

Formation des enseignant(e)s de FLE du primaire en Algérie: enjeux et défis

تكوين أساتذة اللغة الفرنسية لغة أجنبية في المرحلة الابتدائية بالجزائر: رهانات وتحديات

Training of Primary School Teacher of French as a Foreign Language in Algeria:
Issues and Challenges

BENGHEZALA Fathi *

fathi.benghezala@yahoo.fr

Université Mohamed Khider- Biskra, Algérie

Date de réception 27. 05. 2021

Date d'acceptation 02. 10. 2021

Date de publication 21. 12. 2021

Résumé: La formation des enseignants du primaire en FLE constitue un grand défi pour atteindre les objectifs précisés par le Ministère de l'éducation nationale. C'est la raison pour laquelle les programmes scolaires ont été renouvelés. Sur le terrain, les enseignants rencontrent des défis face aux difficultés d'apprentissage et d'enseignement. Ces difficultés ont des racines académiques liées à la formation universitaire ainsi qu'à la formation continue confrontée à des obstacles tels que les variations sociales, méthodologiques et pédagogiques. Cet article vise, d'une part, à analyser cette problématique pour mieux comprendre les mécanismes et les enjeux qui entrent dans la formation des enseignants et d'autre part, à suggérer des solutions à cette problématique.

Mots-clés: Formation des enseignants, Cycle primaire, Programme scolaire, Enseignement du français langue étrangère FLE, Approche par compétences.

ملخص:

يعد تدريب أساتذة التعليم الابتدائي تحديا كبيرا من أجل تحقيق الأهداف التي سطرتها وزارة التربية الوطنية، وعلى الرغم من تجديد المناهج الدراسية، لا يزال المدرسون يواجهون تحديات في التعليم والتعلم، تعود جذورها إلى التعليم الجامعي فضلا عن التدريب أثناء الخدمة وما يواجهه من تحديات كالتغيرات الاجتماعية والمنهجية والتربوية التي مست المنظومة التربوية. ويسعى البحث إلى الكشف عن بعض هذه التحديات من أجل فهم آليات تدريب المعلمين، ومن ثم اقتراح حلول لهذه المشكلة.

الكلمات المفتاحية: تكوين المعلم، التعليم الابتدائي، البرنامج الدراسي، تعليم اللغة الفرنسية لغة أجنبية، المقاربة

بالكفاءات.

Abstract: Teacher training in primary education is a major challenge in achieving the specific objectives highlighted by the Ministry of National Education. Therefore, the curricula were innovated to facilitate the barriers encountered by primary school teachers. Practically, teachers face challenges in learning and teaching. These difficulties are due to university education, continuous training as well as the school challenges such as the social, methodological and pedagogical variations. This article aims, on the one hand, to explore these

* Auteur correspondant

challenges in order to better understand the mechanisms and issues that concern teacher training and, on the other hand, to suggest solutions to this problem.

Keywords: Teacher training, Primary education, Curriculum, Teaching French as a foreign language, Competency-based- approach.

1. Introduction

Le métier d'enseignant(e) comme tout métier nécessite des principes et des régularisations qui l'encadrent et qui précisent ainsi les rôles de l'enseignant(e) dans le processus pédagogique. Le Ministère de l'éducation nationale recrute principalement les diplômés des écoles normales supérieures ENS ainsi que les titulaires d'un diplôme de licence de français ou de traduction pour enseigner le français langue étrangère, FLE, dans les écoles primaires.

Pourtant, il est constaté que les résultats des élèves de fin du cycle primaire dans l'épreuve du français sont majoritairement insuffisants. Cela dévoile la situation (socio)linguistique de la langue française à l'école primaire et, par conséquent, dans les cycles suivants. Cela peut expliquer aussi la situation de la langue française au niveau national, notamment dans les régions du Sud et hors des centres-villes des régions du Nord où le français n'est que rarement utilisé.

