

**L'enseignement/apprentissage du (FLE)
dans le secondaire algérien**
Cas de la deuxième année secondaire

BENZERROUG SOUHILA

Maître assistante « A »

(ENS –Bouzaréah)

Résumé :

La didactique du FLE ne cesse de connaître des bouleversements marquants dans son évaluation.

Elle œuvre pour la recherche de l'innovation et de l'efficacité en variant les moyens et les modalités en vue de mettre à l'aise les deux partenaires engagés dans l'acte d'enseignement /apprentissage, l'enseignant et l'apprenant.

A l'instar de toutes les sociétés, l'Algérie est soumise aux mutations mondiales. Par conséquent, l'enseignement /apprentissage du FLE s'est non seulement maintenu mais a connu un regain de vitalité.

Toutes les méthodologies adoptées jusque là dans l'enseignement du FLE ont considéré l'enseignant comme étant le détenteur du savoir.

Quant à l'apprenant, il était le capteur d'informations et ne participait pas à son apprentissage.

Ce sont tous ces inconvénients qui ont amené le ministère de l'Education nationale à opter pour une nouvelle approche nommée « *l'approche par les compétences* ».

Cet article tend d'une part à mettre en exergue l'enseignement du français au cycle secondaire en tant que langue étrangère et des différentes méthodologies adoptées avant la réforme scolaire avec un état des lieux. D'autre part, il aborde en expliquant l'approche par les compétences et les différentes notions qui s'y rapportent tout en exposant les obstacles rencontrés lors de l'enseignement

/apprentissage de cette langue et comment y remédier en analysant le manuel scolaire de français de la deuxième année secondaire.

L'enseignement /apprentissage de la langue française en Algérie a connu différentes étapes et maints réaménagements depuis l'indépendance du pays jusqu'à nos jours.

En effet, notre pays a connu ces dernières années à l'instar des pays européens une certaine dynamique dans le renouvellement méthodologique et la révision des programmes.

Cette réforme, qui a touché tous les paliers et en particulier l'enseignement secondaire, a été rendue nécessaire par les changements intervenus à tous les niveaux de la vie de l'individu afin de pallier aux changements engendrés par la mondialisation et les technologies de l'information (TIC).

Dans ce contexte, le ministre de l'Education nationale a affirmé que « *L'éducation doit être en perpétuel renouvellement étant donné que le monde subit des changements d'ordre social, politique, technique, scientifique, culturel. Les systèmes éducatifs doivent actuellement faire à la fois le mieux pour répondre aux exigences du développement afin de relever le défi de la technologie qui est un moyen pour avoir accès au vingt- et- unième siècle.* » Aboubeker Benbouzid : 2006.

Notre problématique s'établit autour de cinq questions principales :

- Quels sont les principes du renouvellement méthodologique dans l'enseignement du FLE ?
- Les enseignants du secondaire, sont-ils capables d'appliquer le nouveau programme de deuxième année secondaire d'une façon correcte ?
- Est-ce que les manuels de français du cycle secondaire sont basés réellement sur l'approche par les compétences ?
- Les outils et matériaux pédagogiques mis à la disposition des enseignants facilitent-ils l'application des nouveaux programmes ?
- Est-ce que l'évaluation scolaire adoptée actuellement dans nos lycées mesure efficacement les compétences visés dans chaque étape de l'apprentissage ?

Pour répondre à toutes ces questions, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- Le renouvellement méthodologique constitue un saut qualitatif mais il reste à parfaire.
- Un grand nombre d'enseignants sont incapables d'enseigner selon l'approche par les compétences en raison de leur manque de formation.
- Les enseignants ne disposent pas des moyens et outils pédagogiques qui facilitent l'application de ce nouveau programme.

Avant d'aborder la nouvelle réforme du système éducatif algérien, nous avons trouvé utile de passer en revue la première réforme entreprise au cours des années 80.

1-La première réforme :

Les systèmes éducatifs de la plupart des pays sont soumis à des fortes remises en question car le monde où nous vivons est en perpétuelle mutation.

