

*République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abbes Laghrour - Khenchela*



*Faculté des Lettres et Langues
Département de littérature et langue française
Spécialité : langue appliquée*

Le Texte Historique Dans Le Manuel Scolaire De La Troisième Année

Secondaire Au Service Des Finalités De L'éducation Nationale

Cas de la 3AS lettre et philosophie, lycée Handaoui Mohamed Tahar -Ain Touila- Khenchela

*Mémoire présenté au département de littérature et langue française
pour l'obtention du diplôme de Master 2*

Présenté par :
M^{lle} Asma BELAHSSINI

Dirigé par :
M^{lle} Djalila BOUCHEMAL

Les membres de jury :

*M. Hassina MEZDAOUT. Maître assistant "A", Université de Khenchela – Président
M. Ghania YAHIA. Maître assistant "A", Université de Khenchela – Examineur
M^{lle}. Djalila BOUCHEMAL. Maître assistant "A", Université de Khenchela - Rapporteur*

Année universitaire : 2016/2017

Remerciements

Au terme de ce travail, je tiens à adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire ainsi qu'à la réussite de ma formation.

Je tiens à remercier :

M^{lle} Djalila BOUCHEMAL, ma directrice de mémoire, pour ses précieux conseils, sa collaboration, son aide, sa disponibilité et ses encouragements tout au long de la réalisation de cette recherche.

Mon respect et ma reconnaissance s'adressent aux membres du jury de m'avoir fait l'honneur d'être présents, pour juger et évaluer ce travail.

Tous les enseignants de notre département, qui nous ont formés, tout au long de notre cursus.

Egalement, le staff administratif du lycée Handaoui Mohamed Tahar.

Mes chers élèves, pour leur collaboration.

Toute ma famille.

Asma

Dédicace

A mon père, et ma mère

Mes sœurs : Hadjer, khawla et Yousra.

Mes frères : Hamza, Abderrahim et Tarek.

A mes très chers : Rafika (lilou), Taha et Maria.

*A tous mes amis : Fadhila, Asma, Fatima, Nihad, Hanane,
Nabila, Imane, Sofiane, Mohamed Tayeb.*

A mes camarades de la promotion Master 2 didactique

A tous mes êtres chers présents ou disparus ;

*Trouvez à travers ce travail mon éternelle
reconnaissance.*

Asma

Table des matières

Tables des matières

Introduction générale	08
-----------------------	----

Cadre théorique

Chapitre I Le système éducatif en Algérie et les finalités de l'éducation nationale

Introduction	15
I.1- Le rôle de l'éducation nationale	15
I.2- Aperçu du système éducatif en Algérie	16
I.2.1- Réforme et curriculum	17
I.2.1.1-La réforme et les pratiques d'enseignement	18
I.2.1.2- Définition du curriculum	22
I.2.1.2.1- Les approches de la conception de curriculum	25
I.2.1.2.2- Les principales entrées d'un curriculum	26
I.2.2- Les finalités de l'éducation nationale	27
Conclusion	29

Chapitre II L'approche par les compétences et l'enseignement du FLE en Algérie

Introduction	31
II.1- L'approche par les compétences :	31
II.1.1- De l'approche par objectifs vers l'approche par les compétences	31
II.1.2- Les fondements théoriques de l'approche par les compétences :	33
II.1.2.1- La théorie constructiviste	34
II.1.2.2- La théorie cognitiviste	35
II.1.3- Eclaircissement au sujet de la compétence	36
II.1.3.1- Définition de la compétence	36
II.1.3.2- Les compétences transversales	37
II.1.4- Les principes fédérateurs pour enseigner selon l'APC	40
II.1.4.1- Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages	40
II.1.4.2- Créer des apprentissages en situations	40

II.1.4.3- Créer un enseignement base sur les cycles	41
II.1.4.4- Créer un enseignement/ apprentissage base sur l'hétérogénéité des apprenants	41
II.2 - L'enseignement du FLE en Algérie	41
II.2.1- Le FLE dans le système éducatif Algérien	41
II.2.2- Les finalités de l'enseignement du FLE en Algérie	42
II.2.2.1- Dans le cycle primaire	42
II.2.2.2- Dans l'enseignementmoyen	43
II.2.2.3- Dans l'enseignement secondaire	43
II.2.3- Les interactions entre enseignant/enseigné	44
II.2.3.1- Le rôle de l'enseignant	44
II.2.3.2- Le rôle de l'apprenant	45
II.2.3.2.1- La Notion d'autonomie de l'apprenant	46
II.2.3.2.2- La notion d'autonomisation de l'apprenant	48
Conclusion	49