Cette problématique se répète depuis longtemps malgré les grands efforts en renouvelant les programmes et les manuels scolaires, et en formant les enseignants de français aux changements socioculturels et médiatiques qui touchent le jeune apprenant et affectent son mécanisme d'apprentissage : plus on comprend ces changements, plus on réussit à enseigner une deuxième et une troisième langues.

Pour traiter cette problématique qui exige des analyses et des pistes d'amélioration, cet article vise principalement à mettre en exergue les trois axes du processus de l'enseignement/apprentissage du FLE que l'on va analyser: l'axe socioculturel, l'axe pédagogique et l'axe didactique, qui touchent à la fois le jeune apprenant avec son mécanisme d'apprentissage et l'enseignant avec sa formation pédagogique.

2. Le français en Algérie et ses objectifs dans l'enseignement

En Algérie, le français est considéré comme une langue étrangère. Pourtant, il est largement utilisé dans différents milieux administratifs, académiques, politiques... Il est pratiquement considéré comme deuxième langue en raison de son usage social et éducatif par rapport à l'anglais ou à l'espagnol, par exemple, qui ne sont pas enseignés dans le cycle primaire, ni utilisés dans la société ou les administrations.¹

L'enseignement du français en Algérie se base sur des objectifs fondamentaux :

- communicationnel : il vise la communication clarifiée par *les Instructions officielles (1982)* : « il faut acquérir un moyen de communication dont il importe de connaître le fonctionnement, de maîtriser l'utilisation » et par *les Instructions officielles (1992 : 5)* : « L'adolescent poursuivra l'apprentissage commencé dans l'École fondamentale du français connu et vécu comme instrument de communication » ;
- civilisationnel : « l'enseignement des langues participe à la constante communication avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde » (la Charte nationale, 1976 : 65) ;

- culturel : il élargit les horizons culturels de l'adolescent par la découverte, cité dans les *Instructions officielles (1992 : 4)* : « d'autres littératures, d'autres sociétés que celles auxquelles l'Ecole fondamentale l'a habitué »;
- fonctionnel : « l'acquisition des langues étrangères [...] qui nous faciliteraient la constante communication avec les sciences et les techniques modernes » (*la Charte nationale, 1976 : 66*). Il s'agit, grâce aux langues étrangères, « d'accéder aux sciences et techniques. » (*Instructions officielles, 1992 : 6*).²

D'après la *Loi d'Orientation sur l'Education Nationale* n°08-04 du 23 janvier 2008 (chap.2, art.4.), l'enseignement de la langue française au cycle primaire vise à développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) ainsi qu'à l'écrit (lire/écrire) pour qu' :

- il les exploite à bon escient dans situations authentiques de communications,
- il puisse résoudre de problèmes,
- il soit apte à apprendre toute leur vie,
- il prenne une part active dans la vie sociale, culturelle et économique,
- il s'adapte aux changements,
- il s'ouvre sur le monde,
- il accède à l'information et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.³

Selon le *Référentiel Général des Programmes*, le français est enseigné en tant qu'outil de communication qui permet l'accès direct à la pensée universelle, en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Il portera sur les degrés suivants:

3^e Année Primaire : Initiation,

4^e AP : Renforcement,

5^e AP : Maîtrise de langues fondamentales.⁴

Pour cela, il est indispensable de montrer aux jeunes apprenants les objectifs de la maîtrise de la langue française en tant que moyen d'information, d'ouverture au monde et d'échange culturel à travers l'éveil au français et aux pays francophones. En plus, les contenus didactiques porteront sur des cultures francophones diversifiées et riches où s'intègrent les élèves au sein des activités scolaires programmées.

3. La formation des enseignants de français

Malgré l'importance accordée à la langue française dans l'enseignement primaire, la majorité des élèves éprouvent clairement des lacunes. Il est constaté que le profil de sortie des élèves de fin de cycle primaire n'est pas développé et l'école reste incapable d'atteindre ses objectifs éducatifs qui exigent plus d'efforts pédagogiques et didactiques.