En Algérie, et cours de ces dernières décennies, le système éducatif a connu une grave crise dont les conséquences se sont répercutées de façon négative sur le devenir de plusieurs générations d'élèves.

Le président de la république affirme à ce propos : « *Le système éducatif a engendré une baisse significative du niveau général de l'enseignement, une évaluation des diplômes délivrés à tous les niveaux, une forte déperdition scolaire à cause de la mauvaise articulation entre les différents paliers du système éducatif.* » [Institut national de recherche en éducation –département de la documentation et banque de données –dossier de presse –Liberté 10/05/2000, p1-4].

Il a déclaré aussi dans son discours à la Nation du 29Mai 1999 : « *que l'heure est venue d'une réforme véritable de l'école et du système d'enseignement et de s'attacher ensemble à définir, à ériger puis à consolider sans cesse l'école qui permettra à nos enfants de conquérir leur avenir par une intégration active au progrès universel, dans le respect du génie particulier de la nation et de ses valeurs propres* ».[Revue l'école Demain N°00, Mai –juin 2000. P 3].

Le ministre de l'éducation nationale A.Benbouzid a déclaré de sa part : « *L'école algérienne est malade de ses méthodes, de ses structures.*

Tout le monde s'accorde à dire qu'elle doit se libérer progressivement des contraintes quantitatives liées à la pression des effectifs et qui ont marqué son développement depuis l'indépendance » [Institut national INRE : 4].

On peut déduire à partir de ces propos que l'école algérienne a montré ses limites. En effet, le niveau de nos élèves ne cesse de régresser d'une année à une autre et que nos élèves sont faibles, ne lisent pas, écrivent mal, et ne peuvent exploiter ce qu'ils apprennent dans leur vie quotidienne et les résultats des examens de fin d'année le confirment.

Selon l'UNESCO, la « déperdition scolaire est l'effet conjugué du redoublement et de l'abandon de scolarité».

Pour l'enseignement secondaire, le taux de redoublement enregistré sur la cohorte (filles, garçons) en première année secondaire est de 18,27 % alors que l'objectif visé était de 5%. Quant au coefficient d'efficacité, il n'atteint pas 41,42% ; Les normes prévoyaient un taux de 53,67%. D'autre part pour l'examen final de fin de l'année, le taux de réussite est de 15,52% alors que la norme prévoyait 55,48%.

Ces chiffres témoignent d'un mal qui ronge l'institution scolaire algérienne, la mine de l'intérieur et la discrédite aux yeux de l'opinion publique.

Après avoir examiné de près les contenus et caractéristiques de la première réforme nous tenterons d'énumérer les méthodologies adoptées dans l'enseignement du français langue étrangère en Algérie.

2-Les principales méthodologies adoptées au secondaire algérien dans l'enseignement du FLE:

Les méthodologies adoptées dans l'enseignement du FLE en Algérie de la période s'étalant de 1962 à 1984 et plus, reposent sur des conceptions différentes de l'enseignement des langues, avec des variations notables de l'une à l'autre.

On peut diviser les méthodologies utilisées en Algérie au cours de cette période en trois périodes se caractérisant comme suit :

-La Période 1962 –1975 /

L'enseignement du français visait un objectif essentiellement culturel, puisque la progression était fondée sur un programme d'œuvres à étudier (littérature française, puis introduction d'œuvres d'auteurs algériens). Le français est toujours langue d'enseignement de différentes disciplines.

La démarche était de type traditionnel : activités cloisonnées organisées en séquence didactique hebdomadaire et visant en fait le perfectionnement linguistique.

Il n'y a aucun programme proprement dit : pas de contenus précis en grammaire, en lexique ou en expression écrite. Les directives officielles de l'époque laissant en effet toute liberté au professeur pour orienter son enseignement sur les notions qu'il aura lui-même choisies. Il lui est seulement demandé de « profiter de toute défaillance pour faire réfléchir les élèves sur les notions fondamentales » [Programmes, horaires, instructions, édition 1971, p8].

