

L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ?



Habib El Mistari

Doctorant, Université de Sidi Bel Abbès

Résumé : Cette étude se fixe pour objectif la transposition didactique des directives officielles relatives à l'enseignement / apprentissage de la langue française telles qu'énoncées dans les programmes officiels issus de la nouvelle réforme du système éducatif algérien basée sur l'approche par compétences. La clé de voûte de la réussite de ce vaste chantier réside en premier lieu dans l'implication et la motivation des enseignants. C'est pourquoi la clarification du statut de l'enseignant, de son rôle au sein de l'école et de la société reste une des priorités que doit se fixer l'institution et plus encore la société toute entière, pour que les objectifs de qualité et d'efficience qui portent le projet de réforme soient atteints.

Mots-clés : réforme du système éducatif algérien - statut de la langue française - enseignement / apprentissage - approche par compétences- activités d'apprentissage

المُلخَص : تهدف هذه الدراسة إلى نقل التوجيهات الرسمية الخاصة بتعليم و تعلّم اللغة الفرنسية حسبما هو منصوص عليه في البرامج الرسمية المنبثقة عن إصلاح المنظومة التربوية؛ هذا الإصلاح يعتمد على منهجية المقاربة بالكفاءات. إن مفتاح النجاح لهذه العملية الواسعة يكمن في إشراك و تحفيز الأساتذة؛ لذا فإنّ توضيح مهام الأستاذ و دوره في المدرسة و المجتمع يظلّ إحدى الأولويات التي ينبغي أن تحددها المؤسسة الرسمية، و كذا المجتمع بأكمله، لتحقيق أهداف النوعية و النخاعة التي تحمل مشروع هذا الإصلاح.

الكلمات المفتاحية : إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية - وضعية اللغة الفرنسية - التعليم و التعلّم - المقاربة بالكفاءات - البرامج الرسمية - نشاطات التعلّم.

Abstract: The objective of this study is based on the didactic transposition of official directives (instructions) concerning teaching and learning the French language, as it set forth by the official program issued through the Algerian new teaching reform system, based on the competency approach. The keystone to success at this harsh task resides primarily on the teachers' implication and motivation. That is why, the clarification on the teachers' official position and his role at school and in society as well; so as reach the positive results in quality and efficiency which are being carried in the new reform

Keywords: Algerian teaching system reform - French language status-Teaching/Learning -Competency approach - Official programs -Learning activities

Introduction

Cette étude tente de développer une réflexion sur l'enseignement du FLE (Français Langue Etrangère) qui met l'accent sur des aspects souvent négligés de la question. Nous sommes motivés par l'analyse des enjeux sous l'angle de l'analyse de politiques linguistiques : quelles langues étrangères enseigner, pour quelles raisons, et compte tenu de quel contexte ? Le travail que nous proposons de développer prend sa source dans un questionnement relatif aux pratiques didactiques et pédagogiques mises en œuvre dans le cadre de la récente réforme de l'enseignement et plus particulièrement des implications dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère en Algérie. Rappelons que cette réforme, basée sur l'approche par compétences, a été mise en œuvre - pour le cycle primaire - dès la rentrée scolaire 2003, et pendant l'année scolaire 2005/2006 pour ce qui concerne le cycle secondaire. Les enjeux en cause mériteraient certainement une recherche plus approfondie et de plus longue haleine.

La nouvelle réforme du système éducatif

Le projet de réforme a été mis en chantier en octobre 2001 puis sa mise en œuvre a été effective dès la rentrée scolaire 2003/2004 selon « le plan d'action »¹ retenu par le Conseil des ministres. Le 13 mai 2000, à l'occasion de l'installation officielle de la commission nationale pour la réforme de l'éducation (CNRE)² chargée de la réforme du système éducatif algérien, le président A. Bouteflika déclare au sujet de l'enseignement des langues étrangères :

« (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. »