Dans la mesure où le français est enseigné dès le cycle primaire, sans correction ou remédiation, les lacunes ne font qu'augmenter plus tard dans les cycles moyens et secondaires. Les difficultés s'accroissent plus avec les lacunes accumulées durant toutes les années successives.

Afin de traiter la problématique, il faudrait analyser le processus de l'enseignement dès le début, en commençant par le recrutement des enseignants. En vue de combler le manque d'enseignants de français dans différentes écoles primaires, le Ministère de l'éducation nationale recrute des titulaires du diplôme de licence en français ou de traduction. Par ailleurs, la formation

universitaire reste médiocre au niveau de l'instruction langagière dont l'université n'est pas la seule coupable ; il existe certainement d'autres facteurs psychologiques et sociaux qui entrent en jeu.

L'enseignement fondamental a également une grande responsabilité à ce propos, notamment aux régions du Sud où le français n'a pas la même importance que dans les régions du Nord depuis l'enseignement primaire. Cela influence pratiquement l'acquisition de cette langue ou la motivation pour l'apprendre.

L'enseignement universitaire reste incapable de former des enseignants de FLE aptes à enseigner en respectant les instructions précises dans les programmes scolaires et en suivant des approches, des méthodes et des moyens d'enseignement appropriés. Il appartient à l'université d'insérer des modules de didactique et de pédagogie et d'organiser des stages dans des établissements scolaires pour les futurs enseignants. Cela peut donner lieu à des échanges langagiers, didactiques et pédagogiques avec des enseignants expérimentés.

Une fois recrutés, les nouveaux enseignants stagiaires ou suppléants bénéficieront d'une formation périodique dirigée par leurs inspecteurs (trices) lors des demi-journées pédagogiques et au sein de leur établissement scolaire. Les enseignants expérimentés, notamment les formateurs, auront un rôle primordial pour accompagner les stagiaires pendant les premières années d'enseignement.

En outre, l'autoformation des enseignants jouera ainsi un rôle important dans leur développement professionnel puisque ce métier exige des enseignants curieux qui ne cessent jamais de connaître les nouveautés de l'enseignement et l'apprentissage.

4. La formation sur les approches et les méthodes d'enseignement

En vue de mettre en place une stratégie de formation aussi bien pour les enseignants en général que pour les nouveaux enseignants en particulier, il est important d'aborder de nouveaux concepts clés de l'enseignement de FLE qui sont considérés comme des obstacles pour chaque nouvel enseignant.

4.1. Approches cognitives et sociocognitives

À l'origine, les travaux psycholinguistiques menés notamment par le psychologue suisse Jean Piaget sur le développement cognitif chez l'enfant ont changé le regard sur l'enseignement/apprentissage⁵. C'est une vision toute différente qui se fonde sur le développement de connaissances chez l'enfant et valorise ainsi les capacités innées de l'enfant et le rôle important de l'entourage qui l'aident progressivement à se développer à la fois langagièrement et mentalement à travers les différentes opérations mentales (la réflexion, l'analyse, la cognition, l'organisation...) ainsi que les opérations comportementales (l'imitation, la réaction, l'adaptation...).

Parallèlement à ces travaux, dès les années 1920, une vision sociocognitive du psychologue russe Lev. S. Vygotsky a valorisé le rôle primordial de la société dans la construction langagière et cognitive chez l'enfant à travers une conception des changements au niveau de sa langue intérieure qui se transforme vers une langue sociale dès qu'il fréquente plus tard la société et ses camarades de classe. Il s'agit d'une *zone proximale de développement (ZPD)*⁶ qui représente une surface mentale de coopération et de réaction entre les enfants, leurs parents et leurs enseignants dans un milieu d'interaction, de partage et d'échange. C'est avec l'interaction que l'enfant

apprend mieux la langue. Il nécessite des milieux sociaux et scolaires qui l'aident à l'acquisition et à l'apprentissage.