- Période de 1975 – 1989 /

L'objectif visé était un objectif linguistique, vu que la dégradation du niveau nécessitait que l'on renforce les notions de base. La progression était fondée sur un programme de grammaire fonctionnelle, qui aboutissait beaucoup plus à l'acquisition d'un savoir sur la langue que de langue elle-même.

On peut noter une certaine incohérence dans la démarche suivie à cette époque, où l'on alliait la psychologie du comportement et la grammaire fonctionnelle, qui était alors en honneur à l'université d'Alger et qui est axée sur le rôle des éléments linguistiques dans la communication.

C'est au cours de cette deuxième période que sont élaborés les premiers manuels algériens pour l'enseignement du français au secondaire. Le premier manuel conçu concerne la troisième année secondaire. C'est un simple recueil de textes.

Le manuel de première année, élaboré en second lieu, se présente comme un ensemble didactique complet puisqu'il propose un recueil de textes abordables et des fiches pour l'exploitation pédagogique. Quant au manuel de deuxième année,

qui clôt la série, il n'est, disent les auteurs, « ni un manuel de littérature ni un manuel de grammaire, il se place dans « le prolongement de celui de la première année » dont il reprend l'architecture, tout en présentant des propositions d'exploitation plus succinctes (compréhension, morphosyntaxe et lexique, expression écrite). On notera que les trois manuels ont été réalisés par des équipes différentes [Ibid p26].

–Après 1984 :

L'approche est conçue en fonction des objectifs de fin de cycle. C'est ainsi que, pour préparer les apprenants à aborder l'enseignement supérieur avec plus de chance de succès, on fixe à l'enseignement du français un but formatif : développer certaines capacités intellectuelles (analyse, discrimination, synthèse, anticipation, application ...).

La progression est basée sur une typologie des textes les plus courants que les apprenants peuvent être amenés à comprendre ou à produire. Les activités sont intégrées dans un ensemble organisé, l'unité didactique.

Pour la première fois, l'appareil didactique est conçu pour répondre à des objectifs clairement définis, ce qui montre que l'on peut adopter une approche originale, qui ne s'inspire pas nécessairement des grands courants. [Attatfa,D, 1996 :16]

Le français devient théoriquement langue étrangère et l'objectif visé est de rendre fonctionnel l'enseignement de cette langue beaucoup plus que d'assurer la maîtrise de l'outil linguistique, qui devient de plus en plus aléatoire à cause de différents facteurs (horaires réduits, classes surchargées, enseignants insuffisamment qualifiés pour la plupart). Ce que l'on cherche en fin de compte, c'est à doter l'élève de savoir –faire fonctionnels, autrement dit, à lui donner une autonomie qui lui permette de rentabiliser les connaissances même imparfaites qu'il a acquises .Il devra, par exemple être capable de lire (comprendre) un texte, quel qu'en soit le type, et de produire un écrit correspondant à une situation de communication donnée. En d'autres termes, on voudrait qu'il soit apte à recueillir, exploiter et communiquer des informations. [Attatfa, D,1996 :14]

Pour la première fois aussi, c'est tout le programme du cycle secondaire qui est conçu à la fois, pour réaliser une continuité entre les programmes des trois années du cycle et avoir en vue les objectifs terminaux du cycle quand on travaille sur les objectifs intermédiaires assignés à chaque année ou les objectifs spécifiques de telle ou telle unité didactique.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français au secondaire algérien est passé par trois étapes principales qui se caractérisent comme suit :

Tout d'abord, la période s'étalant de 1962 à 1975 c'est-à-dire après l'indépendance qui se caractérise par l'absence de manuels scolaires laissant le choix à l'enseignant d'orienter son enseignement.

Ensuite, la période allant de 1975 à 1984 c'est-à-dire après l'application de l'ordonnance de 1976 qui se caractérise par l'élaboration de manuels scolaires et l'adoption de la théorie fonctionnaliste.

Enfin, la période de 1984 et plus, c'est la période où l'on commence à parler réellement de méthodologie, d'unité didactique et de typologie textuelle.