De multiples questions se posent dès lors que la notion de changement induite par le terme même de réforme préside à la conception et à l'élaboration des outils pédagogiques et didactiques nouvellement

conçus pour sa mise en œuvre. Quels rapports peut-il s'établir donc entre les bases théoriques qui soutiennent les orientations contenues dans la réforme et les pratiques innovantes que les programmes issus de cette réforme visent à promouvoir ? Pour rappel, nous nous en tiendrons, dans un premier temps, à la définition générale du mot « réforme » proposée par le dictionnaire Robert (édition 2006) : « Réforme : changement profond apporté dans la forme d'une institution afin de l'améliorer, d'en obtenir de meilleurs résultats. »

La réforme du système éducatif algérien, telle qu'elle se traduit dans les programmes élaborés pour sa mise en œuvre, induit-elle réellement un changement ou tout au moins un renouvellement des pratiques pédagogiques ? Quelles stratégies didactiques et quels moyens ont-ils été mis en œuvre pour susciter et accompagner ce changement ? Comment ce changement a-t-il été appréhendé par les acteurs de la pédagogie ? Y-a-t-il réellement rupture avec les pratiques précédentes ?

Si l'on considère donc que toute réforme constitue une rupture avec les méthodes et les pratiques précédentes, et vise une amélioration qualitative du système éducatif en place, il paraît évident que la mise en application des programmes issus de la réforme nécessite une révision voire un bouleversement des us et habitus des acteurs de cette réforme, et en premier ceux chargés de son application sur le terrain. Nouveaux programmes, nouveaux comportements, nouvelles pratiques de classe.

Le ministre algérien de l'Education Nationale Boubekour Benbouzid dans la préface de l'ouvrage *L'approche par compétences dans l'école algérienne* (2006 :10) précise que

« Dans sa substance comme dans sa raison d'être, cette réforme dont l'ambition est de mettre l'école algérienne en adéquation avec les changements de tous ordres intervenus au sein de notre société durant ces dernières années, a donné naissance à un vaste chantier dans lequel l'action sur la ressource humaine prime évidemment sur celle portant sur les moyens matériels, même si ces derniers sont loin d'être négligeables. Mais, tout comme il est évident que l'élève est au centre de l'action éducative, il est également vrai que c'est l'élément humain, à savoir le personnel enseignant toutes catégories et tous niveaux confondus, qui est au centre de l'œuvre à mener ».

Ce sont les constats posés sur le système éducatif algérien le qualifiant de défaillant et d'inefficace, voire même d'obsolète, en raison des bouleversements et des mutations intervenus dans les différents domaines, qui ont conduit les instances supérieures du pays à porter une réflexion sur les dispositifs en place et à envisager une réforme du système éducatif avec tout ce que cela peut comporter comme changement profond aussi bien dans les conceptions que dans les représentations et les pratiques. C'est ainsi que la commission nationale pour la réforme de l'éducation, après plusieurs mois de travaux, a lancé un projet de réforme - entériné par l'Assemblée Populaire Nationale - dont les objectifs fondamentaux - au nombre de quatre - ont été énoncés comme suit :

- Amélioration de la qualité de l'enseignement.
- Rénovation des programmes scolaires.
- Réorganisation des cycles d'enseignement.
- Renforcement de l'enseignement supérieur.

De plus, à l'heure où les nouveaux curriculums sont définis de termes de compétences, il est précisé que la refonte du système éducatif, dans le cadre pédagogique, vise à développer l'enseignement des langues étrangères afin de permettre à l'élève algérien de maîtriser réellement deux langues étrangères en veillant à leur complémentarité avec la langue arabe d'une part et en tenant compte des intérêts stratégiques du pays d'une autre part.

Pour rester dans le cadre précis de la recherche en didactique, notre travail se basera sur les deux premiers objectifs dont nous retiendrons les termes clés : *amélioration* et *rénovation*. C'est donc pour tenter d'apporter une contribution à une première évaluation des retombées de la réforme sur les nouvelles conceptions de l'apprentissage et les pratiques des enseignants que nous nous proposons de questionner les procédés mis en œuvre pour l'application de la méthode retenue, à savoir l'approche par compétences, en restreignant l'objet de ce travail sur les diverses activités proposées dans un des manuels scolaires d'apprentissage de langue française mis en circulation dès la mise en application de la réforme et la manière dont elles sont comprises et menées par les enseignants, principaux acteurs de cette réforme. Il nous a semblé pertinent de cibler particulièrement notre recherche sur la deuxième année secondaire dans la mesure où elle est considérée comme année charnière dans le cycle du secondaire. En effet, cette année favorise l'assemblage et l'emboîtement des compétences à mettre en œuvre en vue de réaliser l'objectif terminal du cycle, que, pour ce qui concerne l'apprentissage du français langue étrangère, l'on

pourrait résumer ainsi : installation de deux compétences : linguistique et communicative qui permettraient de doter l'apprenant d'une compétence langagière.

