

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE DE OUARGLA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES
ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS
ANTENNE DE L'UNIVERSITE DE OUARGLA

Formations et autonomie des
enseignants du F.L.E. au primaire : Cas
de la circonscription de AIN ARNET,
wilaya de Sétif

Pour l'obtention du diplôme de magister

Option : didactique

Préparé par :

Radia Baïben

Sous la direction du

Prof. Dakhia Abdelouaheb

Année universitaire 2013-2014

À la mémoire de mon père.

Remerciements

Je voudrai remercier toutes les personnes qui m'ont aidée, qui m'ont encouragée et qui m'ont soutenue et spécifiquement les membres de ma famille : ma mère et mon marie; mes professeurs, mon directeur et tous mes amis, sans oublier M
SOUNOUSSAOUN.

Comme je remercie M. DAKHA pour sa patience, ces conseils et ses orientations précieuses.

Sans oublier la personne sans laquelle je ne serais arrivée à ce stade : M. BOUDJADJA.

Merci.

Introduction	09
Chapitre I: Etude diachronique et synchronique de l'enseignement du français en Algérie	14
Introduction	18
I- Enseigner à travers le temps	18
I-1- Définition de "enseigner"	18
I-2- Enseignement et éducation	22
I-3- Le contenu de l'enseignement- apprentissage	23
II- L'enseignement en Algérie	25
II-1- L'enseignement en Algérie: étude diachronique	25
II-1-1- Avant 1830	25
II-1-2- La période coloniale	27
II-1-3- L'indépendance	31
III- L'enseignement du français actuellement en Algérie	48
III-1- Les finalités de l'enseignement actuel en Algérie	48
III-1-1- Le français en Algérie	49
II-1-2- Le français dans le nouvel système éducatif	52
• Les finalités de son enseignement	52
• Objectifs assignés à l'enseignement du français	54
• Organisation de l'enseignement du français	55
Conclusion	68
Chapitre II: La formation des enseignants du F.L.E au primaire	69
Introduction	70
I- L'enseignement-apprentissage des langues étrangères	70
I-1- Le recentrage sur l'enseignant	72
I-1-1- Le triangle pédagogique	73
I-1-2- Le triangle didactique	74
I-1-3- Le quadrilatéral pédagogique	74
I-1-4- Le recentrage sur l'enseignant	75
I-3- La vie professionnelle des enseignants	76

II- Définitions de formation	79
III- La formation à l'enseignement des langues étrangères	81
III-1-Les raisons d'être de la formation des enseignants	81
III-2-Objectifs de la formation	82
III-3-" <i>Les modèles de formation des professeurs</i> "	82
III-4- Les variétés de formation des enseignants	84
III-5- Le contenu de la formation adéquate	85
IV- La formation des enseignants du F.L.E. en Algérie: une évolution	87
IV-1-La formation initiale des enseignants	87
IV-1-1-Les premières E.N.S.	90
IV-1-2-Les I.T.E.: des centres à la portée	91
VI-1-3-Actuellement	95
IV-2-La formation à l'université	97
IV-3-La formation en cours d'emploi	99
IV-3-1-Le premier formateur	99
IV-3-2-Le deuxième formateur	106
IV-4-La formation à distance en Algérie	126
IV-5-La formation à l'U.F.C.	138
Conclusion	142
Chapitre III: Autonomie de l'enseignement du F.L.E au primaire	143
Introduction	144
I-Définitions de "Autonomie"	145
I-1-Définition linguistique	145
I-2-Définition didactique	145
I-3-Du point de vue religieux	149
II- L'autonomie de l'enseignant	150
II-1-Avis des enseignants sur l'autonomie	150
II-2-Autonomie et contraintes	153
II-2-1-Autonomie historique	153
II-2-2-Autonomie représentationnelle	154
II-2-3-Autonomie administrative	155

II-3-La route vers l'autonomie	157
II-3-1-Autonomie entre apprentissage et acquisition	157
II-3-2-Devenir autonome	160
III-1-Le coté pédagogique	163
III-1-1-La première phase : L'architecture	163
1- Le programme et la progression	164
2- Le public	167
3- Le theme	168
4- Le texte	170
5- Les activités linguistiques	174
6- Les models	176
7- Les stratégies	180
8- L'organisation de la classe	184
9- La gestion du temps	189
III-1-2-La deuxième phase: L'édification	191
1- Le coté comportemental de l'enseignant	191
2- L'usage des moyens	192
III-1-3-L'évaluation	199
1- L'évaluation sommative	199
2- L'évaluation formative	199
3- Les étapes de la préparation de l'évaluation	200
4- La démarche prescrite dans le programme	201
IV-Les séquelles de l'autonomie de l'enseignant	202
IV-1-Impact personnel	202
IV-2-Impact sur les apprenants	203
IV-3-Impact sur les relations professionnelles	204
IV-4-Impact sur la société	205
IV-5-L'autoformation	205
Conclusion	207
Conclusion	208

Introduction

Introduction

L'enseignement des langues étrangères, à l'instar de toutes les disciplines, connaît des innovations et des renouvellements perpétuels à travers le temps et l'espace dans une tentative d'améliorer leur l'enseignement-apprentissage et de l'actualiser.

Des approches traditionnelles reposant principalement sur la mémorisation, passant par les méthodes SGAV, nous voilà arrivés à l'ère des approches communicatives, fonctionnelles, actionnelles et même interculturelles. L'objectif de ces dernières serait de faire acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Tous seraient la clé d'accès aux autres cultures. Elles permettraient une connaissance et une reconnaissance de l'autre afin de pouvoir le côtoyer et, par conséquent, adhérer au nouvel monde et avoir la possibilité d'y vivre comme étant un citoyen mondial.

Les finalités tracées par la politique éducative sont à l'origine de programmes destinés à faire progresser les apprenants qui sont devenus le centre de l'acte éducatif et d'autres qui sont destinés à faire progresser les enseignants en vue de meilleurs résultats et sur le plan éducatif et sur le plan quantitatif. Cette politique décide de la nature du projet de société et du devenir de sa progéniture. Il est donc assez clair que l'enseignement institutionnel ne relève pas seulement et uniquement de la didactique mais serait le produit complexe d'enjeux divers.

L'Algérie, bien qu'elle connaît du retard comparant à d'autres pays, finit par adopter l'approche communicative, menant, ainsi, une révolution à multiples dimensions surtout avec la prise de conscience des différentes assises de l'acte pédagogique qui ne se résument plus aux apprenants, enseignants et savoirs mais les dépassent pour englober et la société et la famille et l'institution. Dans cette perspective, les enseignants sont soumis à

des formations dont le but serait de les préparer à exercer leur métier loin des contraintes et des obstacles.

L'une des compétences, que l'on tente d'installer chez le futur enseignant lors des différentes formations qu'il suit, serait de le rendre capable d'adapter son enseignement en fonction de ses apprenants et des contextes qui se présentent tout au long de sa vie professionnelle. Une telle capacité exige une certaine liberté de choix et d'acte, autrement dit une autonomie de gestion de la classe de langue.

Marguerite Altet généralise son étude et déclare que l'autonomie des enseignants, quelle que soient leurs spécialités, est une compétence qui s'acquiert durant la période de formation à travers des activités multiples et diverses.

Il serait judicieux, dans ce cas, de s'interroger sur les formations des instituteurs et comment elles peuvent contribuer à leur faire acquérir une autonomie quelque soit son degré et ses aspects. Mais, d'abord, il convient de voir les différentes formations et leurs objectifs à court et à long terme. Puis, les questionnements porteront sur les procédés par lesquels les formateurs comptent y parvenir. Par la suite, nous pourrions étudier l'autonomie de l'enseignant et comment elle se manifeste dans une situation d'enseignement-apprentissage institutionnelle. Les contraintes qui viennent entraver et limiter les maîtres dans leurs parcours, leurs innovations et leurs créations feront l'objet d'une étude partielle.

Ces questionnements nous mènent à prévoir une étude pratique de terrain portant sur les formations des instituteurs et sur leur autonomie.

Le choix

L'étude, que nous présumons effectuer, répond à des inquiétudes qui portent sur l'efficacité des enseignants du français au primaire surtout avec le centrage, ces dernières années, sur l'apprenant au dépend des enseignants longtemps marginalisés. Avec la prise de conscience du rôle primordiale qu'ils jouent, il était impératif de revaloriser les maîtres et de leur offrir la possibilité d'actualiser leurs connaissances et leurs compétences du moment qu'ils agissent sur les esprits de nos progénitures et qu'ils les « façonnent » selon leurs visions du monde, leurs idéologies et leurs pensées. Cette revalorisation est concrétisée par un recrutement sélectif et une formation à distance destinée aux instituteurs n'ayant pas un niveau universitaire.

Pour la moitié des écoliers algériens, les maîtres de français sont leur premier contact avec cette langue. Toute image floue, fautive ou erronée pourrait les bloquer, les choquer, les inciter à fuir le milieu scolaire et marquer ces apprenants pour le reste de leur vie.

Serait-il juste de faire des maîtres du primaire les boucs émissaires des réaménagements didactiques ? Souvent, ils sont tenus responsables des résultats « catastrophiques » lors des examens de passage au troisième palier. Ils sont accusés par les professeurs du moyen d'être, dans la majorité des cas, incapables d'installer les compétences de base chez les apprenants. Alors que l'Etat ne cesse d'adopter des réaménagements et de proposer des manuels sans prévenir la famille enseignante.

D'un point de vue personnel, lors des différents séminaires durant les quinze années précédentes, il était clair que les instituteurs de français se sentaient privés de l'autonomie dont disposent leurs collègues aux autres paliers.

Tous ces éléments nous incitent à entreprendre une étude sur l'enseignant de français au primaire et plus précisément sur sa formation et sur son autonomie.

Objectif de travail

Ce modeste travail, que nous projetons d'effectuer, n'est qu'une initiation dans le monde de la recherche scientifique. Son objectif serait une tentative de cerner le problème d'autonomie dans le monde éducatif, spécifiquement, en milieu d'enseignement du F.L.E. Il s'agit d'une gageure de notre part de projeter de la lumière sur certains angles sombres dans la formation des enseignants du primaire et de vérifier leur efficacité. Il ne s'agit guère de faire la chasse aux « défauts » mais d'analyser en se référant à des assises scientifiques, leurs décisions et leurs innovations.

Nous nous limiterons aux formations des enseignants du primaire et nous accentuerons notre recherche sur les activités leurs permettant d'acquérir une autonomie quelque soit son degré et son aspect. L'étape qui suivra consistera à dégager les moments où l'autonomie apparaît et où elle s'éclipse pour une raison ou une autre dans une classe de langue.

Il est clair que les démarches à suivre ne seront guère sans peine. Le problème majeur consiste au fait que les instituteurs peuvent adopter des conduites artificielles une fois avertis de notre mission. En outre, il sera difficile de déterminer, si les capacités acquises résultent des différentes formations ou de l'expérience qui vient s'adjoindre aux prérequis des éducateurs et si l'autoformation y est pour quelque chose. Pour ces raisons, nous nous limiterons à l'étude des représentations que les instituteurs ont de leurs formations et de ce qu'ils font en classe.

Sur le plan théorique, un travail sélectif des méthodes d'analyse adéquates s'impose. Ce qui est difficile en raison de la multitude des choix qui s'offrent d'une part. D'une autre

part, la manifestation involontaire de la part subjective lors de l'évaluation des « produits » des enseignants viendra dérouter notre itinéraire. Pour ces raisons et d'autres, nous nous contenterons d'analyser les produits des enseignants en étudiant leurs cahiers journaux.

Ces problèmes virtuels, qui viendront entraver notre démarche, seront des obstacles à franchir le plus raisonnablement possible. Dans ce sens, la lecture des ouvrages théoriques et des expériences effectuées nous sera d'un riche apport.

Outils d'analyse

L'étude dont il est question est à la fois analytique, comparatiste et statistique. La mener à bien exige l'adoption d'une approche immanente, parce qu'il s'agit d'une analyse des documents qui nous serviront de référence. Cette lecture nous permettra de déterminer les représentations qu'ont les maîtres du primaire des formations diverses.

Entre la réalité et la théorie il existe rarement concordance, d'où la nécessité de comparer les résultats de la première étude avec ce qui est exigé des instituteurs du primaire. Cette comparaison s'avérerait fructueuse du moment qu'elle nous éclairera sur le degré de leur efficacité. Nous présumons aussi, par ce fait, de confronter les avis des enseignants selon leurs formations, leurs âges et leurs sexes.

L'efficacité d'un enseignement est relative soit aux résultats des examens soit aux degrés de réalisation des objectifs. Il n'existe pas une échelle d'évaluation conventionnelle valable et valide. C'est dans ce sens, que les enseignants et les inspecteurs de français auront à répondre à des questionnaires qui feront l'objet d'une étude à la fois analytique et statistique. D'autre part, les résultats des examens de français à la fin du premier palier

seront analysés et schématisés selon qu'ils sont obtenus par des élèves de tel ou de tel instituteur.

Ce travail se déroulera durant toute une année scolaire. La circonscription de AIN ARNET, wilaya de Sétif, sera notre lieu de travail. Ce choix est dû, principalement, au fait que la région regroupe un nombre d'enseignants différents par leurs sexes, leurs âges et leurs formations. Comme elle n'est ni entièrement citadine ni complètement villageoise. Les résultats des examens de passage y sont médiocres et sont jugés insatisfaisants.

Corpus

La recherche que l'on veut effectuer a pour assises les avis des maitres de français au primaire, leurs formations et leurs produits. Ils formeront un corpus riche, varié et concret. Sa variété dérive des différences individuelles, culturelles et intellectuelles des instituteurs. Chacun d'eux possède sa propre vision de l'enseignement, de l'acte éducatif et de la langue qu'il enseigne.

La richesse consiste au fait que chacun détient sa propre expérience qui diffère de celle des autres. Elle joue un rôle décisif dans sa prise de décision, dans son jugement et détermine son comportement.

La concrétisation de ce corpus relève de la possibilité de mettre ses maitres à l'épreuve et de les voir en action. Nous aurons, alors, un ensemble de projets élaborés par des maitres de français, de différents endroits et différents âges, qui devront justifier leurs choix. Ils seront appelés à répondre au questionnaire que nous leurs proposeront portant sur leurs formations, comment ils l'entrevoyent et leurs propositions à ce sujet.

A cette étude viendra se joindre une autre portant sur l'autonomie des instituteurs et comment ils l'entrevoyent. L'autoformation aura sa part dans notre recherche, du moment qu'elle joue un rôle déterminant dans l'acquisition d'une certaine autonomie.

Pour cette raison nous avons étayé notre travail en trois parties.

La première portera sur l'évolution du système éducatif en Algérie depuis la période précoloniale. Pour analyser le système éducatif actuel ces finalité et son organisation au primaire.

La seconde traitera la formation des enseignants en général. Elle s'étalera sur les différentes formations dont les instituteurs ont fait l'objet qu'il s'agit de formations initiales spécialisées ou de formations non spécialisées, ou encore de formations pendant le travail. L'autoformation ne sera pas négligée mais elle sera étudiée comme une partie du chapitre suivant qui porterait sur l'autonomie de l'enseignant du français au primaire.

La troisième consistera à mettre de la lumière sur l'autonomie de l'enseignant du FLE au primaire. En ce terme des définitions ont été sélectionnées, puis des avis sur le comment le devenir s'imposent comme une partie transitoire entre le premier élément et celui qui suivrait dont le propos consiste à relever les aspects d'autonomie des maitres du primaire. Le travail s'achève sur une vue globale arborant les séquelles de cette autonomie.

Reste à donner des précisions sur certains points de cette recherche et sur son organisation à fin de les mettre au clair et d'enlever les ambiguïtés à commencer par l'emploi des termes enseignant, maitre, instituteurs et même celui de professeur. Il ne s'agit pas, en législation, de synonymes mais de distinctions entre des catégories qui exercent leurs métiers dans les écoles primaires. La distinction administrative ne fait pas la

différence, selon notre point de vu, pédagogique actionnelle. Dans ce sens, nous les avons employés comme des synonymes.

Chapitre I

**« Etude diachronique et
synchronique de
l'enseignement du
français en Algérie »**

I-Enseigner à travers le temps

Introduction

Depuis la nuit des siècles, les êtres humains se sont transmis les savoirs et les connaissances par le biais d'un processus complexe qu'est l'enseignement-apprentissage, bien qu'il ne fût institutionnalisé que très récemment. L'importance qu'il acquerra ne cessa de s'épanouir et de prendre de l'ampleur pour devenir l'un des piliers élémentaires fondateurs des civilisations, des nations et de leur développement.

Qu'est-ce que « enseigner » ?

I-1 Définitions de « enseigner »

Étymologiquement, selon le dictionnaire LOGOS, enseigner serait l'évolution du mot « INSIGNAR » (du bas latin) et de « INSEIGNIR » (du latin classique). Les deux termes sont en relief linguistique et étymologique avec celui de « Signe ».

Comme synonymes éventuels à « enseigner », ce même dictionnaire propose les verbes : « *signaler, indiquer, montrer et expliquer* ». Quatre verbes d'action qui renvoient au domaine pédagogique et didactique.

- Expliquer ce qui est complexe, ce qui est ambiguë, ce qui est et ce qui n'est pas clair.
- Signaler les difficultés, les différences, les exceptions, les erreurs, les carences ...
- Montrer les convergences et les divergences, le droit chemin.
- Indiquer la manière de faire, de réaliser et du comment agir.

En se référant au même ouvrage, nous relevons la définition suivante :

*« Faire acquérir les notions nécessaires à la pratique d'un art, d'une technique, transmettre les connaissances qui constituent une science ».*¹

Elle (cette définition) réunit l'acquisition et la transmission : On ne peut évoquer l'enseignement sans faire appel à l'apprentissage et à l'acquisition et par conséquent à la transmission. Cette dernière, longtemps confondue avec l'enseignement, touche aux savoirs encyclopédiques appartenant à telle ou telle science, tel ou tel domaine.

Elle se projette en une réception d'une gamme de connaissances. Mais la transmission ne se restreint pas seulement aux savoirs proprement dits : Elle englobe les savoir – faire, les savoir – être et les savoir – devenir.

Lorsque le processus de transmission- réception se déroule dans un milieu naturel, les didacticiens tendent à désigner la deuxième composante par « acquisition ». En revanche, si elle se déroule dans un milieu non naturel, donc artificiel, on la dénomme « apprentissage ».

Philippe Perrenaud s'interroge sur la nature de l'enseignement. Il le présente en disant :

*« ...ce métier qui oscille entre bricolage et ingénierie , pédagogie et didactique, planification et improvisation, stress et ennui, relation intersubjectives et savoirs universels, solitude et négociation, différenciation et gestion d'un groupe, peurs et espoirs, projets personnels et contraintes institutionnelles, intention d'instruire et résistance des élèves, utopies et échecs ».*²

¹ LOGOS. Dictionnaire de la langue française. Paris. 1972.

² Philippe Perrenaud ; « La formation des enseignants entre théorie et pratique ». L'Harmattan, 1994. P : 254.

Une définition assez développée et très englobante. Elle réunit en paires des éléments contradictoires en apparence.

- *Bricolage et ingénierie* : L'ingénierie concerne l'imbrication de plusieurs méthodes et de différentes stratégies pour atteindre son objectif. Le bricolage est en relief avec le fait de réparer et de bâtir au-dessus de ce qui existe déjà.
- *Pédagogie et didactique* : deux disciplines relatives à l'enseignement.

L'une épuse et s'enrichit des résultats de l'autre, ce qui crée une complémentarité réciproque.

- *Stress et ennui* : deux sentiments constatés chez les maîtres et les étudiants. Le

Stress engendre de la peur d'échouer, et un ennui naissant de la routine et de la lassitude.

- *Savoirs universels et intersubjectivités* : les savoirs universels que l'enseignant transmet à ses élèves, relèvent de l'objectivité, alors que la (les) relation (s) qui se noue (ent) entre les partenaires de l'acte pédagogique comme la confiance relève(s) de la subjectivité.

- *Solitude et négociation* : Une solitude ressentie lors de la préparation, du choix des supports, de la méthode, des moments d'évaluation et surtout de la manière d'agir et des stratégies à adopter avec son public et face aux problèmes auxquels il serait confronté. D'une autre part, l'instituteur aura à négocier avec ses apprenants, certains points, certaines démarches. Cette attitude relève du contrat didactique.

L'enseignement institutionnel regroupe plusieurs apprenants dans un même lieu et les met sous la « tutelle » d'un enseignant. Chacun d'eux se caractérise par rapport aux autres

par ses aptitudes, ses capacités, sa vitesse d'assimilation spécifique, son inter-langue... La réussite de l'acte pédagogique dépend d'une *approche différentielle* permettant à chacun des apprenants de progresser selon son propre rythme.

Des résultats satisfaisants dépendent d'un savoir agir. Cette volonté se heurte à une résistance de la part des formés ayant du mal à accepter les directives, les suggestions et parfois même le formateur se trouve entre le marteau et l'enclume : d'un côté ses ambitions et ses projets et de l'autre côté les directives institutionnelles qui entravent son itinéraires.

L'enseignement est un métier noble, en même temps c'est une profession qui exige un nombre de compétences et une bonne foi de la part du maître.

Accéder au poste d'enseignant, en lui-même, est une transition. Le néo-enseignant fut depuis très peu de temps un enseigné : un changement de statut et même des points de forces. Toutes fois, le lieu reste le même par son organisation.

Cette idée est évoquée dans « Devenir enseignant, Parcours et formation ».

*« Dans le cas de l'enseignement, c'est toute fois un peu particulier car le jeune professeur, encore élève il y a peu, entre dans un espace familier devenu soudain très différent ».*³

Après les études secondaires, l'étudiant poursuit une formation qui lui permettrait d'acquérir un tas de compétences lui offrant la possibilité d'entamer son travail et d'être efficace. Elle est censée être centrée sur le futur enseignant.

³ Luc Raïa, Patrique Rayou, Dominic Gelin, « *Devenir enseignant, Parcours et formation* ». Armand Colin, 2007. P11

I-2-Enseignement et éducation :

Les deux termes ont tendance à être confondus. La confusion n'est pas un fait hasardeux.

Etymologiquement, l'éducation dérive du latin « EDUCATIO ». Ce terme vient de : educere (ducere : conduire, guider, commander ; ex- hors de). Donc, l'éducation est équivoque à : faire produire, faire développer.

Enseigner peut être défini comme la transmission, à la future génération, d'un corpus de connaissances, de savoirs et de valeurs appartenant à une culture, une société, une ethnie.

A partir de ces définitions, « l'éducation » apparaît plus générique puisqu'elle vise une formation de l'individu, complexe par nature, touchant à plusieurs plans de son existence, or l'enseignement devient une éducation spécifique et restreinte. Il se rapporte plus au langage écrit et oral, puis à un degré moins aux savoirs disciplinaires, donc une instruction qui se limite à des savoirs et des savoir-faire. Par ailleurs, l'éducation est un enseignement, mais aussi un développement des capacités individuelles.

*« Mais, il faut remarquer que l'instruction s'enseigne et que l'éducation s'apprennent par un autre mode d'action du maître quel qu'il soit ».*⁴

Pour cette raison, on opte généralement pour le terme « éducation » surtout avec le changement du rôle de l'école et les mutations sociales.

Qu'est-ce qu'ils enseignent ?

⁴ Le Littré. Dictionnaire de la langue française. 1934.

I-3-Le contenu de l'enseignement-apprentissage :

La réponse à cette interrogation paraît évidente : des connaissances.

Ces mêmes connaissances varient selon le domaine auxquelles elles appartiennent, et aussi selon leur nature.

Trois variantes sont proposées dans « *GUIDE METHODOLOGIQUE EN EVALUATION PEDAGOGIQUE.* »⁵

- 1- Connaissances déclaratives ou comme certains préfèrent les appeler savoirs encyclopédiques. Cette catégorie englobe les règles, les lois, les liens... autrement dit toutes les informations que pourrait contenir un dictionnaire.
- 2- Connaissances procédurales : ou les savoir- faire. Elle comprend tous les savoirs sur la réalisation d'une chose, d'un projet, la manière de faire usage d'un objet de mettre en œuvre une machine, d'appliquer une règle...
- 3- Connaissances pragmatiques ou conditionnelles : Il s'agit de savoirs sur les conditions et les raisons d'emploi ou d'usage de notions, de stratégies...

Cette catégorisation se base sur la nature des connaissances auxquelles un enseignant pourrait avoir recours en sa classe. Toutefois SELEGER et Chomsky distinguent quatre types de connaissances que nous résumons en :

1. Connaissances tant que croyances : tous les savoirs que l'on adopte sans avoir à prouver leur véracité. Ils s'organisent en un système qui forme les croyances. Ce serait une sorte de dogmatisme.

⁵ « *Guide méthodologique en évaluation pédagogique* » Cet ouvrage a été destiné aux enseignants en Algérie à tous les niveaux en 2009. Il porte sur l'évaluation.

*Les quatre types de connaissances sont citées In « *Précis de didactique* ».

2. Connaissances fondées sur l'autorité : les connaissances que la personne accepte telle qu'elles. L'autorité concerne l'Etat et ses institutions, mais aussi l'autorité scientifique et /ou expertes. Ces savoirs peuvent être mis en cause au furet et à mesure que les sciences se développent et qu'elles progressent.
3. Connaissances à priori axiomatiques : Celles dont le départ sera un axiome. Elles se développent, et s'approfondissent en suivant un raisonnement logique.
4. Connaissances basées sur l'expérience : l'expérience scientifique bien fondée, ou l'expérience personnelle enrichit le répertoire des connaissances de la personne à partir des résultats atteints.

II- L'enseignement en Algérie

L'enseignement tel qu'on le connaît aujourd'hui, caractérisé par ses établissements, ses méthodes et ses méthodologies, son organisation et surtout par cette importance qui lui est attribuée, ne correspond guère à celui que l'Algérie a toujours connu. Il est le résultat d'un ensemble de mouvances successives s'étalant à travers le temps.

Comment il fut autre fois ?

II-1- L'enseignement en Algérie : Etude diachronique

Il semble équitable de faire une sorte de clivage relatif à des événements politiques qui ont influencé l'enseignement dans le pays.

II-1-1-Avant 1830 :

L'époque précoloniale fut caractérisée par un enseignement centrée sur les sciences religieuses, linguistiques et littéraires. Les sciences telles que les mathématiques, l'astronomie, et autres ne furent pas accessibles à tous les apprenants :elles étaient restreintes à ceux ayant réussi à se certifier par les Machaikh et aussi ayant les moyens de se les offrir.

Les algériens en cette époque arrivaient, en leur majorité, à lire et à écrire une réalité affirmée par POLARD MORRICE dans son livre intitulé : « ENSEIGNEMENT DES INDIGENES EN ALGERIE ». Il évoque à la même occasion le surnombre des centres culturels, et la présence d'un personnel enseignant qualifié particulièrement au secondaire.*⁶

⁶ In « *Psychologie et sciences de l'éducation* ». (consacré à la formation à distance des enseignants du primaire.

L'enseignement en cette période fut pris en charge par l'Etat. Le budget réservé à ce domaine était insuffisant, d'où le recours aux dons des bienfaiteurs et aux revenus de l'enseignement supérieur qui était payant.

Les objectifs généraux furent accés sur quatre points primordiaux.

1- Faire connaître aux algériens leur religion de manière à ce qu'ils arrivent à la pratiquer le plus correctement possible. A ce propos, il est nécessaire d'évoquer la place qu'occupait et que continue d'occuper l'islam en ce pays .En faisant apprendre le coran, on faisait apprendre la langue arabe.

2- Former des citoyens rentables à leur société en leur inculquant les valeurs de l'islam et les valeurs humaines.

3- Protéger les sciences religieuses de la déformation qui pourrait être à l'origine des multiples invasions étrangère et la colonisation.

4- Préparer des individus pour diriger le pays et à prendre la relève.

Cet enseignement était purement arabisé. Il marginalisait les autres langues qu'elles soient régionales ou étrangères.

Comment s'organisait-il?

Nous distinguons deux phases. La première privilégiait la transmission des connaissances de base : lecture, écriture et plus particulièrement l'enseignement du Coran. A cela, des établissements furent bâtis au niveau de chaque agglomération et chaque regroupement de citoyens. Les écoles coraniques jointes dans la majorité des cas aux

mosquées et aux Zaouïa, se comptaient par centaines (plus de 340 écoles coraniques et des centaines de mosquées qui jouaient le même rôle).

La deuxième phase englobait la phase secondaire et celle supérieure. Des établissements se spécialisaient en ce genre d'enseignement qui se démarquait par un financement majoritaire de la part des personnes de bonne foi: à l'instar de HAÇANE BACHA, SIDI LAKHDHAR qui étaient des donateurs généreux. Dans les régions sahariennes et montagneuses les mosquées et les Zaouïas se chargeaient de faire passer aux étudiants cette étape et leurs épargnaient les longs voyages vers la capitales ou les subordonnées.

L'évaluation, elle, se faisait différemment de ce qui est admis en notre époque. La réussite ou l'échec de l'apprenant se décidaient par l'ensemble des MACHAIKHS, seuls ayant le pouvoir de les attester en fonction de leurs progrès. En fin des études universitaires, l'étudiant devait présenter un cours en présence des sages, puis, répondre à leurs interrogations. Une fois agréé, il devient à son tour un CHIKH.

II-1-2-La période de colonisation : 1830 → 1962

En cette époque, l'enseignement avait pris une dimension plus politique qu'éducative. En premier temps, il fut enrobé d'un discours civilisateur, alors qu'en réalité on recourut «...à *l'école comme instrument de réalisation d'objectifs de mystification de la politique d'exploitation totale dont l'Algérie va être l'objet.* »⁷

Les français, durant les premières années de colonisation, n'avaient que le souci de soumettre tout le territoire algérien en écrasant toutes les révoltes qui se soulevaient par ci et par là. Ce n'est qu'à partir de 1833. Que l'on tentât de fonder des écoles semblables à

⁷ « *L'école en débat* » ; Casbah Edition.Alger,1993. P : 06

celles existantes en hexagone dans lesquelles l'on faisait apprendre la lecture, l'écriture et le calcul.

A la suite des bouleversements qu'avait connus la France, ces mêmes établissements avaient été mis en état de non- fonctionnement, pour reprendre leurs activités bien plus tard. Ce sont là quelques étapes qui se sont démarquées en cette période.

➤ **De 1830 jusqu'à 1870 :**

Une quarantaine d'années qui se caractérisât par l'absence d'une politique éducative stable et claire, en Algérie, vue les objectifs militaires tracés préoccupant les responsables.

Les enfants algériens continuèrent à aborder les madères, les kouttabs, les écoles coraniques et les zaouïas : ce fut une continuité de la tradition éducative précoloniale. En même temps, des écoles « arabo- françaises » voyaient le jour : on les appelait aussi- « franco -islamiques ». La première école de ce genre vit le jour à Alger. Le Coran était resté la discipline privilégiée. Elles se démarquaient par l'enseignement de la langue française.

Cette prospérité se heurta à la loi de Doberman (18 septembre 1830) et à celle du 17 décembre 1830 qui permettaient aux colons de louer les établissements dorés déjà consacrés à l'enseignement sans se préoccuper de l'avis ni de l'avenir des algériens. Ainsi, l'enseignement traditionnel perdait, petit à petit, de son ampleur et finit par disparaître dans certains endroits citadins.

Entre 1852 et 1870, durant le règne de **Napoléon III**, le nombre des écoles arabo- françaises atteignit les 36, et celui de leurs élèves s'estimait à 1300 élèves dont la majorité était européenne.

Vouloir faire de l'école en Algérie une copie de celle en France, fut une idée fantaisiste. Si l'on prenait en considération les différences linguistiques, sociales, économiques et culturelles. A la suite d'une certaine décision, un conflit surgit entre la bourgeoisie installée à Paris, et les administrateurs installés en Algérie ayant la charge de gérer la colonie. Il donna naissance à deux types d'enseignements entre 1870 et 1893.

➤ **De 1870 jusqu'à 1893 :**

La chute de la deuxième république se répercuta négativement sur l'enseignement en Algérie d'où son rétrécissement.

A l'occasion de la révolte, l'opposition décida de mettre fin à tout enseignement institutionnel fondé durant la période précédente et ouvert aux autochtones grâce au décret du 14 juillet. Cette procédure se justifiait par une crainte montante qu'une fois instruite, la population se remettrait contre le colon. Suite à cela, il n'en demeura que 16 écoles ouvertes en tout avec un total de 3172 étudiants : les enfants européens poursuivaient une scolarisation normale au niveau d'écoles qui leur sont réservées, contrairement à ceux algériens n'ayant plus de refuge que les kouttabs, les madaris, les mosquées et les zaouïas. Après, la loi Wornier (1873) qui mit au chaos l'économie du pays et appauvrit la population, et malgré le manque des moyens et l'insuffisance des fonds collectés pour subvenir aux besoins des enseignants et à l'entretien des lieux et des locaux, un mouvement social s'organisa dans un objectif de les prendre en charge loin des interventions étatiques. A ce propos, l'un des professeurs français affirme :

« Entretenu par la population locale, le système d'enseignement traditionnel avait pour objectif la perpétuation des croyances religieuses de l'Islam et des usages sociaux au moyen de deux types de structures ».

➤ **De 1893 jusqu'à 1914 :**

Les statistiques officielles, de cette époque, reflètent une meilleure prise en charge par l'état de l'enseignement : une augmentation du nombre des apprenants (78750 inscrits), mais en le comparant à celui de la population estimé à 4477788 habitants, il reste minime et insatisfaisant, sachant que plus de 80% de ces apprenants sont de nationalités européennes.

De nouveaux établissements furent fondés, d'autres, ayant été sujets de polémiques furent mis hors service. Les autochtones, pour faire acquérir à leurs progénitures des savoirs leur permettant de communiquer surtout en langue française devenue langue officielle première, acceptent de les envoyer aux écoles françaises, mais aussi, elles étaient considérées comme refuge unique après l'état de siège affligé contre toutes les institutions « arabo-coraniques » et la confiscation des biens Hibous.

➤ **De 1914 jusqu'à 1940 :**

La période de la première guerre mondiale se définit par une baisse du taux des apprenants. Une tendance qui persista jusqu'à 1920. Le changement se fit remarqué après, en raison d'une prise de conscience sociale, culturelle et même politique de l'intérêt de l'enseignement.

Aussi, des organisations qui surgissent le lendemain de cette guerre, parvenaient à éveiller les consciences en encourageant l'instruction des enfants, plus particulièrement, celle des filles jusque-là, au nom de l'islam et de l'honneur privées de toute scolarisation.

➤ De 1940 jusqu'à 1961

En vue de se procurer des intermédiaires, l'état français opta pour une politique d'enseignement gratuite et obligatoire en phase primaire pour les deux sexes. Une loi théoriquement prometteuse s'il elle fut appliquées : le coté obligatoire ne concernait que les européens. Il marginalisait les arabes pour qui l'enseignement institutionnel dépendait de leurs parents et non de la loi en question.

Une amélioration relative, coïncidant avec une évolution d'un enseignement para-institutionnel semblable à celui de la période précoloniale, organisé par l'association des Savant Musulmans Algériens, qui donna un nouvel élan à l'éducation en Algérie.

La forme traditionnelle, et la forme institutionnelle ne réussirent que timidement à diminuer le taux d'analphabétisme estimé à 95% de la population.

La période coloniale, se caractérisa par un discours civilisateur exigeant une prise en charge de la population algérienne, apparemment plus intellectuelle que celle française. Un discours englobant un ensemble de promesses et de projet qui ne virent jamais le jour. Au contraire, la population visée devenait avec le temps moins instruite et de plus en plus privé du droit à l'éducation.

II-1-3- L'indépendance

Après l'indépendance, le système éducatif algérien se heurta à deux principaux problèmes qui l'ont alourdit. Le premier consistait en un héritage d'un système dont les finalités, les objectifs étaient tracées à fin de favoriser et de renforcer la présence française dans le pays. Le deuxième concernait la surcharge des classes après l'annonce de l'obligation de l'enseignement, ce qui généra un déficit du personnel qualifié. Pour y faire

face, on recourut, d'abord, au recrutement d'un grand nombre d'enseignants possédant un niveau acceptable dont le nombre s'estimait à 7000. Cette procédure ne couvrait pas le manque signalé d'où le recours à l'entraide culturelle avec la France étant que pays développé. Ce pays fournit un personnel composé de 7700 enseignants. D'autres pays, plus précisément arabes à l'exemple du Maroc, de l'Égypte, de la Syrie..., envoyèrent entre 2000 à 2500 instituteurs.

Tout cela ne parvenait pas à combler le vide signalé. Ce qui obligeait à prendre d'autres mesures dont nous citons les suivantes :

1. Réduire le nombre des heures d'enseignement officielles.
2. Fusionner des groupes pour atteindre une moyenne de 45 élèves par classe.
3. En raison de l'insuffisance des établissements scolaires proprement dits, on transforma des bases militaires, des logements et des parties de quelques mosquées en classes.
4. Alternier les groupes pour donner des chances d'apprentissage à tous.
5. Pour atténuer la situation, on décida d'adopter les mêmes programmes d'avant l'indépendance et les mêmes répartitions horaires. Les changements en ce domaine se firent un peu plus tard et progressivement.