3-La deuxième réforme (de la pédagogie par les objectifs à l'approche par les compétences) :

Les anciens manuels en usage avant la refonte se basaient sur la pédagogie par objectifs qui a eu l'immense mérite de mettre l'élève au centre des préoccupations des programmes scolaires.

Toutefois, cette pédagogie a présenté semble-t-il ses limites, vu le nombre élevé d'objectifs et le risque de centrer les efforts sur la maîtrise de compétences limitées au détriment des possibilités de transfert.

En d'autres termes, chaque situation est nouvelle et sollicite bien autre chose que des savoirs faire extériorisables.

A ce titre, De Landsheere et Landsheere affirment que « *les enseignants suscitent, à leur insu, un nombre indéfini d'apprentissages qui ne figurent ni au programme, ni dans les manuels* » [De Landsheere, G.&V, (1976) :53-54].

Ajoutons à tous ces inconvénients le risque de passivité de la part de l'élève car tout est prévu et organisé.

Notons aussi que le livre scolaire n'a pas été modifié depuis l'année 1981, c'est-à-dire que les cours étaient dispensés tout au long de la période s'étalant de 1981 jusqu'à 2003 d'une façon mécanique sans réaménagement excepté celui qui a touché les programmes scolaires au cours des années 1996 / 1998 avec de légers réaménagements.

La refonte du système éducatif entamée par le ministère de l'Education nationale à partir de l'année scolaire 2002/2003, a été motivée par l'échec de l'école algérienne, le malaise de l'école, l'inadaptation aux besoins des élèves et de la société, le décalage entre les tâches de l'apprentissage proposées et les réalités du monde moderne.

Il s'agit donc de remédier à ces inconvénients en améliorant la qualité de l'enseignement tout en luttant contre l'échec scolaire. C'est -à -dire que l'on a souvent considéré des élèves non compétents comme étant aptes à passer au niveau supérieur alors que des élèves compétents étaient considérés comme étant inaptes à passer dans le niveau supérieur .Ils redoublaient alors qu'ils possédaient les acquis nécessaires pour continuer leur scolarité. Ces réussites et ces échecs abusifs constituent en fait un véritable fléau pour un système éducatif et les résultats obtenus par nos élèves au baccalauréat en témoignent clairement.

Il existe aussi une autre conséquence engendrée à long terme par l'école, c'est ce qu'on appelle «l'analphabétisme fonctionnel » des élèves qui ont suivi une scolarité de douze ans, voire davantage, qui quittent l'école et qui sont incapables de réagir correctement aux situations de la vie quotidienne.

Le constat que nous pourrions établir consiste à affirmer que le niveau de nos élèves, de l'aveu des responsables – qui ont taxé l'école algérienne de «sinistrée» – est en nette régression.

L'approche par les compétences adoptée dans la conception des nouveaux programmes et manuels est la solution retenue pour lutter contre ces déficits en soumettant de manière régulière l'élève à des situations complexes dans lesquelles il

a l'occasion de mobiliser les savoirs, les savoir –faire et les savoir–être qu'il a appris à l'école.

Donc, il ne s'agit plus pour l'enseignant de communiquer des savoirs, mais d'apprendre à apprendre.

La rénovation de ce domaine implique une centration sur l'apprenant, une pédagogie différenciée, des méthodes actives et une approche par les compétences tout en se basant sur un certain nombre de principes.

4–Qu'est ce que l'approche par les compétences ?

Avant de définir cette nouvelle pédagogie introduite dans notre système éducatif, il serait utile de définir le terme de compétence.

Le concept de compétence franchit donc un pas supplémentaire important par rapport au concept d'objectif spécifique. La compétence est un concept intégrateur, en ce sens qu'elle prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités. Pour Gérard et Roegiers, 1993, la compétence est un ensemble intégré de capacités qui permet de manière spontanée d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment.

Selon « De Ketele (1996), la compétence est un ensemble ordonnée de capacités (activités)qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles –ci .