Une meilleure insertion de l'élève algérien dans la société

Ainsi que cela est énoncé dans les textes officiels, la réforme s'inscrit dans une perspective d'amélioration du rendement de l'école algérienne et d'une meilleure insertion de l'élève algérien dans une société tournée vers la modernité et appelée - ainsi que le prévoient les promoteurs de la réforme - à fonctionner sur des critères de rationalité et d'efficacité, elle doit nécessairement induire une nouvelle conception des rapports entre enseignement et apprentissage. Il nous faudra donc mesurer l'impact de cette réforme sur les pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants mais aussi sur leurs représentations. Comment donc se sont-ils appropriés les nouveaux programmes et quelles situations d'apprentissage sont-elles proposées pour mettre en œuvre les principes sur lesquels repose l'approche par compétences et principalement la centration sur l'apprenant ?

Ceci nous amène tout naturellement à réfléchir sur les activités prévues dans les classes de langue par le biais d'une analyse de la typologie des exercices aussi bien dans les méthodes traditionnelles (dictées, rédaction, exercices de grammaire, etc.) que dans l'approche par compétences où l'apprenant se voit proposer des situations d'apprentissage pour lesquelles il est tenu de mobiliser un ensemble de ressources (savoirs et savoir-faire) puis les faire agir entre elles pour accomplir une tâche.

Pratiques pédagogiques

La Réforme du système éducatif entamée en Algérie depuis 2003 soulève à ce jour bon nombre de questions pertinentes. L'examen de ces questions est nécessaire pour mieux déterminer la carence et le déficit enregistré afin de placer assurément sur la bonne voie l'enseignement/apprentissage du FLE. Parmi ces interrogations, notons celles qui prennent pour sujet le statut et la fonction de l'enseignant de FLE, ses pratiques éducatives et stratégies d'enseignement. A ce titre, on précise et on valorise le rôle de l'enseignant dans un document essentiel pour la compréhension des tenants et des aboutissants ainsi que des objectifs fixés par la mise en œuvre de la réforme, à savoir l'ouvrage intitulé : *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, publié sous la direction du ministère de l'Éducation nationale (2006 : 23) : « ...L'autre grand volet de la réforme concerne la question fondamentale de la formation continue du corps enseignant qui, bien évidemment,

constitue la pierre angulaire de tout l'édifice ».

En réalité, si la nouvelle démarche éducative attribue une place prépondérante à l'élève, il n'en reste pas moins que l'enseignant demeure le meneur de l'opération éducative, et que lui et lui seul a la lourde responsabilité de réussir et mener à bien son enseignement. Il lui faut cependant assimiler et accepter cette réalité nouvelle : cette nouvelle démarche éducative doit s'accompagner de plusieurs reconsidérations de concepts et notions d'enseignement/apprentissage entraînant ainsi un changement au niveau de son identité d'enseignant.

Comment donc est appréhendé ce changement qui est marqué surtout par la rupture avec les anciennes pratiques et l'adoption des nouvelles dispositions et méthodes qui favorisent la réalisation optimale des objectifs de l'enseignement/apprentissage ?

Aux questions ci-dessous que nous avons posées à trois inspecteurs de l'éducation nationale et à un nombre d'enseignants (n=30) de l'enseignement secondaire de français, nous avons recueilli des réactions dont nous apportons l'analyse suivante :

- 1- Quels sont d'après vous les principaux changements introduits par la réforme du système éducatif pour l'enseignement du français en Algérie?
- 2- Quels moyens ont été mis en œuvre pour accompagner ces changements ? Formations des enseignants ? Professionnalisation ?
- 3- Comment ce changement a-t-il été appréhendé par les acteurs de la pédagogie ?