4.2. Approche communicative et actionnelle

Dans les années 1970, les travaux du conseil de l'Europe accélèrent le virage vers le communicatif. Les nouveaux cours de langue donneront la priorité aux actes de parole (saluer, remercier, demander une information...⁷ La capacité à pouvoir communiquer est ainsi l'objectif principal de cette approche qui insiste sur le sens de la situation communicative et son contexte.

Par contre, les méthodes traditionnelles avant les années 1970, basées sur la forme et sur la structure telles que les méthodes audio-orales et audio-visuelles qui se fondent sur des principes béhavioristes (stimulus-encouragement-réponse) et insistent sur l'imitation et la répétition des structures grammaticales ont échoué à réaliser la compétence communicative.

En 2001, l'approche actionnelle a concrétisé les objectifs de l'approche communicative, grâce au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)⁸, qui a valorisé ses principes et les ont mis en pratique. Parmi ces principes, celui du rôle joué par l'apprenant, considéré comme acteur social qui nécessite une situation linguistique et culturelle appropriée pour son apprentissage dans laquelle il se développe langagièrement et culturellement.

4.3. Approche par compétences

Dans les années 1990, l'APC, l'approche par compétences, est apparue en reprenant les idées de Guy Le Boterf (1994), qui définit la compétence « comme la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs dans une situations et un contexte donnés » en préparant l'élève en lui apprenant à mobiliser, transférer et gérer :

- « ses connaissances théoriques (savoir comprendre, interpréter), relatives à son futur environnement professionnel ou non (savoir s'adapter, agir sur mesure),
- ses savoir-faire cognitifs (savoir apprendre, raisonner, traiter l'information), sociaux ou relationnels (savoir coopérer, se comporter), opérationnels (savoir procéder, opérer),
- ses ressources émotionnelles (ressentir une situation, percevoir des signaux faibles), psychologiques (gérer son énergie, tenir des astreintes) . »⁹

L'objectif primordial de cette approche de l'enseignement du FLE est donc le passage d'une approche centrée sur les connaissances à une approche centrée sur les compétences. Elle a pour objectif d'installer une compétence communicative aussi bien à l'oral qu'à l'écrit chez les apprenants de différents profils et capacités. Une fois impliqués dans un projet didactique intéressant ils deviendront motivés et autonomes ou semi-autonomes.

Alors que l'enseignement traditionnel des langues se basait sur « l'enseignant (en tant que maître, modèle, interlocuteur unique), les méthodes communicatives, relayées par les approches cognitives, ont « recentré » l'enseignement des langues sur l'apprenant, en s'adaptant non seulement à son niveau, à ses besoins linguistiques, mais aussi à son profil psychologique, à ses habitudes d'apprentissage, à ses stratégies cognitives (conscientes ou non) ».¹⁰

En 2003, l'école algérienne a adopté l'APC dans les curriculums. C'était un grand défi aussi bien pour les responsables que pour les enseignants qui avaient besoin d'encore plus de formation dans cette nouvelle approche et ses stratégies car ils se sont habitués à d'autres pédagogies. Il s'agissait de la pédagogie par objectifs.

La pédagogie précédente (la pédagogie par objectifs) visait principalement la construction des connaissances à travers la réalisation des résultats immédiats après une série d'activités ou tâches où l'apprenant investissait ses savoirs et savoir-faire. Il s'agissait des méthodes behavioristes basées uniquement sur l'observation des comportements de l'individu dans le processus de l'apprentissage, la répétition des modèles présentés par l'enseignant pour but d'acquérir une capacité langagière.