D'après, Le Boterf (1995), la compétence est un savoir agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc..) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche» [Roegiers X, (2001) : 65 –66.]

Perrenoud apporte à ces définitions un complément intéressant en termes de stabilisation de la compétence. « *Il n'y a de compétence stabilisée que si la mobilisation des connaissances dépasse le tâtonnement réflexif à la portée de chacun et actionne des schèmes constitués* »

Pour lui aussi, la compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parcequ'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes . [Philippe Perrenoud, (2000):16-20].

Pour Marielle Pratte, la compétence réside essentiellement dans la capacité de puiser les bonnes informations dans ses différentes ressources et d'utiliser adéquatement ces connaissances et habilités dans l'action. » [Marielle Pratte, (2002) :17-25].

Pour Michel Carbonneau, la compétence n'est pas une simple addition de savoirs, mais la capacité de mettre en interaction divers savoirs et d'autres types de ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut faire suivant les situations. [Michel Carbonneau, Marie Françoise Legendre, (2002) : 12-17].

Pour Philippe Meirieu : *« l'approche par compétences est un savoir renvoyant à des situations complexes qui amènent à gérer des variables hétérogènes et qui permettent de résoudre des problèmes qui échappent à des situations référables épistémologiquement à une seule discipline.* [Philippe Meirieu, ibidem, pp 111-112]

En somme, on peut dire que la compétence en éducation est : «la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations –problèmes.

En d'autres termes, c'est la possibilité, pour un élève, de mobiliser un ensemble de savoirs, de savoir –faire et de savoir –être pour résoudre des situations problème. L'élève exerce une compétence en résolvant des situations –problèmes. Pour vérifier si l'élève a acquis la compétence, l'enseignant lui demande de résoudre une situation –problème.

5-L'approche par les compétences dans l'enseignement :

C'est une pédagogie qui se base sur la logique de l'apprentissage centré sur l'activité et les réactions de l'élève face aux situations problèmes. L'essentiel n'est pas uniquement de donner des connaissances, mais aussi, et surtout, d'utiliser ses

capacités dans des situations quotidiennes qui s'appliquent à la vie et l'aident à apprendre par lui-même. Ainsi, l'élève doit être muni des outils appropriés pour lui permettre de résoudre les problèmes étape par étape, devenant ainsi capable de réussir et être apte à affronter la société dans laquelle il doit s'intégrer. Cette approche se démarque essentiellement par son caractère d'intégration et par sa capacité de créer une passerelle entre la connaissance d'une part, et les compétences et les comportements d'autre part. « L'apprentissage *par compétences* est proposée pour renforcer la durabilité des apprentissages. Une fois que l'élève saisit ce qui est enseigné, l'enseignant le place dans des situations similaires». [Xavier, Roegiers. 2006 :p51]

6- Apport de l'approche par compétences dans les apprentissages:

On peut dire que l'apport de l'approche par compétences se situe essentiellement à trois niveaux. Cette approche permet :

- de donner du sens aux apprentissages ;
- de rendre les apprentissages plus efficaces ;
- de fonder les apprentissages ultérieurs.

a- donner du sens aux apprentissages :

le développement des compétences vise à contextualiser « a posteriori » les apprentissages aux yeux de l'élève, à leur donner sens, à situer l'ensemble des apprentissages par rapport à une situation qui a du sens pour lui.

Il s'agit notamment de finaliser les apprentissages, de faire en sorte que les connaissances ne restent pas théoriques pour l'élève, mais qu'elles puissent lui servir très concrètement dans son milieu scolaire (son métier d'élève) ou familial, ou plus tard dans sa vie d'adulte, de travailleur, de citoyen.

b- Rendre les apprentissages plus efficaces :

L'approche par compétences l'exécution des trois facteurs suivants :

Tout d'abord, elle assure une meilleure fixation des acquis. En effet, les travaux sur l'apprentissage dans le cadre de la résolution d'un problème. La résolution de problèmes est donc une composante essentielle d'un apprentissage en

profondeur, que ce soit pour fixer les savoirs ou les capacités. Or, l'approche par compétences est une des approches par excellence qui favorise la résolution de problèmes, en donnant à l'élève des occasions de mobiliser ses acquis dans des situations sans cesse nouvelles pour lui .

