de verbes aux paradigmes très variés à l'intérieur du 3ème groupe et une impossible systématisation à partir de la désinence infinitive ».

¹²⁷ Noémie Guérif, *L'enseignement de la conjugaison en français langue étrangère : représentations et pratiques déclarées d'enseignants novices*, Bulletin suisse de linguistique appliquée, 2017, (En ligne), consulté le 26 mars 2024, URL : <https://shs.hal.science/halshs-02270280/document>

2-Étapes de la leçon de conjugaison :

-Nous proposons aux enseignants de 5^{ème} année primaire d'aborder la leçon du jour à partir d'un support textuel composé de quelques phrases simples. L'apprenant doit d'abord être capable de repérer le verbe dans la phrase. Ensuite, l'enseignant (e) l'aide à découvrir quelques formes conjuguées, à connaître l'infinitif et le temps de conjugaison.

Pour ce faire, il (elle) peut introduire dans son texte deux ou trois verbes appartenant au groupe faisant l'objet de la leçon du jour. Au fur et à mesure, il (elle) conjugue le verbe à toutes les personnes en utilisant un marqueur de couleur différente pour les terminaisons. Il (elle) doit faire participer l'ensemble des élèves en utilisant le P.L.M (Procédé Lamartinière). Durant la correction des productions écrites, nous avons constaté que beaucoup d'élèves emploient des verbes à l'infinitif dans la construction de leurs phrases. Voici quelques exemples tirés de notre corpus : *Je voir un tigre, J'ai manger les pizza, J'ai regarder les lions et les singes, etc.)*

3-Place du verbe dans la phrase :

Notre étude nous a permis de constater que beaucoup d'élèves ne respectent pas l'ordre syntaxique des constituants de la phrase simple(S.V.O). Parfois, ils mettent des mots ensemble pour former des phrases n'aboutissant à aucun sens. (*Manger le pizza et forêt et parc animalier, La visite de Ouana avec ma famille vue le lion et les animals, J'ai visiter les manger des frites restaurant, L'année passée, admirer lieu prendre midi terminer lac après éléphant prendre délicieux termine, etc.).*

Pour les aider à construire des phrases correctes en mettant le verbe à la place qui convient, nous proposons aux enseignants de se baser sur la simple idée que c'est le seul mot qui change en modifiant le temps de conjugaison.

Pour ce faire, il est possible de programmer en classe des exercices dont l'objectif est d'aider les élèves à identifier le verbe dans la phrase. Ces exercices peuvent être faits oralement.

4-Faire de brefs rappels quotidiens :

-L'enseignant(e) de français doit faire des rappels quotidiens concernant les leçons de conjugaison abordées en classe à chaque fois que l'occasion se présente. Il peut exploiter toutes les situations de classe sans y mettre beaucoup de temps. Par exemple, lors de la leçon de lecture, il peut demander aux élèves de relever les verbes conjugués au présent de l'indicatif dans la première phrase, dans le premier paragraphe, etc. Il peut également leur demander de conjuguer l'un des verbes relevés à toutes les personnes. Ce rappel ne doit pas dépasser la durée de cinq minutes.

5-Augmenter le volume horaire :

-Une seule séance de 45 minutes consacrée à la leçon de conjugaison à la fin de chaque séquence didactique est insuffisante. Nous proposons d'augmenter le temps imparti à ce point de langue essentiel pour l'apprentissage du français à une heure par semaine.

6-Diversifier les consignes :

Afin d'habituer l'apprenant aux différentes situations d'apprentissage, nous proposons aux enseignants de diversifier les consignes. Par exemple, il (elle) peut formuler des consignes simples et claires, telles que compléter avec le pronom personnel qui convient, relier par une flèche, choisir la forme correcte, compléter les verbes en ajoutant la terminaison correspondante, etc.

-Établir une liste de verbes à conjuguer au début de l'année. Il faut commencer par l'auxiliaire « être » et « avoir », puis les verbes du premier groupe. À partir du deuxième trimestre, il sera possible d'aborder les verbes du deuxième groupe. Les verbes du troisième groupe seront abordés à partir du troisième trimestre. Cependant, l'enseignant(e) peut faire des choix en fonction des besoins de sa classe. Il (elle) doit prendre en considération dans son programme annuel les verbes dont ses apprenants auraient besoin en production écrite et/ou orale. Les différents apprentissages doivent être faits graduellement et en fonction d'un certain ordre. Donc, le choix des leçons doit être fait selon le degré de difficulté et en fonction de certains objectifs préalablement établis.

7-Les temps et les modes de conjugaison :

-En nous appuyant sur les résultats de notre étude, nous proposons d'aborder en cinquième année primaire uniquement les temps simples au mode indicatif : présent, passé, futur. Concernant les autres modes et les autres temps de conjugaison, il faudra les programmer progressivement à partir de la 1^{ère} année moyenne. Nous avons remarqué que les besoins réels des apprenants ne sont pas pris en considération par les concepteurs des programmes. D'après le document Enseignement primaire, programme de la langue française ¹²⁸(2016 :09), l'objectif de l'enseignement de la conjugaison à la fin du cycle primaire est : *« L'étude de la conjugaison, objet d'apprentissage systématique, porte sur les temps verbaux les plus fréquents aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'objectif est de parvenir, en fin de cycle, à la maîtrise de la conjugaison des modes indicatif et impératif et des temps (présent, futur simple, imparfait, passé simple, passé composé) ».*

¹²⁸ Commission Nationale Des Programmes, idem, p9

1.4. Propositions pour l'apprentissage de l'orthographe

Les résultats de notre étude nous ont permis de constater que les élèves de cinquième année primaire commettent beaucoup d'erreurs d'orthographe. Afin de les aider à améliorer leur écrit, nous suggérons quelques propositions :

1-La lecture :

-Consacrer une séance de 30 minutes par semaine à la lecture de séries de mots contenant des phonèmes qui peuvent être transcrits de la même façon. Par exemple, le phonème /e/ε/peut avoir une graphie différente en fin de syllabe, comme dans les mots « berger », « enseigner », « navet », « balai », « les » etc.

-Inviter les élèves à identifier les lettres muettes en les faisant participer à des exercices interactifs. Beaucoup de mots français comportent des lettres muettes au début, au milieu ou à la fin (**h**omme, **th**é, orthographe, etc.). Ces difficultés embrouillent les apprenants débutants et peuvent rendre l'orthographe déroutante. Geneviève Petiot¹²⁹ (2000 : 45) nous explique que : *« L'histoire de la graphie française explique sa difficulté ; la non-correspondance entre les unités minimales de l'oral et celles de l'écrit est la tendance majoritaire. À cette première différence s'ajoute celle de l'orthographe dite grammaticale, dont l'acquisition mobilise enseignants et élèves »*.

-Programmer à la fin de chaque séquence didactique une séance de remédiation consacrée à des exercices de renforcement portant sur les erreurs fréquentes recensées durant la correction des productions écrites (accord sujet/verbe, féminin des noms, etc.). L'enseignant (e) peut avoir le choix de mettre l'accent sur un seul type d'erreur.

2-Retour de l'exercice de dictée :

-L'exercice de dictée doit revenir dans le programme de cinquième année primaire. Cette activité est incontournable pour l'apprentissage de l'écrit.

Nous proposons de programmer deux dictées par semaine, l'une au début et l'autre à la fin. Le petit texte destiné à cet exercice d'écriture doit être préparé par l'enseignant (e).

-S'entraîner progressivement à l'exercice de dictée. Au début de l'année, nous proposons de se contenter de dicter un ensemble de syllabes, une liste de mots choisis selon les besoins de la classe, etc. Au fil du temps, il sera possible de passer à la dictée d'une seule phrase, deux phrases, etc.

-Diversifier le type de dictée en tenant compte des compétences des élèves et du point de langue à travailler.

¹²⁹ Geneviève Petiot, idem, p45

En France, le ministère de l'éducation incite les enseignants à utiliser plusieurs types de dictée. D'après Jérôme Riou et Catherine Brissaud¹³⁰(2021 :02) : *«L'institution (Ministère de l'Éducation nationale, 2017) relaie désormais les propositions des chercheurs et incite les enseignants à utiliser la phrase dictée du jour, la dictée zéro faute, la dictée sans erreur, la dictée frigo ou encore la dictée négociée ».*

-Utiliser un petit texte support pour enseigner l'orthographe. Avant de commencer la leçon du jour, il est possible d'exploiter ce même texte pour faire un petit rappel concernant la leçon précédente. L'enseignant le confectionne préalablement en tenant compte du niveau et des compétences de ses élèves. Ce texte doit être facile à lire.

-Réaliser des activités ludiques permettant de travailler l'orthographe à la fin de la séance lorsque le temps le permet. (Faire épeler des mots donnés, chasse aux mots contenant un même phonème, former des mots avec des étiquettes contenant des syllabes, écrire des mots sur un ordinateur équipé d'un correcteur orthographique, etc.).

-Permettre aux apprenants d'utiliser le dictionnaire pour connaître l'orthographe exacte de certains mots difficiles. Les élèves doivent d'abord avoir l'autorisation de l'enseignant (e) pour le consulter. Ils peuvent l'utiliser en groupe pour gagner du temps et faire participer l'ensemble de la classe.

-Consacrer une séance de 45 minutes à l'étude des différents signes orthographiques (accent aigu, accent grave, accent circonflexe, apostrophe). Les apprenants de cinquième année primaire ont besoin de les connaître dès le début de l'année. À titre d'exemple, ils doivent savoir que les accents peuvent modifier la prononciation du mot.

L'accent aigu placé sur le « e » indique le son [e] (acheté) et l'accent grave placé sur la même voyelle indique le son [ɛ] (achète), etc.