Cadre pratique

Chapitre III Le texte historique dans le manuel scolaire de la troisième année secondaire

Introduction	52
III.1- Le manuel scolaire de la 3 ^{ème} année secondaire	52
III.1.1- Le manuel scolaire	52
III.1.1.1- Définition de manuel scolaire	52
III.1.1.2- Les fonctions du manuel scolaire	53
III.1.1.2.1- Pour l'apprenant	53
III.1.1.2.2- Pour l'enseignant	54
III.1.2- La description du manuel de la 3 ^{ème} année secondaire	55
III.1.2.1- La description physique	55
III.1.2.2- Fiche technique du manuel	55
III.2.- aperçu sur les textes de manuel scolaire de la 3AS	58
III.2.1- Recensement des textes du manuel	58
III.2.2 -Les auteurs des textes	59

III.2.2.1- les auteurs français	59
III.2.2.2- Les auteurs algériens	60
III.2.3 - La place du texte historique dans le manuel scolaire de la 3 ^{ème} année secondaire	60
III.3- La didactisation du texte historique	62
III.3.1- Les étapes de la didactisation du texte historique	64
III.3.2-Analyse des textes historiques	65
Conclusion	67

Chapitre IV L'investissement de la didactisation du texte historique dans une classe de FLE

Introduction	69
IV.1-La présentation de l'enquête	69
IV.1.1- Présentation du questionnaire et d'échantillonnage	69
IV.1.2- L'analyse des résultats obtenus	69
IV.1.3- Synthèse	73
IV.2- Le cadre de l'expérimentation	74
IV.2.1- La description du public	74
IV.2.2 - La description du travail expérimental	74
IV.2.3- Interprétation des résultats	76
Conclusion	77
Conclusion générale	79
Bibliographie	82
Annexes	88

Tableau des annexes

Annexe 1	Le corpus : Le Manuel de la 3 ^{ème} AS
Annexe 2	Fiche pédagogique de l'analyse du texte la société européenne d'Algérie
Annexe 3	Fiche pédagogique de l'analyse du texte Une Guerre Sans Merci
Annexe 4	le corpus de pré expérimentation(test n°1)
Annexe 5	Réponse des élèves du test n°1
Annexe 6	le corpus de l'expérimentation proprement dite (test n°2)
Annexe 7	Réponse des élèves du test n°2
Annexe 8	Le questionnaire destiné aux enseignants
Annexe 9	Les réponses des enseignants
Annexe 10	Les photos des ouvrages sources des supports des tests.
Annexe 11	Copie de la loi d'orientation sur l'éducation nationale.

Introduction générale

Introduction générale

Instruire un individu doté de valeurs nationales et humanitaires, telles que l'identité, la citoyenneté, la personnalité et l'unité nationale, constitue le souci majeur de l'éducation nationale dans ce monde en mutation. Pour se faire, des réformes pédagogiques deviennent plus qu'indispensables dans toutes ses dimensions. Précisément les contenus des programmes et des manuels scolaires, que doivent être en adéquation avec les finalités de l'éducation nationale définies dans les documents officiels. L'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie n'est pas à l'écart de cette mouvance ; il regagne de vitalité touchant les objectifs de l'enseignement. Dans un tel contexte où règnent l'interdisciplinaire, et la maîtrise de transversalité devient nécessaire comme compétences. Ce fait de renouveler la mission éducative est considéré catalyseur d'un enseignement-apprentissage du FLE, en liant l'aspect linguistique à d'autres aspects (personnel, affectif, cognitif, intellectuel, identitaire...etc.) afin de donner du sens à cette matière (le FLE) dans le vécu des apprenants.

L'instauration de l'approche par compétence nécessite des efforts assez considérables de la part des concepteurs des manuels : « *il faut bien être conscient de tout ce que représente le choix d'un manuel scolaire : c'est lui qui rendra possible, qui facilitera, qui souvent imposera-ou interdira- des conceptions touchant à la formation intellectuelle, culturelle, idéologique et affective des futurs citoyens.* ».¹ En outre, « *le manuel [doit] correspondre au programme.* ».² Cette correspondance concerne principalement le contenu et la méthodologie de l'enseignement.