Ensuite, l'approche par compétences permet de mettre l'accent sur l'essentiel. En effet, tous les apprentissages ne sont pas sur le même pied. Certains apprentissages sont importants, soit parce qu'ils sont utiles dans la vie de tous les jours, soit parce qu'ils constituent les fondements des apprentissages suivants. Il peut s'agir de capacités « clés », particulièrement utiles à l'élève, de compétences pratiques importantes dans la vie de tous les jours, ou de compétences qui sont à la base d'autres apprentissages.

Enfin, les travaux sur l'apprentissage ont montré que la maîtrise en profondeur d'un savoir suppose sa mise en relation avec d'autres qui lui sont liées. Le développement des compétences amène à établir des liens entre différentes notions issues d'une même discipline, ainsi qu'entre des notions issues de différentes disciplines.

c- fonder les apprentissages ultérieurs :

La mise en lien progressive des différents acquis des élèves, et la mobilisation conjointe de ces acquis dans des situations significatives déborde le cadre d'une classe et d'une année scolaire .Elle permet également de construire un système plus global dans lequel, d'une manière à l'autre, d'un cycle à l'autre, les acquis sont progressivement réinvestis et mis au service de compétences plus complexes .C'est en cela que l'approche par compétences permet de fonder les apprentissages ultérieurs . [Xavier Roegiers, (2001) : 77 -78 -80]

Notre analyse du programmes et du manuel de la deuxième année secondaire ainsi que l'enquête que nous avons menée sur le terrain en analysant les opinions recueillies auprès des utilisateurs, à savoir les enseignants de langue française, par le biais d'un questionnaire distribué à leur intention et ce dans plusieurs établissements du territoire, a révélé d'une variété de thèmes et de typologie, d'activité ainsi que les différents modes (travail individuel, en binôme,

de petits groupes ou de toute la classe). En outre, le rôle de l'enseignant et l'élève a totalement changé dans l'enseignement/apprentissage du français.

La description /analyse du nouveau curriculum et du manuel du secondaire a permis également de recenser plusieurs dysfonctionnements à savoir le manque de séances d'oral et l'imprécision de l'évaluation selon l'approche par les compétences. On note aussi le besoin des enseignants des supports didactiques adaptés au niveau des élèves.

7–Analyse du manuel de la deuxième année secondaire : année 2006–2007 :

Le manuel s'intitule « Français Deuxième Année Secondaire » pour toutes les filières confondues a été édité en 2006 par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS).

Le sommaire évoque également les quatre projets à étudier tout au long de l'année avec cinq objets d'étude comme il annonce les séquences à réaliser en nous renvoyant aux pages.

Les textes proposés sont bien écrits (lisibles) et sont parfois accompagnés d'illustrations afin d'aider les élèves à comprendre les textes.

Il est à noter que les actes de paroles ainsi que les titres des séquences ne sont pas rappelés dans ce manuel.

Les projets ne sont pas bien développés .En effet, les activités proposées ne mènent pas à la réalisation concrète du projet.

Les activités de langue sont laissées à la fin du projet (ex p36) et dans lesquelles on présente tout d'abord les objectifs de la leçon puis place aux exercices d'application qui ne sont pas très variées à raison de deux activités pour chaque leçon ce qui incité l'enseignant de confectionner d'autres exercices.

La règle est donnée dès le départ à l'élève ce qui ne mène pas l'apprenant à rechercher lui-même l'information.

Les techniques proposées sont l'exposé oral p21 et le débat d'idées pour la séquence 3 avec une proposition d'un seul document.

L'évaluation certificative est aussi présente sous forme de graphes accompagnés de textes pour le premier et le troisième projet tandis que pour le deuxième projet on

propose une affiche suivie d'un questionnaire. Le projet 4 ne comporte pas d'évaluation certificative.