Ce qui est à mentionner est qu'en cette époque qui succéda à l'indépendance du pays, l'éducation relevait du ressort du ministère de « la jeunesse et le sport ».

Les véritables fluctuations se sont fait sentir en 1976. Une année caractérisait par une réforme éducative profonde. Qui mit fin à une continuité d'un enseignement colonial et à une anarchie générant d'une volonté de changement.

- **La réforme de 1976**

Il fut non possible de maintenir le système éducatif établi avant 1962 du fait qu'il ne s'agissait plus de l'Algérie française mais d'une Algérie- Algérienne. C'est dans cette perspective que l'état eut recourt à un ensemble de réformes partielles et progressives fondées sur une volonté d'affirmation de l'algérianisation, l'arabisation, la démocratie et la scientificité-technique caractérisant ce pays dont l'indépendance ne pouvait être concrétisée que par le rejet de l'héritage colonial, et la confirmation de la personnalité algérienne.

1- L'algérianisation

Les contenus des programmes devaient être adéquats aux algériens, d'où l'introduction de l'enseignement de « l'Arabe », langue de la majorité de la population, au cycle primaire. La géographie et l'histoire du pays et l'éducation islamique, tous formaient les premiers pas vers une autonomie éducative réfléchie.

Certes, la langue française préserva une place importante mais tant que langue étrangère pour les néo inscrits en cette année, et elle perdura jusqu'à nos jours, alors que pour ceux qui les ont précédés, elle était une langue d'apprentissage.

Les efforts furent accés sur la formation d'un personnel qualifié par la création d'institutes technologiques de l'éducation à travers tout le territoire algériens : ils viennent assister les

écoles normales dont le nombre était estimé à trois situées dans les grandes villes : Alger, Oron, Annaba.

Ces précautions s'avèrent fructueuses, puisque au bout de dix ans le ministre de la jeunesse et du sport, n'avait plus besoin de la collaboration étrangère.

La persistance de l'application de la législation française pour gérer le domaine de l'éducation était une atteinte à l'indépendance de l'Algérie d'où la mise en œuvre de la loi 35/76 qui réorganisât le système éducatif.

2- L'arabisation

Les procédures prises à ce propos furent l'arabisation de la première année primaire à partir de l'année scolaire 1963/1964 et de doubler les heures réservées à l'enseignement de cette langue au moyen et au secondaire, mais elle était une discipline comme toutes les autres. La réforme de 1976, avait fait de cette langue (langue arabe classique officiellement la première langue du pays) une langue d'apprentissage en entament l'enseignement des disciplines relatives à la sociologie en langue arabe. Ainsi, cette langue passa d'une langue cible à une langue instrument d'apprentissage.

Certes, ce choix avait fait couler beaucoup d'encre vue le choix en lui-même : l'arabe enseignée n'est pas celle utilisée dans la société, d'une part. de l'autre part, elle n'est pas la langue maternelle de tous les algériens.

3- La démocratisation

Le premier aspect de ce facteur était en relation avec la généralisation de l'enseignement pour qu'il touche le plus grand nombre de la population quel que soit la classe sociale de la quelle ils sont issus et leurs appartenances éthiques.

Puis, on assura une « égalité de chances » en offrant « les mêmes chances » à tous. Le résultat de telle décision se manifestât à travers l'élévation du taux des enfants scolarisés pour qu'il atteigne : 95% des enfants en âge de scolarisation.

Le deuxième consistait en l'adoption d'une idéologie démocratique : un savoir-faire consistant au respect des avis des autres, et un savoir être apparent dans la capacité de prêcher ses points de vue, étaient à acquérir tout au long du cursus scolaire, en référence à l'Algérie démocratique.

4- L'orientation scientifique –technologique

En vue de faire face au progrès technologique à travers le monde, il fut nécessaire de développer un enseignement susceptible de faire acquérir des connaissances allouant de vivre en cet univers et de contribuer efficacement dans le développement de la recherche scientifique.

Le besoin de cadres qualifiés éprouvé au niveau des entreprises nationales était devenu une sorte de « pierre » entravant le programme tracé par l'état. Ainsi, la résolution de ce problème avait pris la part du loup et était devenue une priorité lors de la confection des finalités du système éducatif en question et cela malgré le clivage de 1970 qui scinda le ministère de l'éducation nationale en :

1. Ministère de l'enseignement primaire et secondaire.
2. Ministère de l'enseignement supérieur.

Face au flux d'enfants inscrits, l'école, dépourvue des moyens pédagogique indispensables à la réussite de sa mission, transforma son itinéraire : « *le nombre assure sa*

loi, et le système s'organise afin de répondre à l'objectif de scolarisation totale »⁸, tout en marginalisant ses premiers objectifs. Ainsi, la quantité sur plante la qualité. Une politique qui se renforça avec la mise en œuvre de la loi obligeant une scolarisation jusqu'à l'âge de 16 ans dans un but de prendre en charge les apprenants éprouvant des difficultés. En réalité, son application ne les faisait bénéficier d'aucune remédiations et l'établissement scolaire se transforma en une garderie.

Les résultats de cette réforme n'étaient pas ceux espérés. Vers le milieu des années 80, un débat ébranla le pays portant sur l'efficacité de l'enseignement dispensé, et précisément sur l'arabisation et l'enseignement religieux.

L'arabisation de l'enseignement apprentissage des disciplines scientifiques s'avérait non fructueux : un constat d'échec effectué par rapport à l'incompétence des cadres algériens formés en période poste coloniale. L'éducation islamique suscita une polémique qui partagea la société, vue l'insistance sur le côté prière que sur le côté relationnel entre les individus. ABDEL HAMID MAHRI affirme à ce propos : *« L'Islam, on le sait, est à la fois religion et système d'organisation de la société Les tentatives faites pour définir une éducation religieuse à l'école sont centrées sur l'aspect essentiellement religieux : on a privilégié les rapports de l'homme avec dieu et négligé les côtés de l'Islam qui ont trait à l'organisation de la société... »⁹*. Une prévoyance d'une tension montante à l'encontre d'une adéquation entre les finalités tracées et les réalités du terrain.

Un autre constat qui fit couler beaucoup d'encre. Il se résume au fait que *« sur une cohorte de 100 élèves, 5 arrivent en terminal, et 03 obtiennent le baccalauréat »¹⁰*. Ces

⁸ « *L'école en débat* ». Casbah édition. Alger, 1998.

⁹ ABDEL HAMID MAHRI. CNRE. 1970. p :165

¹⁰ « *L'école en débat* ». Casbah édition. 1998. p :17

statistiques reflètent un échec persistant du système qui optait pour une séparation entre la vie sociale et la vie scolaire.

La réforme en question toucha plusieurs angles : l'édification de nouveaux établissements, la rénovation des programmes, l'impression de nouveaux manuels. Et surtout qui visait à cerner le déficit du personnel enseignant.

Le tableau qui suit reflète la croissance du nombre des enseignants et le recours de moins en moins à la coopération étrangère.

	Primaire			Moyen			Secondaire		
	Enseignants étrangers	Total des enseignants	% du total	Enseignants étrangers	Total des enseignants	% du total	Enseignants étrangers	Total des enseignants	% du total
1962-63	7212	19808	36,40	1251	2488	50,88	684	1216	56,25
1972-73	4004	51461	7,78	3843	9143	42,03	2939	4140	28,85
1982-83	640	100248	0,63	2120	38969	5,44	4124	14292	28,85
1992-93	314	153793	0,20	479	90019	0,53	379	45711	0,82

Tableau I ¹¹ Evolution des effectifs enseignants face à la coopération

- **Les raisons de l'échec**

La réforme de 1976 ne parvint pas à résister face aux obstacles dont nous citons les suivants :

¹¹ « L'école en débat ». Casbah édition. .Alger. p : 20

1. Absence d'une prise en charge réelle des élèves en difficultés.
2. Absence de l'actualisation des contenus et des méthodes.
3. Non-conformité entre les espérances et la réalité.
4. La non- mobilisation de moyens humains et matériels susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé.

Les résultats de la réforme de 1976, le maintien de ce système (depuis 1980) menèrent le pays tout droit vers le ravin de la décennie noire. *« L'état de crise qui caractérisait cette école, et qui n'était que « le simple effet » d'une crise générale n'ayant épargné aucun secteur, a pourtant servi à alimenter un discours « anti- école fondamentale » exagérément dramatisant dans le but de faire basculer le secteur de l'éducation nationale dans les mains des francophones. L'école est ainsi présentée comme « malade », voire « sinistrée » formant au mieux des incompetents, au pire des intégristes. L'amalgame est vite fait entre école, arabisation, langue arabe, cette dernière finissait par porter les mêmes stigmates que l'école fondamentale »¹².*

Une description minutieuse d'un pays en feux qui rapporte les stéréotypes et les représentations que se faisaient les algériens et les étrangers du système éducatif et de la politique qui le gérait, d'où une volonté de changer qui se manifestait en particulier durant les années 90 du siècle précédent.

¹²AMANDINE, DENIMAL, AROUSSE DIABATE et MICHELE VERDELHAN- BOURGAGE. *« Manuels et altérité dans l'espace méditerranéen : enjeux institutionnels et linguistiques »*. ; ED : L'HARMAHAN, 2011, p.95)

- **La nouvelle réforme**

A la suite des protestations sociales, des aménagements venaient d'être entrepris afin de satisfaire des exigences de plus en plus manifestes.

En 2000, le président de la république Bouteflika lança une réforme ; *« l'installation par le chef de l'état, lui-même le 13 mai de l'an 2000, d'une commission nationale de réforme du système éducatif, renseigne à contrario sur le caractère récurant de cette problématique de l'école qu'une partie de l'élite intellectuelle nationale, relayée par un champ médiatique diversement inspiré, décrit régulièrement au moyen de propos exagérant « dramatique » »*.¹³. Une école en « détresse » reflétant par l'occasion une prise de conscience d'une refonte obligatoire dont l'objectif serait de promouvoir une société en « détresse ».

La commission en question, présidée par **Benzaghou** comptait 160 membres, n'était qu'une soumission à une demande d'une population en révolte contre toutes les politiques en application d'où les manifestations d'octobre 1988 et dont les impacts et les résultats introduisirent le pays dans un labyrinthe sombre. Pour en sortir et pour y voir un peu de lumière, il fallait attendre le début du nouvel siècle, lorsque la sécurité régna, les assassinats, les attentats cessèrent de faire le quotidien des algériens.

1-.les enjeux de cette réforme :

Trois points essentiels prenaient le devant dans un débat alimenté par des tendances idéologiques, politiques et sociales.

¹³Toualbi Tahalibi, « *La réforme de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société* » UNESCO, Rabat,2005.. p 28

Le premier enjeux semblant prôner est celui des langues. **L'arabisation allait-elle à l'encontre du développement scientifique?** Les échecs des sortants de l'école algérienne, étaient rapportés à la langue d'enseignement qu'était l'arabe classique pensée inconvenable pour la recherche scientifique. Une idée non fondée. Dans cette perspective, nous citons l'exemple de l'Hébreu qui était considéré comme une langue presque morte, devenu par une volonté politique et sociale une langue de recherche scientifique, classée parmi les 10 premières au monde, et signe du progrès et du développement technologique surtout en domaine de l'armement. Cet exemple montre que toute langue quelque soit son statut pouvait devenir celle de recherche, de progrès et de développement. À condition de la présence d'une volonté à tous les niveaux.

Cependant, il existe un réel antagonisme qui confronte une langue arabe scolaire à une langue arabe à usage social. La première est celle de lecture et d'écriture donc d'appropriation du savoir, ne correspondant pas à la deuxième qu'est celle d'échanges verbaux. Le choix de l'une ou de l'autre est susceptible de mettre l'apprenant dans l'embarras soit en ses débuts (débuts de scolarisation) ou durant son cursus.

Opter pour l'arabe classique serai insérer l'Algérie en tant que pays et entant que population dans le cadre des pays arabes. Malgré l'existence de la langue TAMAZIGHT en relation avec le patrimoine national et identitaire de la nation. Les dialectes TAMAZIGHTS sont des langues maternelles pour plus de 25% de la population. Les marginaliser, dans notre système éducatif, serait une atteinte à l'histoire. En même temps, les inclure exige des études approfondies portant sur quelle langue TAMAZIGHT enseigner, quel statut lui attribuer et quels objectifs lui assigner.

En ce qui concerne les langues étrangères, le problème de choix ne s'imposait pas : le français en relation avec notre histoire, notre société, notre économie, puis la langue

anglaise relative au progrès technologique et la mondialisation. Mais, le problème de primauté s'imposait avec persistance. **Laquelle d'entre –elles enseigner –apprendre d'abord ?**

Vu le niveau, soit disant, qui ne fait que s'affaiblir, une volonté de promouvoir leur enseignement – apprentissage se manifesta. D'abord, modifier l'horaire qui leur était consacré par les programmes tout au long de la semaine scolaire, puis, par l'augmentation du volume horaire qui leurs était destiné.

Le deuxième point projetait de la lumière sur les moyens et les méthodes d'enseignement. Les méthodes traditionnelles ne donnaient pas les résultats voulus; et les contenus sélectionnés depuis 1976 étaient dépassés par les progrès technologique, les découvertes scientifiques et les attentes des écoliers et de leurs parents devenus des partenaires de l'acte éducatif. Au début, le choix de la méthode SGAV paraissait rigoureux surtout qu'il était en vigueur en cette époque. Basait sur la mémorisation et la répétition, elle ne permettait pas l'épanouissement et entravait la créativité et des apprenants et celle des maitres accablés par les guides de maitres comprenant l'ensemble des fiches dont ils avaient besoin. Bien que leur impression vise l'unification territoriale, elle ne prenait pas en considération les différences régionales, linguistiques, culturelles et même individuelles... .

Une politique d'union face aux tendances de divisions.

Les contenus actualisaient au milieu des années 70, devaient préparer la nouvelle génération à gérer le pays après l'indépendance suite au départ des européens. Ces mêmes contenus, après une dizaine d'années se heurtèrent à de nouvelles réalités. La première est en relief avec un progrès scientifique et technologique d'une grande rapidité. La deuxième

est en relation avec la politique éducative s'insérant dans une perspective politique de l'unitarisme perdant de ses forces avec les nouvelles orientations mondiales.

Le troisième enjeu politico-économique est en rapport avec les finalités de l'enseignement et les objectifs de l'école. A partir de 1962, l'Etat voulait libérer le système éducatif et tous les établissements et le personnel des pressions politiques coloniales, pour l'entraver dans une politique fondée sur l'arabisation, l'islamisation et l'algérianisation. Cela avait prévalu un budget de valeur orienté vers l'édification d'établissements scolaires, l'élaboration de manuels, la fourniture des moyens pédagogiques, l'encadrement du corps enseignant. A partir de 1990, des écoles privées submergeaient à travers le pays sans être autorisées par le Ministère de l'éducation dont les objectifs étaient plus économiques qu'éducatifs, tout en conservant le monopole étatique sur le domaine.

La volonté de créer des changements, se faisait apparaître à travers la création de nouveaux syndicats loin de l'U.G.T.A, seul représentant des enseignants pour plus de 20 ans.

Trois enjeux sont pris en considération lors de préparation de la réforme éducative de 1990 : celui des langues, celui pédagogique, et puis celui politico-économique.

Pourquoi cette réforme ?

2- Les raisons de la mise en place de la réforme

De nombreux facteurs contribuèrent à la restauration d'un nouvel système éducatif. Leur accumulation à travers le temps ainsi que les affects qu'ils ont produit se sont accentués, pour succomber l'école algérienne. « *Dans le désordre et l'achronisme* »¹⁴.

¹⁴CHAIB AISSA KHALED. » *Renouvellement de l'école algérienne* ». p.15.

Déjà le fait qu'aucun renouvellement au sens propre du mot n'était effectué, reflète l'archaïsme de ce système. Un maintien qui omettait les mutations multiples ayant survenus dans le pays et à travers le monde entier. Certes, des tentatives d'actualisation furent entreprises par ci et par là, mais le fait qu'elles ne soient pas bien étudiées et bien préparées précipita leurs déchéances.

2-1-Les raisons sociales

Parmi les problèmes auxquels était confrontée l'école algérienne nous citons ceux présentés par CHAIB AISSA KHALED :

-L'explosion démographique

Le nombre de la population était passé d'un pas plus de 11 millions, à presque le double en 20 ans.

- *l'implosion d'un monolinguisme réducteur* : problématique de l'arabisation et du statut des langues étrangères.

- *L'absence de rénovation pédagogique.*

- *La politisation forcenée de la logique scolaire.*

- *La dégradation des conditions socio- professionnelles du corps enseignant.*

- *Le bureaucratisme.*

- *L'effritement et la péremption de l'enseignement proprement dit.*

Ce tat d'obstacles n'est guère exagéré. Il reflète une réalité qui selon le même auteur, ne faisait que s'aggraver en raison de l'indifférence des responsables et aussi l'insuffisance

voire l'incohérence des réaménagements successifs réalisés et adoptés à la hâte sans une pré-étude des réels besoins d'une société en perpétuelle mouvance et sans considération des résultats positifs et négatifs ultérieurs.

Ainsi, « *La réforme du système éducatif est, donc, devenue nécessaire autant en raison de l'état objectif de l'école algérienne qu'en raison des mutations intervenues dans les différents domaines, tant au plan national qu'international qui s'imposent à l'école, partie intégrante de la société algérienne.* »¹⁵.

2-2- Les mutations internes :

Au niveau national, certaines oscillations favorisèrent une réforme éducative. D'abord, l'avènement du pluralisme politique. En fonction de cette nouvelle idéologie, de nouvelles finalités furent tracées à fin de préparer la nouvelle génération à ce nouvel ère politique.

Après la décennie noire, la société éprouva le besoin d'avoir un enseignement favorisant la solidarité, la fraternité, la responsabilité et la tolérance entre tous les algériens.

Ensuite, la décentralisation de la gestion et l'adoption de l'économie du marché requiert une formation d'une génération apte à diriger le pays tout en s'ouvrant sur un monde en perpétuel changement.

2-3- Les mutations externes :

D'une part, l'ouverture sur l'économie mondiale, exige une préparation de toute la société à la compétition qui dépend essentiellement de la maîtrise des technologies et la connaissance des résultats de la recherche scientifique relatives à tous les domaines. Le plus important, était de préparer le terrain pour l'innovation et la création. Deux éléments

¹⁵« *Loi d'orientation* ». Ministère de l'éducation. Algérie : p.6

susceptibles de faire changer le cours de l'histoire et de favoriser la domination économique.

D'une autre part, vu les progrès des T.I.C, il était impératif que les algériens arrivaient à en faire usage afin d'entrer en contact avec autrui : l'ouverture sur le monde et un vecteur primordial.

L'ensemble de ses facteurs, avait favorisé le renouvellement du système éducatif dont les objectifs généraux sont décelés par le Ministre de l'éducation nationale :

« Une réforme globale visait l'édification d'un système éducatif cohérent et performant s'impose, donc, aujourd'hui pour permettre à la société algérienne de faire face aux multiples défis du 21^e siècle en réalisant les conditions scientifiques et technologiques susceptibles de lui garantir un développement durable »¹⁶.

Une inquiétude internationale des accusations dirigées vers l'éducation et l'enseignement en vigueur durant les années 90, provoquèrent une tension montante dans le pays et même hors de ses territoires. Ils permirent de prendre *« ...de mieux en mieux, conscience des sérieuses dérives de ce système (et) du terrorisme que ce même système continue à produire et à exporter »¹⁷*. Elles se joignaient à une inquiétude interne et une peur vis-à-vis d'une anarchie en expansion.

Réaction officielle première venue du premier gouvernement de l'Etat qui déclara la nécessité de revoir la politique éducative, en 1999.

¹⁶Bobekur Ben Bouzid, préface de *« L'approche par compétences dans l'école algérienne »* Rogiers Xavier, Novembre 2006.

¹⁷Byrd .w. c..*« Contreperformances économiques et fragilités institutionnelles »*. 2003. p.78

En 2000, le président installe la C.W.R.S.E présidée par **Ben Zaghou** qui lui remit en mai 2001 un compte rendu des réunions qu'elle entreprit. Il contenait une liste de recommandations que le ministre de l'intérieur*¹⁸ déclara leur non compatibilité en raison de l'alignement des enseignants contre elles. Cet échec est le résultat du mauvais choix des membres de cette commission. « ...à cause de la personnalité des personnes composant cette cellule, qui sont très proches culturellement et idéologiquement, ce qui pourrait signifier pour certains, la marginalisation des autres tendances linguistiques et culturelles, car ils voient, déjà dans cette démarche une « nouvelle politisation de l'école »¹⁹. Donc, cette commission n'était pas représentative des algériens et sur le plan idéologique et sur le plan linguistique et sur le plan pédagogique.

La décision du président de 1999, elle aussi, fut pensée être une instrumentalisation de l'école : elle était en sa faveur, lui qui cherchait un mandat électoral.

Cette volonté, projetant d'attribuer à l'école algérienne une image francophone donna naissance à une véritable réforme basée sur les expériences préalables. Elle fut mise en œuvre à partir de l'année scolaire 2003-2004 et elle se caractérisa par un enseignement de la langue française à partir de la 2^e année primaire ; la diminution des années d'étude primaire d'une année (5 ans au primaires au lieu de 6 années fondamentales et 4 années moyennes au lieu des 3 années qui forment le troisième cycle du fondamentale ; introduction du français dans l'enseignement des disciplines scientifiques ; l'anglais enseigné à partir de la 1^{ère} année moyenne.

¹⁸ Mohamed Benrabar. in « Devenir langue dominante mondiale . Un défi pour l'arabe », DROZ. Genève. Paris 2009. p : 222

¹⁹ , H.A Bidi., « comment sortir de la crise ». Algérie . 2003.

III- L'enseignement du français en Algérie actuellement

L'enseignement de la langue française, après de longues années de montées et de descentes, arrive, enfin, au stade de reconnaissance de son étrangeté comparant à celui de la langue arabe et prend un élan mondiale par les tentatives de joindre les pays développés en optant pour l'approche communicative.

III-1- Les finalités de l'enseignement actuel en Algérie

En 2008 apparaît une publication intitulée « loi d'orientation ... » dans laquelle on explicite les finalités de l'enseignement en Algérie qui correspondent aux réformes adoptés. Selon ce document signé par le président Bouteflika, *« l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables attachés aux valeurs du peuple algérien capable de comprendre le monde qui l'entoure de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle »*. Autrement dit : *« assurer la formation à la citoyenneté »*²⁰ qu'elle soit au niveau de la société immédiate ou encore universelle, ce qui ne relève pas seulement du ressort de l'Education de l'Enseignement, mais de tout un système : Il s'agit de faire approprier le code social, de faire connaître les traditions et les mœurs indispensables à l'intégration au sein de la société. Les valeurs à l'exemple de l'amour du travail, le respect de l'autre, l'acceptation d'autrui et le partage à l'intérieur de l'école favorisent le fondement *« d'une morale humaniste »*. Et comme lieu d'épanouissement, elle est appelée à développer les connaissances des apprenants et de leur permettre *« de vivre des expériences pleines et entières »* les préparant à la vie réelle.

²⁰« Loi d'orientation ». Ministère de l'éducation. Algérie. P : 12

Les repères nationaux constituent une primauté, mais elles ne sont pas les seules. Une ouverture sur autrui exige une compréhension du monde et l'acquisition d'une compétence d'adaptation. Elle est assurée au moyen de l'enseignement apprentissage des langues étrangères qui viennent côtoyer celles nationales d'où l'intégration du Tamazight, une partie prenante du patrimoine national. Le français et l'anglais sont intégrés progressivement ainsi que l'allemand dans une perspective universelle d'abord, puis scientifique.

Les mutations politiques, économiques, sociales et technologiques, des vecteurs qui ont profondément contribué au renouvellement de l'école algérienne et par conséquent de l'enseignement des langues étrangères y compris celle française.

III-1-1- Le français en Algérie

✓ Repères historiques

En raison du lieu stratégique qu'occupe l'Algérie, elle avait toujours fait objet d'invasions. Leurs successions à travers le temps et l'occupation des régions surtout côtières entraîneront une implantation de variétés linguistiques dont l'évolution varie : certaines s'enracinent dans la culture linguistique des autochtones, d'autres finissent par disparaître complètement et d'autres laissent des empreintes.

La prospérité des échanges économiques entre les pays méditerranéens favorisèrent l'avènement des langues dans ce pays. Ceux entrepris avec les pays sud-est sub-sahariens menèrent à l'expansion de l'utilisation de ces langues.

La colonisation française n'est que la dernière des invasions de ce pays berbéro-arabe, et la politique de francisation employée par les arrivants concernait la population originaire

du pays appelait indigènes et elle visait aussi les européens non francophones : ce fut une implantation massive d'une langue étrangère tout en lui attribuant le statut de langue officielle.

✓ **L'extension :**

L'officialisation de la langue française en Algérie, était une tentative de « *civilisationner* » une population soit disant non civilisée. Elle cachait une volonté politique à maintenir le pays sous le contrôle de la France. Cette déclaration obligea les algériens à s'approprier cette langue comme outil de familiarisation avec les changements sur le plan administratif.

Faire usage de cette langue avait pris de l'ampleur avec le temps. Un phénomène qui poussa certains linguistes à la qualifier de « *langue maternelle* » pour les autochtones, d'autres la dénommèrent de « *langue seconde* ». Les deux appellations paraissent inadéquates. Après l'indépendance, il était évident qu'un bon pourcentage de la population parlait le français, chacun selon ses besoins, et ses capacités, mais la nouvelle politique en faisait « *une langue seconde* » après l'arabe. Alors que son enseignement lui attribuait le statut d'une langue étrangère. Un paradoxe dont les origines reflètent le manque d'études approfondies qui devraient précéder toute prise de décision à tous les niveaux et dans tous les domaines.

Les mutations, ultérieurement citées, résultèrent en une persistance de la langue française surtout pour la classe cultivée qui en fait une langue de communication et de destination. Pour la classe dépourvue elle formait avec celle arabe un code *switching* en empruntant certains mots avec des variantes phonétiques.

✓ **Actuellement :**

Le français est une langue omniprésente dans la vie des algériens. Certes, son usage n'est pas comparable à celui de l'arabe, mais il occupe une place favorable comparant aux autres langues étrangères.

D'abord, il est enseigné à partir de la 3^e année primaire à des enfants majoritaires de 10 ans (un enseignement précoce) et continue de l'être jusqu'à la troisième année secondaire. Il a l'avantage de temps (il précède les autres langues) et celui de durée (il s'enseigne sur un intervalle de temps assez long comparant aux autres) et celui de primauté lors des examens (sa coefficient est supérieure à celle des autres langues étrangères).

Dans l'enseignement supérieur, malgré l'arabisation, cette langue reste un instrument d'enseignement-apprentissage des disciplines techniques et médicales.

Sur le plan social, un espoir d'immigrer pour travailler ou pour poursuivre des études supérieures à l'étranger fait prendre conscience aux jeunes des avantages qu'ils pourraient avoir en s'appropriant cette langue.

En ce qui concerne la mass média, une chaîne télévisée émet ses programmes en français uniquement ainsi que la chaîne radio « chaîne trois » largement suivie. Un peu moins de la moitié de la presse écrite est éditée en langue française, de même pour les livres et les ouvrages édités.

Ces manifestations multiples et diverses de cette langue étrangère reflètent l'importance qui lui est attribuée dans la société algérienne d'où l'intérêt politique qui lui est accordé. Son large usage remonte à la colonisation qui dura pendant 132 ans. Une période suffisante pour que le français s'enracine dans la culture linguistique du peuple.

III-1-2- Le français dans le nouvel système éducatif

Dans une perspective de former une génération apte à s'intégrer dans un monde en perpétuel changement, il était, et il est encore, nécessaire d'inclure l'enseignement des langues étrangères à un âge précoce. Le choix des langues à enseigner n'est pas fortuit.

Le français d'abord, en raison de l'histoire de l'Algérie. Pour l'anglais, il est sélectionné vue son expansion à travers le monde entier : c'est une langue universelle.

Puis, l'allemand. Il est enseigné au secondaire pour les étudiants en filière de lettre et langues étrangères.

❖ Les finalités de l'enseignement

La nouvelle politique éducative doit être à la hauteur des ambitions de la nation et des défis mondiales qui s'imposent. « *Il s'agit, tout d'abord de favoriser la consolidation de la vocation de l'école comme vecteur de l'affirmation de la personnalité algérienne et de la consolidation de l'unité de la nation* »²¹, en préservant les valeurs se rapportant aux trois éléments de base qui sont : l'Islamité, l'arabité et l'amazighité. Et qui constituent la trame historique du pays. Chacun d'eux est porteur d'une culture et d'une civilisation enracinée dans une société caractérisée par une diversité harmonieuse. C'est cette harmonie qui assurera leurs survit.

« *La deuxième grande finalité de l'école algérienne rénovée le premier palier pour l'apprentissage de la culture démocratique est d'assurer la formation à la citoyenneté* »²², à travers un enseignement de l'éducation civique dont l'objectif consiste à faire acquérir des savoirs, des savoir – faire et des savoir être sur le fonctionnement démocratique de la

²¹« *Loi d'orientation* ». Ministère de l'éducation. Alger. P : 8

²²« *Loi d'orientation* ». Ministère de l'éducation. Alger.P : 12

vie sociale, le civisme, la tolérance, la connaissance et la compréhension des droits et des devoirs, développer le respect des droits de l'homme, des institutions sociales et des instances internationales qui projettent une préparation à la vie dans la mondialisation.

« *Mais l'école doit également s'ouvrir et s'intégrer au mouvement universel de progrès* »²³. Puisque l'Algérie ne peut rester à l'écart des mutations mondiales. Elle a le devoir de préparer l'apprenant à s'intégrer dans la société de l'information et de communication, et de vivre le progrès scientifique et technologique. Egalement, elle préconiserait une formation culturelle et conversationnelle.

« *La réaffirmation du principe de démocratisation* »²⁴ est une réaffirmation de la loi portant sur « *la démocratisation de l'enseignement* », tout en associant la quantité à la qualité.

De la gratuité de l'éducation à une tentative de renforcer les mécanismes de l'égalité des chances, elle tend vers une éducation qui s'étale toute au long de la vie.

« *La valorisation et la promotion de la ressource humaine* »²⁵ se réalise en investissant dans les êtres et dans tout ce qui promouvrait leurs compétences et assurerait leurs prospérité intellectuelle à fin de pouvoir l'économie nationale.

La langue française, dans toutes ces mouvances, ainsi que la langue anglaise, préparerait les élèves à la vie dans le monde. La politique de l'éducation actuellement adopté en Algérie projette de « *développer l'enseignement des langues étrangères afin que l'élève algérien maîtrise réellement, à terme de l'enseignement fondamental, deux langues*

²³ « *Loi d'orientation* ». Ministère de l'éducation. Alger. p : 15

²⁴ « *Loi d'orientation* ». Ministère de l'éducation. Alger. p : 18

²⁵ « *Loi d'orientation* », Ministère de l'éducation. Alger p : 19.

étrangères »²⁶. Leur prospérité ne se réalise qu'en créant une complémentarité entre elles et la langue arabe.

Mais la notion de maîtrise n'est pas explicite. Elle varie entre l'usage dont parle Chomsky et le savoir sur la langue. Dans les deux cas, les trois années d'apprentissage de cette langue ne permettent ni d'en faire usage convenable, ni de s'approprier tous les savoirs sur son fonctionnement.

Cette ambition politique reste une ambition.

Leur enseignement ne devrait en aucun cas être à l'encontre des intérêts de la nation ni promouvoir la déculturation.

❖ Objectifs assignés à l'enseignement du français

C'est en fonction des finalités, citées précédemment que les objectifs sont délimités. Ils apparaissent dans « *programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire...* ». La primauté y est donnée au développement de la compétence de communication, dont l'acquisition passe par les quatre habiletés : oral compréhension, oral expression, écrit compréhension, écrit expression. L'apprentissage-enseignement se fait en mettant l'apprenant dans des situations diverses et multiples lui offrant la possibilité de s'exprimer et puis de s'épanouir.

Sur le plan cognitif, on assigne à l'enseignement de la langue française, l'objectif de faire acquérir une aptitude « d'apprendre à apprendre » en inculquant une manière logique de raisonnement et d'organisation par le développement de l'observation, la mémoire, la déduction et l'induction.

²⁶ « loi d'orientation », Ministère de l'éducation national. Alger P :16.

Son système l'linguistique se ferait connaître par les apprenants au fur et à mesure que les séances se poursuivent.

D'autre part, on évoque un autre objectif qui est celui de « la documentation ». Par lequel on favorise la recherche scientifique et sa promotion. Une compétence qui nécessite un enseignement par objectifs spécifiques. Un fait pourrait être en contradiction avec le choix de la méthodologie communicative. Ce qui est certain, est que dans le cas de la documentation, l'individu est en situation de communication avec l'écrit : il lit, il comprend, il développe des réflexions puis, il les communique par écrit ou/et oralement. Un passage d'une situation de réception à une situation de production. L'introduction de l'étude de textes documentaires à partir de la 4^e. A. P explicitement et si l'on veut à partir de la 3^eA.p de manière implicite, révèle l'intention des dirigeants à révolutionner la recherche scientifique en mettant en place des compétences et des assises primordiales à ce genre d'objectifs.

Ainsi, il apparaît clairement que le choix de la méthodologie communicative n'est pas en paradoxe avec l'objectif de documentation.

❖ **Organisation de l'enseignement de français**

(Nous nous limiterons à l'enseignement du F.L.E au primaire.)

Au primaire, l'enseignement apprentissage du F.L.E est programmé à partir de la 3^e. A.P, année d'initiation. L'année d'après serait consacrée au renforcement des acquis et à leur développement. La dernière année de ce cycle est celle de consolidation et puis de certification.

Pour l'organisation horaire, le tableau suivant explique la manière par laquelle se répartissent les séances tout au long d'une semaine scolaire.

Année	Nombre de séances	Durée des séances	Total
3 ^e . A. P	4	45 mn. chacune	3H.
4 ^e . A. p	3 +1 (Remédiation)	1H30m.n. chacune 45mn.	4H30m.n. +45mn
5 ^e . A. p	3 +1 (Remédiation)	1H30m.n. chacune 45mn.	4h30 mn 45mn

La première année de son enseignement-apprentissage, le français « se consomme » à petites doses. La séance de 45m.n. est souvent répartie en 2 activités. Un choix qui prend en considération la caractéristique de xénie de la langue et l'âge de l'apprenant. Elle assure une souplesse et un débit de fréquence de 4 jours /7. L'an d'après, lorsque l'élève est déjà familiarisée avec cette langue, il aura moins de séances par semaine : 3 jours sur 7. Mais, elles durent d'avantage. La même organisation est préconisée en 5^e. A. P.

Les séances de remédiation, dont le rôle serait de combler les lacunes et de venir en aide aux élèves en difficulté, elle concerne tous les élèves de 4^e. A. P. et de 5^e.A.P.

Niveau	Volume horaire par semaine	Nombre de semaine par mois	Volume horaire par an
3A.P.	3H	36 semaines	108H
4A.P.	5H 15mn	32 semaines	168 H
5AP.	5H 15mn	32semaines	168 H
			444 H

Ce tableau reflète une progression justifiée par les caractéristiques qui définissent cette enseignement-apprentissage. Nous distinguons :

1-L'étrangeté

Malgré la place qu'occupe le français comme langue dans la société algérienne, dans le système éducatif du pays, il reste une langue étrangère.

L'usage de cette langue en dehors de l'école, bien qu'il ne soit pas conforme aux normes dans la plus part du temps, favorise la familiarisation et l'acceptation des apprenants de son système.

Cette même xénie, en la mettant en relief avec l'historique du pays, pourrait avoir un effet contradictoire et provoquerait une distanciation par rapport à la langue de la part des apprenants.

2- le public

A 8, 9, 10 ans, l'âge à lequel l'enfant entame l'apprentissage de la langue française, est qualifié par les psychologues et les psychopédagogues d'être celui d'éveil de l'intérêt pour l'environnement immédiat, et de curiosité. Or, le maître doit prendre ces spécificités en vue et les « exploiter » afin d'assurer un meilleur rendement. En arrivant en 3^e. A. P, l'élève arrive à s'exprimer, à demander, à interroger et à répondre, en langue maternelle ce qui lui assure une intégration dans le groupe, dans la vie scolaire et puis dans la vie sociale tout en tentant de s'affirmer tant qu'individu distinct.

Son développement cognitif, l'aide à adopter plusieurs et diverses pistes de raisonnement par fois bizarre et manquant de rigueur.

Toujours sur le plan cognitif, à cet âge, l'enfant est déjà familiarisé avec le milieu scolaire, avec les consignes de classe et le travail de groupe. Il a connaissance des moyens, des outils et des supports. Il s'agit d'un profil d'entrée en deuxième cycle riche dont il serait convenable d'en tenir compte dans une perspective d'atteindre le profil de sorti déterminé sous forme d'O.T.I. (objectif terminal d'intégration) en passant par les O.I.I. (objectif intermédiaire d'intégration)

3-la progression et la continuité :

Les trois années de formation au primaire se distinguent par un O.T.T, et des O.T.I.