1.5. Propositions pour l'apprentissage de la production écrite

Notre étude nous a permis de constater que les élèves de cinquième année primaire ont beaucoup de difficultés à l'écrit. Pour les aider à acquérir des compétences scripturales en langue française, nous suggérons quelques propositions :

1-Initier les apprenants de cinquième année primaire à cette activité de manière progressive.

¹³⁰ Jérôme Riou et Catherine Brissaud, « *La dictée au cours préparatoire, les conditions d'un enseignement efficace* », Pratiques [En ligne], 191-192 | 2021, mis en ligne le 15 décembre 2021, consulté le 02 mai 2024.

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/10962> ;

DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.10962>

Au début de l'année, l'enseignant (e) peut leur demander de rédiger uniquement une phrase ou deux à partir d'une liste de mots figurant dans un tableau réparti en trois colonnes. Afin de leur faciliter la tâche, l'enseignant (e) doit leur expliquer que la première colonne contient des verbes, la deuxième des noms et la troisième des adjectifs. Les mots doivent être faciles à comprendre et bien choisis en fonction du sujet à aborder.

Avant de commencer la rédaction du petit texte, il est important de faire lire ces listes de mots par quelques élèves. Donc, le rôle de l'enseignant(e) est essentiel pour aider les apprenants à écrire correctement en français. Arezki Dalila et al¹³¹ (2014 : 68) souligne que :

« Se révèle alors la complexité de la tâche à laquelle l'apprenant algérien lorsqu'il doit s'exprimer à l'oral et plus encore à l'écrit à partir d'une langue étrangère, le français, l'anglais. Quelle que soit la langue, par le biais de la didactique, de la pédagogie, de la linguistique, l'enseignant doit donner au jeune élève les moyens d'accéder à l'écrit ».

2-Travaux de groupes :

-Privilégier le travail de groupe durant les deux premiers trimestres. La production écrite doit se faire en répartissant les élèves en petits groupes (04 par groupe). Ce moment d'interaction permet aux apprenants d'agir en commun. Beaucoup d'entre eux ont besoin d'aide pour se lancer individuellement dans l'écriture d'un petit texte personnel. Au fil de l'année, l'enseignant (e) pourra les libérer progressivement. Eva Kavian¹³²(2009 :46) explique que : *« L'écriture est un travail solitaire, même si, en atelier, elle se travaille en groupe. Le travail en groupe ne signifie pas que les textes doivent être écrits à plusieurs, mais selon certains objectifs, certains moments, certains groupes, l'écriture à plusieurs peut être intéressante ».*

-Nous proposons de consacrer 10 minutes au début de chaque leçon de production écrite pour faire un court rappel concernant l'ordre habituel des mots dans la phrase simple de la langue cible (S+V+O). Il est possible de donner quelques exemples au tableau en faisant participer les élèves. Au fil du temps, les apprenants seront capables d'identifier seuls les éléments constitutifs de la phrase française. L'accompagnement de l'enseignant(e) est donc indispensable pour orienter les apprenants et les aider à produire des phrases correctes.

3-Entraînement à l'écrit :

-Nous proposons de programmer dans chaque séquence didactique une séance d'entraînement à l'écrit qui doit toujours précéder la leçon de production écrite.

¹³¹ Arezki Dalila et al, idem.p68.

¹³² Eva Kavian, *Écrire et faire écrire, Manuel pratique d'écriture*, Éditions Duculot, 2009, Bruxelles, Belgique.

Ce premier jet permet aux apprenants de se remettre en question et de se corriger. Tout au long de cette séance, l'enseignant (e) doit circuler entre les rangs pour aider les élèves en difficultés.

4-Usage du brouillon :

-L'utilisation du brouillon doit toujours précéder la production finale d'un texte. Son utilisation est indispensable avant de recopier au propre. Il s'agit d'une première rédaction provisoire durant laquelle l'apprenant peut avoir le droit de faire des ratures, de substituer un mot par un autre, de relire pour se corriger, d'utiliser un crayon noir ou un stylo de couleur différente, de supprimer un mot ou une phrase, etc. Selon Bore Catherine¹³³ (2000 :23) « *le brouillon est un objet concret qui peut revêtir plusieurs formes : plan, notes, listes, ratures, versions, copies, recopies, etc.* ».

Ce premier essai de rédaction est donc très important car il aide l'apprenant à préparer plus aisément son texte final.

5-La consigne d'écriture : - Formuler une consigne simple, courte et bien précise. Elle doit être facile à comprendre car elle peut constituer un obstacle de compréhension pour l'apprenant. Une consigne bien formulée permet à l'apprenant d'effectuer son travail dans de meilleures conditions.

6-Choix du sujet :

-Nous proposons de choisir des sujets motivants et des supports pédagogiques variés. Ils doivent être en lien avec les textes étudiés en classe. L'enseignant (e) doit tenir compte des capacités et des apprentissages préalables de ses élèves. Quant au volume du texte, nous proposons d'exiger des élèves de rédiger un paragraphe ne dépassant pas les 05 phrases.

-Programmer une séance de soutien pédagogique d'une durée d'une heure par semaine consacrée aux apprenants ayant beaucoup de difficultés à l'écrit. L'enseignant (e) doit les accompagner tout au long de la rédaction afin de comprendre les besoins réels de chacun et de chacune. Il faut éviter de les humilier à cause d'un mauvais résultat. À ce sujet, Nathalie Anton ¹³⁴(2012 : 66) fait remarquer que : «*Confronté à des élèves en échec, le professeur ne doit pas donc entrer immédiatement dans un rapport de force nourri de menaces et de punitions*».

¹³³ Bore Catherine, in Majouba Karima, *Stratégies d'enseignement/ apprentissage de la production écrite au collège*, Afaq Fikria, pp.03-07, (En ligne), consulté le 15 septembre 2024, URL: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/26804>.

¹³⁴ Nathalie Anton, *L'Art d'enseigner, comment bien enseigner à nos enfants aujourd'hui ?*, Éditions Ixelles, 2012, Bruxelles, Belgique.

7- Utilisation des TICE :

-Recourir aux technologies modernes pour donner des informations sur le sujet à aborder en expression écrite. À titre d'exemple, l'enseignant(e) peut consacrer 15 minutes au visionnage d'une vidéo au début de la séance d'entraînement à l'écrit.

1.6. Quelques propositions pour la formation des enseignants de français

L'efficacité de l'action éducative dépend en grande partie de la qualification des enseignants. Afin d'aider ces derniers à exercer efficacement leur métier, nous suggérons quelques propositions :

1-Ouvrir des instituts destinés aux regroupements des enseignants débutants. Les journées de formation programmées pendant chaque trimestre doivent être prises en charge par des inspecteurs, des enseignants formateurs et des chercheurs universitaires.

-Nous proposons de former les enseignants nouvellement recrutés aux pratiques de classe pendant une année. Cet accompagnement pédagogique doit être confié à des formateurs compétents. Pour ce faire, les directeurs des écoles primaires doivent accorder une journée libre à chaque enseignant (e) stagiaire. La formation initiale des enseignants de français doit être bien planifiée. Elle nécessite une durée de temps suffisante. Yamina Bouteflika ¹³⁵(2010: 347) fait remarquer qu' :*«Il est important pour l'enseignant de développer au cours de sa formation des compétences précises. Pour cela, l'institution chargée de la formation doit s'informer des besoins sur le terrain : ceux des enseignants mais aussi ceux des apprenants »*.

2- Organiser des journées de formation en dehors des horaires de travail ou pendant les vacances en impliquant les enseignants de français dans le choix de chaque thème de travail.

-Consacrer une partie de la durée de formation des enseignants de français à des sujets portant sur les apports des sciences cognitives.

Depuis les années 2000, les chercheurs en neurosciences s'intéressent de près à l'enseignement et à l'apprentissage. L'objectif est de transférer les résultats de leurs recherches au domaine éducatif. Ces dernières années, les concepteurs des nouveaux programmes prennent en considération les apports des sciences cognitives.

¹³⁵ Yamine Bouteflika, *Formation des enseignants de F.L.E du primaire en Algérie « Retours réflexifs sur la formation et professionnalisation »*, p. 347, Université d'Oran, Algérie, 2010, (En ligne), Consulté le 01 avril 2024, URL : <https://ds.univ-oran2.dz:8443/jspui/bitstream/123456789/3150/1/BOUTEFLIKA%20Yamina.pdf>

À ce propos, Yamina Bounoura et Denis Legros¹³⁶(2009 : 143) nous confirment que :«*Les bases théoriques des nouveaux programmes en vigueur en Algérie témoignent aussi de cette imbrication des sciences cognitives dans la représentation du processus d'apprentissage du français langue étrangère (FLE), et ainsi dans la conception des méthodologies adéquates de son enseignement* ».

3-Former les enseignants à l'usage des TICE :

-Nous proposons de former tous les enseignants de français exerçant dans le cycle primaire à l'usage des technologies de l'information et de la communication. Cette formation doit être organisée au sein des écoles primaires afin d'éviter les déplacements répétitifs. Elle peut être organisée en dehors des horaires de travail. Aujourd'hui, l'émergence des technologies impose d'exercer le métier d'enseignant autrement.

4-Introduire le module des sciences de l'éducation dans le cursus universitaire des futurs enseignants. En France, une licence en sciences de l'éducation a été créée en 1967 dans les universités. Les sciences de l'éducation font appel à plusieurs disciplines, telles que la psychologie, la sociologie, l'histoire, etc._Sylvain Wagnon ¹³⁷(2018 :06) nous explique que: « *L'ouverture sur d'autres sciences humaines et sociales, ce qui est l'essence même des sciences de l'éducation, permet d'enrichir les questionnements et l'argumentation, à condition de ne pas plaquer sur le passé des concepts importés et de dégager la particularité de chaque démarche* ».