Les principaux changements introduits par la réforme pour l'enseignement du français en Algérie

La réforme a introduit l'approche par compétences, a recommandé le cognitivisme comme méthode pédagogique, a établi la théorie de l'énonciation dans l'analyse du discours et a pris appui sur l'étude des discours et lecture analytique dans la compréhension des textes, a substitué à l'unité didactique la séquence didactique, plus souple et flexible dans son utilisation, a redéfini le rapport savoirs/compétences et a contextualisé les tâches scolaires. Néanmoins l'on relève une surcharge dans les programmes à exécuter et a l'imposition d'une progression annuelle. Quant à la quantité des savoirs, elle est surdimensionnée par rapport aux capacités des apprenants.

Les moyens pour accompagner ces changements

Peu de moyens ont été mis en œuvre pour accompagner les change-

ments si ce n'est que six (6) jours annuels pour la formation des enseignants dont plus de la moitié sont nouveaux ou débutants et qui n'ont pas bénéficié d'une formation initiale très utile en la matière.

La position des acteurs de la pédagogie

Afin que l'on puisse dresser un bilan de la situation actuelle de l'enseignement du français en Algérie, il est indispensable de définir les véritables rôles devant être dévolus à l'apprenant de FLE. G. Dalgalian (1981 :10) dira à cet effet : « Un apprentissage valable n'a lieu que lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels ».

Aucun apprentissage n'est plus fondamental que celui de la maîtrise du langage et de la langue française. Par « maîtrise du langage et de la langue française », nous entendons l'ensemble des activités qui conduit chaque apprenant, au fil des jours, à exprimer oralement ou par écrit ses émotions, sa pensée, ses rapports aux autres et à communiquer avec autrui de façon immédiate dans les conversations et les différents échanges. De plus, l'enseignement du français dans les lycées algériens se limitait à des études de textes, souvent réécrits en fonction d'un public hétéroclite. L'aspect culturel, civilisationnel ou esthétique n'était pas étudié. Les techniques d'expression, telles que le résumé, le compte-rendu ou la synthèse, n'étaient pas exploitées et manquaient d'efficience.

A la fin de son cursus scolaire, l'élève aura bénéficié de 10 années d'apprentissage de la langue française. Cet apprentissage devait, dans un premier temps, répondre aux besoins professionnels, c'est-à-dire à ce que leur impose la loi du marché et, dans un second temps, assurer à l'apprenant une promotion sociale puisque le fait de parler une langue autre que l'arabe est vécu en Algérie comme un avantage inestimable pour celui qui apprend cette autre langue. Les propositions de changements théoriques et méthodologiques, quand elles visent les stratégies de réalisation, comme c'est le cas pour la démarche du projet didactique, ont rencontré des réticences, voire des résistances. Elles sont vécues comme une rupture, voire une cassure, par le personnel enseignant qui est habitué à travaillé avec des unités didactiques assez légères dans leur préparation pédagogique, offrant plus de souplesse et de confort dans leur utilisation pratique, élaborées à partir des ensembles pédagogiques déjà existants. L'émergence de la séquence didactique dans le champ méthodologique est perçue comme une innovation imposée, et tant que telle, déstabilisatrice. La substitution de la séquence didactique à l'unité didactique apparaît une tâche complexe, notamment en raison de la charge de travail de

préparation pédagogique assez conséquent qu'elle entraîne d'une part et de l'effort de documentation et d'assimilation des concepts véhiculés assez importants qu'elle nécessite d'autre part. Elle exige de l'enseignant une recherche fastidieuse, une diversification accrue et une planification à long terme des activités sans compter une gestion du temps des plus rigoureux et une évaluation au quotidien.

Difficultés

On rencontre plus de difficultés dans les zones rurales d'une wilaya et dans les wilayas du sud du pays en raison du sous-encadrement. Les zones urbaines et les wilayas du nord bénéficient d'un meilleur encadrement pédagogique et administratif.