Au terme de la 3^e année, « ...*mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé en mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit* »²⁷.

Un objectif flou tant que les situations de communications et les actes de paroles ne sont pas définies.

Une lecture dans le programme de 3^e .A.P. nous a permis de cerner un nombre d'actes de paroles à faire acquérir durant les 32 semaines d'enseignement-apprentissage dont nous citons :

Saluer - prendre conger.

- Se présenter - présenter.
- Demander - donner des informations
- Accepter - refuser.
- Affirmer - nier.
- Interroger - répondre.
- Exprimer une préférence.
- Donner un ordre.

Il est à remarquer qu'ils relèvent et des besoins individuels des élèves et de celui d'intégration dans la société. C'est en fonction de ces éléments que les situations pédagogiques doivent être choisies.

²⁷« Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire ». Alger.

Au terme de la 4^e. A.P, « *l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné* »²⁸.

La production puis l'insertion dans un contexte, exige d'abord une compétence de compréhension de ce contexte et de la situation, donc de ce qui est demandé. Puis, développer une réflexion qu'il devra formuler par la suite en français en mettant en œuvre un ou plusieurs actes de parole.

Les actes de parole visés en 4.A.P sont les mêmes recensés ultérieurement, sauf qu'ils sont plus détaillés.

En fin de ce cycle, on parle d'un O.T.I « *au terme de la 5^e A.P, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte ou image) un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication* ».

Il ne s'agit plus d'insertion, mais de production proprement dites, en fonction de la situation proposée et qui doit être révélatrice et connue par l'enfant. Pour la réalisation, il est exigé une compétence de compréhension, de production nécessitant une connaissance du système linguistique. Les situations dont il est question permettent à l'apprenant de s'épanouir en cette langue étrangère.

En passant d'un énoncé englobant deux actes de parole à une production pure, en passe du plus simple au plus complexe, ce qui concrétise une progression fondée sur la continuité et le renforcement.

Les objectifs cités au paravent, pour être atteint, des choix méthodologiques sont faits.

²⁸« Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire ». Alger.

4-les choix méthodologiques :

L'approche par compétence, bien qu'elle évoque de grandes interrogations, et qu'elle soit source de grandes polémiques, est celle adoptée pour l'enseignement du F.L.E. au primaire.

« L'approche centrée sur l'élève, sur ses actions face à des situations problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir »²⁹ .

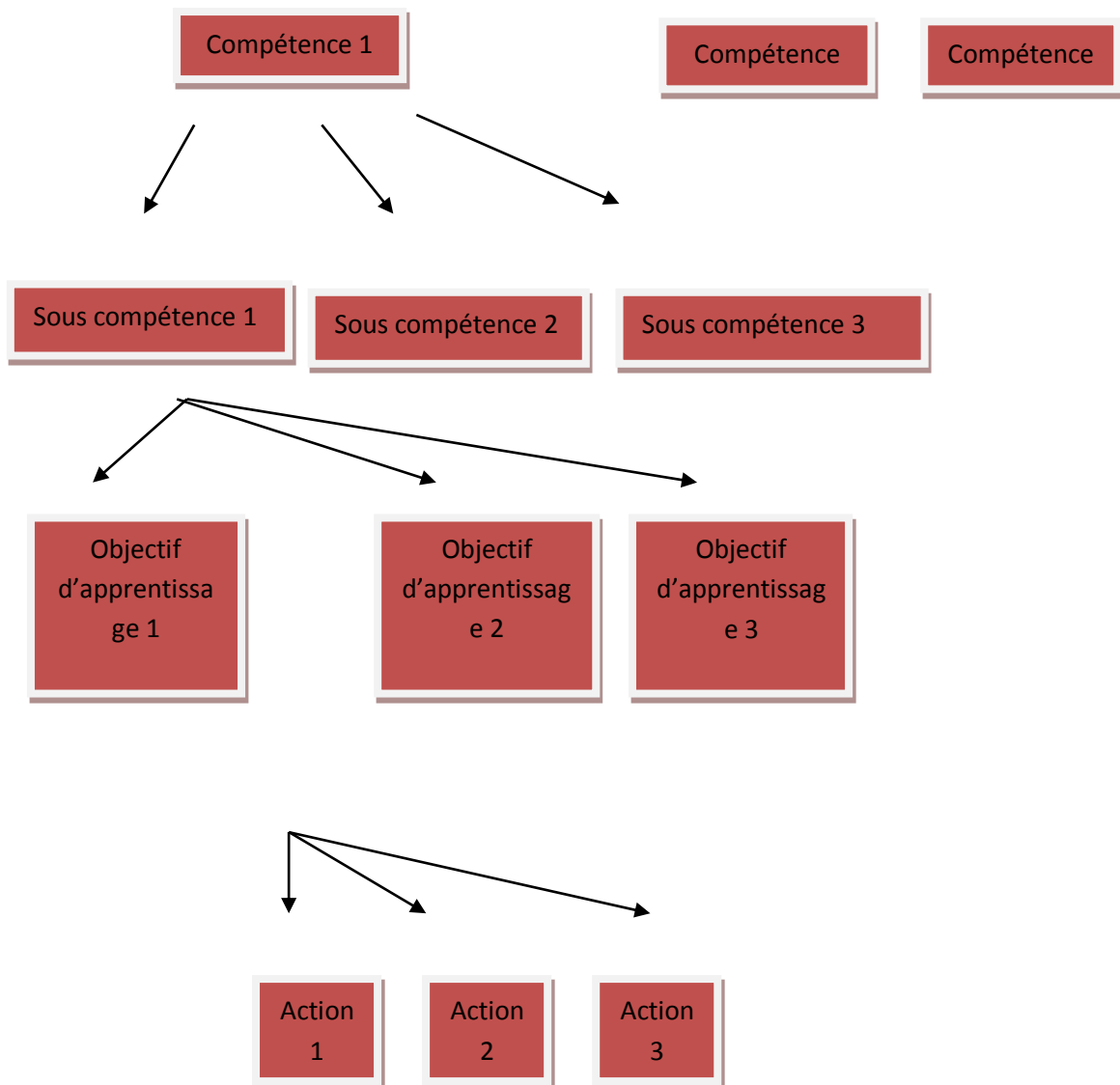
Elle est une étendue des approches communicatives qui tendent à favoriser l'apprentissage sur le plan personnel (physique, mental, réflexif.....) ou sur le plan sociale (relationnel, culturel.....).en faisant approprier des connaissances de tous types, valables et valides.

Tout au long du processus d'enseignement – apprentissage, l'élève est mis à son centre ainsi que les tâches qu'il réalise, les actions qu'il effectue, les réflexions qu'il développe face aux situations auxquelles il est supposé être affronté durant sa scolarisation.

Les savoirs dont il est question ne lui sont pas directement administrés. Il est amené à les construire, à les organiser puis à les investir lors de la réalisation des tâches scolaires. Le plus important serait de s'en servir dans la vie sociale.

Les compétences ne sont pas acquises d'un seul bloc. Elles sont réparties en composantes fines traduites en des objectifs d'apprentissage précis. Ainsi, cette logique, organise le travail de l'instituteur de manière à lui donner une cohérence que nous schématisant :

²⁹« Référenciel générale des programmes ». In « Programmes du cycle primaire ». Algerie.P.11



Les actions pédagogiques qui apparaissent dans ce schéma, ou encore les activités et les tâches sont préconisées pour être réalisées par les apprenants. Elles permettent d'évaluer l'acquisition des compétences par l'intermédiaire de ses actions.

L'approche par compétences met l'apprenant directement dans une situation ou plusieurs en lui assurant une prise de conscience de ce qu'il apprend, puis la possibilité d'en faire usage de la manière la plus correcte.

Les besoins de cet apprenant, par rapport à son âge, à ses caractéristique, à son psychique, prennent le devant et la primauté dans l'acte éducatif. Même, ses fautes et ses erreurs deviennent des prétextes pour revenir en arrière et, puis, pour avancer.

Cette perspective met l'instituteur dans l'embarras : une perdition entre les besoins constatés et la réalisation du programme officiel. Souvent pensés être en opposition, ces éléments visent essentiellement la progression de l'élève. Les programmes confectionnés résultent d'une étude des réelles attentes et des besoins effectifs recensés. Ainsi, le paradoxe supposé exister n'est qu'illusoire. Ce fait n'exclue guerre l'existence de « besoins individuels » non pris en charge. Ce sont eux qui mobilisent la réflexion de l'enseignant et qui quémangent des efforts supplémentaires.

4-1- La situation didactique :

Le choix de l'approche par compétences modifie largement le rôle de l'enseignant qui passe d'un exécuteur à un pédagogue devant prendre en vue, lors de ses préparations, les deux composantes : la problématisation et le ludique. Il est appelé à créer des situations problèmes qui soient à la base de l'enseignement-apprentissage et dont les caractéristiques sont les suivantes :

4-1-1- La complexité: par ce terme, il n'est pas désigné la mise en épreuve des capacités des étudiants. Elle est en relation avec le nombre et le type de savoirs à mobiliser pour la réalisation de la tâche.

4-1-2- La finalisation : toute tâche se réalise et se confectionne dans un but précis qu'il soit le savoir, le savoir-faire, le savoir être ou qu'il relève du développement.

4-1-3- L'interactivité : l'acte éducatif se déroule en interaction avec le milieu d'où il s'inspire. Le contexte détermine la tâche problème et facilite son appréhension.

4-1-4- L'ouverture : la situation didactique accepte plusieurs manières de résolution, l'objectif qu'elle vise ne correspond pas à l'uni-résolution et à l'ultime réponse. L'enseignant et l'apprenant doivent accepter leurs différences de faire.

4-1-5- L'inéditété : l'inéditété ne touche pas aux objectifs, mais elle concerne la manière dont la situation est présentée.

L'édification de telles situations, selon les critères cités au préalable, nécessite une grande habileté de la part de l'instituteur qui, en plus des spécificités de ses apprenant, des finalités tracés, des compétences délimitées, il paraît évident de favoriser le côté ludique. Une intention qui briserait la routine, de telle façon à accompagner les élèves dans « la gestion de leur apprentissage ».

Il convient « ...*au professeur d'élaborer et d'organiser les tâches nécessaires à l'acquisition des compétences à construire en relation avec les thématiques proposés par le programme* ».

Le travail périscolaire de l'instituteur s'organise selon la logique des apprenants et non celle des adultes, tout en se référant au programme ministériel. Toutefois, lorsqu'en parle de thématiques proposées, cela ne contient pas à l'approche par compétences.

4-2- La pédagogie d'intégration :

L'adoption de l'approche par compétences comme moyen d'enseignement-apprentissage de la langue française donne lieu au principe visant à «*Mettre l'élève au cœur des apprentissages....* »³⁰ fondé sur la résolution de situations problèmes. Ce choix implique l'adoption de la pédagogie d'intégration. Cette dernière offrira la possibilité de faire usage de ce qui était appris au paravent.

Pour pouvoir parler d'une situation d'intégration, ROGERS XAVIER cite trois principes :

1. D'abord, il faut qu'il y ait différents apprentissages de divers savoirs.
2. Puis, il faut qu'il y ait une situation complexe nouvelle à résoudre.
3. L'intégration est individuelle, personnelle et intérieure.

Telle pédagogie, met l'enseignant et l'apprenant devant des défis qui par l'exercice et la pratique seraient affranchis. L'intégration des savoirs dans une situation scolaire promouvra une intégration dans la vie sociale, professionnelle, universelle.....

Le milieu institutionnel regroupe des apprenants dans la principale caractéristique est l'hétérogénéité. Certains, d'entre eux, agissent dès qu'ils aient connaissance des normes

³⁰« Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire ».Algerie. P :12

qui régissent le système de la langue. D'autre ne pouvant le faire qu'en présence d'une aide supplémentaire.

4-3- la pédagogie du projet :

Cette pédagogie consiste en une nouvelle manière d'organiser la progression dans les cours et les séances. Elle vient remplacer la progression par unités didactiques dépassées par le temps, par l'évolution des besoins des apprenants et par la logique éducative récente.

Le projet pour E.DE CROTE serait « *Un ensemble d'activités d'apprentissage, dans lequel l'objectif que l'on poursuit fonctionne comme motif. Ajoutant qu'un des caractères essentiels de la méthode des projets est la collaboration démocratique entre les élèves et l'enseignant* »³¹

Les activités programmées doivent découler dans un seul fleuve qu'est l'objectif principal de l'enseignement en question. Cette manière de procéder dépend de la relation qu'entretiennent les apprenants avec leur enseignant qui en lumière de son développement se constitue le contrat didactique.

Elaborer un projet est soumis à une méthodologie dont les étapes sont les suivantes :

«-L'identification d'une situation didactique (public/besoins/objectifs) ,

-Analyse des besoins des apprenants,

-Formulation d'objectifs généraux et spécifiques,

-Détermination des contenus,

³¹ Samia Benbrahim et al ; In : « *Enseigner le français : Approches et Méthodes, Support de formation destiné aux enseignants de la langue française* ». p : 157

-Construction d'une démarche méthodologique (progression en phases, moment...),

-Description des modalités d'évaluation (performance, critères, barème). »³²

La réalisation d'un projet en classe d'une langue étrangère se définit par l'absence du côté manuel qui distingue les sciences humaines, les physiques ...La dominante langagière écrite et rarement orale a la primauté.

La pédagogie du projet tend à faire réaliser des projets réalisés selon la méthodologie précédemment citée. Elle « ...est un processus d'apprentissage qui met un groupe de personnes en situation :

-d'exprimer des envies, des questions, des besoins, des manques, des ambitions ;

-de rechercher les moyens d'y parvenir ;

-de planifier collectivement la mise en œuvre du projet et de la vivre »³³.

Cette pédagogie est celle sélectionnée par les autorités afin de gérer l'enseignement du français dans les écoles algériennes.

³²Samia Benbrahim et al ; « Enseigner le français : Approches et Méthodes, Support de formation destiné aux enseignants de la langue française ». P : 158

³³. Samia Benbrahim et al ; « Enseigner le français : Approches et Méthodes, Support de formation destiné aux enseignants de la langue française ». P158.

Conclusion :

L'enseignement- apprentissage à travers le temps suscita l'attention des penseurs et des intellectuels. Il fut au cœur des discussions et des ouvrages. Ces finalités ce sont variées en fonction des sociétés et du temps pour prendre l'aspect institutionnel connu actuellement. Ainsi en Algérie, il a évolué d'un enseignement- apprentissage religieux pour c'étendre pour toucher des disciplines diverses.

La colonisation a fait du système éducatif algérien un moyen de pression sur les autochtones en promouvant le français au stade de langue première et en clôturant de nombreux établissements voués à l'enseignement traditionnel de l'arabe et de l'Islam.

Ce n'est qu'après la guerre mondiale que des associations organisées par personne éminentes de la société qui prirent le relai et refondent l'enseignement-apprentissage basé sur l'arabe.

L'indépendance renvoie un système algérien avec un héritage français qui perdura quelques années. Sa réforme suscita des efforts énormes et un financement important en raison de la scolarisation gratuite et obligatoire.

La succession des réformes est dû essentiellement aux mutations sociales, nationales et internationales.

Actuellement, la langue française malgré qu'elle soit déclarée une langue seconde en notre pays, elle y occupe un espace linguistique de taille même au sein du système éducatif. Elle s'enseigne comme une première langue étrangère et garde sa place en tant que langue d'enseignement-apprentissage à l'université.

Chapitre II

**« La formation des
enseignants du**

F.L.E. au primaire »

Introduction

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères n'est pas une invention du 20^e siècle. Il remonte bien loin dans le temps ce qui a donné naissance à diverses méthodologies, à multiples méthodes et approches se distinguant de par leurs objectifs.

L'échec de l'une donnait à réfléchir puis à donner naissance de l'autre, dont les origines ne sont pas méconnues.

I- L'enseignement- apprentissage des langues étrangères

Les premières traces de tel acte éducatif remontent à la période d'écriture et de réécriture de la bible et puis, par expansion à la volonté d'épanouir le catholicisme, et le judaïsme bien avant, en tant que religions et que philosophies. Les tentatives qui s'y rattachent imposent une nécessité d'appréhender d'autres langues et de traduire les deux livres en ces dernières.

L'avènement de l'islam, avec les valeurs humaines qu'il véhicule et avec son insistance sur l'apprentissage, avait provoqué une renaissance à tous les niveaux accompagnée d'actes de traduction à large portée de et vers la langue arabe visant toutes les disciplines. Ils s'étendent à travers le temps et perdurent des siècles et des siècles.

Vers le 15^e siècle les marins, en raison de leurs déplacements récurrents, devaient être connaisseurs d'une ou de plusieurs langues étrangères. Cette connaissance n'atteint pas le degré de maîtrise mais se suffit aux mots, phrases utilitaires leur permettant de survivre et de négocier leurs commerces. A cela des « *Cahiers de bord* » comportant les mots clés furent mis à leur disponibilité. Une méthodologie purement artificielle fut adoptée pour leur confectionnement : la traduction mot à mot.

Par la suite, éparessèrent des manuels destinés aux voyageurs .Ils se basaient sur la traduction et la comparaison des langues.

Il est donc clair que les langues étrangères avaient depuis toujours suscité l'intérêt des hommes dont la caractéristique principale est la « curiosité », une pulsion les poussant à vouloir tout connaître et à tout essayer y compris les autres langues et ce qui leurs est relatif .Le besoin de communiquer avec autrui est vital pour tout être. Il est un moyen de socialisation et d'intégration dans le milieu immédiat et dans l'environnement universel.

Nous recensons les motifs suivants pour apprendre une langue étrangère qui sont :

- La nature humaine,
- L'expansion des échanges commerciaux,
- La mobilité sociale,
- La colonisation,
- La mondialisation,
- L'évolution des TIC,
- Le progrès technologique,
- Le développement scientifique,

C'est une liste abrégée des circonstances ayant à travers le temps contribués à élargir le champ d'enseignement –apprentissage des langues étrangères et à évoluer ses objectifs afin qu'elle ne soit pas une restriction d'une souche sociale sans une autre. Cette évolution coïncide avec l'émergence de méthodologies susceptibles de favoriser leur appropriation.

Chaque méthode affligée à l'enseignant et à l'apprenant un rôle bien déterminé. Les méthodes traditionnelles optent pour la valorisation des textes supports au détriment de des opérateurs directs, alors que les méthodes SGAV mettent l'apprenant au centre de l'apprentissage sans pour autant procéder de manières à permettre son épanouissement. Par contre l'approche communicative, elle, cherche à libérer l'apprenant de toutes les contraintes sous la direction de l'enseignant qui devient un guide d'où une nécessité approuvée de revalorisation du maître.

I-1- Le recentrage sur l'enseignant

La revalorisation de l'enseignant paraît être une prise de conscience de son rôle comme partenaire et guide des apprenants tout au long de leur parcours d'apprentissage, par rapport à une marginalisation antérieure générant d'une vision « mono-angulaire » et approuvant la « supériorité » (soit disant) de l'enseignant. Cet acteur pédagogique fut longtemps pris pour un façonneur d'esprits. Les élèves étaient pensés être une matière première transformable selon le modèle qu'il choisit pour eux. Cette tendance remonte à l'ère des méthodologies traditionnelles.

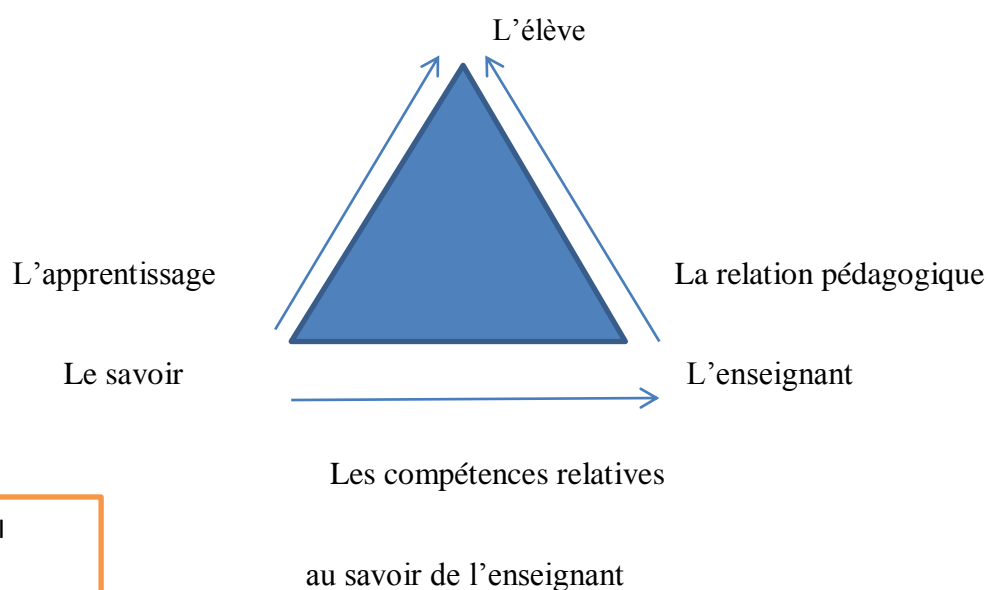
Les méthodologies communicatives, bien qu'elles mettent l'apprenant au centre du processus enseignement-apprentissage, elles ont tendance à ne pas omettre ou amoindrir le rôle de l'enseignant.

Ainsi, les relations, que maintiennent les acteurs directement impliqués dans l'acte éducatif, varient face aux mutations pédagogiques et didactiques. Delà, différentes optiques tentent de les schématiser.

I-1-1-Le triangle pédagogique et le triangle didactique

1-Le triangle pédagogique

Comme le terme l'indique, le triangle pédagogique réunit les trois pôles qui constituent les piliers de l'acte pédagogique et qui sont : l'enseignant, l'apprenant et le savoir.



Le savoir occupe une place primordiale, du moment qu'il est la quête de l'enseignants devant s'armer d'un bagage *savoirsque* assez riche afin de maintenir des rapports de supériorité avec ses apprenants auxquels il transmet ses connaissances. Les deux acteurs sont unis par des « relations pédagogiques » et purement pédagogiques : l'un transmet, l'autre reçoit. Tout autre genre de relations pouvant les réunir sont occultées

³⁴ Proposé par Jean Houssaye 1982

2- Le triangle didactique :

La dénomination modifiée donne une autre dimension au terme. « *Il s'agit d'un changement de signification et d'implication* »³⁵. Le savoir toujours au centre de l'apprentissage, prend une double dimension. La première relative à la science elle-même, tandis que la deuxième concerne la transposition de ce savoir scientifique en une matière enseignable, facilitant ainsi sa transmission et surtout son acquisition. L'enseignant ainsi que l'apprenant gardent leurs places respectives dans le nouveau schéma, bien que le rôle du premier ait subi des changements puisqu'il ne transmet ses connaissances qu'après les avoir donné une forme enseignable.

3- Le quadrilatéral pédagogique

Une extension du premier schéma (le triangle pédagogique) semble être plus proche de la réalité lorsqu'elle introduit le facteur ayant été longtemps épargné lors de l'élaboration des réflexions portant sur l'éducation est qui consiste en « *les conditions contextuelles concrètes dans lesquelles l'apprentissage se déroule, conditions temporelles, spatiales, organisationnelles* »³⁶. Le triangle évolue et prend une forme quadrilatérale dont les pôles représentent : Le savoir, le (s) destinataire (s), le contexte, le agir. Soit une négligence du rôle du destinataire. Cette omission pourrait avoir une double lecture. Une première qui s'explique par la grande importance attribuée aux éléments ci-dessus cités comparant à celle de l'enseignant. La deuxième, correspond à l'explication apportée par M. Guigue qui affirme que le maître est « un parti pris » dans l'acte éducatif, donc sa présence est indiscutable comme étant un possesseur du savoir(lors des cours magistraux) ou comme étant un organisateur de la transmission de ce savoir. La psychopédagogie ne

³⁵ Michel Guigue, p :144.

³⁶ Michel Guigue, p :144.

nie pas ce rôle primordial. Elle lui attribue un autre plus important encore et qui est « *le rôle affectif* » consistant en le tissage de relations relevant de diverses natures avec ses élèves.

Aussi, une mise en quarantaine du contexte culturel est inapproprié, du moment qu'elle imprègne et les apprenants et les enseignants. Et puis il y a la langue à apprendre, elle-même véhiculaire d'une ou de plusieurs cultures.

Cette optique (celle du quadrilatéral pédagogique) donne une dimension actionnelle que académique au processus d'enseignement-apprentissage et contribue non seulement à l'élargissement des facteurs ayant des impacts sur son déroulement mais aussi, elle permet de le penser autrement.

Déjà, du triangle, nous sommes passés au quadrilatéral, et puis, il nous semble évident que l'on passerait à une forme géométrique poly gonnes en réintroduisant l'enseignant (le destinataire), le contexte culturel, la nature des relations qui unissent les différents acteurs.

4- Le recentrage sur l'enseignant

Une nouvelle tendance didactique et pédagogique tend à remettre l'enseignant au centre de l'acte éducatif, sans en être le seul avoir ce privilège. Elle consiste en une réflexion plus développée sur l'enseignement-apprentissage par rapport à une marginalisation signalée préalablement chez M. Guigue.

En évoquant le recentrage sur l'enseignant, les non-initiés en la matière, voient un retour non déclaré vers les méthodologies traditionnelles, alors qu'en réalité il s'agit d'une extension de la recherche en ce domaine. Les réelles raisons de ces mutations consistent d'abord, en l'échec partiel des approches ayant attribué à l'enseignant une place secondaire. Puis, il y a la théorie qui omet la neutralité de l'être quel que soit sa position,

son métier, sa fonction y compris le maître. Ce dernier ne peut être tout à fait neutre, même en le voulant, en raison de sa constitution complexe. Il agit en tant qu'être social, que structure psychique, physiologique, en tant que composante culturelle, religieuse, idéologique...et puis en tant que fonctionnaire soumis à des lois et des règles qui régissent le domaine éducatif. De là, il ne peut être neutre à la langue ciblée par son enseignement, ni à la / aux culture (s) qu'elle (s) véhicule (ent). Les représentations et les stéréotypes sont à la tête des obstacles auxquels se heurtent les professeurs des langues étrangères (les leurs et celles des apprenants). Ils doivent les surmonter. Cela ne serait possible qu'en présence d'un programme de formation adéquat. La formation quel que soit sa nature n'arrive que partiellement à diminuer les effets de tels aspects.

Le nouveau rôle de l'enseignant diffère de celui qui lui est attribué dans les méthodes traditionnelles. Il se transforme en un accompagnateur des enseignés ce qui exige des connaissances linguistiques, pédagogiques, psychologiques.

I-1-3- La vie professionnelle des enseignants

La vie professionnelle de tout enseignant passe par trois phases principales. Un clivage, proposé par Véronique Castelloti et Madalene De Carlo, explicite pleinement les étapes en question.

1- « La phase de survie »³⁷

Une survie pour le maître qui malgré la formation initiale quel que soit sa nature et le degré de performance réalisé, reste insuffisante et ne peut répondre à tous les besoins réels, pour faire face aux multiples problèmes auxquels seraient heurtés les professeurs. Les plus cités lors de nos visites aux classes du F.L.E. sont les suivantes :

³⁷ Véronique Castelloti et Maddalene De Carlo, « La formation des enseignants de langue », Fernand Nathan.1995

*Faire régner la discipline,

*Nouer des relations scolaires et parascolaires avec son entourage,

*S'adapter avec son nouveau statut,

*Respecter la progression, le temps,

*Trouver un terrain d'entente avec l'administration, les parents d'élèves, les collègues,

Faire face à tout cela implique le développement de stratégies de survie. Dans le cas contraire, ce métier risque de devenir une charge lourde générant un sentiment d'incompétence, de culpabilité d'où l'abandon de cette profession et donc la fin d'une carrière entamée depuis peu de temps. C'est la mort professionnelle.

2- « La phase du comment »³⁸

Une fois « la phase de survie » franchit, le maître, rassuré, se penche sur la quête de la manière la plus appropriée pour assurer un enseignement efficace. Elle se caractérise par un ensemble d'interrogations qu'il se pose sur l'approche à adopter, les méthodes à entreprendre, les contenus à sélectionner sans pour autant sortir du cadre du programme. Le développement de gestes professionnelles, d'aptitudes et d'attitudes conversationnelles et relationnelles auraient la primauté.

3- « La phase du pourquoi »³⁹

Quel que soit la performance des pratiques d'un enseignant dans sa classe, viendra le jour où s'éveillerait en lui une envie d'analyser son parcours en prenant du recul afin de

³⁸Véronique Castelloti et MaddaleneDe Carlo, « La formation des enseignants de langue », Fernand Nathan.1995

³⁹Véronique Castelloti et MaddaleneDe Carlo, « *La formation des enseignants de langue* », Fernand Nathan.1995

s'ouvrir de nouveaux horizons. Cette phase n'est pas obligatoire. Elle traduit par une maturité professionnelle, procédurale et analytique d'où l'orientation vers les études universitaires, la recherche scientifique, la formation des formateurs....

Cette distinction assure une continuité logique. Les trois stades ne sont pas limités par un temps précis. Leur durée dépend de l'individu lui-même et de son entourage.

La progression, dont il est question, marginalise la période de formation initiale des enseignants du F.L.E. et la formation pendant le travail dans le développement de leurs compétences.

Qu'est-ce qu'une formation ? Que veut dire une formation des enseignants ?

II- Définitions de « formation »

L'enseignant, un des acteurs de l'acte éducatif, comme tout autre professionnel en son domaine devrait acquérir un ensemble de compétences et de connaissances qui lui serviraient d'appui pour exercer l'un des métiers les plus nobles. Son honorabilité réside en la possibilité de façonner et de modeler les esprits des êtres dont il a la charge.

Dans cette optique, les maîtres sont assujettis à des formations s'étalant sur des périodes différentes et surtout, s'organisant diversement.

La formation en elle-même est porteuse d'une dimension spécifique et a un impact profond, lorsqu'il s'agit d'un métier aussi vital pour toute la nation.

Afin d'éclaircir la notion de « formation », nous nous référons à des ouvrages diverses et variés.

**Dictionnaire de langue*⁴⁰

Il propose plusieurs définitions selon les usages. « *Action de former et de reformer, résultat de cette action* ». On nous renvoie à l'entrée « *former* » qui selon le même ouvrage serait : « *Donner l'être et la forme à...* », « *Tracer, façonner* », « *Arranger les éléments de...* », « *Concevoir* », « *Constituer, faire partie de...* », « *Instruire, éduquer* ».

Larousse, lui, définit la formation comme étant « La manière dont quelque chose se forme » donc, se constitue. Mais lorsqu'il s'agit de la formation de l'individu, il propose « développement et modification de l'organisme qui rend l'individu capable d'exercer les fonctions de reproduction. Action de former quelqu'un intellectuellement ou

⁴⁰*Dictionnaire de la langue française*, hachette, 2007.

moralement... ». Elle serait aussi : « l'action de donner à quelqu'un, à un groupe les connaissances nécessaires à l'exercice d'une activité ».

Tous ces éléments relevés débouchent sur une action dont l'objectif est d'effectuer un changement soit sur le plan physique, soit sur le plan intellectuel, ou, encore, moral.

**Dictionnaire didactique*⁴¹

Selon les auteurs, la formation « ...désigne l'action de former, c'est-à-dire de développer les qualités et les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel mais aussi le résultat de ce processus ».

Le développement d'un individu consiste en une promotion d'un ensemble de qualités et d'aptitudes concernant multiples aspects à l'instar du domaine des savoirs, celui relatif aux conditions physiques, les savoir-faire et les savoir être. Il inclut des changements progressifs.

La formation professionnelle prépare l'être à l'exercice d'un métier, d'une profession en lui faisant acquérir une gamme de compétences lui assurant une efficacité dans le poste présumé. Elle agit sur son esprit, son physique, son moral, son comportement, ses capacités ... Elle est une sorte d'éducation et d'enseignement dont les buts et les objectifs sont préalablement tracés.

La formation à l'enseignement des langues étrangères est d'abord une préparation à l'enseignement, puis à l'enseignement d'une langue, enfin à l'enseignement d'une langue étrangère.

⁴¹Le dictionnaire de la didactique du F.L.E.

III- La formation à l'enseignement des langues étrangères

Elle se caractérise par rapport aux autres formations par ses objectifs et ces modalités qui ne cessent d'évoluer et de se multiplier à travers tous les pays du monde en raison de l'importance accordée à la manipulation et la maîtrise des langues étrangères. D'où la complexité de l'acte de formation.

III-1- Les raisons d'être de la formation

« En effet les conceptions didactiques profondément renouvelées ces dernières années, reconnaissent à l'apprenant une place centrale dans le dispositif pédagogique. C'est dans cette perspective que doit être envisagée la formation des enseignants : Comme un instrument privilégié pour l'amélioration du processus d'apprentissage »⁴².

Les renouvellements pédagogiques et didactiques et les résultats des investigations en ces deux domaines en corrélation avec les données psychologiques, linguistiques et sociales donnent lieu à des renouvellements et à la réforme de systèmes éducatifs y compris en domaine de formation des enseignants dont le rôle prend plus d'ampleur et plus d'importance. Certes le centrage sur l'apprenant est un facteur décisif mais le recentrage sur l'enseignant l'est plus. Les méthodologies communicatives axent l'actent éducatif et pédagogique sur l'un des acteurs de cet même acte et mais en marge l'autre acteur dont l'absence interromprait le processus et le mène au néant. Alors que les méthodologies récentes (interculturelles) redonnent au maître sa place et insiste sur sa revalorisation en le formant autrement.

⁴²Véronique Castelloti et MaddaleneDe Carlo, « *La formation des enseignants de langue* », Fernand Nathan.1995. P : 09

III-2- Objectif de la formation

Les objectifs assignés à la formation des enseignants quel que soit son type et le pays dans lequel elle se fait et la langue ciblée par cette enseignement serait de préparer une personne ou un groupe de personnes à former des apprenants en leurs inculquant des savoirs (de différents types) afin de pouvoir en faire usage ultérieurement dans des conditions variées de la vie personnelle, quotidienne et professionnelle. C'est la une tentative de cerner l'objectif général dont les caractéristiques varient d'un pays à un autre, d'un système à un autre, d'une institution à une autre. Malika Belkaid affirme que:

« ...Former des enseignants, aujourd'hui comme hier, a pour objectif d'optimiser leur intervention dans un processus éducatif afin de participer le plus adéquatement possible au développement de jeunes êtres qui leur seront confiés »⁴³

III-3- « Les modèles de formation des professeurs »⁴⁴

Les professeurs sont formés de trois manières différentes qui ne s'excluent pas. Jean Cuq et son équipe se sont rendu compte de la variété des modèles à suivre. Ils les citent dans cet ordre :

-« La formation à..., qui correspond à une logique de contenus et de méthodes : formation disciplinaire et didactique »⁴⁵. Il s'agit de former un individu à enseigner telle ou telle discipline, telle ou telle langue. Cela se fait en accent le travail sur les savoirs relatifs à la

⁴³ -Malika Belkaid ; « *La diversité culturelle : Pour une formation des enseignants en altérité* »;2002

⁴⁴ *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, sous la direction de Jean Pierre Cuq, CLE International, SETER ? Paris 2003.(formation)

⁴⁵ *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, sous la direction de Jean Pierre Cuq, CLE International, SETER ? Paris 2003.(formation).

spécialisation et à la didactique de la matière donc aux savoirs faire qui vont de soi avec son enseignement-apprentissage.

-« *La formation de.., Logique psychologique correspondant à la formation personnelle* »⁴⁶.

Ce modèle consiste à préparer la personne en tant que telle sur le plan psychologique pour exercer ce métier en lui donnant un aperçu détaillé sur les obstacles à heurter et aussi les avantages de la pratique du métier. Ainsi, elle ne sera pas surprise d'être face à des situations pouvant la mener à abandonner son poste de travail.

-« *La formation à..., Logique socio-économique correspondant à la formation professionnelle* »⁴⁷. Il s'agit d'une formation pour être rentable pour la société et pour le formateur tant qu'institut par ce qu'elle soustrait des sommes importantes. La logique de dépenses –rentabilités appartient au domaine économique qui influe sur le domaine éducatif puisqu'il en est le fournisseur et le profiteur de ses produits humains.

Ces trois modèles donnent lieu à des variétés de formation des enseignants du FLE qui rassemblent à des degrés différents ses trois modèles.

⁴⁶*Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, sous la direction de Jean Pierre Cuq, CLE International, SETER ? Paris 2003.(formation)

⁴⁷*Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, sous la direction de Jean Pierre Cuq, CLE International, SETER ? Paris 2003.(formation)

III-4- Les variétés de formations des enseignants du FLE

A un moment donné de l'éducation institutionnelle, la formation des instituteurs du FLE se limitait à faire apprendre la langue française de telle façon à pouvoir marquer la domination et la supériorité de l'enseignant devant ces apprenants. Le pouvoir en question concerne la manipulation de la langue face à des débutants. Ses savoirs linguistiques ne suffisaient pas à gérer une classe et n'est applicable qu'au sein de celles adoptant les méthodes traditionnelles.