5-Encourager le travail collaboratif entre les enseignants en créant une cellule pédagogique au niveau de chaque circonscription. Les inspecteurs de français peuvent ainsi organiser des rencontres trimestrielles afin d'étudier les difficultés rencontrées par les enseignants de français. Les résultats de ces réunions seront transmis à tous les collègues.

6- Proposer des formations spécifiques, notamment en milieu rural, pour améliorer la mise en œuvre de l'approche par projet.

- Réduire le nombre de matières ou alléger les programmes pour permettre une meilleure application de l'approche par projet.

¹³⁶Yamina Bounouara et Denis Legros, « *Vers une didactique cognitive du FLE en contexte plurilingue algérien* », dans : Denis Legros et Ali Mercherbet, « *Cognition et didactique de la compréhension et de la production écrite en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique* », Édition Tlemcen : Kounouz Edition, 2009, Algérie, (En ligne), consulté le 28 mars 2024, URL : <https://scholar.google.fr/citations?user=Hv00neUAAAJ&hl=fr>

¹³⁷ Sylvain Wagnon, *L'histoire de l'éducation au sein des sciences de l'éducation : un champ de recherche passerelle ?*, Revue Éducation et socialisation, Volume 50/2018, université de Montpellier, France. (En ligne), consulté le 27 mars 2024, URL : <http://journals.openedition.org/edso/5174>

-Fournir des ressources supplémentaires, notamment en milieu rural, pour faciliter la mise en œuvre des projets.

Pour conclure ce chapitre

L'école primaire occupe une place majeure dans les débats des spécialistes de l'éducation et de toutes les familles. Il est donc important de la doter de moyens matériels et pédagogiques lui permettant de jouer pertinemment le rôle qui lui est assigné. Afin de répondre aux nouvelles exigences, les modalités de recrutement doivent permettre de choisir les plus aptes à exercer ce métier difficile. Aujourd'hui, la profession enseignante a beaucoup évolué. Les nouveaux enjeux sociaux, économiques et technologiques ont imposé un changement radical dans les programmes scolaires. L'école primaire est dorénavant appelée à s'adapter aux exigences de l'ère du numérique. Pour faire face à ce profond changement, la tutelle doit donner une importance particulière à l'enseignement des langues étrangères.

Pour fonder une école forte et multiculturelle, la conception des programmes scolaires doit être confiée à des spécialistes et des universitaires compétents. Notre étude nous a permis de constater que les apprentissages linguistiques des apprenants en langue française sont médiocres. À titre d'exemple, pour la cinquième activité de grammaire à l'école Bouroucha Salah, le pourcentage des réponses incorrectes est de 92,85 %. Sur les 21 élèves ayant participé à notre expérimentation, un seul a transformé correctement les deux phrases proposées dans cet exercice à la forme négative. À l'école Fadli Ahmed, pour la première activité de vocabulaire, le pourcentage des réponses erronées a atteint un pourcentage de 72,84 %. Ces deux exemples nous amènent à dire qu'il est indispensable d'effectuer des changements et de trouver des solutions à cet échec.

Conclusion générale

L'évolution de l'enseignement-apprentissage du français après plusieurs années de discours mettant en relief la baisse du niveau général, dans notre pays, a suscité depuis les années 2000 une énième installation de réformes scolaires en vue d'améliorer et d'adapter l'apprentissage aux exigences de la mondialisation. En effet, celle-ci, en intensifiant les échanges entre pays, font de la connaissance des langues étrangères une nécessité incontournable. Dans cette optique, beaucoup de pédagogues et de linguistes mettent en avant les nombreux avantages et privilèges personnels et aussi professionnels qu'un apprenant acquiert par la maîtrise des compétences linguistiques. Dans tous les cycles de l'enseignement, l'apprentissage des langues étrangères est un atout fondamental pouvant offrir à l'apprenant une meilleure réussite scolaire. En outre, la maîtrise de plusieurs langues lui offre l'occasion d'accéder à la connaissance universelle et lui facilite la poursuite de ses études dans d'autres pays. Dans le monde actuel, la capacité de communiquer dans plusieurs langues facilite l'échange avec d'autres peuples et favorise l'ouverture à d'autres cultures.

Nous avons donc inscrit notre réflexion, dans le cadre de ce doctorat, dans une revisite des moyens et méthodes en vigueur d'apprentissage du français, en ce qui nous concerne, dans le souci d'apporter, en toute modestie, une possible amélioration. En effet, un travail de thèse ne doit nullement se borner à mettre en exergue des déficits, mais il lui est exigé de contribuer par des propositions de remédiation. La recherche scientifique doit œuvrer à faire avancer aussi bien les connaissances théoriques ainsi que les connaissances pratiques.

Nous avons, pour cela, privilégié une démarche pragmatique puisqu'il s'agit d'une analyse d'activités linguistiques programmées dans les cursus du primaire prenant en compte la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison et la production écrite inscrits dans l'approche par projet pour en évaluer les retombées dans les apprentissages en cinquième année primaire. Ces quatre points de langue sont, selon notre avis, les fondements même de l'apprentissage d'une langue tant à l'écrit qu'à l'oral.

Notre étude s'est effectuée dans deux écoles : l'école Bouroucha Salah et Fadli Ahmed situées toutes deux à Taher. Le choix des deux écoles n'a pas été aléatoire : l'une, Bouroucha Salah est située en dehors de la ville dans un milieu social de banlieue, quant à l'autre, Fadli Ahmed est située au centre ville. À la lumière des résultats obtenus, il est bien constaté un déficit probant, un constat bien en deçà des attentes légitimes après tant d'heures et de travail consentis.

Ainsi, concernant la question portant sur le sujet et le verbe et les compléments, l'échec dans une première activité est de 47% alors que dans une 2^{ème} activité, il est de 62,69% pour l'école Bouroucha. Dans la 2^{ème} école, les déficits sont encore plus prononcés à titre d'exemple concernant la forme négative avec ne...pas 83% d'élèves ne maîtrisent pas cette structure élémentaire et pourtant fondamentale. La conjugaison marque aussi un déficit probant chez les apprenants. Les échecs sont constatés pratiquement dans toutes les classes au vu des résultats de notre étude. Ainsi, concernant l'exercice B de la première activité de conjugaison, nous avons compté 14 bonnes réponses et 52 mauvaises réponses pour les élèves de l'école Bouroucha Salah. Quant aux résultats de conjugaison obtenus à l'école Fadli Ahmed, nous avons compté 28 réponses justes et 59 réponses fausses concernant le même exercice. Donc, nous constatons que les apprenants des deux écoles souffrent des mêmes déficiences.

Nos hypothèses de départ liées à notre problématique à savoir si les points de langue inscrits dans les démarches d'apprentissage dotaient nos apprenants d'une compétence orale et écrite sont largement infirmés. Il se pose ainsi une énième question concernant les démarches en classe.

Si la conjugaison des verbes avec sa morphologie complexe et des points de langue purement grammaticaux peuvent trouver une solution par un aménagement des horaires et des exercices répétés, le vocabulaire ne saurait être considéré comme un simple complément des structures de la langue. En effet, si la grammaire a toujours été le centre d'analyse pédagogique et didactique renouvelée continuellement, le vocabulaire en a été toujours le parent pauvre. Son apprentissage a toujours été aléatoire, au gré des études de textes dont on signale tel sens où l'on évoque synonymie et antonymie.

Les résultats peu satisfaisants obtenus lors des évaluations linguistiques nous ont poussés à interroger les pratiques pédagogiques mises en œuvre, notamment l'approche par projet. L'analyse des réponses fournies par les enseignants met en lumière un paradoxe intéressant : en dépit des résultats faibles, ces derniers estiment que cette approche a permis d'améliorer le niveau des élèves. Parmi les 49 enseignants interrogés, le plus grand nombre d'entre eux, 75,51 % (37 répondants) perçoivent des améliorations chez les apprenants, notamment en termes d'engagement et d'autonomie. Par ailleurs, 79,59 % (soit 39 répondants) affirment que l'approche par projet a permis d'améliorer le niveau des élèves. Donc, il conviendrait d'inviter les responsables de l'éducation nationale à réfléchir aux moyens de mise en œuvre de cette pédagogie, ainsi qu'à son adéquation avec les objectifs de l'enseignement du français à l'école primaire.

D'après le quotidien El watan ¹³⁸du 17 décembre 2024, la Cour des comptes précise dans son rapport annuel de 2024 que le système éducatif algérien bénéficie d'une priorité absolue et d'importants moyens matériels et financiers de la part de l'État. Cependant, cette institution souligne dans le document portant sur « L'école algérienne et les enjeux de qualité- Cadre stratégique 2015-2030 que le système éducatif algérien est « *l'un des systèmes les plus bas au monde* ». Le chiffre de 32 semaines d'enseignement par an au minimum n'a pas été atteint jusqu'à nos jours. Cette institution précise à titre de comparaison que « *la durée annuelle de l'enseignement primaire mondiale et européenne est respectivement de 36 et 38 semaines* ». Selon cette dernière, les élèves rencontrent d'énormes obstacles dans la production de textes, aussi bien en arabe qu'en français. Les chiffres publiés dans ce rapport annuel indiquent que le pourcentage d'élèves ayant suivi des cours particuliers durant l'année scolaire 2012/2013 en cinquième année primaire a atteint un pourcentage de 40,90 %. Concernant les matières les plus sollicitées, le français est en tête avec un pourcentage de 74,50 %. Ces chiffres nous permettent de dire que beaucoup de parents ont des doutes concernant l'efficacité du rôle de l'école en tant qu'établissent d'enseignement public. Quant à l'apprentissage du français, nous pouvons remarquer que les familles algériennes lui accordent toujours une importance cruciale. La Cour des comptes a repris une étude de l'université de Tiaret pour conclure que les matières de base ne bénéficient pas d'un suivi pertinent au sein des établissements scolaires.