Des grilles d'auto évaluation sont également insérées pour les trois premiers projets (p50–P85–p151).

Ce manuel est dans l'ensemble bien conçu malgré quelques insuffisances que l'on énumère :

- non utilisation des moyens de l'information et de communication (TIC) pour les activités de l'oral.
- les textes choisis ne sont pas bien écrits on devrait charger leur typographie.
- projets et séquences trop condensés à raison de 12 séquences par an pour toutes filières confondues.
- certains projets ne sont pas bien conçus citons le cas de la séquence 3 du projet 1 « commenter les représentations graphiques et iconiques. » où l'on se contente de présenter quelques textes sans aborder la techniques du commentaire des graphes ou de schémas.
- l'évaluation certificative n'est pas bien conçue car les questions posées sont directes (utilisation des adjectifs interrogatifs quel – à quel – comment – en quoi. Ce sont en fait des consignes qui visent uniquement la vérification de la compréhension de l'écrit ; on invite rarement l'élève à réécrire des phrases, à les transformer ou alors de rédiger des paragraphes.

Conclusion :

L'analyse des différents outils consultés, programme, document d'accompagnement et manuel scolaire de la deuxième année secondaire, montre des incohérences, voire des contradictions entre ce qui est annoncé par les instructions officielles et la manière dont elles sont traduites dans les manuels scolaires. En effet, le discours officiel conçoit une pédagogie qui est en conformité avec la théorie sous-jacente à la pédagogie de projet : les finalités fixées à l'apprentissage du français contribuent à former des apprenants actifs, responsables et capables d'agir sur leur environnement. La démarche qu'il préconise s'appuie sur

le socioconstructivisme dans ses implications pédagogiques et didactiques comme modèle de référence (travail en groupe, enseignant animateur, élève acteur de son apprentissage, prise en compte de la motivation des élèves dans le choix des projets, évaluation formative). Cependant, l'analyse des manuels sensés véhiculer ces directives montre que les contenus des enseignements sont organisés dans des séquences où les liens avec les projets ne sont pas évidents, voire inexistant. Hormis les intitulés des projets, il n'y a rien d'autre dans les manuels qui renvoie à cette démarche, que ce soit dans l'utilisation des concepts inhérents à cette pédagogie ou dans l'organisation des étapes liées à la réalisation des projets. Ce constat est tellement évident qu'une omission des intitulés des projets cités au début du manuel n'affecte en rien l'organisation de celui-ci, tant les contenus sont indépendants des projets. Ces contenus sont construits autour des notions grammaticales présentées dans des textes dont les thèmes n'ont souvent rien à voir avec la thématique du projet.

L'analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants du secondaire, a pu dénombrer plusieurs obstacles dans l'application efficace de cette nouvelle approche parmi lesquels on peut citer : les classes surchargées, le programme très condensé, le volume horaire chargé, manque d'outils pédagogiques et séminaires / stages organisés à l'intention de cette approche.

Nous affirmons que la nouvelle approche introduite dans le système éducatif dans l'enseignement du FLE s'instaure progressivement et commence à donner de bons résultats.

Nous avons pu constater sur le terrain que l'élève apprend avec cette nouvelle approche à lire d'une manière expressive et à rédiger avec aisance si l'enseignant lui facilite la tâche par l'appropriation des rudiments de la langue dans un cadre nouveau.

Toutefois, certaines contraintes d'ordre strictement didactique, ou relatives aux moyens matériels, peuvent influencer négativement sur l'enseignement de l'un et l'apprentissage de l'autre.

L'enseignant doit être plus autonome, plus libre dans le choix de ses projets, dans la planification de son travail, dans la fixation et la délimitation de la durée de

réalisation de chaque projet, dans le choix des supports d'apprentissage et des outils d'évaluation selon les besoins et les caractéristiques des apprenants et en conformité avec les programmes officiels.