Le *Référentiel Général des Programmes* a critiqué le système posé en 1976 qui n'a pas pu accompagner le développement rapide et les changements scientifiques et technologiques. Les programmes scolaires avaient à l'époque des lacunes au niveau de:

- l'organisation des cycles,
- la compréhension des approches et des pédagogies,
- l'essayage des programmes avant de les mettre en application,
- la formation des inspecteurs et enseignants,
- la multidisciplinarité entre les différents programmes et matières scolaires.¹¹

Après la réforme éducative de 1998, le comité national des programmes est installé en 2002. Ainsi, le dernier projet de réforme a eu lieu en 2003/2004 pour but d'adopter les nouveautés éducatives, en rédigeant un document méthodologique qui encadre le processus de l'élaboration des programmes. La *Loi d'Orientation sur l'Education Nationale n°08-04* du 23 janvier 2008 est publiée en remplaçant l'arrêté du 16/04/1976.¹²

Les *Programmes de la 1^{ère} Génération* ont été publiés ensuite, dans des étapes dès juin 2008, juin 2009, puis juin 2011 après la publication de l'arrêté ministériel n°17 du 20 juin 2011.¹³

En 2015, le système éducatif décide de résoudre les problèmes et de combler les lacunes. Il adopte ainsi de nouveaux programmes scolaires les *Programmes de 2^e Génération* dans l'enseignement fondamental (primaire et moyen), en mettant l'accent sur des connaissances basées sur des compétences intellectuelles élevées en favorisant l'APC dans le cadre de l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage.

Les nouveaux curriculums visent principalement :

- des objectifs réalisés par les profils de sorties des apprenants,
- les méthodes, les stratégies et les activités éducatives propres à l'approche socioconstructiviste et à l'approche par compétences,
- le contenu didactique organisé dans des concepts selon les difficultés de l'enseignement et de l'apprentissage, l'intégration, l'organisation dans des domaines,
- l'évaluation qui vise les processus du déroulement de la leçon, les différentes compétences et réalise la modulation et la certification.¹⁴

5. Les difficultés d'application des approches et des stratégies

5.1. Manque de moyens et d'outils

En fait, il y a des enseignants qui suivent encore des approches et méthodes d'enseignement traditionnelles. Ils ont perdu leur enthousiasme pour adopter de nouvelles approches et stratégies sous le prétexte de la situation réelle au sein des établissements scolaires, qui manquent de moyens et matériel pédagogiques appropriés aux directives des programmes scolaires.

Afin de réaliser des projets éducatifs, des moyens et des outils pédagogiques et des supports et du matériel didactiques doivent être fournis, y compris des moyens audio-visuels et écrits tels que des schémas, des graphiques, des figures, des images, des enregistreurs, des laboratoires de langues, des ordinateurs et une bibliothèque adaptée à l'âge des enfants pour favoriser et soutenir les apprentissages.¹⁵ Cependant, de nombreuses écoles, notamment dans les régions rurales en sont privées.

L'apprentissage de l'oral ainsi que de l'écrit exige aussi l'utilisation des moyens adéquats. Pourtant, des enseignants ont encore besoin de se former sur l'utilisation de différents supports. Le bon choix des images, des comptines, des objets, des cartes images avec la maîtrise de son corps, de son regard et de ses gestes favoriseront la bonne réception orale et écrite.

5.2. La compréhension et la pratique des approches et des stratégies

La difficulté d'appliquer l'APC est liée principalement à la difficulté de comprendre les compétences et de savoir les mesures prises pour les mettre en œuvre. Il s'agit d'installer des compétences langagières, méthodologiques et culturelles, en mobilisant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être de l'apprenant. Donc, il est indispensable de bien comprendre les objectifs précis et les compétences visées dans chaque palier et cycle.

Dès l'entrée à l'école, le jeune apprenant développe ses opérations cognitives. L'enseignant est l'acteur principal qui augmente ou freine ces opérations. On doit se préoccuper de choix des exemples ou contre-exemples variés et pertinents, des exercices adaptés aux différents niveaux des élèves, des questions et des problèmes adéquats qui nécessitent de la compréhension et de l'analyse, et suscitent la réflexion et la concentration.