Au-delà de l'enseignement programmé par les autorités d'un apprentissage des langues étrangères limité au seul linguistique, des interrogations légitimes se posent sur la culture véhiculée par les langues. En effet, il est largement reconnu aujourd'hui que connaître une langue, ce n'est pas seulement lire, comprendre et écrire une phrase. En plus d'un savoir et d'un savoir-faire, il se pose la dimension d'un savoir-être crucial pour la maîtrise réelle d'une langue étrangère. La culture a donc recentré la réflexion sur langue véhicule privilégié pour sa connaissance et son apprentissage. Et, il est avéré que si la langue est par essence l'instrument dans l'optique de l'apprentissage de la dimension culturelle, le vocabulaire est le piédestal où se dépose par prédilection celle-ci.

Ainsi donc l'attention s'est recentrée sur les méthodologies de l'enseignement du vocabulaire qui, selon les didacticiens n'a pas été au centre de l'analyse telle la grammaire.

¹³⁸ Quotidien El Watan du 17 décembre 2024, p03

Car, il est avéré aujourd'hui que la seule acquisition d'une langue étrangère ne révélait pas sa dimension profonde et réelle pas plus qu'elle ne permettait des réactions adéquates avec les natifs de la langue. L'objectif d'une langue étrangère est certes la maîtrise d'un instrument fonctionnel ; mais aussi d'échange et de compréhension mutuelle. Ainsi, l'apprentissage des langues étrangères comme ouverture sur l'altérité a pris des dimensions beaucoup plus larges, plus étendues. Il nous semble essentiel de revoir nos pratiques de classe en tenant compte des nouveaux apports théoriques dans le domaine des langues étrangères.

Références bibliographiques

Ouvrages

- Abderrezak Dourari, *Penser les langues en Algérie*, Éditions Frantz Fanon, Boumerdes, 2022, Algérie.
- Angélique Del Rey, *À l'école des compétences, De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Éditions La Découverte, Paris, 2013, France.
- Antoine Léon, *Colonisation, enseignement et éducation, Étude historique et comparative*, Édition l'Harmattan, Paris, 1991, France.
- Boubekeur Benbouzid, *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations*, Casbah Editions, Alger, 2009.
- Charles-Robert Ageron, *Histoire de l'Algérie contemporaine (1830-1973)*, Édition PUF, E.D N°05 mise à jour, Paris, 2021, pp.69-70
- Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé international, col. DLE, 1988, France.
- Claire Tardieu, *La didactique des langues en 4 mots-clés*, Editions Ellipses, Paris, 2008, France.
- Dalila Arezki et al, *Pour une pédagogie active en langues étrangères à l'usage des enseignants et des enseignés*, Éditions DGRST/CRASC, Alger, Algérie, 2014, p. 68.
- Eva Kavian, *Écrire et faire écrire, Manuel pratique d'écriture*, Éditions Duculot, Bruxelles, 2009, Belgique.
- Evelynne Bérard, *L'approche communicative / Théorie et pratiques*, CLE international, Paris, 1991, France.
- Fatima Fatma Ferhani, *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme, Le français aujourd'hui*, Édition Armand Colin, Paris, France, 2006.
- Francis Tilman, *Penser le projet, concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Édition Chronique Sociale, Lyon, 2004, France.
- François Gouin, in Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, p.86. Paris : Nathan-CLE international, 1988.
- Gallissot René, *Algérie colonisée, Algérie algérienne (1870-1962) ; La République Française et les Indigènes*, éditions Barzakh, Alger, 2007, Algérie.
- Hocine Ait Amara, *Pour une compétence interculturelle dans l'école algérienne*, dans : Rachid Chibane et Kaci Moualek, « *L'école algérienne et la question des langues ; de*

la diversité linguistique à l'éducation plurilingue », Éditions Frantz Fanon, Tizi-OUzou, Algérie, 2019.

-Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, Édition Presses universitaires de France, Paris, 2005, France.

-Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Édition Jean Pencreac'h, Paris, 2003, France.

-Jean-Pierre Cuq et Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Édition PUG, Paris, 2005, France.

-Jean-Pierre Robert, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, 2008, France.

-Jean Proulx, *Apprendre par projet*, Édition Presses de l'Université du Québec, Québec, 2004, Canada.

- Joaquim Dolz et Bernad Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, Édition ESF, Paris, 2009, France.

-Kaci Moualek, « *La place du français langue étrangère, dans le système éducatif algérien : aspect évolutif*, », dans : Rachid Chibane et Kaci Moualek, « *L'école algérienne et la question des langues ; de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* », Éditions Frantz Fanon, Tizi-OUzou, Algérie, 2019.

-Khawla Taleb Ibrahim, in Hassan Remaoun et al, *L'Algérie histoire, société et culture*, Casbah Éditions, Alger, 2000.

-Louis Porcher, *Le français langue étrangère. Enjeu du système éducatif*, Édition Hachette, 1995, France.

-Malika Boudalia Greffou, *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*, Edition Laphomic, Alger, 1989.

-Marie-Françoise Narcy-Combes, *Précis de didactique, Devenir professeur de langue*, Éditions Ellipses, Paris, 2005, France.

-Michel Fabre, *Penser la formation*, Édition PUF, Paris, 1994, France.

-Michel Saint-Onge, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Éditions Beauchemin, Québec, 1996, Canada.

-Nacéra Zellal, « *la question linguistique à l'école algérienne : comment les neurosciences cognitives expliquent ce qui est devenu une problématique en Algérie ?* », in Rachid Rachid Chibane et Kaci Moualek, « *L'école algérienne et la question des langues ; de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* », Éditions Frantz Fanon, Tizi-Ouzou, 2019. Algérie,

-Nathalie Anton, *L'Art d'enseigner, comment bien enseigner à nos enfants aujourd'hui ?*, Éditions Ixelles, Bruxelles, 2012, Belgique.

-Petiot Geneviève, *Grammaire et linguistique*, Édition Armand Colin, Paris, 2000.

-Robert Galisson et Christian Puren, *La formation en question. Didactique des langues étrangères*, CLE international, Paris, 1999, France.

-Sarah Gustin, *La formation professionnelle, en Algérie : De la colonisation à nos jours*, université Lumière Lyon 2, 2008, France.

-Sophie Moiron, *Apprendre à communiquer en langue étrangère*, Éd. Corinne Booth-Odoth, Paris, 2001, France.

-Souad Benabbes, «*Représentations socioculturelles : quelles origines et contraintes pour l'apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien ?*», dans : Rachid Chibane et Kaci Moualek, «*L'école algérienne et la question des langues ; de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* », Éditions Frantz Fanon, Tizi-OUzou, Algérie, 2019.

-Yacine Deraradji, «*Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ?* », dans les cahiers du SLADD, Université Mentouri Constantine, SLADD (décembre 2002).

-Yamina Bouteflika, *Formation des enseignants de F.L.E du primaire en Algérie* «*Retours réflexifs sur la formation et professionnalisation*», École doctorale de français, Université d'Oran Es-Sénia, 2010, Algérie.

-Xavier Roegiers, *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, Édition ONPS, Alger, 2006.

Articles de revue

-Abdenour Arezki, *La planification linguistique en Algérie où l'effet de boomerang sur les représentations sociolinguistiques*», p165-171, in *Revue, Le français en Afrique*, n° 25, CNRS, UMR6039, Nice, 2010, France.

-Abdenour Arezki, *D'un déni d'une pratique linguistique à une reconnaissance d'une langue polynomique : quel impact sur le développement ?* In *Revue : Repères-DoRiF*, n°21, *Langue, linguistique et développement en milieu francophone. Des terrains africains*. DoRiF Università, 2020, Roma.

URL :<http://www.dorif.it/reperes/abdenour-arezki-dun-deni-dune-pratique-linguistique-a-une-reconnaissance-dune-langue-polynomique-quel-impact-sur-le-developpement/>

URL:<http://www.dorif.it/reperes/category/21-langues-linguistique-et-developpement-en-milieu-francophone-des-terrains-africains/>

-Adrien Godart, « *La lecture directe* », [Conférence pédagogique du 27 nov. 1902], Revue de l'enseignement des Langues Vivantes (11), janv. 1903, p. 481.

-Aïcha Benamar, *La réforme pédagogique de 2002 : entre intégration et résistances*, Revue Insaniyat, Volume 21, Numéro 75, Pages 91-108 /30-06-2017, Oran, Algérie, (En ligne), consulté le 30 novembre 2022, <https://journals.openedition.org/insaniyat/17382>

-Aït Amar Meziane, *De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétences* « Synergie Chine, n°9, 2014.

-Bore Catherine, in Majouba Karima, *Stratégies d'enseignement/ apprentissage de la production écrite au collège*, Afaq Fikria, pp.03-07, (En ligne), consulté le 15 septembre 2024, URL : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/26804>.

-Boulanouar Yousfi, *La pédagogie de projet en 5^{ème} année primaire : formation des enseignants et pratiques de classes (Enquête de terrain)*, Revue Insaniyat n° 75-76, janvier - juin 2017, p.109-127, (En ligne), consulté le 30 octobre 2024, URL: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/232781>

-Christian Puren, in Eva Martin, *l'éclectisme dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère en Chine: échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe*, Synergies Chine, pp.45-58, (En ligne), consulté le 07 février 2023, URL: <https://gerflint.fr/Base/Chine2/martin.pdf>

-Djouimâa Nedjla, *L'approche par compétences et la pédagogie de projet : de nouveaux paradigmes pour un enseignement universitaire de qualité. Cas des étudiants du département des sciences financières et comptabilité*, Revue El-Ryssala des études et recherches en sciences humaines, Volume : 07 / N° : 02. / Avril 2022. P.p 1042-1052, [En ligne], consulté le 20 août 2024, URL : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/184821>.