L'apprenant algérien considère en général le travail scolaire comme ensemble de routines. Il prend le travail au sérieux et essaie de faire de son mieux. Il travaille assez vite mais de façon désorganisé, son seul souci est de répondre à toutes les questions mais n'importe comment. Dans les tâches discursives moins structurées (rédaction de textes, préparation d'exposés, des dossiers sur un thème libre ou imposé), il ne prend des initiatives que si l'enseignant l'encourage ; il ne s'investit pas personnellement dans le travail mais manifeste un besoin de curiosité devant un problème ou une énigme qui n'appelle pas une réponse juste, mais une démarche de réflexion individuelle ou collective et travaille avec persévérance. Il lui arrive toutefois d'abandonner en cours de route. Pour lui faire du bon travail, c'est faire un travail largement imposé, fragmentaire, répétitif et constamment surveillé.

Problèmes persistants chez les enseignants de français

L'enseignant reste donc dépendant d'une réflexion élaborée hors de son contexte et de recherches éloignées de sa pratique comme le souligne encore Nouredine Toulbi-Thaâlibi (2006 : 23) : « ...étant bien entendu que les opérations de réforme ont introduit un rythme scolaire plus contraignant pour les enseignants, les élèves et donc aussi bien pour les parents ».

Ce sont ces contraintes qui sans nul doute créent le malaise, un malaise perceptible chez les enseignants que nous avons questionnés. Et il ne s'agit pas uniquement du rythme scolaire. La remise en question des perceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et du métier d'enseignant ne se fait pas sans résistances. L'on pourrait rétorquer que tout changement suscite inévitablement des résistances, et qu'il faut, pour reprendre une expression courante aujourd'hui, « laisser du temps au temps » ! Mais comment éluder le questionnement sur le

statut éducatif de l'enseignant, l'identité pédagogique et tout ce qui la construit, à savoir la formation continue et l'implication dans les choix didactiques et pédagogiques prônés par la réforme ainsi que la concertation suivie avec tous les partenaires de l'acte éducatif ?

Faut-il encore préciser que la pratique de l'enseignement ne repose pas exclusivement sur une méthode mais bien sur l'expression consciente d'une stratégie pédagogique à mettre en œuvre en tenant compte des conditions objectives dans lesquelles se déroule l'acte éducatif. Ainsi, la méthode n'a d'autre fonction que de décrire la manière dont va s'y prendre l'enseignant pour que l'apprenant puisse apprendre. Si aujourd'hui l'on ne peut plus considérer l'enseignant comme le détenteur et le seul dispensateur du savoir, si l'on rejette le qualificatif de «maître», et que l'on y a substitué celui d'animateur pédagogique ou même de facilitateur, il n'en reste pas moins que l'enseignant constitue l'élément central de la communication en classe dans la mesure où la plupart des échanges sont engagés par lui et qu'il s'active à gérer sa dynamique et son organisation. Nous sommes loin maintenant de l'époque où l'enseignement était dispensé de façon magistrale et où toute possibilité d'imprévu et d'improvisation était écartée. L'image de l'enseignant qui affirme, expose, montre, contrôle de manière immédiate le degré d'assimilation chez les apprenants, répète pour fixer les connaissances, intervient de nouveau pour exposer, passe aux exercices, fait les repérages des erreurs, recense les réponses correctes et les réponses fausses, corrige immédiatement les fautes et passe au cours suivant, cette image donc est, du fait même des orientations contenues dans les principes de la réforme, devenue obsolète.

C'est donc dans cette perspective que les nouvelles dispositions préconisées dans le choix de la méthodologie de l'approche par compétences voient logiquement l'enseignant bien plus comme un guide de l'apprentissage que comme un maître. Cette nouvelle vision consiste à rendre les apprentissages plus concrets, plus opérationnels et plus actifs. Le développement des situations d'apprentissage vient donc remplacer les leçons magistrales axées sur le discours de l'enseignant. Mais qu'en est-il de la réalité du terrain ? Comment l'enseignant va-t-il mettre au service de son enseignement les nouvelles directives ? Comment et par quels moyens didactiques et pédagogiques va-t-il adapter son enseignement aux exigences de la réforme ? Et surtout, pour rester dans notre problématique, quelles activités va-t-il - ou non - inclure dans ses pratiques de classe pour atteindre les objectifs généraux et spécifiques fixés pour la réalisation des différents projets prévus dans le programme ?