Par la suite, elle prend une dimension théorique axée sur les connaissances didactiques et pédagogiques sur 'enseignement du FLE et d'autres portant sur la psychologie des apprenants et sur leur développement mental et physique. Ces savoirs sont considérés comme indispensables à l'appréhensions des classes et des apprenants. Les savoirs sur les apprenants et les méthodologies étaient plus théoriques et s'éloignés de la réalité constaté. Ensuite, apparait la formation pratique. Elle se centre sur la mise en bain scolaire de futures enseignantes et de les initier à exercer le métier. Ils observeraient les anciens puis ils agiraient de la même façon. Plus ils imiteraient leurs formateurs plus ils auraient des chances de réussir. La critique de ce genre de formation concerne la différence des apprenants qui ne sont pas toujours les même de par leurs besoins et leurs capacités et la marginalisation de l'initiative et de la création des stagiaires.

Les trois formes chacune prise à part n'ont prouvé leurs efficacités et chacune d'elles fait sujet de critiques. Alors qu'une combinaison entre les trois pourrait arriver à créer la différence.

III-5- Le contenu de la formation adéquate

Une formation des maitres se voit dans l'obligation de leurs porter une aide à balayer le chemin vers la réussite. Elle se charge de leurs confier un bagage riche de connaissances, de connaissance procédurales et de connaissances comportementales. L'ensemble serait présenté sous forme de recommandations et de conseils à suivre en des situations précises.

« Il faut être à l'heure », « Il faut maitriser sa classe », « Il faut être à jour » « Il faut garder ses distances »... Ce pauvre échantillon qui peut être facilement étendu reflète la manière de procéder des formateurs.

Mais la formation en elle-même n'est pas un ensemble d'instructions à suivre à la lettre une fois sur le terrain mais un ensemble de compétences développées chez l'individu pour parvenir à atteindre les objectifs que lui ne participe pas en leur définition. Ainsi, « *Une formation adéquate devrait se fixer comme but principal d'offrir à chaque enseignant les moyens pour imposer et défendre des choix qui s'écartent de l'usage et de la convention et pour développer des itinéraires personnels* ». ⁴⁸

Dire ce qu'il est souhaitable de faire est un privilège mais dire ce qui ne doit pas être fait est un trésor.

⁴⁸Véronique Castelloti et MaddaleneDe Carlo, « La formation des enseignants de langue », Fernand Nathan.1995. P :41.

III-6- La formation à l'enseignement dans une optique de professionnalisation

Un programme de formation à l'enseignement est avant tout une formation disciplinaire qui consiste à faire acquérir les savoirs relatifs à la discipline en question. Pour les enseignants du FLE la langue française et son aspect systémique sont devraient être au centre de la formation.

A ce niveau, la problématique qui se pose est celle de quel français faire maîtriser par les néo-enseignants. Deux optiques apparaissent alors. La première désigne le français standard comme le langage approprié en ce cas puisqu'il leur permettrait de s'intégrer dans des situations dans lesquelles le registre de langue varie. Cette tendance leur assurerait l'accès au savoir qu'il soit écrit ou oral présenté en des registres différents. Il est, même, conseillé de faire apprendre aux élèves des différents cycles le même registre langagier pour les mêmes raisons.

La deuxième insiste sur la nécessité de varier les registres lorsqu'il s'agit de formation de futurs enseignants à fin de prévenir tous les problèmes langagiers (de compréhension et ceux d'expression) qui risquent de les rencontrer. Cette tendance est privilégiée dans les classes de langue française.

Une formation professionnelle à l'enseignement se caractérise par la logique professionnelle *«C'est-à-dire dans la perspective de développer chez les futurs enseignants et enseignantes les compétences nécessaires à l'exercice même de leur travail »*

VI- La formation des enseignants du FLE en Algérie : Une évolution

L'Algérie depuis la période précoloniale jusqu'à nos jours avait adopté différents systèmes de formation des enseignants. Ses systèmes se sont évolués et ont donné naissance à formes différentes de plus en plus nombreuses.

VI-1- La formation initiale des enseignants

A la suite de l'indépendance de l'Algérie en 1962, une pénurie d'enseignants à tous les niveaux fut constatée. La cause principale d'une telle réalité est le départ des enseignants français qui tenaient le monopole de ce secteur. Les écoles, les collèges et les lycées se trouvaient vides ou presque vides avec un surcroît du nombre des apprenants multiplié par trois ou plus surtout au primaire. Comblé ce déficit était une obligation nationale dont le seul moyen fut de recruter de nouveaux professeurs. Le problème qui s'imposait était celui de la qualité de ces derniers : Les autorités françaises ne prenaient pas l'éducation des algériens et leur enseignement-apprentissage en considération. Ou trouver des maîtres en cette époque ?

La collaboration avec les pays étrangers ne parvenait qu'à diminuer le besoin recensé. Le recours aux ressources humaines nationales était la seule solution

Après l'indépendance, « *l'enseignement primaire a été confié à des « moniteurs » dont le niveau n'excédait pas le certificat d'études primaires et qui représentent actuellement près des 42% des enseignants des premiers cycles de l'école fondamentale, en tant qu'instituteurs* »⁴⁹. Il est donc évident que le but de recrutement des moniteurs n'était pas la formation des apprenants mais celle de combler un vide flagrant et de marquer

⁴⁹ Thierry Karsent et al ; « *La formation des enseignants dans la francophonie. Diversités, défi, stratégies d'action* » ; Montréal, : AUF ; 2007. P 61.

l'autonomie de l'enseignement algérien de celui français, par conséquent démarquer l'indépendance.

Etre titulaire du certificat du primaire, ou juste avoir le niveau permet-il d'être l'enseignant d'élèves qui vont passer ce même certificat ?

La logique et la raison n'autorisent pas ce fait puisqu' une personne n'ayant pas le certificat du primaire ne peut guider les apprenants vers la réussite là où lui a échoué. Afin de faire accepter la chose il était nécessaire de former ces enseignants de manière à leur faire acquérir les savoirs et quelques savoir-faire pour appréhender leurs classes et le public s'y trouvant. « *Leur formation va consister à la mise en place à partir d'octobre 1963 d'un système d'enseignement par correspondance qui consistait essentiellement en une diffusion de plans de leçons, d'exercices par le canal de la presse et d'un organe spécial, « Ecole et Travail». En 1964 sont créés les centres de formation culturelle et professionnelle en vue de les promouvoir au grade d'instructeurs. Quant au Brevet Supérieur de capacité (B.S.C.), il leur permettait d'être instituteurs* »⁵⁰. Cette déclaration de la part de l'un des piliers de l'enseignement en Algérie confirme le recours à la formation à la veille de l'indépendance comme moyen de faire face au flux d'apprenants. La presse spécialisée avait le privilège de servir « la cause nationale ». Ce qu'elle offrait aux nouveaux recrutés n'était pas une formation en didactique, en pédagogie, ou en éducation générale, mais ses contenus relevaient plus du côté procédural en classe. Les démarches des leçons proposées étaient destinées aux moniteurs arabophones et francophones, chacun selon sa spécialité. Ils se présentaient comme des modèles à suivre omettant ainsi les spécificités des apprenants et des lieux dans lesquels ils se trouvaient.

⁵⁰ Haddad. M. (1978) « *Education et Changements Socioculturels, les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie* ». Alger : O.P.U, Paris : C.N.R.S. In « La formation des enseignants dans la francophonie ». P 61

Les destinataires ne pouvaient se libérer de ses fiches sous aucune contraintes et n'avaient droit à prendre l'initiative concernant ce qui leurs étaient proposé. Même en cas d'inspections, ils devaient faire preuve de grande « docilité » et appliquer à la lettre ce qu'ils recevaient comme documents.

Le problème qui surgissaient concernait la distribution des revues qui était faible comparant au nombre surcroits des écoles primaires d'où la privation de certains enseignants par rapport aux autres ce qui donnaient à ceux travaillant dans des endroits éloignés le privilège d'être autonomes et d'avoir une marge de liberté incontestée. Ils pouvaient changer les démarches, agir sans faire sujet de punitions éventuelles ou réelles, sauf qu'ils n'avaient pas les savoirs nécessaires pour agir individuellement professionnellement.

La méthode adoptée pour la formation (une méthode traditionnelle axée sur le côté linguistique) paraissait la meilleure à suivre dans leurs classes, avec leurs élèves. Ils se penchaient sur l'enseignement de la langue sans prendre la dimension « représentation » en considération.

La langue française, jusqu'à avant l'indépendance, occupait une place primordiale dans la vie des algériens, était déjà enracinée dans leurs parlés quotidiens. Après 1962, elle continue à garder ce statut mais elle perd de ses privilèges au dépond de la langue arabe devenue langue nationale première. Son enseignement continuait d'alimenter les débats éducatifs et les débats politiques.

VI-1-1- Les premières E.N.S.

Qu'est-ce que les E.N.S. ?

Les écoles normales supérieures créées dans le but de former les enseignants de toutes les disciplines au niveau national.

La première école normale supérieure algérienne fut bâtie à Kouba, Alger, en 1964. En cette année, elle avait le rôle de former les futurs professeurs du secondaire et seulement du secondaire. Les étudiants ayant entamé leur formation furent sélectionnés parmi les bacheliers qui se sont présentés au concours d'admission. La politique sélective engagée dura jusqu'à 1971. Elle consistait à offrir une formation universitaire et une formation pour l'enseignement : elles se complétaient pour l'obtention d'un diplôme d'enseignement durant trois ans, la dernière année était réservée à la formation pratique jointe de stages pratiques au niveau des lycées. Les étudiants ayant réussi à franchir les modules avec succès se trouvaient affectés sans tarder à des postes vacants. Ce sont ces mêmes étudiants qui prendront la relève, ultérieurement, et se consacreront, des années plus tard, à la formation des formateurs.

En 1970, l'E.N.S.E.T. fut créée. Elle se spécialisait dans la formation des professeurs de l'enseignement technique. Son lancement coïncidait avec la politique de développement économique. La prise en charge financière de cet établissement relevait du ministère de l'éducation et de l'enseignement mais son lancement effectif se fit en collaboration scientifique de l'U.N.E.S.C.O.

Ce sont les réformes de l'enseignement secondaire de 1984 qui exigeaient l'expansion de la formation des professeurs du lycée d'où la projection d'ouvrir deux ENS et une ENSET au niveau national. L'acceptation des stagiaires dépendait des critères

préalablement cités. Alors qu'en 1992, avec la crise économique et la tendance à restreindre les budgets de l'éducation, des décisions de fermer quelques écoles de formation étaient prises et une suppression des présalaires des stagiaires. Un sacrifice inévitable malgré son amertume. Il coïncide avec un arrêt de recrutement des enseignants à tous les niveaux.

Les années 90 se caractérisaient par un recrutement des bacheliers n'ayant pu accéder à une formation universitaire ce qui provoque une « chute de niveau » chez les formés. La privation d'une bourse et d'un contrat d'emploi faisait fuir les candidats.

Qu'en est-il pour les professeurs du moyen et les enseignants du primaire ?

VI-1-2- Les I.T.E : des centres de formation à la portée

L'enseignement au primaire ne jouissait pas du même intérêt porté à celui du secondaire. Très longtemps, le recrutement des « *moniteurs* » se faisait à la suite d'une demande de la part de l'intéressé destinée à la direction de l'éducation de la wilaya dans laquelle il souhaitait être affecté. Ce n'est qu'à partir de 1980 que les néo instituteurs sont assujettis à une formation d'un an dans des centres spécialisés créés dans cette optique. Il s'agit des I.T.E. (établissements technologiques d'enseignement). Ils optaient pour un enseignement-apprentissage des techniques de l'enseignement au primaire et au moyen. Ces établissements étaient semés dans tout le territoire national : un grand privilège vu le nombre des enseignants recrutés dans chaque wilaya. En comparant leur nombre avec celui des E.N.S. ils étaient plus nombreux et donc facilités l'accessibilité des concernés n'ayant pas la possibilité de se déplacer sur de longues distances. Cette caractéristique encourage les deux sexes à pénétrer le monde de l'éducation pour qu'il ne reste pas restreint aux hommes que les femmes.

L'accès à ces centres de formation spécialisés se faisait avec le niveau terminal pour le cycle primaire. Une formation d'un an accompagnée d'un stage hebdomadaire d'une demi-journée et puis d'un stage bloqué de quinze jours. Le but de ces stages réside dans la qualification pratique des stagiaires et en une préparation aux difficultés du domaine. Elle était prise en charge par un nombre d'enseignants sélectionnés par la direction de l'enseignement. Ils devaient rédiger un rapport de formation pour chaque futur enseignant en fin de son stage pratique en vue des efforts et des leçons qu'il a présenté tout au long de l'année de formation.

La partie théorique coexistait avec une partie pratique développait au sein de ces établissements et était prise en charge par des professeurs à l'université, des professeurs au lycée, des inspecteurs de la matière (de la discipline) ... Ces formateurs avaient le devoir de former des individus à être des maîtres de l'école fondamentale en leur donnant les assises de langue française élémentaires pour entamer leur travail et celles psychologiques, pédagogiques et didactiques nécessaires à tout instituteur en ce palier.

Les modules en question étaient : Compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, expression orale, expression écrite, psychologie, éducation générale, éducation spéciale, arabe, histoire, éducation physique. Malgré l'apparence riche de ce programme de formation il reste insuffisant vu la multitude des problèmes rencontrés sur le terrain et l'absence d'expérience des formateurs méconnaissant les spécificités de ce palier et donc ne pouvant offrir un fondement solide à leurs stagiaires.

Axée sur le côté linguistique, l'année de formation à l'I.T.E. dote les apprenants d'un bagage linguistique assez développé leur permettant d'avoir des compétences langagières à transmettre à leur tour à leurs apprenants. Ce qui lui fait défaut est la non centration sur la manière de transmission mais sur la qualité de ce qui est transmis. Delà le système

d'évaluation semblable à celui adopté aux lycées laisse apparaître ce penchement : il consiste en mise en valeur par le biais des coefficients élevés attribués aux modules linguistiques et d'autres moins importantes pour ceux pédagogiques et didactiques. Pour ce qui est du stage et de la valeur numérique dispensée par le formateur et par l'encadreur il jouissait d'un coefficient de trois.

Ce système d'évaluation souvent sujet de critique et par les formateurs et par les stagiaires, ne créant pas une symétrie entre le contenu théorique et celui pratique.

Les avantages d'une telle formation résident comme nous l'avons cité au paravent en la proximité des centres. Aussi, les formés signés des contrats leur allouant d'avoir un poste de travail en fin de leur formation : un privilège que même les licenciés et sortants de l'université n'en bénéficiaient pas en raison du taux de chômage élevé.

En 1996 la dernière promotion termine ces études et fut affectée juste après. Cette date marque la fin de ce genre de formation pour être soumis au service des directions de l'éducation. Leur nouvelle mission était de remettre à niveau les instituteurs et les moniteurs en leurs offrant une formation d'une semaine par an. Elle consiste en une préparation à des changements éventuels en mode d'enseignement apprentissage de la langue française qui correspondent aux recommandations de BEN ZAGHOU. Les stages bloqués en questions se déroulèrent entre 1998 et 1999.

- ***Les objectifs de ses stages :***

Dans le cas des enseignants du primaire, l'objectif est de réaliser le « perfectionnement académique et professionnel » et de réussir « *l'actualisation des connaissances* »⁵¹. La

⁵¹Plan de formation et modalités de mise en œuvre du dispositif permanent de formation en cours d'emploi. P :01.

formation était dispensée sous forme de modules qui se rapportent directement aux besoins des enseignants, et des innovations en matière didactique, pédagogique et scientifique.

Le nombre des M.E.F. concernés par cette Remise à niveau est estimé à 59000 maitres disposant du baccalauréat ou d'un niveau de troisième année secondaire.

Cette forme de formation, faisant parti d'un dispositif permanent de formation en cours d'emploi, prévoyait des changements radicaux en matière d'enseignement-apprentissage, et se centre sur :

- Les programmes d'enseignement,
 - Les manuels scolaires,
 - L'évaluation pédagogique.

Afin d'assurer sa réussite des stratégies particulières furent ciblées. D'abord, donner de l'importance à la sensibilisation en organisant des regroupements pour diffuser l'information, en présentant les programmes avant le stage, et en préparant de la documentation se rapportant aux modules en question. Les formateurs, eux seront aussi appelés à se mettre à la disposition des stagiaires en actualisant leurs connaissances et en s'armant de nouvelles données.

Ce type de stage ne dura que deux ans successifs, pour laisser place à un vide longtemps non comblé.

VI-1-3-Actuellement

A la suite de la mise à pied des ITE, les ENS avaient pris la relève en matière de formation d'instituteurs du FLE. Quatre centres au niveau national devaient alimenter toutes les wilayas d'enseignants afin de combler le déficit recensé. Une tâche très difficile vu le nombre la demande de plus en plus importante.

Qui accèdent aux ENS ?

Les nouveaux bacheliers voulant y adhérer mentionnent ces écoles sur leurs listes de choix lors des inscriptions universitaires. Leurs choix seront étudiés et ce sont leurs notes de français qui décident de leur acceptation ou non. Cette procédure s'effectue afin de ne garder qu'un nombre limité jugé de former une élite.

Déjà agir à partir des penchements des candidats et une procédure qui va de soit avec leur volonté de pratiquer le métier qui est un facteur préliminaire et décisif.

Les néo- bacheliers s'abstiennent de rejoindre ses écoles supérieures et pensent que les études spécialisés assurent un avenir meilleur que celui d'enseignant. Les représentations qu'ils se font des maitres agissent négativement sur leurs choix.

La formation des maitres du primaire se déroule sur trois ans au niveau de l'une des écoles supérieures. Elle consiste en un ensemble de modules fondés sur l'installation de compétences de compréhension et d'expression à l'oral et à l'écrit en pédagogie et en psychologie. Les stages hebdomadaires offrent l'opportunité d'acquérir et puis de réfléchir sur les modalités de réalisation, donc d'action.

Théoriquement proche de la perfection, la formation au niveau des E.N.S. reste pour les stagiaires insuffisantes et loin de subvenir à leur besoin primaires d'enseignants. La seule

maitresse ayant fréquenté cet établissement affirme que les stages manquaient de sérénité de la part des encadreurs et des formateurs. Déjà pour sa première année de formation, elle n'assista que deux fois à ces stages en raison de la non-disponibilité des uns ou des autres.

Pour les autres modules, l'enseignante expose la problématique des absences fréquentes des formateurs et puis de la difficulté d'être sur les mêmes ondes avec eux qui résulte du manque de communication qui aboutirait en une compréhension interactive, et sur la création d'un champs d'entente jouant le rôle du contrat didactique.

L'éloignement des formateurs et leur méconnaissance du monde de l'enseignement du primaire et de ses spécificités découle en un recours à la théorie qui ne correspond pas toujours à la réalité.

VI-2- La formation à l'université

A partir de 1997, le ministre de l'éducation et de l'enseignement avait opté pour un recrutement massif d'universitaires dans une tentative de combler le déficit énorme au niveau des écoles primaires, autre fois appelées écoles fondamentales, estimé à 25%. Jusqu'à ce temps, cette catégorie d'individus, pensée former l'élite et la crème de la société, fut destinée à exercer dans les lycées , ou au pire des cas dans les C.E.M.

Leur recrutement au primaire obéit aux lois imposées par les finances publiques. Ils sont soumis à un concours autre fois écrit puis oral, et actuellement oral seulement sous forme d'entretiens individuels. Seuls les sélectionnés par les directeurs de l'éducation aient la possibilité de choisir les questions d'évaluation et de noter les candidats. Les premiers auront à pénétrer le monde de l'enseignement.

Qui sont ces universitaires ?

Ce sont les détenteurs de licences en filières dont l'enseignement-apprentissage se fait en langue française à l'exemple des sciences médicales

Est-ce que poursuivre une formation en une langue implique nécessairement être capable de l'enseigner ?

Les connaissances que ces néo-maitres disposent relèvent principalement du français de discipline : ils apprennent la langue en relation avec leur domaine de formation qui diffère nettement de la langue française enseignée au primaire qui a un trait plus général et communicatif. Elles sont plus linguistiques que pédagogiques ou didactiques. Ce qui a incité les responsables à les prendre en charge à partir de 2012 en les formant pendant au moins trois mois et, donc, les munir de savoir-faire susceptibles de les aider à franchir

quelques obstacles dans l'avenir. Une prise de conscience tardive mais d'une grande valeur, sauf qu'elle ne concerne que les derniers recrutés : Qu'en est-il pour les premiers universitaires devenus maître de plus de vingt ans ?

Sur le terrain

Parmi les 48 enseignants interrogés, une seule était une élève de l'E.N.S, et 4 se sont formés au niveau de l'ITE. Ce constat reflète la non spécialisation des maîtres du F.L.E. au primaire. Les autres possèdent des connaissances disciplinaires qui peuvent venir et même linguistiques. Ils manquent de la formation didactique, pédagogique et législative.

VI-3- La formation en cours d'emploi

Après l'affectation, tout instituteur quel que soit la nature de sa formation initiale se résigne à une formation qui durerait autant qu'il exercerait ce métier. Il s'agit de la formation durant le travail. Plusieurs formes et plusieurs formateurs se trouvent en sa disposition pour lui fournir la crème de leurs expériences.

VI-3-1- Le premier formateur

Le terme de « premier formateur » désigne le chef d'établissement. Cette appellation reflète l'importance didactique dont jouit le directeur d'un établissement scolaire dans l'orientation des enseignants surtout ceux nouvellement intégrés dans ce domaine.

Les directeurs des écoles primaires, à 99%, étaient des enseignants. Ils sont élevés à ce grade après le succès au concours organisé à cet objectif, annuellement par le ministre de l'éducation nationale. Longtemps, il était artificiel. : Les candidats à ce poste déclaraient leur volonté en déposant un dossier prouvant une ancienneté dépassant les 15 ans au grade de M.E.F. Ils furent classés selon un barème technique. Ceux ayant occupés les premières places étaient admis. Par la suite, le ministère de l'éducation, pris la décision d'organiser des concours pour l'augmentation des enseignants sauf que celui-ci était provisoire et la réussite dépendait du barème.

Jusqu'à l'an passé, Le concours prend plus de transparence et ait plus de validité. Il est suivi d'une période de formation à distance, prenant le futur directeur en charge pédagogiquement, législativement,...Ainsi, Il parviendrait à gérer l'établissement dont il aura la charge une fois les deux ans de formation achevée avec succès. Une fois sur le terrain, il est titularisé par une commission d'inspecteurs et de directeurs.

Actuellement les mêmes démarches sont encore en cours. Le seul changement concerne les candidats ayant la possibilité de participer au concours : les MEF ne jouissent plus de leur droit, seuls les enseignants formateurs (un corps nouvellement créé) en bénéficient.

Cette évolution s'inscrit dans un processus qui projette de faire gérer l'école primaire par des connaisseurs de cette même école formés à cette fin.

Le rôle d'un chef d'établissement scolaire est surtout administratif. Il consiste en la gérance du lieu et de ceux qui y travaillent : organisation, attribution des groupes, information du corps enseignant des instructions ministérielles, distribuer et vendre le livre scolaire, prendre en charge la cantine scolaire.

Sur le plan pédagogique, il a le devoir de contribuer à la formation des enseignants et des enseignés, par le biais des conseils qu'il propose, soit en étant un modèle à suivre sur le plan comportemental.

La formation des enseignants s'effectue à travers les visites pédagogiques, les réunions de coordination, les réunions biparties ou multi-parties.

1-Les visites pédagogiques

La législation autorise et oblige tout directeur à visiter les maitres lors de l'exercice de leurs fonctions. Ces visites peuvent prendre deux formes : visites légères et visites pédagogiques proprement dites.

➤ *Visites légères*

Elles sont réparties dans le temps selon les besoins recensés et les observations effectuées. Le but de ce genre d'actes serait d'établir un compte-rendu sur le bon déroulement de la classe. Le chef de l'établissement vérifie le maintien du cahier journal,

appelé aussi cahier de texte. La différence entre les deux est que le premier est rempli avant le cours le deuxième après la séance. Il doit contenir les informations suivantes :

*la date*le Niveau*le projet* séquence

Séance	durée	-Compétence	Observations
		-Sous-compétence	
		-Objectifs d'apprentissage	
		-Activités	
		-Déroulement de la séance	

Ce modèle fut proposé dans une optique d'unifier le travail des maitres chargés d'enseigner le français à l'école primaire. Lors de nos visites, ce modèle coexistait avec d'autres moins compliqués et bien sûr moins détaillés n'exigeant pas un effort de la part de l'enseignant.

Ce cahier permet d'avoir une idée sur la progression de l'enseignant et de vérifier sa conformité à la planification de la séquence, du projet et à la progression ministérielle. La comparaison à ces documents alloue le calcul du taux de réalisation du programme nécessaire pour l'édification du suivi national.

Aussi, il jette un coup d'œil sur « le cahier d'appel » dans lequel sont mentionnées les absences des apprenants et les taux d'absences mensuels, dans l'objectif de juger de l'importance que les élèves accordent à la discipline. Il s'agit d'une étude statistique. En cas d'absences régulières ou irrégulières non justifiées, le maitre par orientation du directeur change de méthodes et adopte une autre plus attrayante.

Les cahiers de classes, les activités qu'ils contiennent reflètent l'ensemble du travail qui se fait au sein de la classe. Bien sûr, le côté oral n'y apparaît pas mais son impact sur le niveau des élèves pourrait être détecté.

Les fiches, la bête noire des enseignants, sont à leurs tours contrôlées lors de ces visites. Elles réfléchissent le travail préscolaire consistant en la préparation des cours, de leurs démarches et de l'évaluation. Les préparations demandent de longs moments de réflexion portant sur la manière la plus adéquate à suivre pour atteindre les objectifs tracés et pour développer les compétences visées.

80% des enseignants visités ne prennent pas cette partie de l'enseignement au sérieux. Ils ne les préparent que rarement. 15% d'entre eux se contentent de faire usage des fiches datant d'années ultérieures ou à celle que l'on trouve sur des sites d'internet. Cette attitude omet la théorie que chaque groupe d'apprenants a ses spécificités, son niveau, ses besoins, ses capacités et ses prérequis. Ils omettent aussi les changements des méthodologies et des lieux de travail. Les justifications données à ce genre de comportement sont de la nature suivante : « Juste un papier à présenter lors de la visite de l'inspecteur », « Je connais cette leçon par cœur », « Je sais ce que je dois faire ». Tandis que les fiches montrent le degré de sincérité du maître sans pour autant être les seules à le faire. S'ajoutent à elles les progressions mensuelles, trimestrielles, annuelles, les plannings des projets, les plannings annuels.

Les visites légères ne durent que quelques minutes. Elles peuvent être corrélées par un débat ou par des observations faites à l'individu ou à l'ensemble du personnel enseignant lors des réunions ultérieures, portant sur les techniques à adopter et les erreurs à éviter.

➤ *Visites pédagogiques proprement dites*

Un autre type de visites que peut rendre le chef de l'établissement aux enseignants du F.L.E. consiste en les visites pédagogiques. Elles perdurent plus que les premières et leur objectif est plus didactique et pédagogique qu'administratif.

Le directeur dans ce cas se transforme en un formateur qui assiste à une leçon ou plusieurs, il prend notes portant sur le déroulement des séances, l'attitude de l'enseignant, la réaction des élèves, l'harmonie entre les acteurs pédagogiques. A l'occasion, il effectue le contrôle des visites légères.

Ce type de visite donne lieu à un débat biparti durant lequel seraient évoquées les notes pertinentes. Le maître, lui, profère ses actes, ses choix tout en les justifiant loin de toute hostilité vis-à-vis des propositions et des idées déclarées. Le débat biparti s'élargit en cas de remarques pertinentes effectuées chez plusieurs instituteurs pour devenir multipartite. Ainsi tout le monde en profiterait.

L'objectif principal de telles visites consiste à mettre de la lumière sur les attitudes et les choix pédagogiques faits par les maîtres de français, de les discuter et puis de les orienter en leur ouvrant de nouveaux horizons au moyen du débat et de l'échange des idées.

Est-ce que les chefs des établissements primaires peuvent-ils suivre de près le travail des enseignants francophones ?

La législation autorise, comme nous l'avons cité préalablement, tout directeur à rendre visite aux enseignants sous sa tutelle et elle l'oblige à le faire comme étant une partie prenante de son travail et un devoir à accomplir. Par contre, en allant sur le terrain, nous étions surpris par la « négligence » de ce devoir sous prétexte d'être mal accueilli par les

responsables directes des classes ayant une sensibilité, soit disant, extrême, vis-à-vis de leurs présence, ou encore par les manque de temps.

Le questionnaire destiné aux chefs des établissements de la circonscription d'Ain Arnat montre les véritables raisons de ce refus. Nous citons les suivantes :

*La langue de formation des directeurs dont 7.14% sont des arabophones, ce qui les empêche d'agir tant qu'ils ne sont pas connaisseurs en langue française.

*L'absence d'une volonté de former ces directeurs à ce genre de missions à l'exception de ceux ayant une formation avant leur augmentation.

*L'absence du contact avec les inspecteurs du F.L.E. au primaire. Aucun d'eux n'était convoqué à une journée de formation concernant les maîtres chargés d'enseigner le français.

*L'absence de l'information sur les nouveaux programmes, la nouvelle méthodologie et les nouvelles méthodes adoptées en l'enseignement des langues étrangères.

*La préoccupation par les charges administratives au détriment de celles pédagogiques.

*Le sentiment d'infériorité chez certains d'entre eux en raison de l'infériorité de leurs diplômes comparant à ceux des enseignants récemment recrutés.

Les éléments ci-dessus cités parviennent à générer une tension entre les instituteurs du F.L.E. et les chefs d'établissements, devenus très exigeants sur le plan administratif tout en négligeant l'âme de l'acte éducatif.

2- Les réunions des groupes pédagogiques

La relation tendue entre le formé et le formateur émerge lors des réunions du groupe pédagogique sous la forme d'accusations alternatives. Cette attitude reflète une déchéance au niveau de la formation initiale des deux parties, n'arrivant pas à atteindre la maturité intellectuelle qui permet d'accepter les idées des autres et par conséquent ne pas pouvoir en tirer profit.

Les conflits existants relèvent de quatre domaines.

1-Le choix du thème appréhendé,

2-L'horaire choisi à cette réunion,

3-Les remarques faites et la manière dont elles sont faites (l'anonymat devient un facteur primordial pour que le maître ne se sent pas directement visé),

4-Le déroulement de la réunion :

trois manières d'agir sont possibles. D'abord, elle peut s'organiser en travail de groupes, suivi d'une démonstration de ce qui était fait, puis, d'un débat portant sur les résultats obtenus. Elle s'organise tant que journée de formation miniaturisée : un volontaire présente une leçon avec des élèves, entre temps les collègues prennent notes ainsi que le premier formateur pour ouvrir le débat par la suite. Enfin, elle prend l'allure d'un débat lancé dès les premières minutes et dont le formateur seul décide du thème / des thèmes à soulever.

Ces réunions visent à créer une atmosphère de formation interne omettant alors toute sensibilité vers la présence étrangère de côté.

VI-3-2- Le deuxième formateur

Par le terme du « deuxième formateur » nous entendant le collègue. Un formateur souvent mis en quarantaine et oublié en raison de sa présence au quotidien avec le néo-enseignant.

Qui est-il ? Et comment peut-il aider ses collègues ?

La réalité veut que le collègue du mitres du F.L.E. ait plusieurs statuts éventuels : un autre enseignant du F.L.E, un enseignant arabophone , un professeur au moyen ou au lycée, la/le secrétaire du directeur, un agent chargé du nettoyage , le gardien de l'école, le cuisinier de la cantine....Cette variété qui se pose donne lieu à différentes manières de présenter de l'aide .

Commençant tout d'abord par celui qui pourrait apporter le plus d'aide :l'enseignant du F.L.E. Il est sur le terrain bien avant, donc, il dispose d'un certain bagage sur le comment être et le comment faire dans une classe de langue étrangère.

Tout d'abord, ce collègue possède un niveau en langue française (savoirs linguistiques) ce qui lui permet d'être un « dictionnaire humain » auquel il est possible de se référer à condition que ces connaissances soient approuvées. Puis, il possède des expériences assez riches pour les partager avec les autres collègues. Ce sont ses expériences-là qui deviennent une sorte de guide oral offrant un nombre d'indications à suivre et d'interdictions à éviter. Mais, les résultats de ses expériences ne sont pas un livre sacré : là où il a échoué pourrait être la réussite d'un autre ; il suffit pour cela d'adopter de nouvelles techniques procédurales. Aussi, si ce collègue travaille dans la même région ou est affecté le « bleu », il pourrait lui fournir une idée sur la mentalité, les habitudes et les mœurs de cette même région où ils enseignent, cela éviterait le conflit intellectuel générant

essentiellement de la méconnaissance du public apprenant et provoquant le blocage chez les apprenants.

La question qui s'impose est si les enseignants de la langue française disposent vraiment d'une compétence et de connaissances à faire parvenir à leurs collègues qu'ils soient nouvellement recrutés ou ayant déjà une expérience préalable.

En remontant au premier chapitre, il est possible de détecter que les plus anciens enseignants ne disposent pas de diplômes d'enseignement ou universitaire. Leurs richesses résident, principalement, en leur expérience acquise sur le terrain après leur recrutement direct lors des moments de crise par lesquels l'école algérienne est passée. Cela justifie leur méconnaissance profonde de la langue, à l'exception de ce qui se veut être relatifs à leur travail et à leur vie quotidienne. Mais leurs expérience sociales, culturelles et familiales se transforment en des propositions à prendre en considération loin de tout préjugé et de toute sensibilité en relief avec le niveau culturel et leurs provenance.

Il est très difficile de créer une entente entre des personnes provenant de diverses régions et appartenant à diverses générations : le conflit des générations. Elle est possible lorsque les individus sont formés à l'acceptation des autres et de leurs avis et points de vu.

Il y a aussi l'enseignant arabophone, un autre collègue ayant beaucoup à faire apprendre à l'enseignant de français de par sa connaissance des élèves s'il les avait comme étudiants au préalable .Il connaît leurs penchements, leurs préférences, leurs capacités et leurs prédispositions. Ce sont là des connaissances d'une utilité majeure pour tout enseignant se considérant comme tel : Il ne peut dispenser un cours sans être au courant de ces particularités.

Au même titre que son précédent, l'enseignant arabophone a en sa possession un grand nombre de savoirs sur la langue arabe, langue d'enseignement au primaire, très proche du dialecte parlé dans la majorité des régions. Cette langue véhiculaire d'une culture, de mœurs, d'un ensemble de valeurs sociales et humaines qu'il serait souhaitable de les connaître et de les comprendre avant de faire un pas en avant afin de pas le regretter plus tard. D'autre part, la langue première dans un système éducatif autorise un meilleur enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Cela se fait par la voie d'éclaircissements des convergences donc des similitudes systémiques entre les deux et des divergences qui les distingues.

Les collègues enseignants, quel que soit leur langue d'enseignement, se transforment en des sources inépuisables de savoirs législatifs. Leur connaissance des lois qui régissent les établissements scolaires fait d'eux des formateurs non déclarés.

Le/la secrétaire en plus des expériences personnelles qu'il dispose, il se peut qu'il ait des connaissances en matière de direction de l'établissement ainsi que tout autre membre de la famille éducatrice. Les informations législatives sont indispensables à la bonne continuité de tout maître puisqu'elles lui épargnent les erreurs jugés des infractions de la loi gérante et, donc, de faire le sujet de punitions ou de mise à pied. En les faisant connaître à autrui est une façon de le former à travailler côte à côte avec l'administration et par conséquent d'éviter des conflits inutiles ayant des impacts négatifs sur son psychique et son travail.

D'autres collègues exerçant leur métier au niveau d'autres établissements scolaires peuvent jouer le même rôle que ceux cités auparavant.

Alors, on ne peut parler d'un deuxième formateur, mais de plusieurs formateurs qui se multiplient tant que l'enseignant garde de bonnes relations avec son entourage de travail immédiat, tant qu'il sache être attentif à leurs paroles et arrive à les analyser et à les interpréter pour en tirer profits.

Que doit l'enseignant faire face au flux d'informations reçues de ses collègues ?

La réponse n'est pas tranchante à ce propos. Mais un ensemble de suggestions sont proposées. Nous citons parmi elles les suivantes :

- Ne pas se précipiter pour appliquer des idées. Il faut bien y réfléchir et en faire une étude approfondie.
- Demander les avis des autres et des argumentations à leurs propos.
- Essayer de trouver des assises scientifiques pour tout savoir récemment acquis.
- Ne jamais avoir un préjugé ou une vision médiocre à l'égard d'une personne quel que soit son travail ou son métier qui puisse influencer le jugement de ce qu'il avance.
- Ne pas s'isoler des autres sous prétexte d'avoir un niveau supérieur.