-Drici Fatima et Missouri Belabbes , *Comment réussir la remédiation différée Une compréhension conceptuelle et méthodologique préalable pour convoiter une efficacité optimale* , Revue Dirassat Journal (Vol:10/N:02/ December2021) , [En ligne] , consulté le 23 août 2024, URL : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/171015>.

-Eddy Roulet, *L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés*, dans ELA n° 21, Didier, 1976, pp.44-45.

-Eddy Roulet, *Des didactiques du français à la didactique des langues*, Genève, 1989, p.5-6.(En ligne), consulté le 02 février 2023, URL: www.persee.fr/issue/lfr_0023-8368_1989_num_82_1

-Gérald Boutin, *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique*, éditions érès, Revue connexions 2004/1(N°81), pages 25à41, (En ligne), consulté le 15 juin 2023, URL: <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>

-Heather Hilton, « *Modèles de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous ?* », ASP [En ligne], 35-36 | 2002, mis en ligne le 17 septembre 2010, consulté le 10 décembre 2020.

URL: <http://journals.openedition.org/asp/1668>; DOI: <https://doi.org/10.4000/asp.1668>

-Jérôme Riou et Catherine Brissaud, « *La dictée au cours préparatoire, les conditions d'un enseignement efficace* », Pratiques [En ligne], 191-192 | 2021, mis en ligne le 15 décembre 2021, consulté le 02 mai 2024.

URL: <http://journals.openedition.org/pratiques/10962>;

DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.10962>

-Marie Fenclovà, *Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs*, Dans Éla. Études de linguistique appliquée 2014/2 (n°174), pages 147 à 155, Éditions Klincksieck, (En ligne), consulté le 05 juillet 2024,

URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-147.htm>

-Martha Makassikis et Jean-Christophe Pellat, « *Enseigner les accents graphiques en FLE* », *Didactique du FLES* [En ligne], 3:2 | 2024, mis en ligne le 19 décembre 2024, consulté le 19 décembre 2024.

URL : <https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1188>

-M'hand Ammouden, *L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique*, Revue Multilinguales, Volume : 6/N°2(2018), pp.117-147, université de Bejaïa, Algérie, (En ligne), consulté le 28/12/2024,

URL : <https://asjp.cerist.dz/en/article/83469>

-Mokhtar Medjahdi, *La pédagogie du projet : une nécessité impérative pour changer la logique de l'enseignement/apprentissage du FLE*, Revue Djoussour El- maaréfam , Volume : 10 N° 1 (Mars 2024) ,

(En ligne), consulté le 22/10/2024, URL : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/242973>

-Nathalie Auger et Nathalie Pépiot , *Pratiques translangagières dans l'enseignement-apprentissage des disciplines en contexte bi-ou plurilingue* , Lidil ,Revue de linguistique et de didactique des langues , Éditions Université Grenoble Alpes, N°67/2023 , France , (En ligne), Consulté le 10 juin 2023, URL :<https://journals.openedition.org/lidil/11781>

-Noémie Guérif, *L'enseignement de la conjugaison en français langue étrangère : représentations et pratiques déclarées d'enseignants novices*, Bulletin suisse de linguistique appliquée, 2017, (En ligne), consulté le 26 mars 2024,

URL: <https://shs.hal.science/halshs-02270280/document>

-Paul Rivenc, Charles Bally Petar Guberina, *inspireurs audacieux de la didactique moderne des langues*, Synergie Espagne n°6, 2013, p.147, (En ligne), consulté le 07 février 2023,

URL: https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article10Paul_Rivenc.pdf

-Souria Arour, *L'évolution des réformes du système éducatif algérien entre la période 1962-2017*, *Revue des lettres et sciences sociales*, Volume 19, Numéro 01, p.423-436, 03/02/2021, Bejaïa, Algérie, (En ligne), consulté le 12 août 2024,

URL: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/187128>

-Sylvain Wagnon, *L'histoire de l'éducation au sein des sciences de l'éducation : un champ de recherche passerelle ?*, *Revue Éducation et socialisation*, Volume 50/2018, université de Montpellier, France. (En ligne), consulté le 27 mars 2024,

URL: <http://journals.openedition.org/edso/5174>

-Yamina Bounouara et Denis Legros, « *Vers une didactique cognitive du FLE en contexte plurilingue algérien* », dans : Denis Legros et Ali Mercherbet, « *Cognition et didactique de la compréhension et de la production écrite en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique* », Édition Tlemcen : Kounouz Edition, Algérie, 2009, (En ligne), consulté le 28 mars 2024,

URL: <https://scholar.google.fr/citations?user=Hv00neUAAAAJ&hl=fr>

-Zouina Hocini, « *L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans le collège algérien : quelle place pour la démarche inductive ?* », *Multilinguales* [En ligne], 9/18, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 31 mars 2024,

URL: <http://journals.openedition.org/multilinguales/1417>;

DOI : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.1417>

Ouvrages divers

-Aïssa Kadri, *Le système éducatif algérien, entre passé et présent*, Editions CIRIEC N°. 2018/11, Paris, France, (En ligne), consulté le 11 octobre 2022,

<https://www.ciriec.uliege.be/wp-content/uploads/2019/04/WP2018-11.pdf>

-André Reboullet cité par (Isabelle Cros, *Contribution à l'histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistique (1945-1962)*, thèse de doctorat, Paris3, 2016, France.

-Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL) publié par le Conseil de l'Europe, 2001, p.15, (En ligne), consulté le 24 juin 2024,

URL : [1680a4e270 \(coe.int\)](https://coe.int/1680a4e270)

-Commission Nationale des Programmes, Direction de l'enseignement fondamental, *Enseignement Primaire, Programme de la langue française*, Éditions ONPS, Alger, 2016.

-Discours d'Abdelaziz Bouteflika à Beyrouth au Liban, le 18 octobre 2002.

-Ministère de l'éducation nationale, Livre de Français cinquième année primaire, Éditions ONPS, Alger, 2019, Algérie

-Ministère de l'éducation nationale, *Principes, objectifs généraux de l'éducation et organisation du cursus*, article 12, [En ligne], consulté le 09 juillet 2024,

URL : [Principes, objectifs généraux de l'éducation et organisation du cursus - Ministère de l'Education Nationale](#)

-Ministère de l'éducation nationale, *Enseignement primaire, programme de la langue française*, Édition Onps, Alger, 2016.

-Ministère de l'éducation nationale, Loi n°91-05 du 16 janvier 1991 portant sur la généralisation de la langue arabe, chapitre VI, article 29.

-Ministère de l'Éducation Nationale, *Données statistiques (1996,1998)*, Direction de la planification, sous Direction des statistiques, N°36, Édition O.N.P.S.

-Ministère de l'éducation nationale, *Plans annuels français 5^{ème} année primaire*, Alger, 2020, (En ligne), consulté le 15/07/2023,

URL: <https://www.chamel-educ.com/wp-content/uploads/2020/10/Plans-annuels-FR-5AP-20-21.pdf>

-Ministère de l'éducation, *Guide pratique des emplois du temps de l'enseignement primaire*, Alger, 2023, Algérie.

-Ministère de l'éducation nationale, *Document d'accompagnement du programme de français*, Édition ONPS, Alger, 2016, Algérie, (En ligne), consulté le 07 octobre 2024,

URL : <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-Fr-Pr-2016.pdf>

-Ministère de l'éducation nationale, *Guide d'application des emplois du temps de l'enseignement du cycle primaire*, Alger, 2023, Algérie, (En ligne), consulté le 02 janvier 2024,

URL: <https://up.educafile.com/do.php?filename=169470709868461.pdf>

-Musée national de l'éducation, *L'école en Algérie, l'Algérie à l'école de 1830 à nos jours*, Édition maison méditerranéenne des sciences de l'homme, Rouen, 2017, France.

-Référentiel général des programmes algériens, Ed. CNP, Alger, 2009(En ligne), consulté le 05 mai 2023, [Référentiel des programmes.pdf \(ens-oran.dz\)](#)

Glossaire des acronymes

A :

APC : Approche Par les Compétences.

B :

BLEC : Bureau d'Etude des Langues et des Cultures

C :

C.E.C.R : Carte Européen Commun de Référence

CNP : Commission Nationale des Programmes

CNEAP : Centre National d'Etudes et d'Analyse pour la Planification

CNRSE : Commission nationale de la réforme du Système Educatif

CREDIF : Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion de Français

E

ER-F : Enseignante Rurale Femme

ER-H: Enseignant Rural Homme

EU-F : Enseignante urbaine Femme

EU-H : Enseignant urbain Homme

H :

HCA : Haut Commissariat d'Amazighité

F :

F.L.E : Français Langue Étrangère

F.L.M : Français Langue Maternelle

FOU : Français Sur Objectif Universitaire

F.L.S : Français Langue Seconde.