On doit se préoccuper également des erreurs et des difficultés des apprenants qui peuvent prendre suffisamment de temps pour y réfléchir. L'erreur reste le meilleur moyen d'apprendre par ses échecs et expériences car l'autocorrection est la méthode efficace pour progresser aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Après deux années de scolarité en langue arabe, l'élève est initié à la langue étrangère¹. « Il est amené progressivement à communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. La classe constitue le contexte d'immersion privilégié. Les apprentissages s'y réalisent aux plans communicatif (dans des situations de communication), cognitif (construction ses apprentissages en utilisant ses ressources linguistiques et méthodologiques) et linguistique (la conscience phonologique, grammaticale et lexical). »¹⁶

Du point de vue de la psycholinguistique, il est important de savoir appliquer les théories et les stratégies qui entrent dans le processus de l'enseignement/apprentissage, notamment chez les jeunes apprenants, ce qui nécessite encore plus d'aide, de guidage, d'encouragement et de motivation de leur enseignant. En tant qu'éducateur, l'enseignant veillera à travailler sur les émotions des enfants à travers des activités ludiques et actives (jeux, loisirs...)

L'enseignant veillera ainsi à être toujours à l'écoute des élèves, à susciter la participation de tous et à favoriser les apprentissages et les échanges harmonieux entre eux en utilisant sa voix de façon appropriée, en se déplaçant dans la classe et en captivant l'attention du groupe. Il importe donc à proposer des activités en groupes, en s'intéressant à chaque élève, à ses besoins, à son niveau d'apprentissage aussi bien pour maintenir l'intérêt et la motivation que pour l'encourager en lui fournissant des feedbacks positifs. Et en cas d'une sanction disciplinaire, les punitions ne seront envisagées qu'en dernier recours.¹⁷

Selon les programmes scolaires, l'installation des compétences se fait au sein d'un projet didactique constitué de deux ou trois séquences. Chaque séquence contient des tâches qui servent à réaliser des objectifs précis pour chaque composante de compétence à l'oral ou à l'écrit. Grâce à un bon accord (un contrat) entre l'enseignant et ses élèves concernant le plan de travail et les tâches accordées à chacun, ils réussiront à réaliser le projet.

Ce projet est préparé progressivement par les élèves, avec l'aide et le guidage de l'enseignant. Il permet à l'élève de :

- « - travailler de façon collective, en mobilisant les compétences installées tout au long de la séquence ;
- manifester son autonomie, en développant un esprit de coopération et de collaboration dans le groupe ;
- interagir positivement en groupe, en communiquant dans les situations scolaires ;
- savoir agir, tout en garantissant l'apprentissage des valeurs citoyennes fondamentales : le civisme, le respect de l'autre, la solidarité, les liens d'amitié, la tolérance... »¹⁸

Ainsi, un bon projet didactique est celui qui réalise une bonne intégration des contenus didactiques et permet à les transmettre aux compétences langagières, méthodologiques et culturelles chez l'apprenant. Ce dernier sera capable de réagir vis-à-vis d'une situation compliquée qui lui permet de prendre sa meilleure décision pour résoudre un problème ou répondre à une question en investissant dans différents documents et types de textes.

De plus, tous les apprentissages doivent s'appuyer sur des textes supports à partir desquels se font les activités de lecture et des points de langue. Les règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison seront découvertes pendant la lecture. Ce faisant, les connaissances lexicales et grammaticales seront consolidées lorsque la grammaire s'accorde au sens des composants des phrases et son apprentissage sera ainsi justifié.

Il importe de diversifier aussi l'enseignement selon les différentes cultures et niveaux des enfants en mettant en considération les différentes sortes d'intelligence ou talents multiples. Une approche interdisciplinaire aidera ainsi les jeunes apprenants à investir leurs compétences antérieures dans les différents domaines : culturels, historiques, géographiques, mathématiques, sportifs...

Et cela servira mieux à l'installation d'une compétence communicative quand l'apprenant sera capable de comprendre, de parler, de lire et d'écrire des énoncés de différents domaines en comprenant suffisamment une situation d'intégration donnée et en respectant soigneusement des instructions ordonnées.