Le formateur –Inspecteur

Une autre personne vient en aide à l'enseignant du F.L.E. Cela s'inscrit dans ces devoirs et fait partie de son travail. Il s'agit de l'inspecteur de la matière.

Cette personne est d'abord un enseignant, élevé à ce grade à la suite de son succès au concours organisé par le ministère de l'éducation nationale.

L'enseignant du F.L.E. disposant de plus de 15 ans d'expérience déposait une demande et tout un dossier prouvant une carrière honorable en enseignement. Cela suffisait à devenir

inspecteur. Les professeurs de français au lycée et au moyen ayant les mêmes critères étaient autorisés à accéder au poste d'inspecteur de langue française au primaire. Cela avant la réforme. Mais à la suite des changements ayant survenus vers 2003, seuls les maitres du primaire peuvent bénéficier de cette augmentation. La décision fut prise par l'ancien ministre de l'éducation (Mr B.Benbouzid).Elle tente de créer une certaine continuité dans le parcours des maitres, d'un côté et de l'autre côté elle prend en considération que tout palier à ses spécificités que seuls ceux qui le côtoient les connaissent. Cette même décision privilège les diplômés universitaires (licence en langue française). Cette attitude a pris l'apparence d'une forme de ségrégation non déclarée en vers les anciens recrutés, en service depuis bien des années alors qu'elle tend à revitaliser le secteur de l'enseignement en donnant de la chance aux sortants de l'université. Mais ces derniers disposent-ils vraiment des compétences nécessaires à occuper ce poste très sensible ?

Il faut revenir à la partie qui traite de la formation à l'université.

L'inspecteur du F.L.E. joue le rôle de formateur et de contrôleur à la fois. A cette fin il agit de plusieurs façon et adopte plusieurs méthodes : il observe lors des visites d'inspection, il analyse, il détecte les failles et les lacunes, il propose des solutions en collaboration avec les enseignants sous sa tutelle ou des autres inspecteurs lors des journées de formations qu'il organise pour ,en fin vérifier les résultats sur le terrain en classes.

V-3-2-1-Les journées de formation

Comme son nom l'indique la journée de formation consiste en une journée consacrée à la formation des maîtres. C'est monsieur l'inspecteur qui se charge de son organisation.

La journée de formation est une réunion dont l'objectif principal serait de former, puis d'informer, de négocier, d'inciter à réfléchir sur le processus d'enseignement-apprentissage. Comme toute réunion de ce genre, elle se définit par son organisation, par la présence d'un animateur, d'un ou de plusieurs objectifs, d'un public (des formés) et le plus important par sa réussite qui dépend de l'évaluation la transparence

- **Le responsable organisateur**

Lors des journées de formation, le formateur principal est l'inspecteur de la matière en personne. Comme nous l'avons cité auparavant, il n'est autre qu'un enseignant de français à l'un des trois paliers. Les plus anciens d'entre eux ont accédé à ce poste par ancienneté en domaine d'enseignement. Ceux nouvellement admis à ce poste sont titulaires de licence en langue française. Ils étaient assujettis à une formation à distance de deux ans axée sur la loi, la législation scolaire, les techniques d'inspections. Ces choix ont un fondement logique, raisonnable.

L'absence de modules portant sur le côté linguistique s'explique par l'obtention préalable d'une licence et donc une maîtrise de la langue. La négligence du domaine didactique et pédagogique génère de la longue expérience estimée à 15 ans dans l'enseignement de la langue étrangère. L'insistance sur Les modules cités auparavant correspond au statut d'inspecteur qui sera appelé à appliquer les lois soit lors de ses visites aux établissements ou il aura à travailler côte à côte avec les responsables administratifs

immédiats soit lors de transmission des rapports et des résultats aux directions de l'éducation.

Il nous semble ici très important de mentionner que le responsable administratif des maitres du F.L.E. est l'inspecteur arabophone et non francophone ce qui laisse à croire une sorte de mise à l'écart du dernier jugé non capable de gérer le personnel sous leurs responsabilité. Autrement vu, cette attitude s'explique par la charge des I.E.P. du F.L.E. qui dépasse celle de leurs collègues arabophones. Un autre point de vu mérite d'être exposé est celui que la circonscription ne doit avoir qu'un seul gérant.

Le rôle de l'I.E.P. réside au fait de décider du temps et de lieu de la réunion. Il lui suffit de soumettre une demande manuscrite au service de la formation et des concours. Une fois qu'il reçoit l'autorisation, il se déplace sur le lieu de réunion pour avertir le responsable direct de l'établissement en question et pour vérifier la compatibilité de cette espace avec ses exigences. En cas de manques et d'insuffisances, il peut quémander une fourniture supplémentaire ou demander le changement de l'établissement. Il agit de tel pour favoriser l'acte de formation, de transmission et de réception.

Le choix du temps, donc du jour et du moment du commencement et celui de finir, relève de son sort. Il doit obéir à des critères organisationnels bien déterminées. Le plus important est que la journée de formation ne se déroule pas en début de semaine ni en fin de celle-ci. Puis, l'intervalle de temps entre ses séminaires doit être identique ou presque identique. Le nombre des journées de formation par an atteint sept : trois au premier trimestre, deux durant chacun des autres trimestres. C'est la longueur du premier et le fait qu'il soit en début d'année scolaire, donc après le mouvement des enseignants et le recrutement des nouveaux instituteurs qui justifie ce choix recommander par les inspecteurs généraux. A cela, nous pouvant ajouter l'avènement de nouvelles recommandations ministérielles, ou

celui des nouveaux manuels ou encore des nouveaux programmes en début d'année et qui méritent d'être des thèmes imposés par les circonstances.

Il se charge, aussi, de choisir le thème de la réunion ou les thèmes à traiter. Son choix ne doit pas être fortuit. Il se base pour le faire sur les constats faits lors de ses visites aux classes : les difficultés que rencontrent les maîtres du F.L.E. Il se fonde par fois à ses propres compétences pour détecter les véritables problèmes et ne se contente pas des avis des enseignants qui n'arrivent pas, dans certains cas, à les localiser. Afin d'y arriver, il est appelé à faire preuve de bonne observation, d'une analyse critique bien fondée et d'un jugement raisonnable. Par fois son instinct d'enseignant lui est de grands apports en ce domaine. D'autres thèmes s'imposent par eux même à l'instar de l'analyse des résultats des examens, l'étude des nouveaux programmes et l'étude des nouveaux manuels.

Du moment qu'il soit l'organisateur, l'inspecteur se doit d'être présent lors de ses journées. Le retard ne lui est pas permis ainsi que l'absence. Une attitude qui risque de lui faire perdre le respect de ses instituteurs.

L'attitude de cette personne est un modèle à suivre par les enseignants dont il le formateur en matière de didactique, de pédagogie et en législation. En étant ponctuel, bien organisé et soucieux du bien des apprenants il les forme à être pareil.

- **L'animateur**

L'animation des journées de formation est une tâche difficile vu les différences des formées qui y participent. Elle ne se restreint pas en la personne de l'Inspecteur organisateur mais le dépasse aux autres participants qui doivent prendre part aux débats par leurs interventions fondées et aussi par leurs préparations préalables ce qui exige l'information des thèmes à traiter au préalable : c'est le rôle de l'inspecteur organisateur.

L'animation de ces journées prend plusieurs aspects dont nous citons les suivants :

L'exposition : En considérant les besoins réels déclarés et non déclarés des maitres du F.L.E. et des constats faits durant les visites effectuées ou en se soumettant aux recommandations ministérielles l'animateur trace les objectifs de la réunion tout en étant vigilant en ce concerne les différences entre les membres du groupe ciblé. En exposant il propose un ensemble d'information et donc de savoirs susceptibles de créer un changement chez les formés.

Pour faire un bon exposé, il ne suffit pas de faire une bonne prestation. Il doit tout d'abord être conforme au thème sélectionné. Ensuite, il doit se fonder sur des assises scientifiques donc tout un travail de recherche devrait la précéder. Puis, lors de la présentation des techniques sont à suivre : regarder les formés face à face, ne pas les ordonner mais les conseiller, accepter leurs point de vue même qui le contredisent.... Mais le plus important est de ne pas se contredire, et d'argumenter ses propos.

Cette façon de faire sera à suivre par les formés dans leurs classes respectives, et donc une manière d'être et d'agir avec leurs apprenants.

1-Le travail de groupe

Faire travailler les instituteurs en groupe est une autre manière d'animer la réunion. Pour cette raison il est nécessaire de posséder des connaissances sur la dynamique du groupe. L'appliquer exige une connaissance des membres présents, de leurs capacités et de leurs besoins. Les répartir en petits groupes serait l'occasion pour eux de discuter la problématique du jour loin des contraintes de l'officialisation. Dans ce cas, il n'y a pas lieu à la timidité ni à la réservation qui pèse lorsque le débat est ouvert à tous, y compris

l'inspecteur-formateur. Ce travail de groupe représente une occasion en or pour échanger les idées, les avis, les soucis, les expériences.

La répartition en groupes se fait selon deux méthodes. La première consiste à former des groupes composés d'un nombre d'enseignants ayant différents diplômes et donc différentes orientations. La deuxième consiste à regrouper des enseignants ayant les mêmes difficultés en introduisant un membre moteur.

Tout travail de groupe donne lieu à une évaluation impérative qui permet à chaque formé d'être au courant de ce que les autres groupes ont réalisé. Le débat ouvert à tous génère des conclusions et des idées nouvelles.

2-Le Débat

Des inspecteurs –formateurs choisissent de lancer le débat au début de la réunion en déclarant la problématique ou en interrogeant sur cette même problématique. Le séminaire se transforme alors en une exposition des points de vue et en des interrogations secondaires sur le thème du jour. Cette façon de procéder offre une occasion en or aux enseignants de faire part de leurs inquiétudes et des obstacles qu'ils rencontrent au quotidien dans leurs classes.

La gérance d'un débat n'est guère facile. Elle obéit à des critères assurant sa bonne conduite. A ce propos nous avançons les suivants :

-Ne pas permettre de sortir du sujet.

-Ne pas permettre à certains membres de s'appropriier la langue au dépend des autres.

-Etre ferme sur certains points qu'il n'est pas possible de discuter à l'exemple des lois d'orientation, des instructions ministérielles...

- Etre très vigilant en ce qui concerne les questions pièges.

-Donner l'occasion à tous de prendre la parole.

-Exiger le respect mutuel.

3-La substitution :

Des fois le formateur s'éclipse pour céder la place à d'autres collègues ayant plus d'expérience, ou à des spécialistes en thèmes du jours, ou à des condisciples pouvant apporter un plus en matière d'information ou d'argumentation. Il se peut qu'un maitre ou un groupe de maitres prennent le relief pour présenter un exposé sous la direction de l'inspecteur .Tous se transforment en des formateurs en substitution ou des formateurs en coordination avec celui principalement chargé de cette mission qui pourrait adopter deux conduites en ce cas. D'abord ne pas intervenir du tout, lorsque le substituant s'avère capable de gérer le groupe et de lui fournir l'essentiel donc, il se contente d'observer et d'analyser. Ou il prend place dans l'échanges en intervenant de temps en temps pour guider, expliquer, reformuler, élucider et même pour ajouter.

La substitution est une procédure qui favorise le changement et par conséquent dénie la routine qui s'implante pour donner place aux répugnances, d'une part. D'autre part, Elle apaise l'atmosphère.

4-La leçon d'illustration

L'un des enseignants prend l'initiative de présenter une leçon en rapport avec le thème du jour. Dans cette perspective, il se met en contact avec les élèves choisis pour cette raison(le choix des élèves ne se base pas sur leurs niveau mais sur leur proximité du lieu de la réunion). Il aura l'occasion de les côtoyer dans le but de créer une certaine

familiarisation entre les deux partenaires et de lui allouer de préparer correctement son travail (la part préscolaire).

Cette leçon n'est qu'un point de départ du débat ou l'illustration des résultats et des indications...

5-La méthode éclectique

Elle rassemble toutes ses méthodes et crée une sorte d'amalgame. Entamer la journée par l'exposé, par le débat ou par le travail de groupe dépend des objectifs tracés.

La journée de formation est un moment de formation officiel et officieux. Lors du regroupement les instituteurs apprennent, et hors du regroupement ils apprennent de leurs collègues en échangeant les idées et les points de vu non seulement sur le thème proposé mais aussi sur d'autres thèmes et d'autres sujets qui leurs semblent être d'actualité.

▪ **L'évaluateur :**

Une troisième tâche confiée à l'I.E.P. consistant à évaluer sa formation en créant un espace temporel pour cette activité pendant et après la réunion.

L'évaluation de ce public spécifique, ne diffère pas de celle des apprenants en classe. Elle est diagnostique et formative. Ce ne sont pas les instituteurs qui font le sujet d'évaluation mais le formateur lui-même : C'est le miroir de son travail et de ses efforts.

L'évaluation prend plusieurs aspects :

-Aspect écrit immédiat : l'évaluation se fait par écrit. Elle concerne les savoirs encyclopédiques sur lesquels portait le séminaire. Il peut s'agir d'un compte-rendu, d'un résumé, d'interrogations auxquelles les formés doivent répondre, un tableau à compléter, un travail de groupe à réaliser sur lieu...

-Aspect oral : Un résumé de ce qui vient d'être évoqué marquerait la clôture de la réunion. Elle est présentée par l'un des enseignants bénévoles ou par un membre sélectionné par l'organisateur-formateur.

-Aspect écrit retardé : L'on demanderait aux maitres participants à cette journée de réaliser un travail collectivement ou individuellement dans les jours à suivre. Ce genre d'évaluation leurs permettrait de revoir leurs notes et d'élargir leurs champs d'investigation en effectuant des travaux de recherche plus élaborés.

-Aspect comportemental : Il se fait remarqué lors des rencontres organisées ou des visites rendues dans les classes. Cet aspect relève du savoir-être, du savoir-faire et aussi du savoir devenir.

En sortant d'un séminaire l'enseignant se retrouve avec un bagage savoireshue linguistique, pédagogique et didactique très riche. Il s'approprie de nouveaux savoir-faire et savoir-être qui créent une différence dans son attitude scolaire et parascolaire.

VI-3-2-2- Critères de réussite de la journée de formation

Une journée de formation réussit prend en considération des critères bien précis.

1-Le public :

Le public enseignant se distingue, à l'instar de tout autre groupe, par son hétérogénéité. Elle se manifeste à travers l'âge, l'expérience, la spécialité (d'études effectuée), les origines et les représentations que les membres se font de l'enseignement du français langue étrangère.

Le point commun qui les unisse est celui d'être un maître de français au niveau de l'école primaire algérienne. Donc ils obéissent au règlement qui la gère. Ils doivent appliquer un programme officiel. Même à ce niveau le degré de soumission varie d'un instituteur à un autre selon la personnalité, la volonté et les capacités d'innovation et de création.

Le public enseignant auquel nous avons à faire (celui de la circonscription de Ain-Arnat) constitue un amalgame très varié.

En analysant les données sur les instituteurs chargés de l'enseignement du F.L.E. au primaire en cette circonscription nous a permis de confectionner les tableaux suivants :

1-1- Le sexe

Sexe	Hommes	Femmes
Nombre	26	20
Pourcentage	54.16	41.66

N.B. Deux enseignants étaient absents lors de la distribution des questionnaires.

1-2-L'âge

Age	De 20 à 25 ans	De 25 à 30 ans	De 30 à 35 ans	De 35 à 40 ans	De 40 à 45 ans	De 45 à 50 ans	De 50 à 55 ans	Plus de 55 ans
Les maîtres	01	00	01	03	08	03	03	01
Les maitresses	03	05	05	06	03	03	01	00
Le pourcenta ge par rapport à la totalité	8.69%	10.89 %	13.04 %	19.56 %	23.91 %	13.04 %	8.69%	2.17%

Ce tableau révèle une très grande différence entre les membres du groupe. Elle réside en leurs âges variant entre 20 et 56 ans. Cette dissemblance se concrétise par des disparités en mode de penser, en manière d'agir et en capacités d'accepter les changements. Ce qui donne lieu à des difficultés rencontrées par le formateur à faire passer son message et à convaincre tous les formés. L'expérience personnelle de chacun des enseignants est en elle-même une richesse à exploiter par les collègues et aussi par le supérieur-formateur.

1-3-L'expérience

Le nombre des années d'expérience	De 1 à 5 ans	De 5 à 10 ans	De 10 à 15 ans	De 15 à 20 ans	De 20 à 25 ans	De 25 à 30 ans	De 30 à 35 ans
Les maitres	03	03	05	02	01	02	04
Les maitresses	05	09	05	04	00	03	00
Le pourcentage par rapport à la totalité	78.26%				21.73%		

Plus de la moitié des maitres qui exercent leur métier au niveau de la circonscription de Ain Arnat le font depuis moins de 15 ans. Un reflet d'un rajeunissement du corps enseignant au primaire caractérisé par une volonté renouvelable et une ambition par fois incontrôlable. Le rajeunissement dont il est question survint durant et après les années noires durant lesquels un déficit important marquait le domaine d'enseignement surtout au niveau des écoles primaires se situant dans les zones rurales difficiles à atteindre. D'un autre coté les diplômés de l'université se trouvaient en chômage. Entre temps les écoles nationales réservées à la formation des enseignants se trouvaient incapable de former le nombre exigé par les autorités. Remédier à ces problèmes, se réalisa grâce à l'intégration des licenciés et des autres sortants de l'université dans le domaine d'enseignement, chacun

selon ses capacités. Cette tendance diminue nettement les carences mais ne réussit guère à les abolir en raison des salaires bas et de l'éloignement des premiers postes d'affectation des zones citadines.

1-4-Le niveau de formation

Le niveau de recrutement	Nombre de maitres	Nombre de maitresses
B.E.M	06	03
3 ^E A.S	01	//
BAC	02	//
I.T.E.	01	03
TS	01	//
D.E.S.	00	11
Licence	03	06
Ingénieur	02	01
DEUA	03	00
ENS	00	01

Aborder le sujet de la formation des enseignants du F.L.E. au primaire donne lieu à des réflexions variées sachant qu'une minorité seulement avait bénéficié de formation spécialisée pour l'enseignement de cette langue étrangère. La formation qualifiée de spécialisée se faisait au niveau des écoles de formation et des instituts technologiques d'enseignement. Alors que l'université ne forme pas des enseignants mais des « spécialistes » en d'autres domaines.

Au niveau de la circonscription cible cinq sur quarante-huit instituteurs (et institutrices) seulement avaient choisis de fréquenter ces établissements ce est équivalent à 10.41 % de la totalité. Un pourcentage très faible comparant aux espérances des responsables.

Les licenciés en langue française possèdent un des connaissances sur la langue mais celles relatives à la didactique et à la pédagogie restent limitées.

VI-3-2-3-Les réunions de coordination

Au moyen et au secondaire les réunions de coordination s'organisent dans l'établissement scolaire fréquenté par les professeurs de la même matière. Mais lorsqu'il s'agit du primaire et précisément des enseignants du F.L.E. cela devient impossible du moment que la plus part d'entre eux ne contiennent qu'un ou deux instituteurs de la matière. De ce fait l'idée des réunions de coordination fut longtemps mise à l'écart.

Ces cinq dernières années, la même idée est reprise en l'associant à une nouvelle manière exécutive : il s'agit de réunir les enseignants des écoles primaires proches une fois chaque quinze jours. Les regroupant exige une autorisation administrative.

La réussite de ce projet dépend de la programmation en début d'année : Libérer les maîtres du F.L.E. de toute contrainte scolaire une demi-journée par semaine (le plus souvent le mardi soir) pour ne pas entraver la bonne conduite des classes dont ils ont la charge.

Ces réunions s'organisent par l'inspecteur qui forme les groupes et décide du lieu de rencontre de chacun, du jour et de l'horaire par un envoi administratif bien détaillé portant aussi les thèmes à traiter (voir l'annexe). En revanche un compte-rendu est rédigé par les membres présents ce qui prend la forme d'un travail évaluable.

Le principe est d'initier les instituteurs à la recherche, à l'analyse, à la critique, à l'argumentation et à l'acceptation des avis d'autrui : un ensemble de savoirs être.

Ces réunions peuvent faire le sujet d'inspection et donc de punition en cas d'absence.

VI-3-2-4-Les visites et les inspections

L'une des tâches que doit accomplir un inspecteur de langue consiste à superviser le travail de ses subordonnées.

Les visites rendues aux établissements primaires est une occasion pour le formateur et le formé de se remettre en cause. Pour le premier c'est une obligation professionnelle et pour le deuxième, il s'agit d'une épreuve à passer. Est-ce vraiment cela ?

Le formateur accomplit par ses visites et ses inspections son travail qui consiste à noter l'enseignant. Pour le faire il se réfère à son cahier journal ou le maître mentionne les séances qu'il présente, aux répartitions qui comportent le programme de l'année, du trimestre, du mois et récemment celui d'un projet et d'une séquence. Il compare ces documents aux cahiers des élèves. Cette manière de procéder est dépassée par le temps et par les personnes qui ne limitent pas le rôle de l'enseignant à la « confection de la

paperasse » mais la dépasse pour s'ouvrir sur un champ de labour très complexe et compliqué. Le maître en classe face à ses apprenants est un modèle à suivre ce qui exige de sa part un comportement modèle source du respect mutuel entre tout formateur et formé. La relation qu'entretiennent les deux se fait nettement remarquée au sein de la classe. Le maître du F.L.E. est un gérant de son groupe d'élèves. Il les fait travailler soit individuellement soit en groupes qu'il forme en dépend de ses objectifs préalablement tracés. Ainsi avec les nouvelles méthodes, la classe se transforme en une ruche bourdonnante. Cette image que reflète ce lieu transmet un message de bonne foi à tout visiteur.

Donc les savoirs de l'instituteur, ses savoir- être et ses savoir-faire sont tous à observer et à analyser. Les résultats des journées de formation apparaissent clairement sur le terrain.

Les visites et les inspections donnent lieu à des débats ouverts en présence d'autres collègues pour faire profiter tout le monde, du directeur qui donnera son avis sur l'enseignant et son travail et rarement en présence des collègues arabophones considérés comme non concernés par les polémiques des francophones alors qu'ils ont leur mot à dire. Ces débats permettent de cerner les lacunes et les difficultés devenant des thèmes de recherche et de formations dans l'avenir.

VI-4- La formation à distance en Algérie

La formation à distance étant devenue un fait de mode vue ses caractéristiques qui la mettent au-devant des autres types, fut choisie pour la mise/ remise à niveau des enseignants de tous les cycles y compris ceux du primaire. Elle entre dans le cadre d'une réforme globale du système éducatif national dont l'idée première remonte à la deuxième partie des années 90. Une période durant laquelle l'école algérienne fut qualifiée de tous les mauvais adjectifs, d'où l'intervention des organisations internationales à l'instar de l'UNESCO Education qui affirma en 1997 la nécessité de revoir tout le système éducatif algérien, comptant, bien sure , le domaine de la formation des formateurs.

« La formation à distance implique, on le sait, une rupture spatio-temporelle entre les apprenants et les enseignants. Enseigner à distance, c'est nécessairement recourir à des dispositifs médiatisés. Aujourd'hui, il s'agit principalement des technologies de la communication et de l'information. »⁵²

La formation à distance fut adoptée par l'Etat comme mode d'action. Elle fut jugée comme étant la plus appropriée en raison de de ses spécificités. Les raisons de ce choix correspondent à :

1- Une volonté politique, sociale et économique à créer le changement qui s'atteint par une nouvelle politique éducatif.

2- Une tendance à préparer les maitres à exercer leur métier selon les nouvelles méthodologies.

⁵² Bernadette Chaelier et al. »Apprendre en présence et à distance »,Distances et savoirs, 4/2006(vol.4)p :469-496.

3- Une volonté à faire acquérir aux instituteurs un niveau d'études universitaires, ainsi les promouvoir à des grades supérieures.

Ce choix paraît être justifié vu les contraintes qui viennent heurter la mise en œuvre d'autres types de formation.

VI-4-1- Les raisons du choix

*Le surnombre des enseignants du primaire d'où la non possibilité de les réunir d'un seul bloc.

*La vasteté du territoire algérien ce qui entrave le déplacement des concernés.

*Le coût élevé des autres formes de formation exigeant un financement sur plus important sur le plan du personnel et sur le plan du matériel.

Ainsi, en ce pays, la formation à distance semble être imposée par les circonstances et non un choix organisationnel et administratif neutre fondé sur le bien des générations futures.

Caractéristiques de la formation à distance des enseignants du primaire :

Comme toute autre forme de formation, elle s'imprègne du milieu dans lequel elle est mise en application, du public ciblé, des objectifs visés par son contenu, son organisation temporelle et surtout par son évaluation.

VI-4-2-Les objectifs

Tout acte de formation projette d'aboutir à un /des résultats préalablement déterminés. Dans ce cas et selon le site du ministère de l'éducation national, la formation à distance vise à " Subvenir aux exigences des stagiaires" donc des instituteurs devenus apprenants qui se plaignent souvent de l'insuffisance des acquis retenus de la formation initiale et durant leurs années de travail.

« Maintenir le niveau de qualité des enseignants et veiller à ce que tous suivent une formation continue et poursuivent efficacement leur apprentissage professionnel, c'est là un des principaux défis que doivent relever les décideurs politiques pour répondre aux besoins de la société de la formation » . Cette vision européenne est un échantillon de la mise sur la formation à distance vue son efficacité lorsqu'elle se planifie convenablement et ne restreint aucun membre de la communauté éducatif.

Désormais, elle compte installer des compétences pour qu'ils puissent « Assumer la meilleure compréhension de la matière didactique » sur le plan diachronique et synchronique, susceptible d'ouvrir de nouveaux horizons aux maîtres dans leurs classes et dans leurs vies quotidiennes, de permettre une meilleure lecture du programme, une exploitation efficace des manuels mis à leur disposition et une application consciente de la pédagogie fondée sur l'approche par compétences récemment adoptée en domaine de l'enseignement en Algérie.

Il est clair que la réforme du système éducatif et la demande sociale ont mené l'Etat à mettre les maîtres dans sa « ligne de mire » en leur offrant la possibilité de se remettre à niveau face à la concurrence inlassable et de plus en plus nombreuse et efficace (celles des médias, des CD, de l'internet...).

VI-4-3- Le public

Pour les enseignants du FLE au primaire déjà titulaires, la formation à distance serait une remise à niveau de cette catégorie dont le niveau d'étude varie nettement. Dans le cas d'étude que nous menant ce tableau récapitule cette variété.

Le niveau de recrutement	Nombre des maitres	Nombre des maitresses
B.E.M	06	03
3 ^E A.S	01	//
BAC	02	//
I.T.E.	01	03
TS	01	//
D.E.S.	00	11
Licence	03	06
Ingénieur	02	01
DEUA	03	00
ENS	00	01

Seuls les bacheliers, les sortants de l'ITE et ceux qui prouvent un niveau de de 3e année secondaire peuvent profiter de cette formation, donc 08/48 ce qui égale 16.66%. Ceux ayant poursuivis des études au niveau des ENS sont dispensés en raison de la spécialisation de leurs parcours d'études.

Les enseignants menus d'un diplôme universitaire, ne sont pas concernés, alors que la réalité affirme qu'ils sont plus nombreux et qu'ils en ont plus besoins à cause de la non-spécialisation de leurs études. Même ceux dotés d'une licence de français ne sont pas en mesure de prendre en charge des classes à ce stade.

Les moniteurs ayant exercés ce métier depuis l'indépendance(n'ayant pas le niveau secondaire) ne bénéficient pas des apports de ce type de formation sous prétexte d'être tout près de la retraite et donc d'être un investissement non rentable pour l'Etat qui cherche à bâtir un nouveau corps didactique.

En analysant ces données au niveau d'Ain Arnat, nous arrivons à dire que 77.08% des éducateurs ne sont pas concernés par la formation à distance. Une restriction de plus des trois quarts.

Peut-on dans ce cas parler d'une formation des enseignants du primaire ou de quelques enseignants du primaire ?

La justification donnée par Mr Hamadou, le responsable du service de la formation au niveau de la direction de l'éducation de Sétif, joint l'idée de l'exigence de l'EFMI le principal fournisseur de cette opération. Il parla de l'exigence d'un diplôme universitaire pour tous les maitres à l'école élémentaire, d'où le recrutement massif des universitaires depuis près de 10 ans .Une sélection fondée sur la forme et non sur la qualité.

VI-4-4- L'organisation

L'organisation de la formation à distance des enseignants du primaire se spécifie par une liberté partielle de la contrainte « temps » qui s'impose avec force lorsqu'il s'agit d'autres formes de formation. Ainsi, l'enseignant-apprenant choisit de plein grès le moment de consultation des documents qui lui sont remis en prenant en considération les contraintes sociales, celles professionnelles, et celles personnelles. Il sélectionne le(s) module(s) à entreprendre en fonction de sa motivation et de ses besoins. Mais, il doit garder en vue, que lors de l'évaluation qui prendra une forme écrite, aucun des modules ne sera épargné.

Cette prise en charge par l'Etat des maîtres s'étale sur trois années, réparties chacune en deux semestres qui s'achèvent chacun sur une semaine de formation proprement dite dont l'objectif serait d'aider les apprenants à surmonter les difficultés auxquelles ils furent confrontés. Cette semaine est suivie d'une semaine d'évaluation. Les deux premières années de lancement, la semaine de formation n'avait pas d'existence. Les maîtres se voyaient obligés de se déplacer chaque lundi et chaque jeudi vers des lycées préalablement déterminés pour participer aux réunions de formation : quatre modules par semaine. Cette façon d'agir fut remplacée par celle déjà citée à cause de la non-disponibilité de tous les stagiaires les jours décrits en plus de la non-possibilité de libérer les classes ces jours-ci.

Elle prenait l'aspect d'un système modulaire dont les examens de synthèse et ceux de rattrapage auraient lieu en mois de septembre et en mois d'octobre. L'échec, alors découle vers le refait de l'année.

Ce qui avait et continue de motiver les enseignants à y participer est la possibilité de disposer d'un équivalent universitaire du diplôme obtenu. Par conséquent, ils peuvent

accéder à un grade supérieur tout en obtenant un capital de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être assez riches.

Les formateurs chargés de former les instituteurs sont choisis parmi le corps enseignant du secondaire, les inspecteurs des matières ou parmi les administrateurs actifs au niveau des centres joints au ministre de l'éducation.

-Critiques

Sur le terrain quatre éléments désorientent la formation à distance du chemin qui lui a été tracé et la trainent hors de son orbite. Il s'agit d'abord de la mauvaise distribution des documents. L'année scolaire 2010/2011 avait connu un retard important puisque les concernés n'ont reçu les livres de formation qu'en mois de février. A ce propos les responsables accusent le centre le C.RD.D.P. de n'avoir pas joué son rôle, de s'être concentré sur la rentrée scolaire et la fourniture des établissements en manuels et de négliger ceux réservés à la formation.

L'organisation des semaines bloquées durant les vacances prive les enseignants du repos après des mois de travail et d'efforts fournis. Cela ce contredit avec la législation, et la pédagogie qui approuvent les vacances semestrielles et pour l'apprenant et pour le formateur. Malgré la volonté de bien faire, cette formation oblige les stagiaires à fournir plus davantage d'efforts ce qui les mettrait sous tension d'où le relâchement soit au travail soit en apprentissage, et agit négativement sur le déroulement de leurs classes et leurs vie personnelles.

VI-4-5- Le contenu

Les onze modules dispensés sont : Histoire-géographie, Psychologie et sciences de l'éducation, mathématiques, physiques, Sciences de la nature, lettres arabes, informatique, matières d'éveil, législation, Français, anglais.

Les neuf premiers ont pour langue d'enseignement-apprentissage la langue arabe : un taux de 81% de l'ensemble des modules. Une privation des enseignants de français du droit à la formation en langue française. Les modules se répartissent selon le tableau suivant :

Les modules	Première année	Deuxième année	Troisième année
Histoire-géographie	*	*	*
Psychologie et sciences de l'éducation	*	*	*
mathématiques	*	*	*
physiques	*	*	*
Sciences de la nature	*	*	*
lettres arabes	*	*	*
informatique	*	*	*
matières d'éveil	*	*	*
législation	-----	-----	*
Français	*	*	*
anglais	*	*	*

Chaque module se présente sous forme d'un ouvrage répartie en trois envois. Chacun correspond à une formation de trois mois.

La formation à distance des maitres du FLE au primaire a fait sujet de polémiques portant essentiellement sur les contenus qu'elle véhicule. Ce qui lui est reproché consiste au fait de préconiser des contenus identiques à ceux réservés aux maitres arabophones. Une stratégie fondée principalement sur la théorie du « maitre unique » adoptée durant les années 60 et les débuts des années 70. Elle fait du maitre du primaire quel que soit sa langue d'enseignement « un maitre multidisciplinaire » (Il enseigne toutes les disciplines dans les deux langues). Cette stratégie épargna l'école algérienne le naufrage après le départ des professeurs français à la suite de la suite de l'indépendance du pays et durant la décennie noire particulièrement au niveau des villages isolés difficiles à atteindre.

Former des enseignant d'une langue étrangère exactement de la même manière que ceux d'une langue nationale et « maternelle, met les deux formés sur le même pied d'égalité et exprime une croyance en la similitude de leurs approches et de leurs activités ce qui va à l'encontre des résultats de recherche en didactique et pédagogie.

.Le module de français assure une formation linguistique axée sur la transmission de savoirs grammaticaux, phonétique, orthographiques et des savoir -faire en matière d'analyse de textes supports variés et de la rédaction.

Le module de psychologie et science de l'éducation est d'un apport précieux en matière de savoirs sur les apprenants en tant qu'individus et leur développement psychologique. Il est riche en connaissances portants sur l'évolution de l'éducation et des méthodologies.

Le module de législation offre une gamme de lois et de décrets qui régissent le personnel enseignant.

En somme, ces modules ne prennent pas en considération les particularités de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et prennent en charge une partie des besoins des instituteurs de français. Tous sont conçus pour faire acquérir des savoirs sans qu'ils arrivent à satisfaire les besoins des formés. Ils n'apportent pas une aide de valeur aux enseignants en difficultés. C'est le résultat d'une hâte en leur confection et une absence d'études approfondies et bien menées d'où le désintérêt des enseignants du FLE.

Sept des dix participants confirment qu'elle ne répond pas à leurs attentes et ne leur permet pas d'améliorer leurs enseignements.

Toutefois, ils ne s'abstiennent pas d'y participer. Leur objectif est d'enrichir leur bagage de connaissances et d'obtenir un diplôme lui assurant une augmentation future.

VI-3-6- L'évaluation

Tout processus enseignement-apprentissage y compris de formation projette des moments d'évaluation dont l'intérêt majeur serait de mesure le degré de son impact sur les apprenants. La formation à distance ne fait pas l'exception à ce propos. Comme étant nationale, cela sous-entend une évaluation organisée au niveau de tous les centres à travers tout le pays et en même temps. Les examens proposés sont unifiés et les participants disposent des mêmes chances de réussite et d'échec.

Toutefois, les stagiaires ayant moins d'heures de travail, et ceux travaillant près de leurs habitats auraient plus de temps pour consulter et consulter encore et encore et donc plus de chances de réussite que les autres. La volonté a sa part puisqu'elle un facteur déterminant ayant le pouvoir de bannir tous les obstacles.

Les formateurs, malgré le nombre réduit des heures de formations peuvent orienter les enseignants vers les points qu'ils jugent essentiels et de valeur pour faire sujet d'examens. Ainsi, plusieurs facteurs décident de la réussite ou de l'échec des formés.

VI-4-7- Sur le terrain

Sur le terrain, en effectuant nos investigations nous nous sommes interrogés sur le nombre des instituteurs ayant accédé à la formation à distance et sur les raisons réelles de le faire.

Années d'expérience	Moins de 12 ans	De 12 à 18 ans	Plus de 18 ans
Institutrices	00	03	00
instituteurs	01	04	02

Constats

Dix enseignants des dix-sept ayant le droit se sont inscrits comme stagiaires en formation continue dont trois femmes seulement. Ce nombre faible reflète l'imbrication de plusieurs facteurs dont nous citons :

- Les enseignants hommes en raison de leurs responsabilités conjugales cherchent l'augmentation qui implique une rémunération.
- Les enseignantes se fondent dans leurs obligations familiales et se laissent absorber tout en abandonnant leurs ambitions professionnelles.
- Ceux ayant dépassé les dix-huit ans de service se sentent trop fatigués et dépassés pour se retrouver sur les chaises entant qu'apprenants.

-Ceux ayant moins de douze ans d'expérience sont presque tous diplômés de l'université.

VI-5-La formation à l'U.F.C.

La formation à l'UFC est un moyen mis à la disposition des personnes qui travaillent n'ayant pas le temps de rejoindre l'université pour avoir formation ou pour la compléter.

VI-5-1- Le public

L'U.F.C. (université de la formation continue), concerne ceux qui ont un niveau terminal (3^e A.S.) ou plus et qui veulent obtenir un diplôme d'études supérieures ou encore qui veulent avoir une formation différente.

Elle ne concerne pas une personne sans une autre ou un âge sans un autre.