I :

IPN : Institut Pédagogique National

ITE : Institut Technologique d'Enseignement

M :

MAO : Méthode Audio-Orale

O :

ONAEA: Office National d'Alphabétisation et d'Enseignement pour Adultes

R :

RGP : Référentiel Général des Programmes

S :

SGAV : Structuro-Globale Audio-Visuelle

T :

TIC : Techniques de l'Information et de la Communication

TICE : Techniques de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

U :

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

Liste des tableaux et schémas

-Schéma 01 : La séquence didactique

-Tableau N°01 : Nombre de tests d'évaluation adressé aux élèves des deux écoles

-Tableau N° 02 : Distribution par sexe du nombre d'élèves des les deux classes de la cinquième année primaire

Listes des figures

Figure 01 : Tableau des contenus du projet I

Figure 02 : Tableau des contenus du projet II

Figure 03: Constituants de la phrase simple (École Bouroucha)

Figure 04: Adjectif épithète et adjectif attribut

Figure 05: Les pronoms sujets

Figure 06: Déterminants possessifs et démonstratifs

Figure 07: Forme négative

Figure 08: Complément circonstanciel de lieu (CCL)

Figure 09: Constituants de la phrase simple (École Fadli)

Figure 10: Adjectif épithète et adjectif attribut

Figure 11: Les pronoms sujets

Figure 12: Déterminants possessifs et démonstratifs

Figure 13: Forme négative

Figure 14: Complément circonstanciel de lieu (CCL)

Figure 15-A : Adjectif cardinal et adjectif ordinal

Figure 15-B : Formation de l'adjectif ordinal

Figure 16: Paragraphe lacunaire

Figure 17 : Synonymes et antonymes

Figure 18-A : Adjectif cardinal et adjectif ordinal

Figure 18-B : Formation de l'adjectif ordinal

Figure 19 : Paragraphe lacunaire

Figure 20 : Synonymes et antonymes

Figure 21 : Pronoms réfléchis et verbes pronominaux

Figure 22 : Verbes « être » et « avoir » au présent

Figure 23: Verbes du 1er et du 2ème groupe au présent de l'indicatif

Figure 24 : Verbes du 1er groupe au passé composé

Figure 25 : Verbes pronominaux

Figure 26 : Verbes « être » et « avoir » au présent

Figure 27 : Verbes du 1er et du 2ème groupe au présent de l'indicatif

Figure 28 : Verbes du 1er groupe au passé composé

Figure 29: Les différentes formes du féminin

Figure 30: Les signes orthographiques

Figure 31: Accord de l'adjectif qualificatif

Figure 32: Les homophones grammaticaux

Figure 33: Accord du participe passé

Figure 34: Les différentes formes du féminin

Figure 35: Les signes orthographiques

Figure36: L'adjectif qualificatif

Figure 37: Les homophones grammaticaux

Figure 38: Accord du participe passé

Figure 39 : Résultats des travaux de groupes à l'école Bouroucha Salah

Figure 40: Résultats des travaux individuels à l'école Bouroucha Salah

Figure 41: Résultats des travaux de groupes à l'école Fadli Ahmed

Figure 42 : Résultats des travaux individuels à l'école Fadli Ahmed

Figure 43 : Répartition des enseignants

Figure 44 : Tranche d'âge

Figure 45 : Lieu d'exercice

Figure 46 : Niveau de formation

Figure 47 : Perception de l'approche par projet

Figure 48 : Caractéristiques de l'approche par projet

Figure 49 : Les principaux avantages

Figure 50 : Les difficultés rencontrées

Figure 51: Les améliorations chez les élèves

Figure 52: Impact de l'approche par projet

Figure 53 : Formation des enseignants

Figure 54 : Formes d'évaluation

Figure 55 : Causes du taux d'échec

Figure 56 : Réforme du système éducatif

Table des annexes

Annexe N°1 : Test de grammaire

Annexe N° 02 : Test de vocabulaire

Annexe N°03 : Test de conjugaison

Annexe N°04 : Test d'orthographe

Table des matières

Introduction générale	05
Chapitre I : Enseignement du FLE en Algérie et l'évolution des méthodologies.....	08
Introduction	10
1. C'est quoi le FLE ?.....	11
2. Le français dans le monde ; aperçu historique.....	13
3. La didactique du FLE.....	16
4. Evolution des méthodologies dans l'enseignement du FLE.....	21
4.1. La méthodologie traditionnelle.....	22
4.2. La méthodologie directe.....	24
4.3. La méthodologie audio-orale.....	26
4.4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle(SGAV)	29
4.5. L'approche communicative.....	34
4.6. L'approche actionnelle du CECR.....	40
5. Le français en Algérie : langue étrangère ou langue seconde ?.....	43
Conclusion	46
Chapitre II : L'enseignement du français dans le premier cycle.....	47
Introduction	48
1-L'école coloniale	49
2. Période postindépendance de l'Algérie.....	53
2.1. Description succincte du système éducatif algérien.....	55

2.2. L'école algérienne durant les premières années d'indépendance (1962 – 1965).....	56
2.3. L'école nationale de Boumediene et les premières réformes (1965-1970).....	58
2.3.1. Les contenus des programmes scolaires, quelques repères thématiques et linguistiques.....	59
3. Les réformes du système éducatif algérien	61
4. Les nouvelles orientations des années 1980.....	62
5. Le processus démocratique de Chadli face aux revendications des berbérophones et de l'islamisme politique (1979 – 1992).....	62
6. L'école algérienne et les événements du FIS des années 1990.....	64
7. Le français et l'anglais, deux langues en concurrence.....	65
8. Le règne de Bouteflika et les commissions de la réforme	68
9. Les réformes des années 2000 et les changements incessants.....	71
9.1. Réforme de 2003.....	71
9.2. De 2004 à 2007.....	73
9.3. La période 2008-2012.....	76
9.4. De 2012 à 2013.....	77
9.4. De 2014 à 2017.....	78
10. La période 2017 /2022 et l'urgence de reconstruire une école moderne et prospère.....	81
11. Les manuels scolaires et les contenus des programmes de français.....	87
11.1. Les manuels issus de la réforme 2002.....	87
11.2. Les réaménagements continuels des programmes de français.....	88
12. La formation des enseignants de F.L.E.....	90
Conclusion	93

Chapitre III : De l'approche par compétences à l'approche par projet..... 95

Introduction96

1. C'est quoi l'APC ?.....97

1.1. Les caractéristiques de l'approche par les compétences et l'apport des sciences cognitives.....99

1.2. Les limites de l'approche par compétences.....104

2. C'est quoi l'approche par projet et quels sont ses principes ?.....107

2.1. Le cycle primaire algérien et le besoin d'une approche nouvelle.....110

2.1.1. Enseigner par la séquence didactique en cinquième année primaire.....112

Conclusion114

Chapitre IV : Méthodologie de l'étude116

Introduction.....117

1. Type de Recherche.....117

2. L'enquête de terrain.....119

2. 1. La population enquêtée.....120

2. 2. Présentation des deux écoles120

a. L'école primaire « Bouroucha Salah »121

b. L'école primaire « Fadli Ahmed »121

2. 3. Déroulement de l'enquête.....122

3. Corpus.....124

3. 1. Présentation des Projets de référence125

3. 1. 1. Projet I de la 5^{ème} année Primaire125

3. 1. 2. Projet II de la 5^{ème} année primaire.....127

3. 1. 3. Objectifs pédagogiques escomptés par le programme officiel127

3.2. L'élaboration des tests de compétence linguistique ainsi que du questionnaire destiné aux enseignants.....	128
3. 2. 1. Sur le plan grammatical.....	129
3. 2. 2. Sur le plan du vocabulaire.....	130
3. 2. 3. Sur le plan de la conjugaison.....	132
3. 2. 4. Sur le plan de l'orthographe.....	134
3.2.5. Sur le plan de la production écrite	136
3.2.6. Le questionnaire	137
Conclusion	140
Chapitre V : Analyse des données recueillies (Grammaire, Vocabulaire, Conjugaison).....	142
Introduction	143
1. Les données recueillies (les réponses des élèves)	144
1.1. Résultats du test d'évaluation de la compétence de grammaire à l'école Bouroucha Salah.....	144
1.2. Résultats du test d'évaluation de la compétence de grammaire à l'école Fadli Ahmed.....	153
1.3. Résultats du test d'évaluation de la compétence de vocabulaire à l'école Bouroucha Salah.....	162
1.4. Résultats du questionnaire de la compétence de vocabulaire à l'école Fadli Ahmed.....	168
1.5. Résultats du questionnaire de la compétence de conjugaison à l'école Bouroucha Salah.....	174
1.7. Résultats du test d'évaluation de la compétence de conjugaison à l'école Fadli Ahmed	181
Synthèse.....	187

Chapitre VI : Analyse des résultats d'orthographe et de production écrite.....	190
Introduction.....	191
1. Les données recueillies (les réponses des élèves).....	191
1.1. Résultats du test d'évaluation de la compétence d'orthographe à l'école Bouroucha Salah.....	191
1.2. Résultats du test d'évaluation de la compétence d'orthographe à l'école Fadli Ahmed.....	200
2. Résultats du test d'évaluation de la compétence de production écrite à l'école Bouroucha Salah.....	208
2.1. Travaux de groupes.....	208
2.2. Travaux individuels	210
2.3. Résultats du test d'évaluation de la compétence de production écrite à l'école Fadli Ahmed	212
2.3.1. Travaux de groupes.....	212
2.3.2. Travaux individuels	213
Synthèse.....	215
Chapitre VII : Analyse des données du questionnaire adressé aux enseignants	219
Introduction	220
1. Analyse quantitative du questionnaire	220
1.1. Analyse des variables socioprofessionnelles	221
1.1.1 Variable sexuelle.....	221
1.1.2. Variable tranche d'âge.....	222
1.1.3. Variable lieu d'exercice, zone rurale vs zone urbaine	222
1.1.1.4. Niveau de formation	223

1.2. Perceptions de l'approche par projet (Avis des enseignants)	224
1. 3. Taux d'échec et réforme du système éducatif.....	248
Synthèse	255
Chapitre VIII : Propositions didactiques.....	258
Introduction	259
1 .Quelques propositions pratiques	260
1.1. Propositions pour l'apprentissage de la grammaire.....	260
1.2. Les propositions pour l'apprentissage du vocabulaire	265
1.3. Les propositions pour l'apprentissage de la conjugaison.....	267
1.4. Propositions pour l'apprentissage de l'orthographe	270
1.5. Les propositions pour l'apprentissage de la production écrite	271
Quelques propositions pour la formation des enseignants de français.....	274
Conclusion	275
Conclusion générale.....	276

Annexes

Test adressé aux élèves de la **cinquième année primaire**.
(Évaluation des apprentissages linguistiques des projets I et II)

Projet I - Intitulé : Au zoo

Projet II- Intitulé : C'est un lieu exceptionnel

Niveau : 5AP

Évaluation des apprentissages de **Grammaire**

Activité n°01 :

Dans les phrases suivantes, souligne le sujet, entoure le verbe et encadre le C.O.D :

- 1- Il entend un bruit dans la cour de la maison.
- 2- Nous aimons le chocolat au lait.
- 3- Ce matin, Salim poursuit un papillon
- 4-Le directeur de l'école félicite les meilleurs élèves.