Nous nous sommes proposés d'examiner les pratiques de classe de quelques professeurs de français de la deuxième année secondaire pour tenter de vérifier, à la lumière des choix qu'ils expriment et justifient dans leurs prestations, l'adéquation de l'enseignement avec les dispositions prévues par la réforme du système éducatif relative à l'enseignement de la langue française en adoptant les principes de l'approche par compétences. Nous nous sommes intéressés à la planification des activités que propose l'enseignant aux apprenants, au déroulement du projet et à l'implication des apprenants dans la construction des savoirs. Ceci nous permettra d'aborder l'ensemble des facteurs préalables de réussite que nous pouvons résumer comme suit :

- Le niveau des élèves qui arrivent en 2^{ème} AS, leurs attitudes, leurs motivations, etc.
- Les formations initiale et continue des enseignants,
- Les compétences des enseignants par rapport aux compétences requises,
- Leurs propres méthodes et stratégies de réalisation des différents projets, en conformité ou non avec les directives officielles proposées dans les programmes et les guides du professeur.

On continue à administrer un enseignement directif (cours magistraux) là où une pédagogie interactive s'impose. La maîtrise des savoir-faire et des habiletés qui résultent d'expériences pratiques est hasardeuse et aléatoire au lieu d'être méthodique. Un savoir sur les savoir-faire est institué et érigé en règle générale au détriment d'un enseignement/apprentissage qui privilégie l'acquisition des savoir-faire. Les travaux de groupes quand ils s'imposent sont peu utilisés parce que les enseignants ne savent pas évaluer correctement un travail collectif. L'évaluation des travaux écrits est confinée à la notation subjective et à la l'annotation superficielle. Rares sont ceux qui utilisent les grilles d'évaluation et les barèmes précis.

Rappelons en premier lieu que la classe est vue comme une petite société régie par un ensemble de règles qui définissent les rapports entre ses membres. Le contrat consiste à fixer les positions de chacun des acteurs dans leurs conduites réciproques et leur rôle d'enseignant et d'apprenant, qui leur permettent, ainsi que le prévoit la nouvelle approche, de négocier les contrats réglant le processus enseigner-apprendre et de créer la dynamique de l'action éducative. Centrée sur l'apprenant, l'approche par compétences demande une réelle révolution dans la pratique pédagogique ; l'enseignant n'enseigne plus ce qu'il sait mais doit faire apprendre à l'apprenant ce qu'il est appelé

à maîtriser lui ouvrant la voie de se responsabiliser et passer de l'état de passif à celui de l'émulation et l'auto-formation. L'apprenant agit à partir de situations concrètes ou de problèmes à résoudre en effectuant des tâches selon son rythme et les schémas d'intégration propre à lui. L'apprenant ayant donc changé de statut, s'oppose désormais à l'idée de « transmission d'un savoir achevé » et ce qu'il cherche dans l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est développer une attitude d'invention et non plus de passivité et de mémorisation comme nous l'explique si bien L. Vezin (1988 :17): « L'élève ne se contente pas de recevoir et d'enregistrer le contenu de ce qui lui est communiqué. Il élabore et construit son propre savoir à partir de réorganisations de concepts déjà connus. »

Le rôle de l'enseignant est donc crucial, et pour optimiser les chances de voir les objectifs atteints, le travail pré-pédagogique revêt une importance capitale, car comme le dit Alain Rieunier (2007) dans l'introduction de son ouvrage « préparer un cours, Les stratégies pédagogiques efficaces »: « Préparer une leçon, un cours, une séquence de formation, c'est concevoir un dispositif pédagogique capable de motiver ceux qui doivent apprendre, c'est présenter des contenus rigoureux, permettre leur appropriation progressive, prévoir les évaluations nécessaires, organiser les systèmes de recours pour ceux qui sont en difficulté ou en échec. Bref, préparer une leçon, c'est situer délibérément du côté de celui qui apprend et préparer le chemin de son apprentissage. C'est interroger les savoirs pour trouver les moyens de rendre accessibles. C'est travailler à impliquer ceux qui apprennent ... car sans leur aide, leur participation active, la mobilisation de leur intelligence, le projet est condamné par avance ».