VI-5-2- L'organisation

Les études à l'U.F.C. s'organisent de telle façon à permettre aux personnes travailleuses de poursuivre sans peines leurs cours. Dans cette perspective, deux possibilités s'offrent aux étudiants. La première consiste en une formation quotidienne après les heures de travail officielles, ce qui admet une forte présence de la part des fonctionnaires. La deuxième, elle, consiste en des regroupements hebdomadaires sous le tutorat de formateurs désignés pour cette raison, en plus de documents annuels fournis aux inscrits.

La durée de la formation varie selon les objectifs qui lui sont tracés.

Année préparatoire	Formation au quotidien	Formation à distance
Une année dont la réussite à l'examen final alloue l'accès aux autres formations de spécialisation.	Elle dure trois ans.	Elle dure trois ans.

Le passage de l'année préparatoire à la formation spécialisée se fait en fonction des choix des étudiants qui seuls peuvent décider. Il peut se faire automatiquement si l'individu est en possession du Baccalauréat.

Les trois ans de formation spécialisés s'achèvent sur la préparation de mémoires de fin d'études et cela après le succès à tous les contrôles durant les trois années.

Les filières :

Les filières mises à la disposition des étudiants se regroupent en une seule partie :

Des filières techniques : français technique/ anglais technique/ techniques du commerce sauf que la distinction se fait au niveau des langues de formation : le français pour la première, l'anglais pour la deuxième et puis l'arabe pour les autres.

VI-5-3-L'évaluation

Pour l'année préparatoire, l'évaluation se fait en fin de l'année scolaire. Elle prend la forme d'un examen officiel qui se déroule dans des établissements scolaires généralement des lycées). La réussite ou l'échec dépend de la moyenne qui doit dépasser 10/20. Les matières d'examen sont : les mathématiques, les sciences de la nature, les sciences physiques.

Durant les années de spécialisation, les contrôles ont lieu chaque semestre. Pour réussir l'année scolaire il suffit d'avoir une moyenne annuelle qui soit égale ou supérieure à 10/20.

VI-5-4-Les apports de l'U.F.C. pour les enseignants

La formation à l'UFC est en réalité une porte qui s'ouvre pour les enseignants du primaire.

En plus du diplôme obtenu en fin d'études et qui récompensé administrativement en lui fournissant un équivalent d'un T.S. se dernier est comptabilisé dans le barème (6 points de plus)

Les formations donnent lieu à un enrichissement des connaissances proprement dites, de savoir-faire et de savoir être, non seulement en ce qui est en rapport avec la spécialité mais aussi en ce qui concerne le contact avec autrui, la manière de se conduire en cas de débat, l'acceptation de l'autre et de ses idées, des savoirs sur la vie...

Le fait de vouloir s'engager dans une telle aventure, est une manifestation d'une volonté de changer vers le mieux et une admission du besoin de se prendre en charge face aux mutations que connaît le monde. Se remettre à apprendre est une manière de remise à niveau même si la discipline ne concerne pas l'éducation. La recherche scientifique dans les domaines distincts est un lancement dans la recherche organisée qui s'avère l'une des assises de l'autonomie du maître.

Pour les enseignants de la langue française qui choisissent d'étudier le français technique, cette formation est un moyen de rester en rapport continu avec cette langue. Ainsi, l'aspect d'étrangeté s'apaise, les difficultés phonétiques et linguistiques diminuent par le côtoiement de personnes qui en fassent usage en permanence.

VI-5-5-Le contenu

Les contenus de la formation à l'U.F.C. ne sont pas précisés sous forme de programme ou de curriculum. L'initiative est laissée au formateur de décider de ses objectifs et des méthodes à entreprendre. Dans ce sens, il préconise des activités par lesquelles il tente de mettre les apprenants à leur aise et puis de les guider vers un apprentissage qualitatif.

Cette façon d'agir laisse les formateurs en état d'opacité en raison des niveaux inadéquats des étudiants. Ce dernier point est exploité par certains pour faire enrichir les apprentissages et pour les rendre plus accessibles du moment que l'information vient d'un co-disciple que du formateur.

VI-5-6-Le rôle du formateur

Son rôle est de remettre les étudiants sur les rails de la recherche scientifique, à les guider vers la prise de décisions adéquates et puis à l'accompagner dans son apprentissage en tant qu'adulte et en tant qu'être spécifique par ses caractéristiques individuelles.

Le comportement du formateur face à ce public se doit d'être souple en ce qui concerne les consignes et leurs applications, moins important en matière de manipulation de la parole et puis comme pour les apprenants des écoles être basé sur le contrat didactique.

Conclusion

Les différentes formes de formations qui se présentaient et qui se présentent actuellement aux enseignants de la langue française varient en fonction du temps, des objectifs tracés et des moyens mis en œuvres qui leurs sont assignés. Prises chacune à part, elles restent insuffisantes et incomplètes. Alors que leurs association permet de fournir des savoirs à tous les niveaux d'où la qualité de l'enseignement en lui-même.

Les attentes des enseignants qui résident en des formations qui apportent des solutions miracles à des situations de classe restes fantaisistes. Elles se fondent sur des habitudes scolaires anciennes fondées sur donner-recevoir alors que les tendances actuelles se basent sur l'apprentissage à apprendre et sur l'autonomie de l'apprenant et, bien sûr, du maitre.

Les formations des enseignants du français au primaire ne cessent d'évoluer et de changer. Elles prennent des dimensions de plus en plus larges et de plus en plus variables dans un but de satisfaire les besoins du terrain. Sauf qu'elles n'obéissent pas aux besoins réels des enseignants qui aspirent vers une autonomie partille.

Chapitre III

« AUTONOMIE DEL'ENSEIGNANT DU F.L.E. AU PRIMAIRE »

Introduction

L'une des grandes inquiétudes relevées chez les enseignants du français au primaire consiste au fait d'être jugé par les formateurs à partir des propositions ministérielles : ils tentent d'innover mais craignent d'être mal compris.

Les documents officiels proposent des progressions permettant d'atteindre les objectifs tracés et cités dans le programme. Suivre ces progressions ou celles des manuelles crée une défaillance chez les apprenants, d'où l'intervention des maîtres dont le rôle principal serait d'ajuster leur enseignement en fonction des apprenants. Ces derniers présentent des spécificités dans chaque classe, chaque endroit, chaque région...

A la recherche de l'efficacité et des résultats, les professeurs se mettent dans des situations parfois embarrassantes : ni les formateurs, ni les responsables administratives, ni les parents n'acceptent leurs initiatives vers le changement sous différents prétextes.

Leurs autonomie est sujet de grandes polémiques.

I-Définitions de « autonomie »

Définir ce terme dépend de l'angle de par lequel on voit et on analyse les faits, et de l'idéologie de celui qui le définit.

I-1- Définition linguistique

Le dictionnaire Hachette propose la définition suivante : « *Liberté, indépendance morale ou intellectuelle* ». ⁵³ Il rend les termes Autonomie, Liberté et Indépendance des synonymes lorsqu'il s'agit du moral et de l'intellectuel. Être libre est n'être soumis à aucune règle et n'être soumis à aucune influence de telle manière à devenir le créateur de ses propres lois. L'autonomie intellectuelle n'a de sens que si elle se concrétise par des actes assurant le transfert du monde éventuel au monde réel. L'attitude qui y correspond génère une société incontrôlable ou l'anarchie dominerait et donc elle serait sans avenir.

I-2- Définitions didactique

Selon le dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde trois acceptations sont possibles.

« *Dans la première, autonomie fait référence à la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage* » ⁵⁴. Autrement dit avoir la capacité de se situer par rapport à son apprentissage, à ce qui se fait en classes, au programme et à son/ ses enseignant(s). Peut-être le terme Juger est très poussé mais par le temps et par l'expérience il en sera capable au fur et à mesure qu'il développe ses capacités.

« La capacité d'apprendre est constituée de savoirs et de savoir-faire ».

⁵³ Dictionnaire de la langue française hachette, 2007

⁵⁴ Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde.

Les savoirs concernent l'ensemble des connaissances et des « représentations » que l'apprenant internerait tout au long de son apprentissage.

Les savoir-faire se laissent apparaître à travers son comportement. Prendre en charge son apprentissage c'est être capable de définir ses besoins et de cibler ses lacunes tout en se traçant des objectifs et des buts. L'apprenant est appelé à développer son inter-langue pour pouvoir analyser des situations diverses puis de transférer ses acquis dans la vie quotidienne. Les méthodes qu'il mettra en place et l'ensemble des stratégies adoptées lui seront d'un apport de valeur. Les répercussions de telle attitude se feront voir dans le choix de l'itinéraire de la vie sociale et professionnelle.

Cette forme de formation s'ouvre sur une évaluation de l'apprentissage lui-même, du rythme, et de la justesse des choix faits. Une capacité qui se développera au fur et à mesure que l'apprenant progresse et elle devient plus pertinente et plus logique alors qu'au début, elle se réfère à un jugement subjectif.

« Dans une seconde acception, le terme autonomie est parfois utilisée en référence à l'apprentissage. Un apprentissage en autonomie, ou autonome désigne »⁵⁵.

On fait référence à l'apprentissage en autonomie et d'un apprentissage autodirigé. Le premier concerne le processus d'avoir la liberté d'apprendre en un temps que seul l'apprenant décide. Le deuxième est en relief avec un processus d'apprentissage confectionné par l'apprenant lui-même.

L'absence de l'enseignant dans ce cas est un facteur de caractérisation. L'apprenant décide de ce qu'il apprend et du moment d'apprendre. Il est l'enseignant et l'apprenant à la

⁵⁵Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde.

fois. Une modalité d'agir donnant plus de liberté d'action et de choix et omet les contraintes qui s'imposent en cas d'enseignement-apprentissage institutionnel.

En plus de la capacité « d'apprendre à apprendre » le concerné doit développer une capacité de gérance et de planification.

Se prendre en charge s'effectue par le biais d'instruments donc de matériel confectionné par d'autres personnes et en référence à des tentatives préalables qui serviront d'appuis pour la constitution d'un nouvel itinéraire d'apprentissage.

« Enfin, dans la locution autonomie linguistique, autonomie langagière, autonomie communicative, le terme d'autonomie fait référence à la capacité de faire face en temps réel et de manière satisfaisante aux obligations langagières auxquelles on est confronté dans la situation de communication »⁵⁶.

Elle dépend de la manière d'agir face aux différentes situations de communication que rencontre l'individu. Toutefois sa réaction ne peut être tout à fait autonome puisqu'elle dépend d'un code commun et de coutumes linguistiques à respecter lors de tout échange conversationnel.

Le dictionnaire pratique de didactique du F.L.E. propose la définition suivante : *« En didactique des langues, l'apprenant devient autonome quand il est capable d'affronter avec succès toutes les situations de communication qui impliquent la connaissance de la langue cible »⁵⁷.*

L'auteur se situe dans une perspective didactique centrée sur l'apprenant. D'où l'insistance sur l'autonomie de ce dernier qui tout au long du processus d'enseignement-

⁵⁶ Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde.

⁵⁷ Jean Pierre Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE.

apprentissage développe des compétences lui assurant la possibilité de communiquer en la langue d'apprentissage.

Il évoque l'autonomie langagière comme étant avoir les savoirs et les savoir-faire indispensables à faire face aux différentes situations de communication. Mais est-ce vraiment possible ?

Etre autonome ne se fait que par rapport à des contraintes qui s'imposent et dont l'individu ne peut se libérer définitivement et totalement. C'est être libre partialement et temporairement de quelques-unes ou du moins tenter de l'être.

Pour Blin

L'autonomie se définit « *Comme une approche éducative qui ...permet aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage et qui les aide à évoluer progressivement d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignant à un état d'indépendance et d'interdépendance... »*⁵⁸.

Ce passage d'un état à un autre n'est pas fortuit. Il est le résultat d'un ensemble de mutations cognitives, psychologiques et sociales comme le montre M. LINARD lorsqu'il écrit : « *L'autonomie est une capacité de haut niveau, cognitive mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation que peu d'individus possèdent à l'état naturel* ». Cette conclusion implique que l'autonomie ne relève pas de l'inné. Elle est acquise et/ou apprise tout au long de la vie de l'individu qui au fur et à mesure développe d'autres compétences ayant une relation étroite avec elle, à l'instar du développement des connaissances, de

⁵⁸ Blin « Les enjeux d'une formation autonomisante en environnement multimédia »,1998.

l'observation et la concentration, de la connaissance de soi et de ses besoins, de l'intelligence et puis de l'appropriation de la confiance en soi.

I-3- Du point de vu religieux

Du côté de l'existentialisme, dont la réflexion se base sur l'existence vécue par l'individu dans le monde et lui donne la primauté sur l'essence, la liberté de l'être ne se soumet à aucune contrainte. Il suffit de vouloir pour pouvoir. Les adhérents nient l'existence du destin et de la volonté de Dieu. Ils penchent pour une autonomie complète de l'être humain et refusent toute soumission à toute règle qu'elle soit morale, sociale ou religieuse.

Toutefois, les croyants et les fidèles soufistes se laissent emportés par la croyance en la volonté de Dieu que nul ne peut contester ou surpasser quelque soit le degré de sa volonté et de son pouvoir. Ils se laissent envahir par un sentiment de délaissement de la vie et de ce qu'elle comporte : les joies, les festins, les habilles, les ornements...Ils nient l'existence d'une autonomie minimale qu'elle soit.

Un avis plus souple et plus pratique, distingue deux facettes de la vie humaine. La première concerne la partie de soumission à la détermination de Dieu. La deuxième se rattache à la résolution de l'être. Durant sa vie l'homme aurait à choisir entre le mal et le bien, entre l'obéissance et la conjecture, Seul Dieu décide de sa naissance et de sa mort, de sa maladie et de sa guérison,...Choisir et un fait mais la résignation en est un autre. D'où la polémique croissante entre les machaïkhs sur le degré et de l'autonomie de l'être et où elle réside.

II- L'autonomie de l'enseignant

L'enseignant dans le milieu scolaire est appelé à exercer son métier qui l'oblige à jouer plusieurs rôles à la fois. Un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être lui permettront de gérer sa classe et de tenir des rapports de niveau avec son entourage professionnel.

Les savoirs concernent la discipline dont il se charge, les connaissances législatives, les savoirs sur son groupe, ses apprenants et sur le milieu d'exercice. Il s'agirait aussi d'une vue approfondie sur les différentes méthodologies, les méthodes et les stratégies qui peuvent être adoptées.

Les savoir-faire concernent la manière de gérer le groupe et les chemins pris pour atteindre ses objectifs, l'organisation qu'il adopte et la progression à laquelle il opte.

Les savoir-être sont en relief avec son comportement et son attitude face à son public, avec ses collègues et avec ses supérieurs.

L'autonomie comme étant une liberté relative se présente sous différents aspects. Elle s'effectue par rapport à des éléments ayant une apparence normale et ordinaire pour certains : Ils forment la norme. Pour d'autres, cette norme n'est qu'une charge sans apport effectif.

Que pensent les enseignants de l'autonomie ?

II-1- Avis des enseignants sur l'autonomie

Les avis varient nettement et se distinguent. Ceux qui la pense une liberté de tout engagement (58.33%), et ceux qui la considèrent comme la possession d'un champ

d'action, de choix et de manœuvre (39.58%). Les deux groupes se réfèrent à des représentations générant d'idéologies et de philosophies de vie.

Mais, en interrogeant sur l'existence de l'envie d'être autonome, plus de 80% d'entre eux affirment la chose. L'autonomie se transforme en une quête de la vie professionnelle comme celle d'un conte.

L'autonomie de l'enseignant, existe-t-elle ou est-ce un fait imaginaire ?

Si on l'envisage selon les croyances des soufistes, elle serait inexistante et tout le travail des instituteurs serait une peine sans fruits puisque les apprenants en restant chez eux sans efforts ils apprendront ce que la volonté divine voudrait qu'ils apprennent. Ils n'auront pas à fournir autant d'efforts.

En examinant le problème du point de vue existentialiste, le maître jouirait d'une autonomie sans limites. Il détermine sa progression, son programme, ses activités Dans ce cas, préconiser pour chaque classe un examen certificatif à part et les élèves n'auraient pas des profils identiques ou semblables.

Alors, que la vision modérée se caractérise par des normes imposées et des choix accomplis, attribue un rôle de sélection de créativité à l'enseignant en fonction de son public et du milieu dans lequel il fonctionne.

Les maîtres « *disposent d'une autonomie non-négligeable, alors que, par ailleurs, ils sont confrontés, souvent seuls, à une forte incertitude des situations* »⁵⁹. Cette affirmation ne concerne pas seulement les professeurs du secondaire, mais elle touche tous les maîtres quel que soit le niveau et le lieu de leurs pratiques professionnelles. Elle génère d'une

⁵⁹Maroy, « *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe, facteurs de changements, indices et résistances dans l'enseignement secondaire* », revue française de pédagogie, N : 155, P : 131.

multitude de situations d'enseignement-apprentissage, dont les responsables politiques, didactiques, pédagogiques et même administratifs ne peuvent recenser et donc étudier. Leurs solitudes leur donne une marge de liberté et de créativité qui « ...réside dans l'appréciation du contexte, dans cet exercice particulièrement difficile qui consiste à respecter les codes de la discipline, les programmes, tout en les adoptant pour les rendre accessibles aux élèves et mettre ces derniers en situation d'apprentissage »⁶⁰. L'idée d'adaptation reste toujours floue et ambiguë tant que les limites et le degré de liberté de l'enseignant n'est pas préalablement déterminé.

On est autonome par rapport à quoi ?

⁶⁰ Dominique Gelin, PatriqueRayou, Luc Ria ; « *Devenir enseignant, Parcours et formation* ». P : 76

II-2- Autonomie et contraintes

Etre autonome implique nécessairement une comparaison à un état d'absence de cette autonomie, à une (des) loi(s), à un (des)dispositif(s), à une (des)convention(s), à une (des) tendance(s)...Elle constitue un état d'âme et d'être qui se distingue et qui se refuse de se soumettre totalement ou partiellement à ce qui est connu et reconnu.

Un enseignant autonome est d'abord une personne qui se libère de l'influence des représentations que l'on se fait de lui, et qu'il se fait de son enseignement. Puis, c'est un individu qui connaît ses devoirs et ses obligations auxquels il ne doit faillir sous aucun prétexte et dans n'importe qu'elles circonstances.

On parle dans ce cas d'une autonomie de l'enseignant par rapport à son historique, d'une autonomie par rapport aux représentations qu'il se fait de l'enseignement et de la langue qu'il enseigne et d'une autonomie administrative.

II-2-1- Autonomie historique

L'historique du maître concerne son cursus scolaire et les habitudes acquises de ses enseignants. L'idée propagée consiste au fait que puisque l'enseignant est arrivé à ce point donc à se faire une vie propre à lui, à être un membre imminent dans la société par son statut professionnel, il est évident que la méthode de ses formateurs depuis son bas âge soit la plus efficace. L'héritage accumulé des années d'apprentissage fait surface dès les premiers jours de l'enseignement. Alors que cette façon de voir les choses reste restreinte et l'imitation des anciens n'est toujours pas sans risque. Il importe peu de savoir mais plus de savoir être et de savoir être dans un monde en perpétuel changement et dans lequel , ce

qui est important aujourd'hui risque fort de ne pas l'être demain et ce qui est convenable pour cette génération ne l'est pas pour celle à venir. Il convient plus de se construire une manière d'être que d'imiter celle des autres d'où la nécessité de façonner son propre trajectoire.

II-2-2- Autonomie représentationnelle

L'enseignement comme métier, malgré sa noblesse, est la proie d'un tas de représentations et de clichés qui se collent à lui. En Algérie, devenir maître au primaire connote une vie misérable et un niveau cognitif pauvre. Déjà, ce domaine pour un bon nombre de personnes est restreint au sexe féminin. Les maîtres du primaire se sentent inférieurs comparant à leurs collègues du moyen et du lycée par leur salaire et l'intérêt qui leur est attribué par les responsables bien qu'ils ont des heures de travail effectives supérieures à celles des professeurs aux autres paliers.

Etre enseignant au primaire nécessite un abondant de tous les sentiments de sous-classement, de dégradation pouvant faire de ce métier un simple gagne-pain.

Les représentations que l'on se fait de la langue française sont d'ordre plus culturel et plus historique. Elles se rattachent plus à la période coloniale lorsque les autochtones furent forcés de faire apprendre à leurs enfants la langue française et les tentatives successives de faire disparaître celle arabe en raison de ce qu'elle porte en elle comme valeurs culturelles et islamique. Ajoutant à cela les horreurs de guerre commises. Cette attitude créa une sensibilité en vers tout ce qui est français pour une majorité des algériens d'où la non-acceptation de ce mêler à son enseignement de peur de créer une génération soumise et attachée à un pays vu comme étant un ennemi. Ceux qui acceptent de le faire se voient comme des enseignants mais une partie de la société le voit comme un traître aux

valeurs algériennes. Ce n'est que par le temps que la vision changea et prend un autre élan : L'apport de cet enseignement pour l'individu et la collectivité.

Sortir du cercle des représentations se réalise progressivement, à partir des années d'apprentissage, pour se confirmer lors de la formation spécialisée.

II-2-3- Autonomie administrative

Comme étant un fonctionnaire joint à la fonction public, l'enseignant est soumis à toutes les lois qui régissent ce secteur. Et comme tous les fonctionnaires il reçoit un salaire de l'état. D'où un rattachement étatique.

Au niveau des centres de la fonction publique, un classement des néo-enseignants sont étudiés puis classés selon des critères qui n'ont cessées de changer dans le temps. A la suite de l'indépendance, il suffisait de prouver un niveau de 5^e AP pour avoir l'agrégation de l'affectation en poste d'aide enseignant en raison du déficit énorme enregistré. Après leur obtention de CAP, ils étaient promis au grade de maitres de l'enseignement primaire.

Les années 80 se sont caractérisées par un penchement vers le recrutement des détenteurs du niveau de 3^e AS. Vers la fin des années 90, une nouvelle tendance fut apparition. Il s'agit du recrutement des licenciés en leur attribuant le poste de professeur certifiés.

Mais les trois périodes privilégiées les sortants des ENS et des ITE entant que maitres.

Malgré tous ces dispositifs, les jeunes continuent à refuser de pénétrer ce domaine en raison de :

- Salaire diminué comparant à celui des professeurs au CEM et ceux du lycée.
- Non possibilité de se faire recruter dès la première année au niveau d'une école se situant dans une grande agglomération.

- Difficultés du transport.
- Difficultés d'adaptation avec un public très jeune et très variés.
- La surcharge des classes.

Ce qui est à l'origine de l'intégration dans l'enseignement est surtout :

-Les vacances et le temps libre dont bénéficient les maitres.

-Ne pas trouver un travail meilleur.

-A ce propos en collectant les informations auprès des maitres nous sommes arrivés à constituer le tableau suivant :

	Par vocation	Par obligation	Pas mieux à faire	Pas de réponses
Enseignantes	12	00	12	02
Pourcentage	46.15%	00%	46.15%	7.69%
Enseignants	04	04	07	03
Pourcentage	20%	20%	35%	15%
Pourcentage général	34.78%	8.69%	41.30%	13.04%

Les enseignants ayant choisi ce métier acceptent volontiers de se soumettre aux lois qui régissent le système éducatif. Ils se soumettent à la volonté économique du pays et par conséquent ils ne peuvent faire preuve d'autonomie en ce domaine.

L'autonomie de l'enseignant s'apprend-elle ?

II-3- La route vers l'autonomie

Cette interrogation vise à éclaircir la part de la formation des enseignants sur la manière de s'autogérer en tant que professionnels et de gérer leurs classes.

II-3-1-Autonomie entre apprentissage et acquisition

Deux théories donnent à réfléchir.

La première laisse entendre que l'autonomie s'apprend en un milieu institutionnel pur. Il s'agit d'une compétence qui pourrait être installée comme les autres compétences en adoptant des stratégies de travail, des dispositifs et des activités. En centrant le dispositif d'enseignement-apprentissage sur l'enseignant stagiaire, on offre à ce dernier la possibilité la possibilité de s'exprimer, d'agir, de réfléchir, de faire des choix et donc on le prépare indirectement à former des apprenants à être autonome une fois sur le terrain.

L'ensemble des activités susceptibles de développer cette capacité chez les néo-enseignants seraient celles qui donnent lieu à réfléchir, à développer une réflexion sur des thèmes qui relèvent du vécu et/ou de l'actualité. Ce rapprochement des thèmes est une mise en situations réelles ou proches du réel : il s'agit d'une incitation à promouvoir des arguments pour ou contre une tendance. Les points de vu des stagiaires n'ont de valeurs que s'ils sont confrontés à d'autres, s'ils sont discutés et critiqués.

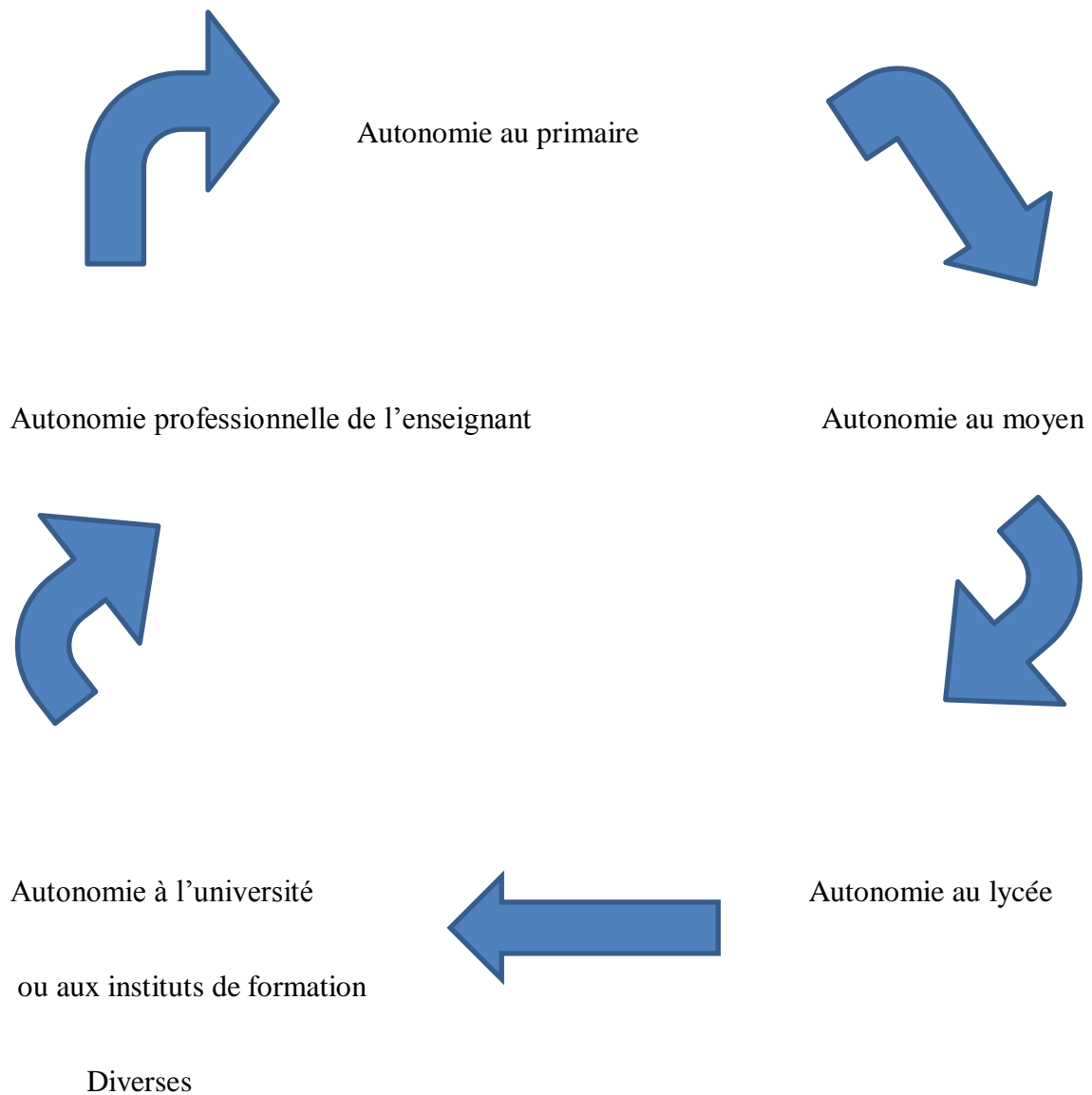
Il est souhaitable d'offrir aux stagiaires l'opportunité de faire des choix et donc de les argumenter et puis de les ajuster pour pouvoir en faire les bons.

Faire de la recherche développe chez les apprentis du métier une aptitude assez avancée. Chercher c'est puiser dans les documents, aller à la chasse des informations, les trier,

sélectionner celles dont l'importance est majeure, les organiser, en un plan cohérent et puis les développer. Une forme de préparation à l'autoformation.

Le comportement des formateurs physique, gestionnel et même mental face aux différentes problématiques est d'un impact profond sur le comportement des stagiaires dans leurs classes. Ils possèdent un modèle à suivre ou à répugner. Dans les deux cas, la réaction en elle-même est une forme d'autonomie.²

Puisque l'autonomie s'apprend, elle ne peut être le résultat de la formation initiale mais celle de toutes les années d'apprentissage à commencer par le primaire. Dans ce cas nous seront face à un cercle vicieux.



L'enseignant ne peut, alors, être blâmé pour sa non compétence en matière d'autonomie. Le blâme viserait tous ceux qui l'ont pris au niveau des établissements scolaires durant son cursus scolaire, le/les système(s) éducatifs dont il est le fruit.

Mais comment des enseignants sont devenues autonomes alors que leurs formateurs ne l'étaient pas et se contentaient de les faire répéter les textes littéraires (les méthodes traditionnelles)? Quel rôle attribuer à la société et la vie en collectivité ?

Le rôle de la société et celui de la vie sociale sont omis. Ce qui donne naissance à une autre tendance consistant à ce que l'autonomie soit acquise dans des milieux naturels. Elle s'approprie à travers le côtoiement des membres de la société, de l'observation de leurs gestes, de leurs comportements, et de l'analyse de leurs logiques et de leurs raisonnements. Cette observation s'étend à l'approfondissement dans les résultats obtenus.

« Une formation autonomisante devra donc développer la capacité à être autonome : apprendre à apprendre, à construire des savoirs et savoir-faire langagiers et à collaborer seront les éléments clés »⁶¹

La vie en collectivité permet de s'approprier quelques compétences, tandis que les institutions scolaires tendent à les performer et à les organiser de telle manière que les apprenants puissent en faire appelle dans les circonstances qui les nécessitent.

Ce rapprochement de la vie sociale et de la vie institutionnel suppose que *« ...l'autonomie ne peut être considérée comme un préalable requis. Le système éducatif se doit cependant de la considérer comme une finalité essentielle de formation et accompagner son développement. »⁶²*

Comment être autonome ?

II-3-2- Devenir autonome

L'autonomie de l'enseignant ne s'atteint qu'en présence d'une volonté exprimée ou intrinsèque de sa part. Elle promouvra en lui des efforts d'apprentissage à l'être. Mais cette volonté ne suffit pas à elle seule, il faudrait des modèles non à suivre à la lettre mais à contempler, à analyser, puis à créer sa propre méthode.

⁶¹M.Linard, « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxe de l'autonomie » 2003

⁶²

1- Autonomie et imitation

L'imitation paraît être le premier pas vers une autonomie raisonnable. « Vouloir faire comme » ou « vouloir être comme » représente une intention de se distinguer des autres et un choix du chemin à entreprendre dans la vie. Mais, reste qu'elle soit une phase vers l'autogestion. Il est indispensable de la franchir au moyen de la réalisation de ses propres capacités et de ses propres pouvoirs.

2- Autonomie et responsabilité

« Autonomie et responsabilité sont deux éléments de compétence qui devraient faire partie de l'acquis des enseignants. Si l'on attend qu'ils maîtrisent ces compétences, il faudra leur donner la possibilité de les intérioriser par la pratique dans le cadre de leur formation. »⁶³.

Ainsi, le sentiment de responsabilité s'associe à celui d'autonomie. Le premier pousse l'individu à vouloir accomplir ces devoirs le plus convenablement possible et par conséquent à innover ou à se créer de nouvelles stratégies et de nouvelles démarches plus fructueuses.

3- L'autonomie et l'échec

L'échec porte en lui une connotation péjorative comme étant la fin d'un projet ce qui mène au désespoir et au contentement des instructions. Alors que, comme l'erreur est un prétexte dans l'éducation, l'échec est un prétexte pour régulariser et mieux étudier les décisions prises et donc pour réussir.

⁶³ A Camillerie, « Traduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants ». Traduit par Philippe F L orre. Ed Conseil de l'Europe. 2002. P : 12-13.

L'enseignant qui se trouve face à un public tel que les enfants du primaire, ne réussit pas à tous les coups ses leçons. Il a, dans ce cas, recours à la reprise. La première tentative vouée à l'échec décide du chemin à entreprendre dans le futur. Elle se dessine comme une trame qui n'aboutit pas aux buts qui lui ont été assignés au paravent.

En quoi consiste l'autonomie de l'enseignant ?

III- Autonomie de l'enseignant du primaire

Au sein des nouvelles directives didactiques « *L'attitude de l'enseignant est déterminante : plus il est regardant sur le temps de parole accordé à l'apprenant, directif dans ses consignes (lors de l'exécution d'un jeu de rôle par exemple) traditionnel dans le choix d'exercices privilégiant son statut au détriment de celui de l'enseignant(en multipliant les exercices d'acquisition, en limitant les activités de simulation) moins celui-ci a de chances de se libérer, de s'épanouir, de devenir autonome* »⁶⁴. La souplesse, la tolérance caractérisent son métier nouvel.

Déjà, le fait de passer des méthodologies traditionnelles à celles communicatives, le professeur passe du rôle de transmetteur à celui de guide et de compagnon d'apprentissage. Il est appelé à identifier puis à prendre le chemin le plus adéquat afin de guider et d'orienter les apprenants.

III-1- Le coté Pédagogique

Le travail pédagogique de l'enseignant se constitue de trois phases. La première précède le travail en classe, la troisième lui succède.

III-1-1- La première phase : l'architecture

La phase préscolaire se distingue par l'effort de préparer la/ les leçon (s). Elle se base sur la prédiction des réactions des apprenants et de l'itinéraire à suivre pour atteindre les objectifs et les buts. L'enseignant avant d'entamer la préparation doit se référer au programme et à la progression ministérielle. Deux éléments pertinents dont l'objectif et

⁶⁴ Jean-Pierre Robert, « Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E. » ;OPHRYS,France.2008.

d'unifier la progression de tous les maitres au niveau de tout le territoire national rendant ainsi possible de projeter un examen de fin de cycle.

1- Le programme et la progression :

Les deux se caractérisent par un cheminement ayant la possibilité de tracer un cheminement pour les activités des classes. Pour les confectionner, les nommés à cette mission se base sur les résultats d'études et des rapports reçus par les enseignants et les inspecteurs et même de ceux des parents d'élèves ayant un souci d'améliorer pour mieux récolter. Sauf qu'ils ne sont pas identiques. Qu'est-ce que le programme ? Qu'est-ce que la progression ? Pourquoi les confondre ? Quelles sont les disparités ?

Le programme :

Selon Nadeau(1982), il est « *un ensemble organisé de buts, d'objectifs spécifiques de contenu organisé de façon séquentielle de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ces objectifs* »⁶⁵. Le programme comporte les buts (des objectifs généraux), les objectifs spécifiques, les activités de classes et les modalités d'évaluation qui permettent de juger de l'efficacité de l'enseignement et de son échec. Il est donc une sorte de référentielle méthodologique pour l'enseignant puisqu'il planifie tout son itinéraire pédagogique.

La progression:

Une planification du déroulement de l'ensemble des séances durant toute une année scolaire. Elle se présente sous forme d'une récapitulation de ce que le maitre doit faire dans

⁶⁵ In « *plan de formation et modalités de mise en œuvre du dispositif permanent de formation en cours d'emploi* », aout 1998,p : 47.

sa classe. Sauf que cette progression est à titre indicatif, donc, elle peut être modifiée en fonction des besoins des apprenants et de leurs progressions.

Le programme reste intouchable, puisqu'il trace et il indique les assises de l'enseignement à un stade précis. La progression, elle, est juste une proposition et non une obligation.

La distinction entre les deux est primordiale puisque elle détermine le champ d'autonomie des instituteurs et leur offrant un champ de liberté sans pour autant les acquitter du travail unifier qui reflète la caractéristique de « l'égalité des chances ».

Le travail du maître, se situe dans une perspective d'ajustement et de préparation. La première correspond à la transposition didactique. La deuxième consiste en l'imagination d'un déroulement éventuel. « *Ce travail d'ajustement et de préparation est majoritairement un travail solitaire. Même si des documents sont mis à disposition, échangés, copiés, ce travail n'est efficace que si dans une phase ultime, l'enseignant se les approprie et les transforme* »⁶⁶.