Activité n°02 :

Réponds devant chaque phrase si l'adjectif souligné est épithète ou attribut.

- 1-Les grands écrivains sont créatifs. → →
- 2- Cet élève semble sérieux. →
- 3- Le petit garçon poursuit un papillon. →
- 4-Ce vieil homme paraît malade. → →

Activité n°03 :

Je remplace le G.N.S souligné par le pronom personnel qui convient.

- 1- Les petits garçons aiment le chocolat.
..... aiment le chocolat.
- 2- Samia et Farida adorent les fleurs.
..... adorent les fleurs.

Activité n° 04

a- Je complète avec le déterminant possessif qui convient : mes- ton- son- nos

- 1-Salim a oublié livre de lecture.

2-J'ai révisé leçons ce soir.

3-Nous avons écrit une lettre àparents.

4-Tu as invitéamie à la fête.

b- Je complète avec le déterminant démonstratif qui convient. (ces- ce- cette- cet)

1-..... arbre est vieux.

2-Je veux visiterpays.

3-..... fleurs sont belles.

4-Je ne connais pashomme.

5-.....voiture est belle.

Activité n°05 :

Transforme à la forme négative en utilisant (ne pas).

1-Mes voisins sont riches.

.....

2-Mourad aime le cinéma.

.....

Activité n°06

-Souligne le CCL (complément circonstanciel de lieu) dans les phrases suivantes.

1-Les enfants jouent dans le jardin.

2-Le petit chat dort sous la table.

3-Mon grand père a travaillé pendant des années.

3-Dans le pré, la cigale chante tout l'été.

Test adressé aux élèves des classes de FLE de la **cinquième année primaire.**
(Évaluation des apprentissages linguistiques des projets **I** et **II**)

Projet I - Intitulé : Au zoo

Projet II- Intitulé : C'est un lieu exceptionnel

Niveau : 5AP

Évaluation des apprentissages de vocabulaire

Activité n°01 :

a-Souligne d'un trait l'adjectif numéral cardinal et de deux traits l'adjectif numéral ordinal.

-Il viendra le premier jour de la troisième semaine.

-Mes parents arrivent le trois janvier.

-Il a acheté quatre livres et deux revues.

- Tu relis le dernier paragraphe.

- C'est le cinquième jour de la semaine.

-Il y a trente-deux élèves dans la classe.

b- Je forme correctement l'adjectif numéral ordinal.

-Il habite au (quatre)étage.

-La terre est la (trois)planète du système solaire.

-Le cinéma est appelé le (sept)art.

-Il habite au (vingt-trois)étage.

Activité n°2 :

-Je complète le paragraphe ci-dessous avec les mots suivants :

brochure – guide – musée – lieu – Alger – montre- visite - se situe – tableaux

À la fin de la semaine, notre école organise une au musée national des Beaux-arts d'..... Ildans le quartier Hamma. Dans ce, il y a des centaines de, des statues, des sculptures, etc. Dès que nous arrivons devant l'entrée, le nous donne une et nous des objets anciens. Tous mes camarades sont heureux. Ce est exceptionnel !

Activité n°03

○ **Sur chaque ligne, entoure le synonyme du mot souligné.**

-Le renard est un animal malin.joli – bleu – rusé – grand

-Il a un joli chapeau.grand - bruyant – minuscule-beau

- je suis ravi de cette récompense.triste – content – malheureux – fort
- Samir est un petit écolier.cuisinier – infirmier – élève- menuisier
- Il ne faut pas grimper sur le mur.sauter – écouter- jouer- monter

○ **Remplace les mots soulignés par un antonyme pris dans la liste suivante :**

acide – vert – gauche – sage – légère – claire – premier – vieux

-un fruit mûr. →

- une pomme sucrée. →

-des jouets neufs. →

-une valise lourde. →

Test adressé aux élèves des classes de FLE de la **cinquième année primaire**.
(Évaluation des apprentissages linguistiques des projets I et II)

Projet I - Intitulé : Au zoo

Projet II- Intitulé : C'est un lieu exceptionnel

Niveau : 5AP

Évaluation des apprentissages de conjugaison

Activité n°01 :

a-Complète avec le pronom réfléchi qui convient : se- vous – te – me

- Vouslavez les mains avec de l'eau et du savon.
- Tupromène dans le jardin.
- Mon petit frèreappelle Amir.
- Jebrosse les dents trois fois par jour.

b- Conjugue les verbes mis entre parenthèses au présent de l'indicatif.

- L'oiseau (se poser) sur la branche.
- Les petits enfants (se disputer) dans la cour de la maison.
- Nous (se reposer)au milieu de la journée.

Activité n°2

Mets les verbes « être » et « avoir » au présent de l'indicatif.

- Les enfants (être)des êtres fragiles.
- Kateb Yacine (être)..... un grand écrivain.
- Tu (être)en cinquième année primaire.
- Nous (être)à la plage.
- Salim (avoir) un beau cartable.
- Mes parents (avoir)une belle voiture.
- Je (avoir)un vélo neuf.
- Vous (avoir)une grande maison.

Activité n°03

a-Mets le verbe « accompagner » au présent de l'indicatif.

- Tous les matins, la maman (accompagner)ses enfants à l'école.
- Tu (accompagner)..... tes parents à la fête.
- Vous (accompagner)les enfants à la plage.
- J' (accompagner)mon petit frère à la piscine.

b-Conjugué le verbe « choisir » au présent de l'indicatif.

- Il (choisir)un beau costume.
- Les enfants (choisir)de beaux jouets.
- Nous (choisir)les meilleurs travaux.
- Ma petite sœur (choisir)une robe de fête.

Activité n°04

-Conjugué les verbes mis entre parenthèses au passé composé.

- La semaine passée, notre équipe (gagner)..... le match.
- Hier, je (voir)..... un beau film.
- Le mois passé, les élèves (aller)..... au zoo.

-L'année passée, mes enfants (réussir)..... à l'examen de fin de cycle primaire.

Test adressé aux élèves des classes de la **cinquième année primaire**
(Évaluation des apprentissages linguistiques des projets I et II)

Projet I - Intitulé : Au zoo

Projet II- Intitulé : C'est un lieu exceptionnel

Niveau : 5AP

Évaluation des apprentissages d'orthographe

Activité n°01 :

a-Écris les mots mis entre parenthèses au féminin.

- Ma (cousin)est une femme (intelligent) Sa (petit)fille est (sage)..... Elle a une (lapin)dans le jardin de la maison.

b-Écris au féminin.

-un coureur →

-un animateur →

- un directeur →

-un joueur →

c-Écris les mots mis en gras au féminin.

-Noureddine Morceli est un **champion algérien**. → Hassiba Boulmerka est une

Activité n° 02

-Ajoute aux mots de la liste suivante les signes orthographiques qui manquent :

le mais – les eleves - la grand-mere – la fete – de la faience - un musee – une bete

Activité n°03

-Fais accorder les adjectifs mis entre parenthèses.

1-Cette fille paraît (sage)

2-Les enfants sont (intelligent)

3-Mes tantes semblent (heureux)

4-En hiver, l'eau devient (froid)

Activité 04

a- Complète avec les homophones **à, a, on** ou **ont**.

1-Ellepris une brossecheveux.

2-.....a gagné le match.

3-Ilsacheté des livres.

4-Je vaisla plage avec mes parents.

5-Frida et Mounaréussil'examen.organise une fête pour elles.

b- Complète avec **son** ou **sont**.

-Nazim etamipartis à Bejaïa. Ilsintéressés par la plage et le camping. Cedes aventuriers courageux.

c- Complète avec **ce, se** ou **s'**.

1-Il fautlaver chaque jour.

2-.....lion est vieux.

3-Lilaachète une robe.

4-Le joueurrepose.

Activité n°05

Fais accorder les participes passés mis entre parenthèses.

1-Les enfants sont (allé)au stade.

2-Ma tante est (revenu)de vacances

3-Samia et Frida sont (tombé)de l'arbre.

Sujet adressé aux élèves des classes de FLE de la **cinquième année primaire**.

Projet I - Intitulé : Au zoo

Projet II- Intitulé : C'est un lieu exceptionnel

Niveau : 5AP

Évaluation des compétences rédactionnelles

L'année passée, tu as visité le parc animalier d'El-Ouana avec tes parents. Raconte cette visite dans un paragraphe de 04 à 05 phrases.

-Mets les verbes de ton texte au passé composé.

- Emploie la première personne du singulier.

-N'oublie pas de bien ponctuer ton texte.

Aide-toi des mots figurant dans le tableau ci-dessous.