Conclusion

Nos investigations auprès des enseignants confrontés en première ligne à la réalité du terrain, nous ont permis de constater que dès lors qu'il s'agit de mettre en pratique un concept nouveau - plus ou moins assimilé en ses formes - l'enseignant, en perte de repères, se retrouve partagé entre le désir de « bien faire » pour se conformer aux directives émanant de l'institution et l'inconfort d'une situation générée par une formation le plus souvent défailante et par l'insuffisance de moyens matériels et didactiques qui lui permettraient de répondre efficacement aux exigences des nouveaux programmes. Beaucoup d'enseignants confrontés à la réalité, parfois dure, du terrain, comme en témoignent leurs propres évaluations des différences entre les acquis tout théoriques de la formation initiale qu'ils ont reçue et les exigences de la profession, se sentent totalement démunis. Leurs pratiques

pédagogiques, leur appréhension des rapports enseignant/enseigné et leur conception de l'enseignement/apprentissage ne se réfèrent qu'à leurs expériences personnelles le plus souvent obtenues grâce au contact avec les apprenants ou partagées avec d'autres collègues ou dans le cadre des opérations de formation (séminaires, journées d'études, visites d'inspection, etc.) organisées par l'inspecteur en charge de la circonscription ou la tutelle. Les dispositifs et les moyens mis en œuvre pour accompagner ces enseignants afin qu'ils mènent à bien leur tâche, ô combien difficile et pénible, devraient - nous ne faisons que retranscrire les doléances que nous avons pu recueillir tout au long de cette phase de notre recherche - porter essentiellement sur la pratique en situation, et ce par le biais de stages pratiques bien plus que de séminaires où, selon leurs dires, ils sont abreuvés de théorie. Ceci pourrait non seulement combler les insuffisances de la formation initiale mais aussi et surtout contribuer à développer leur qualification professionnelle et ainsi améliorer leur propre rapport à leur profession.

Bibliographie

- Barlow, M.1999. *Le métier d'enseignant, essai de définition*. Paris : éd Economica.
- Dalgalian, G.1981. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : CLE international.
- Meirieu, Ph.1993. *L'envers du tableau : Quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris : ESF Editeur.
- Ministère de l'Education Nationale. 2005. *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger : Casbah éditions.
- Pendax, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Perrenoud, Ph. 1997. *Construire des compétences à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Rieunier, A. 2007. *Préparer un cours, Les stratégies pédagogiques efficaces*. Paris : ESF, 3e éd.
- Richaudeau, F. 1979. *Conception et production des manuels scolaires*. Guide pratique. Paris : UNESCO. (RETZ).
- Roegiers, X. 2000. *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X.2004. *L'école et l'évaluation: Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. 2006. *L'APC dans le système éducatif algérien*. In : « réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie ». UNESCO - ONPS.
- Roegiers, X. 2006. *L'APC, qu'est-ce que c'est ?* Vanves : Edicef

Tagliante, C. 1994. *La classe de langue*. Paris : CLE international.

Toualbi-Thaâlibi, N. 2006. « Trois années de réforme de la pédagogie : bilan et perspectives ». In : *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* », UNESCO -ONPS.

Veizin, L.1988. *Communication des connaissances et activité de l'élève*. Paris : PUF.

Notes

¹ Le plan d'action retenu par le Conseil des ministres en date du 30 Avril 2002, expose les grandes lignes de la refonte de l'école algérienne qui a désormais pour mission essentielle l'instruction, la socialisation, la qualification, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture sur le monde.

² La Commission nationale pour la réforme de l'éducation a été installée officiellement le 13 mai 2000 par le président de la République algérienne. Sa mission essentielle consistait à évaluer le système éducatif dans tous ses paliers et de proposer sa refonte totale : principes généraux, objectifs, stratégies et échéanciers de mise en œuvre graduelle de la nouvelle politique éducative. Elle se compose de 160 membres (universitaires, professeurs, linguistes, psychologues, inspecteurs de l'éducation.) désignés, selon le décret présidentiel, en raison de leur compétence, de leur expérience et de l'intérêt qu'ils portent au système éducatif.