Parmi les dix-sept enseignants visités sur leurs lieux de travail, sept d'entre eux prennent la progression ministérielle pour un fait à réaliser. Elle assure, selon eux, l'unification du travail au niveau national et leurs évite l'effort de penser, d'intégrer, de suspendre, ou d'alterner les cours. En se résignant à la volonté du centre de programmation (spécialisé dans la confection des programmes et des progressions) ils se trouvent déjà obligés de chercher des textes supports adéquats aux projets proposés et n'ayant pas été pris en considération lors de l'élaboration des manuels. Un travail qui exige une formation appropriés et des connaissances pédagogiques et didactiques.

⁶⁶Dominique Gelin, PatriqueRayou, Luc Ria ; « *Devenir enseignant, Parcours et formation* ». P : 76

Le reste des maîtres visités se contentent d'appliquer la progression du manuel. Ce comportement leur évite d'aller chercher les textes et la sélection des activités. Leur prétexte est le fait que le manuel est un élément qui permet à l'apprenant ainsi qu'à ses parents et ses tuteurs de suivre sa progression et de l'aider à préparer et à réviser par conséquent à consolider ses acquis. Cela leur éviterait de justifier ses choix devant un inspecteur, le directeur et les parents.

Auprès des parents, les affirmations des propos de la deuxième catégorie ne se tardent pas à se manifester. Mais une fois l'avis du premier groupe éclairci, ils se sentent perdus et indécis. Le blâme est porté au ministre de l'éducation et de l'enseignement national et ses collaborateurs qui ne prennent pas au sérieux l'avenir de leurs enfants et donc de tout le pays.

L'inspecteur qui est plus un formateur, se contente de marquer son inquiétude vis-à-vis des résultats de l'examen qui risque d'être catastrophique si le sujet porterait sur une progression sans l'autre.

En revenant sur les assises de l'approche par les compétences, le plus important est d'installer des compétences correspondant aux quatre habiletés et d'outiller l'apprenant d'un bagage pour qu'il puisse comprendre et s'exprimer en différentes situations. Pour y parvenir des chemins et des chemins peuvent être entrepris. Ce fondement met les inquiétudes des parents et celle de l'inspecteur hors d'état d'existence. Seul le maître décide de la voie et du modèle à suivre en fonction non de ses attentes mais de son public qui se transforme en un coéquipier de route et de course contre la montre.

L'ajustement des connaissances et la préparation des leçons se déroulent hors la classe, mais en référence au public dont la connaissance est la clé de la réussite.

2- Le public

Les élèves du primaire concernés par l'apprentissage du français sont âgés entre huit et douze ans. Une phase de l'enfance. A cet âge-ci l'enfant est encore en pleine découverte du monde qui l'entoure. Il tente de trouver des explications à ses interrogations. Le côté concret est le seul monde qui existe pour lui donc un enfant à cet âge n'aura pas de difficultés à saisir tout ce qui lui est relatif. Par ailleurs, le monde abstrait et ses complications ne sont pas faciles à saisir en cette période de la vie.

Connaitre son public permet de préparer les leçons et leurs trames de façon à ne pas se heurter à des surprises à l'instar de l'absence de la motivation, le désintérêt, la non-compréhension.

Sous-estimer son public représente une « moquerie de leurs capacités », les surestimer manifeste une supériorité de l'enseignant est donc sa domination.

En quoi connaitre son public pourrait-il être utile ?

« Une des principales caractéristiques de l'approche cognitive, c'est de mettre le sujet apprenant au cœur du processus d'apprentissage, c'est-à-dire de tenir compte de la primauté de son activité mentale. Ainsi, par exemple, on considère qu'au seuil de tout apprentissage, l'apprenant est loin d'être vierge de toute connaissance. Il véhicule des préjugés, des préconceptions ou des connaissances fragmentaires, des images implicites et des attentes concernant l'univers culturel lié à la langue qu'il va apprendre et la manière d'apprendre elle-même »⁶⁷.

⁶⁷ Michèle Pendax, « les activités d'apprentissage en classe de langue », p :10.

La connaissance des caractéristiques du public est un facteur primordial pour la réalisation d'une sélection appropriée des thèmes, des textes, des activités et des stratégies à adopter.

3- Le thème :

Qu'il s'agit d'une progression thématique ou typologique, le choix du thème reste une étape cruciale dans la phase préscolaire. Elle doit obéir à la règle de captation de l'attention.

Le choix des thèmes relève du ressort de l'enseignant qui tente de trier ceux les plus motivants et les plus attrayants parmi le tas de possibilités qui s'offrent à lui. Pour réussir son travail, un renouvellement permanent est obligatoire. Il s'associe à une exploitation des événements, des situations et des circonstances. Ainsi, ils créent une concrétisation de ces thèmes qui, en les abordant en classes, trouvent un terrain propices et fertile chez les apprenants.

L'abstraction des thèmes est déconseillée au niveau du primaire puisque l'enfant à ce stade d'apprentissage reste incapable de saisir tous les notions non-palpables.

Pour les enfants entre huit et douze ans, le monde merveilleux, imaginaire est très captivant. La faune et la flore les séduit. L'expérience scientifique les fascine.

Les thèmes proposés dans le manuel de la 3^e année primaire sont :

- La circulation ;
- La santé ;
- Mon métier d'élève ;
- L'eau.

Ces thèmes appartiennent à des familles de thèmes plus grandes évoqués dans le programme*⁶⁸, correspondant à des situations dans lesquelles se trouverait un enfant ordinaire. Il s'agit de :

- l'enfant et la cité,
- L'enfant et l'école ;
- L'enfant et le monde.

Toutefois, si le maître juge que traiter d'autres thèmes serait plus profitable à ses apprenants, il est autorisé à choisir d'autres sans pour autant sortir du cadre des grandes familles.

En ce qui concerne les deux autres niveaux, la progression est typologique. On aborde le conte, l'invitation et le texte poétique en 4^e A.P. Alors qu'en 5^e A.P. il existe un amalgame entre la progression thématique et celle typologique. Le manuel consacre tout un projet pour les métiers, pour, ensuite, introduire le texte narratif en le limitant au conte. Puis, le texte documentaire et celui prescriptif prennent leurs places.

Entre ce que proposent les manuels et la progression ministérielle, une grande marge de différence fait apparition en ce qui concerne l'année de consolidation et celle de certification. La progression propose un projet consacré au texte documentaire en 4^e A.P. à la place du texte poétique, et au lieu de voir le projet des métiers, on recommande aux instituteurs de traiter la Bande dessinée, et le dialogue en 5^e A.P. A ce même niveau le texte prescriptif n'est pas préconisé. Ces différences laissent à l'enseignant une marge de liberté à sélectionner les textes qu'il juge convenables et appropriés.

« L'enseignant a la liberté d'adapter les projets et/ou d'en proposer de nouveaux en fonction de son environnement. Il lui appartient de faire des choix adaptés à sa classe et en fonction des

⁶⁸ Programma et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire. P : 32.

moyens dont il dispose »⁶⁹ . Il suffit de justifier ses choix et de les argumenter en cas d'inspection, de questionnaire ou de visite, comme il peut se référer à la liste des sujets de projets répartis en « projets à dominante orale » et « projets à dominante écrite ». Le maître « ...s'appliquera à choisir des sujets de projets qui touchent aux centres d'intérêt de l'enfant. Décider d'un projet pour la classe suppose que pris en compte plusieurs paramètres : l'efficacité de la classe, son profil, l'âge de ses élèves et les moyens disponibles »⁷⁰ . Le maître devient alors *seul maître à bord* face aux circonstances dont lesquelles il se retrouve.

Le fait qu'on lui assigne de sélectionner les thèmes qui s'ajustent à sa classe est une autonomie de choix qui lui ouvre un autre champ de liberté consistant à élire les supports du processus enseignement-apprentissage.

Selon quels critères choisir les textes ou les supports?

4- Le texte

Les compétences à installer en lecture compréhension durant les trois années de formation sont selon l'ordre :

- « Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots. »⁷¹ : la lecture exige une maîtrise de la correspondance phonie- graphie, l'aptitude à séquentialiser la chaîne écrite, le pouvoir de construire le sens à partir des mots déjà connus et la possibilité de lire à haute voix donc à oraliser.

⁶⁹ « *Programma et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire* ». P : 36

⁷⁰ « *Programma et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire* ». P :39

⁷¹ « *Programma et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire* ». p :16

- « *Lire et comprendre un texte court de 40 à 80 mots.* »⁷² : Les mêmes habilités que celles précédemment citées reviennent en 4^e A.P.
- « *Lire et comprendre un texte entre 80 et 120 mots et développer un comportement de lecture autonome* »⁷³ : A ce stade de l'apprentissage, l'élève, s'il poursuivait un cursus scolaire régulier et conforme aux recommandations pédagogiques serait capable d'adopter une stratégie (ou plusieurs) de lecture et de compréhension autonome. Mais, en cas de déchéance ou de rupture il n'aurait pas de chance à le faire sauf en cas d'aide supplémentaire de la part des parents ou d'autres partenaires possibles.

La graduation des compétences, à installer au fur et à mesure que l'élève apprend le français, est flagrante. Le passage d'un texte d'une trentaine de mots à un texte d'environ cent - vingt mots paraît évident. L'enseignant, en sélectionnant les textes supports, prend en considération ses compétences et le critère de nombre de mots puisqu'il dérive d'une étude des analogies pouvant exister entre l'apprentissage et le développement des élèves. Cela se fait sans écarter le critère de nouveauté : Chaque texte est porteur de nouvelles informations, d'un vocabulaire spécifique au thème, de structures syntaxiques propres à l'auteur...sans être complètement nouveau par ces caractéristiques. Quatre-vingt pour cent des mots doivent être connus par l'apprenant, une indication à suivre minutieusement car elle permet un développement ascendant du public.

Les consignes de lecture: L'ensemble des formés en langue française au primaire, lors de lecture rendent compte de cet acte en agissant selon des consignes que le maître élabore avant le cours, ou qu'il prodigue en classe. Elles prennent des aspects actionnels : encadrer, souligner, colorier..., ou un aspect plus explorateur : chercher des informations, relever des

⁷² « *Programma et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire* ». p : 50

⁷³ « *Programma et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire* ». P : 82.

phrases et des expressions, répondre à des questions, ...Le plus important est qu'elles soient claires et précises pour qu'il n'y ait pas de confusions ni d'ambiguïtés donnant place à plusieurs interprétations.

Quand il s'agit d'une progression typologique, ce qui est en vigueur ces dernières années en raison de la possibilité de schématiser la trame des différents types de textes, la sélection des supports s'avère très difficile.

Comment sélectionner les textes supports ?

« Ils doivent être suffisamment variés (supports papier, supports audio) pour pouvoir mener à bien les activités et favoriser l'atteinte d'un objectif d'apprentissage. Aussi la sélection pourra-t-elle s'organiser autour de la fonction des textesIls doivent être accompagnés d'illustrations pour faciliter à l'élève l'accès au sens »⁷⁴.

Le texte original appartenant à un auteur français ou d'expression française laisse échapper une qualité d'écriture originale. La nativité et- l'appartenance linguistique dénie tout usage non analogique et toutes structures importées et inappropriées.

Le texte traduit est d'origine étrangère à la langue française de par son contenu, sa langue d'origine et sa structure. Il « ... présente un double inconvénient »⁷⁵. Le traducteur ne peut faire part de la véritable pensée du premier auteur ce qui donne lieu à des divergences sémantiques entre le texte original et celui traduit, cela d'une part. D'une autre part, en traduisant, des structures étrangères à la langue d'écriture peuvent être utilisées. Ainsi, en faire usage octroie des risques ayant des effets néfastes sur l'appropriation de la langue surtout lorsque le public n'est pas averti.

⁷⁴« *Programma et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire* ». P :31

⁷⁵ Samia Benbrahim , « *Enseigner le français, approches et méthodes* ». INFPE. p : 114

Le texte fabriqué n'a de place que si le public apprenant s'avère débitant et non initié. Le choix d'un texte original se heurte à des difficultés de lecture et de compréhension chez tous les élèves. Alors, le maître ou un groupe de formateurs prennent l'initiative de rédiger un texte en fonction des objectifs à atteindre : écrire sous prescription. C'est le cas dans le manuel de troisième année primaire.

Le texte adapté, lui, est une version réduite d'un texte original. Il s'agit d'omettre tous les détails provoquant la perte des apprenants et leur déconcentration. L'adaptation n'est pas un résumé.

Le texte long et le texte court : opter pour un texte long ou court dépend tout d'abord du niveau des apprenants et de leurs capacités à explorer le document et détecter les éléments qui le constituent afin d'en construire le/les sens. Pour les élèves du primaire, pour qui le français est une langue étrangère, le texte court, à condition de ne pas l'amputer, permet une meilleure compréhension, parce qu'il arrive à capter l'attention tout en épargnant la possibilité de perte entre les lignes et le tas de mots qui se présentent à eux. Le texte long porte les spécificités de son type et donc assure la reconstitution de sa trame et de son cheminement.

Quels textes étudier en classe ?

Entre les textes du manuel et les textes de la banque personnelle l'enseignant se trouve dans la confusion. Le choix n'est pas aisé.

Les textes du manuel sont à la portée des élèves et du maître qui n'a qu'à en faire usage. Ils sont sélectionnés dans des perspectives données et présentent des choix justifiés. La manière de les traiter est prescrite par le même manuel ce qui est en faveur de l'instituteur. Sauf qu'ils représentent quelques défauts d'usage et de sélection à mettre de côté. Le

manuel est persistant et n'évoque pas le problème d'édition. Mais pour un enseignant ayant en charge plusieurs classes du même niveau, le recours aux textes du manuel reste lassant et routinier.

La banque personnelle appartient au maître. Elle lui offre un champ de choix plus large, plus variés et plus pertinents selon le niveau des classes et des élèves qui varient. Ainsi, il ne s'ennuierait pas en se déplaçant d'une classe à une autre et ne soulèverait pas le problème d'hétérogénéité. Mais, il produirait un texte pour chaque apprenant ce qui lui coûterait le paiement des frais de tirage.

Qu'en est-il pour l'oral-réception ?

A l'oral, les mêmes critères s'imposent. Le support attrayant, captivant, pas trop long, pas amputé, original, ...

5- Les activités linguistiques

Bien qu'elles correspondent à une progression ministérielle, il n'est pas interdit d'introduire des activités problèmes : des points de langue posant un problème et entravant la progression des apprenants en leurs majorités ou des points déjà abordés ayant été oublié ou mal acquis. Cette attitude de la part de l'instituteur se fonde dans une perspective de remédiation afin de mieux et plus vite avancer. Comme il n'est pas prohibé d'alterner les séances prescrites si cela entre dans le cadre d'améliorer le processus enseignement-apprentissage.

Le choix des activités ne doit pas être fortuit. Il obéit à la règle d'usage dans le type de texte à étudier.

« Dans une consigne on doit trouver :

1-des renseignements (matériels à employer et informations sur ce qu'on donne)

2-Une tâche à exécuter (dans un certain cadre et en fonction de ce que l'on doit obtenir) ;

3-le type de produit attendu (un tableau, un texte) ». ⁷⁶

Elle détermine la tâche à réaliser de manière très claire de telle sorte que l'apprenant ait une représentation du produit final avant d'entamer l'activité. Une reformulation de la consigne s'avère possible et nécessaire : possible dans la mesure où elle est compréhensible, nécessaire dans la mesure où elle reflète cette bonne saisie du sens.

Les activités en question sont :

Le vocabulaire : Son enseignement-apprentissage consiste à faire découvrir de nouvelles combinaisons sémantiques, d'autres syntaxique et surtout discursives. Il permet de voir les mots comme formes dont en fait usage lorsque l'on s'exprime.

La séance de vocabulaire met de la lumière sur quelques points, mais lors de la séance de lecture compréhension, l'exploitation du texte plus fructueuse puisque elle présente les mots dans leurs deux facettes.

La conjugaison : la phrase française possède un noyau qui est le verbe. Cet élément de grande valeur présente le champ d'étude de la conjugaison. La maîtrise progressive des diverses conjugaison du verbe offre une meilleure expression de la part des élèves.

La séance de conjugaison consacrée à l'apprentissage de la conjugaison proprement dite reste insuffisante parce que le véritable objectif reste l'usage et non la systématisation.

⁷⁶« Programme et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire ». P : 124

L'orthographe : Elle vise à faire acquérir un savoir écrire à commencer par la correspondance phonie-graphie en terminant par l'accord du participe passé et des verbes à leurs sujets. L'ensemble des règles d'écriture cherchent à être appliquées en expression écrites et à être détectées en lecture de textes.

La grammaire : La structuration de phrases prend le devant dans la liste des activités du moment qu'elle forme l'assise de la communication qu'elle soit verbale ou écrite et cela malgré les disparités entre le langage oral et celui écrit.

6- Les modèles

Enseigner est un acte qui se fonde sur des théories d'apprentissage diverses et variées. Chacune d'elles donne lieu à des manières de faire distinctes.

1-L'enseignement direct (transmissif) :

« *L'enseignant fait cours : il expose et explique à l'ensemble des élèves un point du programme. Il transmet des connaissances à des élèves qui écoutent, prennent des notes ou écrivent sous la dictée de l'enseignant selon le niveau de classe* »⁷⁷. Il s'agit d'un modèle d'enseignement et non d'enseignement-apprentissage puisque il tourne autour de l'enseignant et de ce que fait l'enseignant et néglige l'apprenant et ce qu'il fait.

Choisir ce modèle d'action exige du maître de :

- Préparer ses leçons et effectuer la transposition didactique.
- Mettre en œuvre une progression qui va de soi avec le programme.
- Organiser un parcours de prestation.

⁷⁷ Gérard Barnier, « *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement* ». P :04.

-Transmettre des savoirs en les éclaircissant.

-Organiser un parcours de transmission identique au parcours d'acquisition des apprenants.

Ce tat de travail que s'inflige l'enseignant ne peut être qualifié que de double travail. Il s'acharne à faire sa part et de préparer le terrain pour l'ensemble des élèves qui pour pouvoir suivre et bénéficier de ce qui se fait en classe, ils doivent être attentifs, motivés, ayant des prérequis et dont l'interlangue est proche du schéma tracer par l'enseignant.

Ce modèle ne peut être que critiqué.

*Il ne prend pas en considération les différences des apprenants qui sont enseignés à un rythme identique imposé par le maitre.

*Les contenus sont les mêmes : on ne prend pas en considération les prérequis des élèves.

*Les enseignés sont passifs.

Le modèle transmissif se contredit avec les caractéristiques des apprenants du français au primaire très jeunes pour subir et suivre des cours de ce type.

2- Le behaviourisme :

Ce modèle dont les origines remontent à 1913(Watson), s'est étendu pour envahir la didactique et lui donner un nouveau aillant. Souvent, il est réduit au conditionnement. *« Mais le behaviourisme n'en est pas resté à ce mécanisme d'apprentissage primaire. De là sont issus, notamment, le conditionnement répondant, l'enseignement programmé, une bonne part de de la pédagogie par objectifs et de l'enseignement assisté par ordinateur*

ainsi que le développement des référentiels de compétences et de pédagogie de maîtrise »⁷⁸.

Le stimulus réponse n'est qu'un aspect du behaviourisme. La réponse en elle-même est un acte observable et évaluable ce qui fait de ce mécanisme une partie du P.P.O.

Inviter l'apprenant à prendre la parole et à agir diminue nettement la domination de la parole par l'enseignant. Il est mis au centre du processus enseignement-apprentissage ainsi que ses productions ce qui évoque l'un des principes des méthodologies communicatives.

3-Le constructivisme

Comme le terme constructivisme l'indique, il s'agit de construire ses connaissances et de les développer ce qui exige l'activité permanente de l'individu.

Pour Piaget, qui est le représentant le plus connu de cette approche, « celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend : il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant »⁷⁹.

L'adaptation évoquée se réalise par le biais de deux mécanismes :

*L'assimilation : Selon le même auteur, ce serait l'ajout de nouvelles connaissances, de nouvelles idées, de nouvelles notions..., à celles déjà acquises en les leurs reliant tout en trouvant les liens qui les unissent et les accordent. Elle « ...offre la possibilité d'intégrer les données nouvelles aux connaissances dont le sujet dispose déjà ».

*L'accommodation : Il s'agit de s'accommoder à son environnement qui agit comme un élément modificateur des cadres mentaux existants déjà chez la personne. Ces ajustements effectués permettent son intégration dans son milieu : les connaissances théoriques et les

⁷⁸Gérard Barnier, « *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement.* » P :06.

⁷⁹Gérard Barnier, « *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement* ». P :07

principes se heurtent à des modes de vies, à des traditions et des mœurs enracinées dans la société.

Les modifications des cadres mentaux s'ouvrent sur une modification de la conduite. En cas de non-réalisation de cette dernière, l'individu risque de vivre une sorte de déséquilibre mental qui mènerait à son non-adaptation.

Donc, pour ces deux processus, le constructivisme cherche à élaborer un équilibre de l'individu que Piaget nomme « autorégulation ».

En matière de didactique, le modèle constructiviste estime l'apprenant comme étant le constructeur de ses propres connaissances et le met au centre de l'acte pédagogique. Il considère les activités des apprenants et valorise.

Cet enseignement exige des instituteurs une évaluation et un intérêt primordial porté aux prérequis et une large acceptation des idées des élèves.

L'approche constructiviste se base sur la création d'un conflit cognitif donnant lieu à une action et puis une réaction de la part de la personne, se projetant dans un cadre d'adaptation avec le milieu immédiat.

4-Le socioconstructivisme

*« Par rapport au constructivisme, l'approche sociocognitive ou socioconstructive introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de co-construction, de coopération »*⁸⁰Ce qui est mis en exergue est l'apprentissage de connaissances et la reconstruction de savoirs déjà acquis, mais surtout le développement d'un ensemble de compétences qui le rendent capable d'apprendre en

⁸⁰Gérard Barnier, « Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement. » P :08

situations diverses (apprendre : observer, analyser, comprendre, déduire...) et d'interagir en milieu scolaire comme en milieu social. Ces deux derniers agissent comme des « enseignants indéterminés ». Ils sont source de savoirs (de tous types) et le lieu de réinvestissement de ces mêmes savoirs.

Cette théorie nourrissait et continu de nourrir des approches plus récentes à l'instar des approches communicatives.

7- Les stratégies

Les stratégies auxquelles un maitre de français au primaire fait appel pour réussir son enseignement sont variées.

Le questionnement direct : poser des questions et mettre l'apprenant face à des interrogations paraît souvent être une manière de susciter son attention et de l'inviter à partager ses avis avec autrui. Les questionnements se répartissent en trois cinq types qui sont :

*Type 1 : « *celles dont les réponses se trouvent directement dans le texte. Elles facilitent l'ancrage dans le texte* »⁸¹. Pour y répondre l'élève n'a pas à fournir un effort de compréhension approfondie, il lui suffit de lire puis et de répondre. La réponse est flagrante et saute aux yeux.

*Type 2 : « *celles qui supposent une compréhension globale du texte* »⁸². La réponse exige un effort de lecture et de détection du thème et des grandes lignes du texte abordé.

*TYPE 3 : « *Celles dont la réponse demande une interprétation du texte, ou il faut lire entre les lignes. Elles exigent souvent un degré de compétence de l'élève en lecture, ou une*

⁸¹« *Programma et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire* ». P : 175.

⁸² « *Programma et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire* ». P : 175.

familiarité avec le sujet dont il est question dans le texte »⁸³. La réponse réside dans le texte, mais une action intense de lecture et puis de compréhension qui se construit à travers la trouvaille des relations qu'entretiennent les différents composants du texte entre eux autrement dit lire entre les lignes.

*Type 4 : « *Celles dont la réponse demande de s'appuyer sur le texte, mais en allant chercher des informations ailleurs (dictionnaire, connaissances personnelles, actualité, etc.)* »⁸⁴. En plus de la compréhension du texte, il s'agit de faire un travail d'investigation plus approfondit : l'analyse puis la réflexion sur le sujet. Le texte fournit des informations qu'il est souhaitable de compléter par la recherche ou par la construction d'unités propres à l'apprenant en se basant sur des connaissances préalables et/ou sur les observations du maître et des camarades.

*Type 5 : « *Celles dont la réponse est hors du texte (question de grammaire ou de vocabulaire posée à la suite du texte)* »⁸⁵. Ce sont là les questions en rapport avec les activités para-textuelles et qui ont une référence linguistique : c'est le fonctionnement de la langue. Les réponses exigent un savoir sur le fonctionnement du système et des règles qui le régissent.

La reformulation des questions : une technique employée au niveau des classes lorsqu'il a une non compréhension des interrogations. Il n'est pas question de reprendre la formule mais de s'interroger autrement en facilitant l'accès au sens et non à la réponse.

Les QCM : des questions accompagnées de plusieurs réponses. L'apprenant choisit parmi les possibilités qui s'offrent à lui celles les plus adéquates. Ce type de questions nécessite

⁸³ « *Programma et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire* ». P : 175.

⁸⁴ « *Programma et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire* ». P : 175

⁸⁵ « *Programma et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire* ». P : 175.

un effort d'élaboration : les choix proposés restent très proches et très liées pour fonder un tout complexe et épargner les réponses hasardeuses.

La complémentation : Compléter une phrase, un paragraphe ou un texte soit en se référant à une liste proposée ou en se référant à sa propre mémoire et ses propres savoirs. La première possibilité prend place en cas d'incompétence linguistique, donc, en début d'apprentissage de la langue. La deuxième s'impose quand le groupe présente une évolution des savoirs sur la langue et sur son fonctionnement.

Le repérage : l'identification et/ou la réidentification d'un ou de plusieurs éléments. Elles se font au moyen de l'encadrement, du soulignement, du surlignement, du coloriage, entourage... Les actes demandés sont opérationnels.

La confrontation : lorsque les avis varient, le maître ne donne pas de réponse tranchantes mais il confronte les étudiants et les invite à argumenter leurs réponses. Cette méthode aboutirait à un débat non préconisé, et donnerait l'occasion de s'exprimer en langue française.

Le questionnement indirect : une question ne nécessite pas par obligation une réponse. Il se pourrait qu'elle ait un autre objectif : Capter l'attention des apprenants, les inciter à suivre, à agir et à chercher, créer une atmosphère de flou pour les emmener vers une autre plus claire...

Le retour en arrière : Elle consiste à rebrousser chemin pour mieux avancer. Le retour en arrière est en lui-même un rappel de ce qui était fait au paravent et une consolidation des acquis précédents qui puissent former une assise solide pour fonder de nouvelles connaissances contribuant par conséquent à installer de nouvelles compétences.

L'anticipation: il s'agit de devancer la progression et présenter des savoirs avant qu'ils soient évoqués comme activités ou cours à part. L'anticipation n'est pas l'alternation des séances mais un flash bref sur un point jugé utile d'aborder pour consolider la compréhension et l'acquisition. Dans ce cas seulement l'anticipation se transforme en une stratégie d'enseignement.

Le débat : cette technique consiste à lancer un débat donc une discussion à partir d'un thème. Le choix du thème se conforme à celui des textes de lecture. La participation des apprenants se fait sous le contrôle du maître dont le rôle consiste à les guider sur le bon chemin, à éviter la monopolisation de la parole, à s'assurer de ne pas sortir du cadre du thème...

L'affichage :

Il englobe l'ensemble des affiches pédagogiques ayant un rapport étroit avec les savoirs traités en classe. Il est du ressort de l'enseignant de préparer ses notifications et de les accrocher aux murs. Mais, l'instituteur peut alléguer cette tâche à l'un des élèves ou à un groupe d'élèves de telle sorte qu'ils réalisent une sorte de résumé d'une leçon ou de plusieurs leçons. Elle permet aux apprenants d'avoir sous les yeux une référence fiable.

«- Il (l'affichage) sera fonctionnel c'est-à-dire au service des apprentissages (lecture, écriture...).

-Il sera multidirectionnel c'est-à-dire visible des différents points de la classe.

-Il sera évolutif c'est-à-dire actualisé au fur et à mesure des apprentissages.

-Il sera diversifiée en rapport avec les différents supports authentiques (affiches, étiquettes, boîtes d'emballages...) »⁸⁶.

Ces caractéristiques rendent ce genre de préparations efficaces.

Mais, ne rend-il pas les apprenants dépendants de lui ?

On pense que revoir et consulter les affichages permet de renforcer l'acquisition de ce qu'il comporte : c'est un renforcement de la mémoire. Pour les élèves souffrant d'un manque de concentration. Il représente un élément perturbateur et déconcentrateur puisque il s'occuperait probablement de cet élément et négligerait le cours et l'activité.

Le rôle de l'apprenant consiste à préparer des affichages éventuels relatifs aux différents projets que le maître devrait examiner, étudier, corriger puis sélectionner ceux ayant le profil nécessaire pour être affichés. Ils ne sont pas une fin mais ils contribuent à la création d'une image susceptible de refléter le travail effectué en classe.

8- L'organisation de la classe

La classe est un mot polysémique qui désigne le groupe d'individus ou le lieu dans lequel l'apprentissage se déroule. Elle reflète la société avec ses composantes humaines et culturelles.

Dans le premier cas, le maître opte soit pour un travail individuel : chaque apprenant fournit des efforts pour résoudre la situation problème. Il fait appel à ces compétences d'observation, d'analyse et de déduction. Son effort qu'il aboutisse ou non à un résultat constitue un moyen d'apprentissage à partir de situation didactique définit.

⁸⁶Programma et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire. P :120

En cas de travail de groupes ces mêmes compétences sont mises en œuvre en plus de celle de socialisation. Les membres du groupes doivent arriver à se mettre d'accord pour l'élaboration d'un cheminement collectif de résolution, alors que chacun d'eux possède des compétences plus ou moins développer que les autres, un inter –langue spécifique, un rythme d'action propre et des expériences personnelles. Assembler des apprenants de caractères différents exige de l'instituteur une habilité et une étude préalable. D'abord il doit préparer sa classe en développant un comportement de tolérance et d'acceptation des autres et de leurs avis qui seraient la base des interactions maitre-apprenants/ apprenant-apprenants. Puis, il doit penser profondément les objectifs et par la suite la manière de sélectionner les constituants de chaque groupe. Réussir à le faire est en relief avec une connaissance préalable de tous les apprenants, de leurs caractéristiques et de leurs spécificités.

La classe en tant que lieu peut avoir plusieurs organisations qui dépendent de l'activité et des objectifs.

En rangs : la disposition des tables en rangs relève de l'enseignement traditionnel. Elle persiste encore en cas d'enseignement magistral. Les apprenants s'assoient de manière à être en face du tableau, le support des informations importantes. Ainsi, cette manière jouit d'organiser la classe reste en vigueur puisque cet équipement continue d'être lui plus usé pour faire transmettre les connaissances. Toutefois, il n'est pas le seul. Il est conquis par le tableau électronique des ordinateurs de tous types. Leur usage reste restreint en raison de leurs tarifs couteux.

En U : Une autre forme de disposition des tables en classes vient prendre place dans les classes de langues avec la genèse des méthodologies communicatives et leur extension. La forme en fer de cheval se commande en cas de débats. Elle permet à tous les membres de

se voir mutuellement et donc de s'adresser la parole et de discuter tout en ayant le(s) récepteur(s) en vue ce qui représente l'une des règles de la communication orale, tandis que les autres moments d'apprentissage ne nécessitent pas ce genre d'organisation et ne vont pas de soi avec elle.

Cette manière de faire assoir les apprenants se heurte au surnombre d'élèves dans la majorité des classes algériennes.

En cercle : elle ressemble à celle qui précède mais elle se distingue d'elle par le positionnement du maître. Dans la première, le maître se place dans le vide du fer. Dans celle-ci, il se place dans le cercle et donc entre les apprenants : il ne se distingue pas d'eux. Elle suppose une approximation maître-élèves.

En tables : les tables se disposent de manière à réunir chacune un groupe d'apprenants de telle manière à ce qu'ils arrivent tous à voir le tableau ou seraient portées les notifications jugées de valeur.

La difficulté rencontrée dans ce cas consiste en la formation de groupes et les critères à adopter pour le faire. Afin de réussir le travail en groupe, il devient nécessaire d'avoir une bonne connaissance en ce qui concerne la dynamique du groupe et sa gestion.

« Le travail de groupe permet aux élèves d'apprendre à définir et à suivre une démarche privilégiant leur questionnement, faire des choix et prendre des responsabilités, se construire des méthodes de travail, développer leurs capacités de langage et de communication, développer la solidarité et l'écoute réciproque »⁸⁷.

⁸⁷ Gérard De Vecchi, « Un projet pour ...enseigner le travail de groupe ». Delagrave, 2006, p : 14-15.

L'enseignement-apprentissage en situations interactives donne lieu à l'émergence d'une sorte de code langagier spécifique entre les membres du groupe selon leur hétérogénéité ou homogénéité. Une réalité affirmée par Jean Paul Roux (in Le travail de groupe à l'école).

Les difficultés signalées en ce type d'organisation sont :

-Refus des maitres d'adopter le changement

-Le surnombre d'élèves par classe,

-La présence de grandes disparités de niveaux chez les apprenants appartenant à la même classe,

-L'émergence de problèmes de discipline avec certains élèves,

-la grande diversité des besoins des apprenants.

-L'inadéquate formation des enseignants à ce genre de travail.

Sur le terrain, les classes de français auxquelles nous avons eu l'occasion de pénétrer toutes s'organisaient en rangs et cela malgré le nombre réduit d'apprenants dans certains cas. Cela est le résultat d'un lourd héritage des méthodologies traditionnelles que ni les maitres, ni les parents, ni même les apprenants n'arrivent de s'en débarrasser et continuent de garder cette image de la classe comme étant la meilleure et la plus fructueuse.

Il est pensé qu'elle permet de garder la discipline dans le groupe : l'instituteur cherche à faire son travail en paix. Le tourbillonnement des autres modes d'organisation se répercutent, selon 32 des interrogés, sur le bon déroulement de la classe et affectent le coté respect mutuel.

La réalité est que le rapport force et autorité qui unissait enseignant-apprenant dans les méthodologies traditionnelles est surpassé par le travail perpétuel : faire travailler les enseignés de manière continue absorbe l'énergie qu'ils peuvent dispenser en bavardant ou en faisant des bêtises. Il n'est donc plus question d'imposer une disposition quelconque s'offrir le calme.

La routine étouffe la créativité et ensevelit l'esprit. Il est souhaitable de la casser et de l'innover.

La décoration de la classe relève du ressort des apprenants ou de l'enseignant ?

On assigne à l'enseignant de prendre en charge la décoration de la classe dans laquelle il pratiquerait, dès le début de l'année scolaire. Cette requête se contredit au principe de décorer tout en progressant puisqu'elle porterait sur les projets à étudier, sur l'environnement scolaire, sur les événements d'actualité...Il a le devoir de discriminer ceux ayant un apport de valeur pour les apprenants en premier lieu. Le rôle des élèves porte sur le renouvellement de la décoration au fur et à mesure qu'ils progressent.

Les projets réalisés durant toute l'année scolaire par les apprenants servent comme supports de rappel et de révision, comme ils peuvent être un support d'étude pour d'autres classes et d'autres niveaux. Leurs exploitation éveille la concurrence entre les élèves et crée une atmosphère de compétition du moment que tout un chacun tenterait de faire mieux.

9- La gestion du temps

Autrefois, le déroulement de l'unité didactique était imposé par les autorités. Le maître ne pouvait aller au-delà de l'horaire assigné pour chaque séance. Ce respect du temps reflète sa qualité d'enseignement. Une mesure dépassée aujourd'hui par de nouveaux critères. La preuve la restriction des responsables à infliger des emplois de temps et des limitations horaires fixes. Sa flexibilité octroie une marge de décision et puis d'action pour les formateurs. Ils projettent une trame que les enseignés par leurs agilités, leurs capacités et leurs réactions arriveraient à mettre à l'eau : Ou ils acquièrent plus rapidement que prévue, ou moins vite. En fonction de la progression des apprenants, une autre projection sera mise en place et qui elle-même pourrait avoir le même sort.

Comment être efficace en matière de gestion de temps ?

« La gestion du temps, pour être efficace, doit prendre en considération des impératifs pédagogiques (en variant les types d'activités et les formes de travail, en alternant les séances d'apprentissage selon les besoins et le rythme des élèves) des impératifs de contenus et des impératifs d'ordre psychopédagogiques (doser la durée des différentes phases dans une séquence de projet, la quantité de travail écrit, de travail oral, les efforts demandés aux élèves »⁸⁸.

Le maître, afin d'aboutir à un résultat, se munit de savoirs et de savoir-faire qui généreront des savoir-être compatibles avec les situations de classe. Il organise son temps d'enseignement de telle façon à créer une certaine symétrie entre la progression des apprenants et son propre rythme. Avec la pédagogie du projet il existe une certaine souplesse et une rigueur.

⁸⁸ « *Programma et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire* ». P :66

L'autonomie du maître apparaît à travers l'élaboration d'un déroulement d'une séquence ayant pour assises le niveau des élèves et le programme. Un dilemme nourri au milieu des enseignants par une mauvaise lecture des programmes et par des formations négligeant ce côté du processus consistant à appliquer le programme ou avancer selon les capacités et le rythme des élèves.