Cette autonomie permettrait un meilleur rendement et de meilleures performances de la part des acteurs de l'action pédagogique. L'apprenant devient ainsi un partenaire indissociable du processus pédagogique et l'enseignant doit répondre à ses besoins et attentes en négociant avec lui la manière de gérer le temps et l'espace, et ce en prenant en considération son environnement socio-culturel, son affect, etc.

Il n'est plus une masse « amorphe », une personne passive, réceptive ne faisant qu'ingurgiter des connaissances provenant d'un seul et unique détenteur du savoir, l'enseignant.

Il est au contraire un acteur à part entière dans la participation à la construction des savoirs et des savoirs –faire, il retrouve par conséquent la place qui devrait être la sienne, celle qui consiste à pouvoir agir, apprendre à apprendre, apprendre à son propre rythme, réaliser ses projets.

En un mot, l'apprenant est cette entité morphologique complète où le physique côtoie le pédagogique, l'affectif, le psychologique et le linguistique.

Les nouveaux programmes contribuent sans doute à libérer l'enseignant et l'apprenant des entraves qui les avaient empêchés depuis plus de deux décennies d'étaler leurs savoirs, leurs savoir-faire, savoir- agir, savoir- être et savoir devenir. De même, les résultats, les bons résultats s'affichent nettement, seulement il y a des contraintes qu'il faudra surmonter avec les de moyens et surtout du temps.

Pour conclure et afin de mener à bien cette nouvelle approche, nous suggérons de :

- améliorer la formation initiale des enseignants ;
- organiser le service enseignant de telle sorte que ceux qui l'assurent puissent conserver leur enthousiasme et rester à l'écoute d'autrui ; ainsi, la formation continue est elle indispensable lorsqu'on modifie les programmes d'enseignement ;

- assurer des programmes de formation en cours d’emploi pour les enseignants souhaitant perfectionner leurs compétences et mieux comprendre l’évolution de la discipline enseignée;
- former des enseignants pour qu’ils soient en mesure d’utiliser au mieux un manuel scolaire nouveau, en particulier les anciens qui ont plus de 20 ans de service;
- prendre en considération l’avis des enseignants dans la réalisation des programmes et dans la mise en place des objectifs pédagogiques;
- doter les établissements scolaires des outils pédagogiques et technologiques nécessaires;
- réduire le nombre d’élèves par classe, qui ne doit pas dépasser 20.

Ainsi, cette approche est conditionnée par une bonne formation des enseignants avant et pendant le service et l’utilisation des outils pédagogiques et technologiques.

En somme, ce programme est ambitieux mais reste à parfaire.

Références bibliographiques :

- Attatfa, D. (jan /juin 1996) : « Repères pour une histoire des méthodologies de l’enseignement du français au secondaire », Revue El Moubarriz N°7.
- Attatfa, D. (juil / sept 1998) : « Méthodologies et efficacité dans l’enseignement des langues. », Revue El Moubarriz N° 10.
- Carbonneau, M et Legendre, M-F. (2002) : « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels », vie pédagogique, n°123, avril –mai.
- De Landsheere, G.&V.(1976) : *Définir les objectifs de l’éducation*. Paris : PUF, p53–54.
- Françoise, M. et Legendre, B. (sep –oct 1995) : « Principaux fondements du nouveau programme, guide pour l’enseignement des sciences au secondaire. », vie pédagogique, n°95.
- Institut national de recherche en éducation (INRE) – département de la documentation et banque de données –dossier de presse –Liberté 10/05/2000.
- Pratte, M. (2002) : Enseigner, un acte professionnel en pleine évolution, Vol 16 N°2 pédagogie collégiale.
- Meirieu, P. (1993) : « L’envers du tableau .Quelle pédagogie pour quelle école ?» . ESF .Paris, 10^{ème} édition.

- Philippe Perrenoud. (2000) : Construire des compétences, tout un programme !, vie pédagogique, n°112, Septembre –Octobre.
- Rogiers, X. (novembre2006) :*L'approche par les compétences dans l'école algérienne*, le ministre de l'Education nationale, ONPS,
- Revue l'école Demain N°00, Mai –juin 2000.