Noms	Verbes	Indicateurs de temps	Adjectifs
-parc animalier	-visiter - voir	-Pendant les	-beau
-voiture -bus	-jouer – s'amuser	vacances d'été	-magnifique
-éléphant – lion	-manger - aimer	-La semaine passée	-exceptionnel
-tigre - singe	-entrer - admirer	-Le mois passé	-joli
-restaurant -endroit	-rentrer - revenir	-L'année dernière	-délicieux
-cadeau –lieu	-terminer – prendre		-sauvage
-pizza – monde			
-forêt - lac			
-fleurs - visiteurs			
-photos - journée			
-après-midi			
.....			

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'enseignement Supérieur et

De la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane Mira – Bejaïa



Questionnaire adressé aux enseignants du cycle primaire

Ce questionnaire a été conçu dans le but de faire avancer la recherche scientifique dans une thèse de doctorat en didactique du FLE. À travers ces questions, nous voulons connaître l'avis des enseignants exerçant dans le cycle primaire concernant l'efficacité de l'approche par projet en tant que nouvelle façon de penser l'enseignement. Nous voulons, par ailleurs, savoir si ce choix pédagogique permet aux apprenants de vivre réellement les différents apprentissages. La présente recherche ne peut se faire sans l'aimable collaboration des enseignants de ce premier cycle d'enseignement, merci de consacrer quelques minutes à répondre à nos questions. Les informations fournies sont confidentielles et ne seront utilisées qu'à des fins de recherche. Je vous remercie de votre coopération.

➤ Veuillez répondre aux questions ci-dessous en toute objectivité

-Informations d'ordre personnel et professionnel

-Sexe

- ☐ Femme ☐ Homme

-Tranche d'âge : 25 ans et plus ☐ 35 ans et plus ☐ 50 ans et plus ☐

- Lieu d'exercice :

-Grade :

-Dernier diplôme obtenu: Secondaire ☐ universitaire ☐

Questions sur l'approche par projet et sa mise en œuvre dans les classes du primaire

1. Que signifie pour vous l'approche par projet ?

.....
.....
.....
2. En quoi elle est différente des autres approches ?

.....
.....
.....
3. Selon vous, quels sont les principaux avantages de cette approche ?

.....
.....
.....
4. Selon vous, quelles sont les difficultés rencontrées.... ?

.....
.....
.....
5. Remarquez-vous des améliorations chez vos élèves en mettant en œuvre cette
pédagogie active? Oui ☐ Non ☐

-Justifiez votre réponse :

.....
.....
.....
6. Pensez-vous que l'application de l'approche par projet a permis d'améliorer le niveau des
élèves ? Oui ☐ Non ☐

Justifiez votre réponse :

.....
.....
.....
7. Avez-vous suivi une formation dans le cadre de l'application de cette nouvelle approche. ?

 Oui ☐ Non ☐

-Cette formation est d'une durée de ?.....

-Est-elle suffisante ? Oui ☐ Non ☐

8. Hormis la note de composition, y a-t-il d'autres évaluations, (en contrôle continu), que
vous effectuez

–Sous quelle forme ?

-Travail dirigé ?

-Un devoir à faire ?

-Autres, précisez,

.....

9. Le taux d'échec (de passage) pour chaque palier est en moyenne de 20% à l'échelle nationale. Plus de 600 000 élèves sont en déperdition scolaire chaque année (chiffres fournis par le ministère)

Les causes :

-Programmes chargés

-Nombre de matières

-Formation du personnel enseignant

-Méthodes d'enseignement

Autres,

précisez,.....

10. Dans le cadre de la réforme du système éducatif (annoncée par le ministre) pour alléger la présence des élèves en classe. A votre avis sur quoi elle doit porter :

a. La diminution de matières (12 actuellement c'est beaucoup !),

-Lesquelles doivent être

supprimées.....

b. La réduction du volume horaire de/des matières, quel volume à proposer ?

-Lesquelles ?

.....

.....

-Le volume horaire attribué à la matière ?.....

c. Les programmes et les contenus à revoir ?

-Suffisamment adaptés ?

-Pas du tout adaptés ?

Merci

Résumé

Cette recherche a pour objectif l'amélioration de l'enseignement du français dans le cycle primaire algérien. Elle s'inscrit dans le cadre de la didactique du français langue étrangère. Cette étude vise à évaluer les retombées de l'approche par projet comme méthodologie de l'enseignement sur les apprentissages linguistiques des apprenants de la cinquième année primaire.

Pour mener à bien ce travail de recherche, nous avons choisi d'effectuer notre expérimentation au sein de deux écoles primaires de la Daïra de Taher-w- de Jijel. Il s'agit de l'école Bouroucha Salah se situant dans la périphérie de la ville et de l'école Fadli Ahmed se trouvant dans un grand quartier urbain. Nous avons adressé aux apprenants des deux classes de fin de cycle primaire des tests de langue comportant des activités de grammaire, de vocabulaire, de conjugaison et d'orthographe, en lien avec les contenus linguistiques abordés dans les projets I et II. Pour constituer un corpus pertinent, nous avons également adressé aux élèves un sujet de production écrite. Cet exercice d'écriture est l'aboutissement de chaque séquence didactique permettant de réinvestir les apprentissages acquis.

Pour compléter cette démarche et enrichir notre analyse, nous avons également administré un questionnaire aux enseignants de français, afin de recueillir leur perception de l'approche par projet et de ses effets sur les pratiques pédagogiques.

Les résultats obtenus nous permettent de mettre en évidence l'impact de l'approche par projet basée sur l'activité de l'élève.

Mots clés : Approche par projet ; F.L.E ; activités, apprentissages linguistiques, 5^{ème} année primaire.

Abstract

This study aims at enhancing the teaching of FFL at the Algerian primary schools. It makes part of the didactics of French as a foreign language. This study aims to evaluate the impact of the project-based approach as a teaching methodology on the language learning of learners in the fifth year of primary school.

To conduct this research, an experiment was carried at two primary schools in Taher Daira, province of Jijel which are: Bouroucha Salah primary school, situated on the outskirts of the town, and Fadli Ahmed School in a large urban district. Pupils at two different classes passed tests in grammar, vocabulary, conjugation and spelling. These exercises focus on the language points studied in projects I and II. To build a relevant corpus, we also addressed a written production topic to the pupils. This writing exercise is the culmination of each didactic sequence during which the learner reinvests all his prior learning.

To complement this approach and enrich our analysis, we also administered a questionnaire to French teachers in order to gather their perceptions of the project-based approach and its effects on teaching practices.

The results obtained allow us to highlight the impact of the project-based approach on pupil's activity.

Key words: project-based approach, F.F.L; activities, language learning, activities

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحسين مستوى تدريس اللغة الفرنسية في مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر. يصنف هذا البحث ضمن مجال تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، كما يهدف إلى تقييم معارف تلاميذ الصف الخامس ابتدائي في إطار التدريس بالمشاريع.

لتنفيذ هذا العمل البحثي، اخترنا إجراء تجربتنا في مدرستين ابتدائيتين في دائرة الطاهير ولاية جيجل، وهما مدرسة بوروشة صالح الواقعة في ضواحي المدينة، ومدرسة فاضلي أحمد الواقعة في منطقة حضرية كبيرة. اخترنا تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في أنشطة القواعد، والمفردات، والتصريف، والتهجئة. تركز هذه التمارين على النقاط اللغوية التي تمت دراستها في المشروعين الأول والثاني.

لجعل دراستنا أكثر فعالية، قمنا كذلك باختبار المتعلمين في مجال التعبير الكتابي لكونه آخر نشاط في كل وحدة تعليمية، إذ يوظف التلميذ من خلاله جميع مكتسباته السابقة. ولإستكمال هذا النهج وإثراء تحليلنا، قمنا أيضاً بتوزيع استبيان على معلمي اللغة الفرنسية بهدف جمع آرائهم حول المقاربة بالمشروع وتأثيرها على الممارسات التربوية.

تسمح لنا النتائج المتحصل عليها بمعرفة مدى نجاعة بيداغوجية التدريس بالمشاريع التي تعتمد خاصة على المجهود الفردي للتلميذ.

الكلمات المفتاحية : التدريس بالمشاريع، ف.ل.أ، نشاطات، تعلمات لغوية، الخامسة ابتدائي.

Agzul

Isiwi n tezrawt-a, d anadi nwarekaranesnerniaselmed n Tefransistdeguyerbazamezwaru di Lezzayer. Tekcemdegta yult n tsensegmit n Tefransisteyllan d tutlaytaberranit. Tazrawt-a tetnadi ad tegaktazalitsamit (anekmmar) s usenfar d wayen d-tettağğa d later degtmussni d ulmadasnilsanyeryinelmaden n uswirwissemus, deguyerbazamezwaru.

Iwakkenadnessiweđyeryigemmađ d teggraytiwatan, nferenadneganadi-nneydeg sin n yiərbazendegDayira n Ġiġel. Iyərbazen-a d widn :Bouroucha Salah, d-izganyeryiri n temdint d uyərbazFadli Ahmed, yellandegyiwenuzniqameqqrandegtemdint. Inelmaden n uswir-a d-nebder, nexdem-aseniluyma s wayes-s nezmeradneltazelaswir-nsen gar-asen:irmad n: tjerrumt, n tseftit d tseddast. Am waken diyiasen-nefka ad d-xedmenasenfar s tira d tenfalit.

Bac ad as-nesmeditsamit-a d tseleđt-nney, nefka-asendiymsteqsiyeniyiselmaden n Tefransit, bac ad nwali d acui d rraynsendegunekmar s usenfar d wayen s wayes-s i-d igelluyeftsensegmit s umata.

Igemmad d tegrayinyernessawedyemmal-d azalmeqqrenyeseaunekmar s usenfar d-xeddemnyinelmasen.

Awalenisura: anekmar s usenfar; F.L.E, Irmad, almadasnisan, aswirwis 5 ayərbazamenzu.