Quant à l'évaluation, elle joue un rôle important dans le processus d'enseignement/apprentissage à travers différents types d'évaluation notamment l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative. Une évaluation diagnostique permet à recenser les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être des apprenants avant d'entamer un projet didactique. Grâce à cette évaluation, l'enseignant peut vérifier des acquis antérieurs des apprenants au niveau de maîtrise du code écrit et du code oral avant de les doter de nouvelles compétences langagières et culturelles.

Une évaluation formative tout au long des activités pédagogiques renforcera la qualité d'apprentissage en visant l'acquisition de nouvelles compétences à l'oral ainsi qu'à l'écrit. Si l'on exploite bien les différentes approches et stratégies de l'enseignement/apprentissage pendant

cette évaluation continue, on aboutira à de meilleurs résultats notamment dans les éléments les plus importants tels que la production orale et écrite en rédaction et dans le jeu de rôles...

Certes, toute insuffisance en formation et en auto-formation sur les approches et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage nuira à la qualité des apprentissages chez les apprenants. Ceux-ci ne seront pas capables d'atteindre les objectifs soulignés lorsque les enseignants ne connaissent suffisamment pas les objectifs des pédagogies et des stratégies inscrites sous les approches communicatives (ou actionnelles) et l'approche par compétences telles que :

- la pédagogie de contrat : l'accord entre l'enseignant et les apprenants pour que ceux-ci s'engagent à prendre leurs responsabilités, respectent les instructions et développent leur autonomie durant tous les apprentissages,
- la pédagogie différenciée : la variation des stratégies et techniques d'enseignement selon le niveau, les besoins et les capacités de chaque élève ou sous-groupe,
- la pédagogie de projet : la programmation des apprentissages au sein des projets culturels qui favorisent la réalisation des tâches langagières, méthodologiques et culturelle,
- la pédagogie d'intégration : l'intégration des apprentissages oraux et écrits dans des situations culturelles et langagières adéquates,
- la pédagogie de problème : l'utilisation des problèmes multidisciplinaires qui favorisent la réflexion, l'analyse et la créativité dans des domaines différents,
- la pédagogie de l'erreur : la valorisation des erreurs des apprenants en les considérant comme indicateurs de réussite dans le processus d'évaluation et non pas comme indicateurs d'échec,
- la pédagogie du jeu : l'insertion des activités ludiques, la dramatisation... dans les séances d'oral et d'écrit,
- l'approche textuelle : l'organisation des apprentissages dans des textes de différents types comme supports didactiques aussi bien pour la lecture compréhension que pour les points de langue.

Telles sont les directives principales inscrites dans les programmes scolaires tout au long de dernières réformes. Ce sont des pistes qui orienteront chaque nouvel enseignant désireux de comprendre les approches et les pédagogies adoptées dans nos programmes, et de les mettre en œuvre d'une manière adéquate à travers une formation efficace qui les aide à combler ses lacunes. C'est une responsabilité commune partagée par les enseignants, le Ministère de l'éducation nationale, les universités et les écoles normales.

6. Conclusion

Malgré les réformes éducatives adoptées dans les programmes scolaires, notamment les théories et les stratégies d'enseignements/apprentissage de l'approche par compétences, l'enseignement du français à l'école primaire fait encore face aux défis suivants :

- La sensibilisation de l'importance de la langue française, en tant que moyen de communication et d'information qui nécessite plus de conscience dans la société notamment dans les régions rurales et dans le Sud.
- Le manuel scolaire doit être élaboré en fonction de niveaux réels des jeunes apprenants et ses différences dans le processus d'apprentissage.
- Il existe encore des enseignants qui éprouvent des lacunes langagières et pédagogiques, ce qui nécessite des stages de formation notamment sur la langue française et les nouveautés didactiques.