Cette problématique engage le deuxième formateur professionnellement. Il se doit de prendre la décision et de trouver un terrain d'entente pour tous les maîtres.

III-1-2-La deuxième phase : L'édification

En classe commence la phase pratique. La préparation effectuée lui permettra de surmonter un état de problèmes. Mais d'autres facteurs viennent compromettre le bon déroulement de sa leçon, sa mission.

1- Le côté comportemental de l'enseignant

Au sein de la classe, le maître est un guide et un compagnon d'apprentissage. Ses qualités se reflètent par un comportement approprié de sa part puisque arriver à se faire accepter par les élèves exige une attitude spécifique.

Il y a le comportement vestimentaire. La manière de s'habiller joue en faveur de l'enseignant et résulte en un sentiment de respect de la part des apprenants comme en cas de non prise en charge de cet élément risque de créer une émotion de dénégation de sa personne. Le plus important aux yeux des apprenants est de pas se sentir face à une personne venant d'un autre siècle, ou d'une qui se comporte comme ayant leur âge.

Le modèle à suivre par les élèves se doit d'être propre au niveau corporel et au niveau vestimentaire.

L'attitude de ce compagnon décide du degré d'estime que lui portent la totalité du groupe.

Comment appréhender les enseignés ?

Plusieurs comportements sont possibles.

Le premier est de faire d'eux des amis et donc bannir toutes les frontières et les obstacles. Une manière de procéder facilitant la tâche du maître puisque, en se faisant aimé et en

diminuant la distance, il fait aimer sa discipline. Mais elle peut être néfaste pour sa carrière car la proximité affecte son statut et sa réputation d'être un bon enseignant.

Le deuxième consiste à garder ses distances et à ne se soucier que du cours en lui-même. Elle paraît évidente du moment qu'elle lui épargne de dévier de son objectif qu'est l'enseignement. En même temps, elle le prive du côtoiement des membres de son groupe et donc de « la vie de sa classe ». Il n'arrive pas à distinguer leurs besoins, ni à interpréter leurs réactions qui lui deviennent floues et ambiguës.

La troisième consiste à garder ses distances en évitant de côtoyer les élèves, tout en gardant avec eux des relations affectives assurant le bon déroulement de sa classe. Elle paraît être la plus efficace et la plus logique.

Quel rôle attribuer au ludique ?

Le côté ludique pour des apprenants âgés entre huit et douze ans reste un point primordial. L'intérêt qu'ils lui portent reste incontestable comparant à celui d'apprendre une langue étrangère en soi. Dans cette perspective, un enseignant prévoit des moments de jeux associés à des moments d'enseignement-apprentissage. Il se transforme en un « Intervenant » donc en un guide et non un explicateur.

En cas de l'absence de réactions positives de la part des enseignés comment agit-il ?

2- L'usage des moyens

Les moyens qui s'offrent à l'enseignant du français au primaire ne se distinguent pas de ceux qui s'offrent à ceux d'arabe. C'est la manière d'en faire usage qui crée la disparité.

2-1-L'usage de la voix

Qu'est-ce que la voix ?

Par ce terme nous entendons l'ensemble de paroles que produisent un instituteur et aussi l'ensemble des onomatopées et les sons produits dans une perspective de transmission de connaissances et de savoirs et de communication.

Ce que nous extériorisons comme sons est le produit d'un travail de l'appareil phonatoire. Ces mêmes sons font l'objet de plusieurs sciences ou disciplines que chacune s'acharne à éclaircir une partie. Nous citons :

- La phonétique articulatoire : étudie l'émission des sons par les organes de la parole ;
- La phonétique acoustique : étudie la structure physique des sons ;
- La phonétique historique : étudie les changements des sons survenus au cours de l'histoire d'une langue.

La phonétique, pour Bertil Malinberg, comporte quatre branches :

- -Générale : elle se centre sur les possibilités acoustiques de l'être humain et du fonctionnement de son appareil phonatoire.
- -Descriptive : Elle axe ses travaux sur les particularités et les spécificités d'une langue ou d'un dialecte.
- -Evolutive : elle est proche de la phonétique historique, sauf qu'elle se penche sur l'évolution d'une langue
- -L'orthoépique : elle se concentre sur l'ensemble des règles qui déterminent la bonne prononciation d'une langue.

La phonologie, elle « *étudie la manière dont une langue donnée peut organiser ses phonèmes en système* ». Elle est une branche de la linguistique qui décrit les systèmes des phonèmes d'une ou de plusieurs langues en mettant l'accent sur les ressemblances et les différences fonctionnelles.

La possession de connaissance en matière de phonétique et de phonologie donne lieu à une meilleure connaissance des difficultés que peuvent rencontrer les apprenants d'une langue étrangères à commencer par la prononciation de sons n'existant pas dans la langue maternelle, passant par l'interférence des sons arrivant à la correspondance phonie-graphie et puis d'ajuster la prononciation de ces élèves de la manière la plus souple et la efficace selon les cas et le degré de pathologie.

Le maître du primaire doit avoir une bonne diction qui servirait de modèle pour les élèves. Sa prononciation leurs servirait de modèle.

La voix n'est pas seulement une émission de sons. Elle est aussi des intonations, un rythme et un ton qui agissent comme des lampes éclaircissantes dans l'obscurité.

2-2-Les moyens pédagogiques

Leur rôle consiste à éclaircir les connaissances ambiguës lorsque celles-ci prennent un aspect abstrait et/ou théorique difficile à assimiler par les apprenants, à compléter des savoirs par d'autres plus concrets, à fournir des synthèses et des déductions, à ouvrir des débats pertinents, à exploiter comme supports d'apprentissage et d'interprétation, à remplacer les traces écrites longuement élaborés,... Ils deviennent primordiaux par l'aide qu'ils offrent à l'enseignant puisqu'ils lui font économiser du temps et des efforts d'explication, de reformulation, de dictée... Parmi ces supports le tableau, les ardoises, la

voix, les lecteurs audio-visuels, les cahiers, les manuels, les cartes géographiques, les illustrations et les images, les figurines,...

Le tableau :

Qu'il soit noir ou blanc, en bois ou en plastique, fixe ou amovible, manuel ou électronique, le tableau maintient sa place de moyen pédagogique le plus usité en classe. Son importance réside au fait qu'il prolonge la communication enseignant-apprenant et lui donne une caractéristique écrite donc durable et plus fiable.

A quoi il sert ?

- C'est (un support de la connaissance en construction,
- C'est un support de la connaissance formalisée,
- C'est un support de la gestion dynamique en classe.

Donc il porte les trois types de formation : en construction, formalisées et les éléments organisationnels.

Quand avoir recours au tableau ?

La réponse se trouve dans les classes, auprès des enseignants qui seules jugent de la justesse de son usage. Une petite enquête menée révèle ses réalités :

- -Le tableau est utilisé pour faire part à tout le groupe d'une information, d'une explication, d'une remarque, d'une observation...
- -Il évite la reprise du même élément pour chaque individu à part.
- -Il est captivant est motivant puisqu'il incite les apprenants à réagir face à ce qui est porté dessus.

Les ardoises :

Elles appartiennent aux élèves. On en fait appel sous la forme connue du procédé La Martinière, créée en 1826. Pour Michel Minder « *Il s'agit d'un petit carré de papier que les élèves dressent pour le montrer au professeur, et sur lequel ils auront inscrit –souvent sous forme codée- la réponse trouvée, la solution recherchée* »⁸⁹. Ce procédé ne remplace pas le passage du maître entre les rangs pour vérifier l'accomplissement des tâches et de leurs déroulement que partiellement.

Les ardoises sont un moyen de communication entre les apprenants et leurs maîtres qui les demandent dans des situations bien précises

Quelles sont ses situations ?

- La vérification de l'acquisition d'une notion,
- La vérification de la maîtrise de l'application d'une règle,
- Attirer l'attention des élèves,
- Ajuster des connaissances erronées.

Les manuels :

Les manuels qui sont mis entre les mains des apprenants correspondent à ceux mis au service des enseignants. Il leur revient de les apprendre à en faire usage et de structurer cet usage de manière à ce qu'ils en bénéficient le plus.

L'élaboration des manuels se fait par la commission nationale des manuels scolaires. « *Il est souhaitable que l'élaboration des manuels et la formation des enseignants soient coordonnés de telle sorte que les enseignants puissent utiliser de la manière la plus*

⁸⁹ Michel Minder, « *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation* », De Boeck Université, 8^e édition, 1999. P : 184.

efficace possible, pour leur enseignement, les livres qui sont mis à la disposition des élèves »⁹⁰.

Comment en faire usage ?

La préparation de la lecture pour certains se fait à la maison. En classe l'apprenant n'aura que l'oraliser ainsi que les réponses aux questions qui s'y rattachent. D'autres préfèrent que les élèves découvrent le texte et les questions et les réponses au sein du milieu institutionnel.

Les activités linguistiques et celles de production servent à consolider les acquis. Se contenter d'eux génère une tendance à les préparer et parfois à les mémoriser chez les apprenants en croyant être la meilleure façon d'acquérir la langue.

Aux différentes occasions que nous avons eu de visiter les classes de français, tous les instituteurs se contentaient de suivre la progression proposée non pas par le ministre mais celle du manuel scolaire. A notre surprise, ils manifestaient un refus d'effectuer un effort de recherche et d'élaboration. Ce refus est le résultat de plusieurs facteurs qu'ils considèrent comme étant bloqueurs.

2-3-Le rôle de la langue maternelle

La langue maternelle est considérée comme un acquis premier de l'enfant apprenant parce qu'elle véhicule comme savoirs et comme cultures mais aussi comme mode de fonctionnement systémique. En faire appel lors des séances d'enseignement-apprentissage de la langue française au primaire permet d'amoindrir les obstacles de compréhension de cette langue étrangère par son vocabulaire et par son fonctionnement.

⁹⁰ Roger Seguin, l'élaboration des manuels scolaires, guide méthodologique ; UNESCO, Décembre 1989.p :24

L'arabe dialectal, bien que l'on refuse le statut de langue, et qu'on la considère comme une transgression de la langue arabe classique ayant tendance à prendre du recul, reste le moyen de communication le plus usé de la part des élèves du primaire. Les faire confronté à un autre moyen dont le système de fonctionnement diffère et dont les contenus se heurtent à celles déjà apprises et acquises serait les mettre face à un monde linguistique flou et effrayant. La langue maternelle servirait à l'éclaircir par le rapprochement des idées et aussi par la comparaison.

2-4-Les moyens audio et audio-visuels

Les moyens audio et ceux audio-visuels viennent soutenir et renforcer les efforts des maitres. Ils agissent à l'instar de la parole qu'elle soit écrite ou orale sauf qu'ils l'économisent.

Leurs rôles consistent à :

- 1- Eclaircir des points flous,
- 2- Renforcer un apprentissage,
- 3- Attirer l'attention des apprenants,
- 4- Etre un support de production.

En faire usage obéit à un ensemble de critères : la clarté, la relation avec le thème ou le sujet, et l'attrayance. En abuser provoque un écart des objectifs premiers et un manque d'attention de la part des apprenants qui se centre sur ces moyens et laissent passer l'essentielle du cours.

III-1-3- L'évaluation

L'évaluation est un moment très important et pour les apprenants et pour les enseignants. Chacun trouve en elle le reflet de ses efforts. La mise à l'épreuve des enseignés et en même temps une mise à l'épreuve des maitres : Ils se trouvent tous les deux liés à ces résultats.

« On évalue avec une intention reliée à une fonction formative ou à une fonction
sommativ e »⁹¹.

1- L'évaluation sommativ e

Elle s'effectue à la fin d'un acte d'enseignement-apprentissage qu'il soit long ou court. Son rôle consiste à évaluer la progression et/ou vérifier l'efficacité de ce qui se réalise en classe. « *La caractéristique essentielle de l'évaluation sommativ e c'est qu'un jugement est porté sur ce qui a été maîtrisé par les élèves ou sur l'efficacité d'un programme au terme de la démarche* »⁹².

Elle se caractérise par le fait d'être globalisante. Elle touche aux différents points étudiés s'étalant sur une période bien déterminée. Lorsque ses points sont trop nombreux pour constituer son objet, on a recourt à la sélection. Elle permet de prendre des décisions sur l'avenir du processus enseignement-apprentissage.

2- L'évaluation formative

Ce genre d'évaluation vise à venir en aide dans l'immédiat. au près d'élèves présentant des problèmes. Elle se déroule tout au long d'une séance, d'une séquence et même au long

⁹¹ Denise Lussier. « *Evaluer les apprentissages : dans une approche communicative* ». Hachette F.L.E. p :17

⁹² Bloom et autres(1971). In« *Evaluer les apprentissages : dans une approche communicative* », Denise Lussier. Hachette F.L.E. p :17

d'un projet. La dénomination d'évaluation formative est récente, mais l'acte en lui-même. Elle pourrait porter le nom de remédiation temporaire.

Ses caractéristiques sont :

- « *Il s'agit toujours d'une démarche mais cette fois elle relève davantage de l'enseignant à l'intérieur de sa classe* »⁹³. Puisqu'il ne s'agit pas seulement de l'apprenant qui tente de construire son apprentissage mais du maître dont le devoir est de faciliter les procédés d'enseignement et donc celui d'apprentissage.
- Son objectif est de régulariser les activités d'apprentissage, à les pousser à faire des efforts qui soient constatables dans la classe et puis de considérer leurs acquis et leur progression à tout moment.
- Ce qui en découle est série de décisions qui se rapportent à l'ajustement de l'enseignement pouvant garantir une amélioration de l'apprentissage.

Par cette classification, une omission de l'évaluation diagnostique est apparente. Sa raison consiste en son fusionnement avec l'évaluation formative : elle est l'une de ses étapes.

Comment se fait l'évaluation ?

3- Les étapes de la préparation de l'évaluation

*Résumer les objectifs d'apprentissage visés durant la période en question.

*Sélectionner ceux qui font l'objet de l'évaluation.

* Préparer l'évaluation en fonction de la démarche pédagogique en classe.

* préparer les critères d'évaluation.

⁹³ Denise Lussier. « *Evaluer les apprentissages : dans une approche communicative* ». Hachette F.L.E. p :18

*Chercher des remèdes aux lacunes observées et les démarches à suivre.

Ce sont ces étapes cités précédemment qui constituent l'autonomie de l'enseignant à évaluer ses apprenants.

4-La démarche prescrite dans le programme

La démarche consiste en un plan d'action. Elle se trouve dans les guides d'accompagnement et les programmes officiels. Ce plan est un modèle présenté en conformité avec les méthodes et la méthodologie choisie.

La démarche présentée aux enseignants consiste à faire évoluer, dans un seul cours, de la découverte, à l'analyse pour en finir avec la production. Elle permet de concrétiser le principe « *apprendre à apprendre* » en menant les élèves vers la construction de leurs propres savoirs. Toutes les démarches qui se fondent sur ce principe promouvoient une tendance à rendre l'apprenant autonome.

Mais elle reste à titre indicatif du moment qu'elle ne prend pas en considération les caractéristiques des groupes. Chacun à part, d'où la possibilité d'agir autrement à condition de rester dans le cadre du programme.

A ce titre, nous avons demandé de quelques enseignants de proposer d'autres démarches pour les séances de lecture compréhension et celles des activités linguistiques. Sauf qu'aucun des dix interrogés ne nous a présenté un travail qu'il soit bon ou mauvais.

VI- Les séquelles de l'autonomie de l'enseignant

En évoquant le métier d'enseignant, il est tout d'abord question de personnes, de créativité et puis bien sûr de résultats.

L'autonomie de l'enseignant est tout d'abord une lourde responsabilité qui pèse sur ses épaules et une joie de se libérer de quelques contraintes. En se l'appropriant de la manière la plus convenable, elle fait du maître un « nouveau maître plus professionnel et plus soucieux. Ses nouveaux savoir-faire et savoir être influent ses relations avec son entourage immédiat : apprenants et collègues, et son entourage social : les parents et la société.

VI-1-L'impact personnel

L'autonomie de l'instituteur est un apport pour sa propre personne qui vivrait dans ce cas un conflit intrinsèque. Deux états d'âme créent en lui un état de désorientation. Le premier consiste en une joie générant du fait de sentir son efficacité dans la société, le pouvoir d'y changer quelque chose, d'être une référence pour ses apprenants et puis d'agir selon ses convictions et ses capacités. Le fait de ne plus être l'esclave des prescriptions. Ce mode faire promouvoir un sentiment de confiance en soi surtout si les efforts sont appréciés par l'entourage. L'appréciation en elle-même représente l'un de besoin que Maslot avait présenté sous forme de pyramide connue sous le nom de la pyramide de Maslot.

Ce sentiment peut être source de confiance en soi : la gagner ou la regagner. Comme il peut se transformer en un excès de confiance et donc une perte des repères qui déterminent les traits du métier d'enseignant.

Le deuxième, lui, consiste en une frayeur de ne pas être à la hauteur, de ne pas faire les bons choix, de ne pas agir convenablement face aux besoins des apprenants et plus précisément de ne pas être estimé. Il est le résultat d'une formation incomplète ne préparant pas le stagiaire à faire face aux véritables problèmes de la classe.

Entre les deux sentiments beaucoup d'enseignants se retrouvent perdus. L'extrémisme et le je-m'en-foutisme se convertissent en un échec.

VI-2-Impact sur les apprenants

L'apprenant et l'enseignant se trouvant en contact tout au long des heures de l'enseignement- apprentissage leur proximité constitue un facteur rapprochement ou d'éloignement en fonction de l'attitude adoptée par chacun d'eux.

Quel apport de l'autonomie de l'enseignant pour les apprenants du primaire ?

« *Le maître est seul maître à bord* ». Cette expression connote une tendance à libérer le maître des contraintes pourvue que son travail soit mené dans le bon sens.

Une autonomie équilibrée agit comme un remède aux lacunes et aux difficultés des apprenants puisqu'elle se fonde sur les besoins des apprenants recensés sur le terrain. Cela mènerait à un meilleur apprentissage de la langue tant que le processus en entier serait centré sur les apprenants.

*De l'enseignant vers l'apprenant :

Une autonomie de l'enseignant se manifeste à travers ses gestes, son comportement, sa façon de s'habiller et celle d'agir...L'ensemble de ses éléments se font acquérir par les

apprenants de manière automatique : Ils se les approprient. « *L'autonomie de l'élève ...commence par l'autonomie de l'enseignant* »⁹⁴.

L'autonomie de l'apprenant est l'une des assises et des finalités du système éducatif actuel en notre pays. Elle leur permette d'agir et d'interagir dans des situations scolaires et extrascolaires.

Contrairement à l'enseignement traditionnel dans lequel l'apprenant est « individué »(C'est-à-dire considéré sous l'angle d'un individu quelconque), dans l'enseignement actuel, il est « individualisé »(considérer dans toute son individualité). Cette tendance à valoriser l'apprenant exige des comportements spécifiques de la part de l'enseignant dont seule sa formation pourrait les lui faire acquérir pour, que à son tour, il puisse les transmettre à ses élèves.

La transmission se fait par imitation, par rapprochement et puis par innovation.

Dans le cas contraire, les élèves n'arrivant pas à suivre le maître dans ces actions, se trouvent en retard par rapport aux autres. En ce qu'il les concerne une remédiation scolaire et familiale les remettraient au niveau des autres.

VI-3-Impact sur les relations professionnelles

L'autonomie individuelle du maître se transforme en une autonomie collective lorsqu'elle se transmet d'abord aux apprenants, puis à ses collègues ayant une disposition préalable et une volonté leur permettant de l'être. Ils tenteraient en premier lieu d'imiter puis de se libérer lorsque celui-ci réalise des performances et une progression remarquable chez ses élèves.

⁹⁴ Jean Ravestin, autonomie de l'élève et régulation du système didactique, 1999. P : 12.

Son autonomie pourrait susciter la jalousie et la haine de la part de ceux qui n'arrivent pas à se faire intégrer au sein de la nouvelle collectivité et dont les capacités et les compétences ne s'élèvent pas à leur niveau.

L'administration comme être moral représenté par un bon nombre d'individu ne cherche qu'à l'application des lois et des programmes. Toute tentative de s'écarter des normes provoque une protestation que seuls des arguments convaincants et des résultats concrets.

Les résultats peuvent apparaître dans l'immédiat comme ils peuvent ne l'être qu'après une durée de temps assez longue.

V1-4-Impact sur la société

L'enseignant ainsi que les apprenants et les collègues font partie de la société. Leur réussite à être autonome prépare une autonomie de la société puisque ces mêmes individus tiendront la relève en matière de gérance et de production et constitueront une élite qui formerait des personnes aussi autonomes qu'eux et peut être plus. Reste que l'autonomie appréhendée en milieu scolaire ne tend à ses résultats que si elle s'organise dans des cadres précis.

Bien que l'école soit connue comme la conservatrice des mœurs et des traditions, elle génère par l'enseignement-apprentissage et l'acquisition de l'autonomie une révolution sociale optant pour le changement.

IV-5-L'autoformation

Cette partie paraît appartenir au deuxième chapitre. Sauf que en examinant de paraît ce que l'autoformation exige comme compétences à commencer par le cernement des lacunes

et des difficultés chez soi, puis d'organiser un schéma de recherche pour ensuite l'effectuer et le réaliser. Ces compétences relèvent de l'autonomie de l'individu.

Pour les enseignants du F.L.E. au primaire l'autoformation est l'un des acteurs qui contribuent par force à l'édification de leur professionnalisation. Elle est un élément complémentaire d'une série de formations que nul d'entre elles ne pourrait prétendre la perfection.

L'autoformation génère d'une volonté personnelle de remédier à des problèmes personnels. Le sentiment d'être inférieur par rapport à d'autres collègues, le fait de ne pas pouvoir résoudre des situations en classe, d'ignorer les procédures d'agir dans des cas précis ...renforcent la détermination d'atteindre un niveau meilleur et de se munir de savoirs supplémentaires. Donc c'est l'échec et le désir d'être le meilleur et de réussir avec sa classe qui poussent le maître à se pencher sur sa propre personne, à détecter ses points faibles et puis de prendre en main sa propre formation. Ses besoins seraient le point de départ et le point d'arrivée.

L'autoformation se fait par diverses voies. Des moyens de communication les plus courants, à la lecture orientée arrivant à la recherche organisée, vise la personne qui devient le formée et le formateur.

Conclusion

L'autonomie entant que quête de l'enseignant et puis celle de l'apprenant, s'apprend dans un milieu scolaire. Mais cet apprentissage reste insuffisant : il doit être consolidé dans la famille et dans l'environnement social.

Pour le maitre du primaire, elle se manifeste sous forme de choix et de comportements. Sauf que son cadre reste illimité.

La phase de préparation se caractérise par une tendance à laisser le choix à l'enseignant de sélectionner les supports et de se trouver un tréma d'action qui mènerait les apprenants vers un apprentissage de valeur.

La phase d'application, elle, dépend des relations que le maitre tisse avec son entourage de classe. La proximité ou la distanciation ou encore la mixture entre les deux dépendent de son pouvoir à maîtriser ses sentiments.

Le maitre est le seul à décider de la portée de l'évaluation en fonction de ces objectifs, du degré de réussite de ses leçons, du temps qui lui est attribué.

Les impacts de l'autonomie de l'enseignant se manifestent à travers le comportement des élèves et leurs réflexions, sur son entourage immédiat et sur la société en général.

Conclusion

Conclusion

Les mutations sociales, économiques, scientifiques, nationales et internationales se sont assemblées pour donner au système éducatif actuel sa forme, ses finalités et ses objectifs en Algérie et dans d'autres pays du monde.

La genèse des approches communicatives favorise un enseignement-apprentissage centré sur l'apprenant au dépend de l'enseignant qui se trouve face à des problèmes ayant un impact négatif sur son rendement consistant en premier lieu à réaliser la performance en matière de résultats. D'où la nécessité d'introduire le professionnalisme dans sa formation. Cette dernière ne concerne plus, en notre cas les écoles et les établissements spécialisés, du moment que les enseignants du FLE au primaire ne dérivent pas en majorité de ses institutions. Ils varient de provenances pour ce trouver sur le même pied d'égalité, à accomplir les mêmes devoirs, et à jouir des mêmes avantages.

La diversité de formations laisse à croire en un désavantage et en une défaillance dans la gérance du système éducatif, alors qu'elle pourrait être une source d'enrichissement entre collègues. Elle s'avère fructueuse en cas de bon régissemment de la part des formateurs en cours du travail.

L'autoformation, comme moyen d'acquérir de nouvelles compétences, résulte, d'abord, de la volonté d'apprendre existante chez la personne en question. Elle est, aussi, une compétence et une attitude individuelle que les formateurs installent par le modèle.

La formation, quelque soit son type, ne peut être aride. Son contenu linguistique, savoiresque, méthodologique, comportemental, ... servent le formé prévenu d'avance.

Donc la circulation de l'information joue sa part dans la formation en elle-même. Elle égale le contrat didactique qui unit l'enseignant à ces élèves.

Malgré la tendance d'entendre les maitres se plaindre de n'être pas suffisamment formé pour pouvoir confronter les différentes situations de classe et de l'école, ils cherchent des solutions miracles et des astuces clés qui réduisent au minimum leurs peines, une tendance qui génère de l'absence de l'initiative. Cette dernière est en rapport étroit avec l'autonomie qui ne s'apprend pas et ne s'acquière pas mais les deux à la fois.

L'autonomie n'est pas une liberté totale d'agir ou d'être. Elle ne se dissocie jamais de de la dépendance. L'une est au service de l'autre. La deuxième, lorsqu'elle est d'une grande prise sur les individus, provoque chez eux une envie de créativité pour pouvoir échapper aux mœurs et aux contraintes.

En matière d'enseignement, l'autonomie prend une dimension de professionnalisme. Il s'agit d'une compétence de base dans l'enseignement-apprentissage actuel. Mais d'après les résultats obtenus de la recherche sur terrain il nous a été clair que l'autonomie dont rêvent certains des enseignants se veut totale de peur des inspections et des rapports négatifs qui peuvent en découler. Alors que, s'ils lisent les programmes et les documents d'accompagnement qui sont mis en leurs dispositions, ils identifieraient un champ de manœuvre très large dont l'exploitation dépend du maitre, de la disposition des apprenants et puis du soutien de l'administration. Ce champ englobe la phase de préparation, celle de réalisation et puis celle d'évaluation.

La bonne exploitation de ce que les documents de l'enseignant proposent dépend de leurs formations, non pendant la spécialisation mais durant tout le cursus scolaire qui le préparent à être autonome au moyen d'activités spécifiques.

La société aussi joue un rôle curial dans son ancrage dans l'esprit de l'instituteur lorsqu'elle favorise les échanges verbaux en toute liberté.

Les conditions psychologiques et la volonté de l'individu à être autonome se manifestent comme des facteurs plus rigides que la formation en elle-même.

Les séquelles de l'autonomie du maître du primaire se manifestent dans toute la société. Elle donne lieu à des changements radicaux dans l'esprit des individus adultes qu'ils soient ou enfants. Les résultats des apprenants s'améliorent, et leurs aptitudes à excepter les autres et leurs idées se concrétisent par des comportements visibles. L'entourage de l'instituteur se modifie partiellement en essayant d'imiter puis en créant. Le passage de l'un vers l'autre dépend de la personne, de ses capacités et de son entourage immédiat qui encourage ou refuse l'innovation.

Les individus qui forment la société ne sont que le produit, en partie, du système éducatif. Leur autonomie n'est qu'une conséquence probable de l'autonomie de leurs enseignants. Il serait judicieux de centrer des recherches sur la manière dont la compétence d'autonomie se transmet de ces professeurs à leurs apprenants dans le cadre de l'enseignement-apprentissage.

ANNEX

Questionnaire destiné aux directeurs

1-Enseignant depuisjusqu'à

2-Directeur depuis

3-Langue d'enseignement : Arabe Français

4-Selon vous qu'est-ce que l'autonomie ?

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

5-Est-ce que les enseignants de français au primaire disposent d'une certaine autonomie ?

OUI NON

6-Comment se manifeste -t- elle ?

A travers -le choix des thématiques des projets

-Le choix de supports appropriés

-l'usage d'un matériel adéquat

-le choix des activités

-Le choix de la méthodologie

-la disposition des tables

-Autres :

7-Les enseignants de Français dans votre école ont-ils tendance à être autonomes ?

OUI

NON

8-Acceptez-vous que les enseignants sous votre tutelle soient autonomes ?

OUI

NON

9-Comment vous agissez face à une situation où l'enseignant essaie de se détacher des traditions écolières ?

.....

.....

.....

.....

10-Selon vous comment s'acquiert l'autonomie ?

Durant la période de formation

Par la lecture

Par l'exercice du métier

Par l'échange d'avis avec les autres collègues

Autres propositions

11-Est-ce que les enseignants de français travaillent collectivement ?

OUI

NON

12-Est-ce qu'ils assistent aux leçons dispensés par les autres enseignants ?

OUI

NON

13-Est-ce que les enseignants de français travaillent en collectivité avec ceux d'arabe ?

OUI

NON

*Si oui, de quel type de savoirs s'agit-t-il ?.....

3-Comment vous envisagez cette formation? Mensuelle Pendantjours

Semi mensuelle Pendant.....jours

Trimestrielle Pendant.....

4-Comment souhaitez-vous son déroulement ?

Des cours d'illustration

Des cours magistraux (didactique / linguistique/autre..)

Des travaux de groupes

Présentation des résultats de recherches effectués par les enseignants

Autres.....

5- Qui vous a aidé le plus ? Le formateur les collègues

La formation à distance

1-Est-ce que vous vous êtes inscrit pour la formation à distance ? OUI NON

2-Dans quels buts ? Pour enrichir vos connaissances

Pour une augmentation

Pour vous libérer légalement de l'école

3- Est-ce que vous étiez informé des objectifs de cette formation ? OUI NON

4-Ce type de formation vous permet-il de développer vos compétences d'enseignement ?

OUI NON

5-Le fait qu'elle soit aussi diverse vous paraît-il un inconvénient?

OUI NON

Les séjours à l'étranger :

1-Est-ce que vous étiez choisi pour une formation à l'étranger ?

OUI NON

2-En quoi elle consistait ? En une formation pratique En une formation théorique

3-Elle portait sur : *une analyse des manuels scolaires

*l'approche communicative

*l'approche interculturelle

4-Est-ce que vous aviez fait part à vos collègues du contenu de ce séjour ?

OUI NON

5-Pensez-vous que des formateurs étrangers peuvent vous aider à apporter un plus dans l'enseignement du F.L.E. en Algérie ?

OUI NON

La formation en coopération :

1-Votre première affectation fut dans un établissement où vous étiez

*Le seul à enseigner le F.L.E.

*plusieurs à enseigner le F.L.E.

2-Vous est-t-il arrivé d'assister à leurs cours ?

OUI NON

3-Vous est-il arrivé de lire les programmes des autres matières ?

OUI NON

4-Si oui, est ce que vous les prenez en considération lors de votre préparation ?

OUI NON

5-Avez-vous participé à une recherche scientifique ?

OUI NON

L'autoformation

1- Est-ce que vous essayez de vous former par vous-même ?

OUI NON

2- En quels domaines ? En didactique En linguistique

En psychopédagogie En littérature

En psychologie Autres :.....

3- Par quels moyens ? Par la lecture Par la participation aux colloques

Par le maintien de contacts avec des collègues de différentes régions

Par l'écoute des émissions radio

Autres :.....

4-Pourquoi vous le faites ?

*Pour enrichir votre culture générale

*Pour une meilleure maîtrise de la langue

*Pour avoir une promotion

*Pour améliorer vote enseignement

Formation à l'U.F.C :

1-Cette formation vous paraît-elle d'un grand apport pour un enseignant ?

OUI NON

2-Elle leur permet d'acquérir Des savoirs

Des savoir faire

Des savoir être

Des savoir devenir

3 Pensez -vous que son organisation aide les enseignants à poursuivre les études ?

OUI NON

Les stages de recyclage ;

1 Avez-vous participé à une formation de recyclage ?

OUI NON

2-Qu'elle était sa durée ? Une semaine / Dix jours / 15 Jours /

Autres.....

3-Elle vous a permis de Consolider vos connaissances

D'acquérir de nouveaux savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir être, savoir devenir)

En général

Diplôme	filière	Date et lieu

1-Toutes ces formations vous apportent

Des savoirs

Des savoir être

Des savoir devenir

Des savoir faire

2-Pensez- vous qu'elles répondent à vos besoins réels ?

OUI NON

3-Existe –t-il une continuité entre elles ?

OUI NON

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires

- Dictionnaire de la langue française hachette, 2007

-Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde.

- Jean Pierre Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE., Ed Ophrys, France, 2008.

-Le LITRE. Dictionnaire de la langue française.Paris.1932.

- LOGOS. Dictionnaire de la langue française. Paris.1972.

- Documents officielles

- « *Guide méthodologique en évaluation pédagogique.* »

- Livre de formation des enseignants du primaire à distance, Psychologie et science de l'éducation. 2007.

-« *Loi d'orientation* »2009

-« *Plan de formation et modalités de mise en œuvre du dispositif permanent de formation en cours d'emploi* », aout 1998.

- « *Programma et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire.* »

- Ben Brahim Samia et al ; « *Enseigner le français : approche et méthodes* (support de formation destiné aux enseignants de la langue française), INFPE. Alger.(Réseau école et nature, 1997.)

Ouvrages

- A. Camillerie, « *Traduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants* ». Traduit par Philippe Florre. Ed Conseil de l'Europe. 2002.
- Barnier Gérard, « *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement* ».
- Barnier Gérard, « *Philosophie de l'éducation. Grands courants pédagogiques* ».
- Belkaid Malika ; « *La diversité culturelle : Pour une formation des enseignants en altérité* »; 2002.
- Benbrahim Samia et al ; « *Enseigner le français : approches et méthodes, supports de formation destinés aux enseignants de la langue française* »
- Benrabar Mohamed ; « *Devenir langue dominante mondiale, un défi pour l'arabe* » Paris, 2003.
- Bidi H.A., « *Comment sortir de la crise* » ; 2003
- Blin ; « *Les enjeux d'une formation autonomisante en environnement multimédia* »
- Cuq Jean Pierre et Gruca Isabelle; « *Cours de didactique du français* »
- De Vecchi Gérard, « *Un projet pour ...enseigner le travail de groupe* ». Delagrave, 2006,
- D'Hainaut Louis, « *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général* », UNESCO, mai 1986.

- Malamberg Bertil. « *La phonétique* » ; *Que-sais-je ?* Presse universitaire de France, 1991. (18E édition).
- W.C. Byrd. « *Contreperformances économiques et fragilités institutionnelles* »
- Lussier Denise. « *Evaluer les apprentissages : dans une approche communicative* ». Hachette F.L.E.
- Karsent Thierry et al, « *La formation des enseignants dans la francophonie. Diversités, défis, stratégies d'action* », Montréal : AUF. 2007.
- Linard M. ; « *Autoformation, éthique et technologie : enjeux et paradoxe de l'autonomie* »
- Maroy, « *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe, facteurs de changements, indices et résistances dans l'enseignement secondaire* », revue française de -
- Martinez Pierre ; « *La didactique des langues étrangère* » ; *Que sais-je ?* Presse universitaire de France, 1996. (3e édition).
- Minder Michel, « *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation* », De Boeck Université, 8e édition, 1999.
- Nancy-Combes Marie Françoise, « *Précis de didactique . Devenir professeur de langue* » ; Ellipsses, 2005.
- Pendanx Michèle, « *les activités d'apprentissage en classe de langue* »,
- Perrenaud Philip, « *La formation des enseignants entre théorie et pratique* ». Le Harmattan, 1994.

- Puren Christian, « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* », Paris, Nathan, In C.L.E. INTERNATIONAL.
- Ravestin Jean, « *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique* », 1999.
- Ria Luc, Rayou Patrick, Gelin Dominic , « *Devenir enseignant, Parcours et formation* » Armand Colin, 2007.
- Rogiers Xavier ; « *L'approche par compétences dans l'école algérienne* ».
- Roux Jean- Paul, « *Le travail en groupe à l'école* ».
- Seara Sara Rodriguez, « *L'évolution Des Méthodologies d'Enseignement du FLE. depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours* ».
- Seguin Roger, « *L'élaboration des manuels scolaires, guide méthodologique* »; UNESCO, Décembre 1989.

Revue

- Andrew Smith, « *Les méthodologies et l'évaluation de la problématisation du fait grammatical* ». *Filologia y linguistica* XXXII(1) ,2006.
- Ben Ammar Naima, « *L'enseignement/apprentissage du FLE : obstacles et perspectives* » *Synergie Algérie*, n 07,2009. P277-288.
- Charlier Bernadette et al. « *Apprendre en présence et à distance* », *Distances et savoirs*, 4/2006(vol.4)p :469-496.
- Ferhani Fatima ; « *Algérie, L'enseignement du français à la lumière de la réforme* », *Le français aujourd'hui*2006/3. N 154.p11-18.

Sites

-« *Algérie ; amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français* »Centre international d'études pédagogiques.

- www.acelf.ca. Perrenoud Philippe, « *le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires* »