- Le manque de moyens, d'outils et de ressources pédagogiques frêne l'application de nouvelles approches didactiques adoptées dans les activités scolaires, qui exigent notamment des moyens audiovisuels efficaces.
- Les conditions actuelles exigent l'utilisation de l'Internet et des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation (TICE) dans le milieu scolaire et familial pour lier l'école aux élèves et leurs parents. Cela reste un grand défi pour plusieurs écoles et familles.
- Il est indispensable d'aider, guider, accompagner, encourager et motiver les apprenants afin de développer leur volonté et leur désir de mieux apprendre.
- L'évaluation doit passer de la conception de notation à travers une grille d'évaluation simple à la conception d'une grille à multiples indicateurs qui vise toutes les compétences langagières, méthodologiques et culturelles.
- La valorisation des pédagogies et des stratégies inscrites dans l'Approche communicative (ou actionnelle) et l'APC.

7. Bibliographies

- Conseil de l'Europe C.E., (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Belgique : Pierre MARDAGA.
- Flament-Boistrancourt, D. (1992). *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*, Lille (France) : Université Charles-de Gaulle.
- Hathroubi, M.-S. (2012). *Le guide pédagogique du cycle primaire selon les références*. Ain Mlila (Algérie) : Dar El-Houda.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères. Que sais-je*. Paris (France) : Puf.
- Medjahed, L. Ministère de l'éducation nationale (MEN) (2019/2020). *Guide d'utilisation du manuel français 5^e Année primaire*. Alger : ONPS.
- MEN (2009(a)). *Cadre Référentiel pour reconstruction des programmes*. Alger.
- MEN (2009(b)). *Référentiel Général des Programmes*. Alger.
- MEN (2016). *Programme de la langue française*. Alger : ONPS.
- MEN (2017/2018). *Guide du manuel d'arabe de la 4^e AP*. Alger : ONPS.
- MEN (2019/2020). *Accompagnement de l'enseignant nouvellement recruté : guide de professeur accompagnateur*. Alger.
- Piaget, J., Inhelder, B., (1966). *La Psychologie de l'enfant*, Paris (France): PUF.
- Queffélec, A. et autres (2002). *Le français en Algérie : lexic et dynamique des langues*. Bruxelles (Belgique) : De Boeck et Larcier s.a., Duculot.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris (France) : Ophrys.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press,

8. Notes

¹ Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères. Que sais-je*. Paris (France) : Puf. p.20.

² Queffélec, A. et autres (2002). *Le français en Algérie : lexic et dynamique des langues*. Bruxelles (Belgique) : De Boeck et Larcier s.a., Duculot. p.88-89.

³ MEN (2016). *Programme de la langue française*. Alger : ONPS. p3.

⁴ *Ibid*, p.10.

⁵ Voir J. Piaget et B. Inhelder, (1966). *La Psychologie de l'enfant*, Paris (France): PUF.

⁶ “the zone of proximal development. It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, p.86.

⁷ Flament-Boistrancourt, D. (1992). *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*, Lille (France) : Université Charles-de Gaulle. p.22.

⁸ Voir Conseil de l'Europe C.E., (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

⁹ Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris (France) : Ophrys. p.12.

¹⁰ Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Belgique : Pierre MARDAGA. p.94.

¹¹ MEN (2009(a)). *Cadre Référentiel pour reconstruction des programmes*. Alger. p.3-6.

¹² MEN (2009(b)). *Référentiel Général des Programmes*. Alger. p.2, 3, 7, 8,11.

¹³ Hathroubi , M.-S. (2012). *Le guide pédagogique du cycle primaire selon les références*. Ain Mlila (Algérie) : Dar El-Houda. p.41, 42.

¹⁴ MEN (2017/2018). *Guide du manuel d'arabe de la 4^e AP*. Alger : ONPS.

¹⁵ MEN (2019/2020). *Accompagnement de l'enseignant nouvellement recruté : guide de professeur accompagnateur*. Alger.

¹⁶ MEN (2016). *Programme de la langue française*. Alger : ONPS. p.3.

¹⁷ MEN, (2019/2020), op. cit, p.13-16.

¹⁸ Medjahed, L. Ministère de l'éducation nationale (MEN) (2019/2020). *Guide d'utilisation du manuel français 5^e Année primaire*. Alger : ONPS. p.6-7.