En proposant des supports didactiques dont le texte historique intégré dans le manuel scolaire de la troisième année secondaire; reflète la politique éducative en Algérie. C'est un texte qualifié « *difficile à comprendre* » de la part des élèves, par leur ignorance des objectifs de son intégration dans leur programme, et des finalités curriculaires.

¹François RICHAUDEAU, *conception et production des manuels scolaires*, guide pratique, UNESCO, Paris, 1979, p 49.

²Roger SEGUIN, *l'élaboration des manuels scolaires*, guide pédagogique, UNESCO, 1989, p29.

Ce présent travail de recherche va pencher vers la vérification de l'utilité de ce texte, comme moyen dans la concrétisation sur terrain des finalités de l'enseignement-apprentissage du FLE, et celle de l'éducation en général. Dans la perspective de l'approche par compétences qui vise l'autonomie de l'apprenant. Ce dernier est interpellé de mobiliser ses acquis, ses connaissances et ses compétences, pour dépasser ses difficultés, afin de construire son propre apprentissage.

L'objectif de notre travail tourne autour une problématique sur l'utilité du texte historique dans la construction des compétences chez les apprenants dans une classe de FLE. Et dans ce cadre on se demande :

La didactique du texte historique dans une classe de FLE, pourrait-elle contribuer à la concrétisation des finalités de l'éducation nationale, et au développement de certaines compétences de base ?

Cette question nous mène à poser d'autres concernant les stratégies suivies pour une didactisation efficace de ce genre de texte. Et comment rendre l'élève autonome dans son apprentissage dans une classe de FLE ; et en particulier durant l'activité de la compréhension de l'écrit.

La démarche pédagogique de l'enseignement-apprentissage du FLE repose sur l'instauration au sein de la classe un climat basé sur les interactions horizontales et verticales, fondée, bien entendu, sur une approche communicative. Ce qui favorise les échanges entre les membres de groupe –classe, en considérant que l'apprenant est un sujet social, responsable en premier lieu de son propre apprentissage.

En termes d'hypothèses, nous prévoyons que l'intégration de texte historique dans le manuel scolaire de la troisième année secondaire, joue un rôle très important dans la mise en œuvre des objectifs prescrits dans le curriculum. Ainsi, les stratégies adoptées par l'enseignant en matière de facilitation de l'apprentissage à travers ce texte, contribueraient au développement de plusieurs compétences chez les apprenants de la classe terminale.

Nous avons choisi de travailler sur ce thème après la constatation des comportements des élèves envers le texte historique, et à l'intention de trouver des solutions efficaces pour dépasser les difficultés rencontrées en étudiant ce genre de texte.

Pour atteindre ces objectifs nous avons opté pour une méthode descriptive analytique. La première démarche repose sur la représentation du manuel dans sa forme et sa structure. Quant à la démarche analytique, elle consiste à étudier les différents textes du manuel. Toutefois, les deux premières démarches portent sur l'objet du contrat pédagogique (*le manuel*) sans prendre en considération les deux contractants (*enseignant/ apprenant*).

Ainsi, nous avons jugé utile de concevoir un questionnaire destiné aux enseignants de lycée. Le contenu du questionnaire est axé sur :

- La visée des enseignants concernant le programme de la 3AS.
- S'informer sur les connaissances des enseignants concernant les documents officiels et leurs contenus.
- Découvrir les stratégies suivies par les enseignants pour faciliter la compréhension de texte historique pour en faire par la suite un compte rendu.

Pour étayer notre vérification des hypothèses nous voyons bénéfique d'exercer une petite expérimentation sur un échantillonnage qui était les élèves de la classe de 3AS lettres et philosophie. Suivant une démarche expérimentale. Ce qui s'articule sur un travail minutieux qui vise à développer la compétence interdisciplinaire et autre transversale.

Notre travail de recherche est scindé en deux grandes parties :

- Une partie théorique qui se structure en deux chapitres:

Dans le premier chapitre qui s'intitule : *Le système éducatif en Algérie et les finalités de l'éducation nationale* ; nous tenterons de conceptualiser notre cadre en faisant une rétrospective sur le rôle de l'éducation nationale, et un bref aperçu sur le système éducatif en Algérie. Ainsi quelques définitions des concepts liés étroitement à l'innovation pédagogique : la réforme ; ses causes et ses attentes, le curriculum et son contenu aussi que ses différentes entrées. Pour qu'on finit par les finalités de l'éducation nationale.

Dans le deuxième, intitulé : *L'approche par les compétences et l'enseignement du FLE en Algérie*. Nous essayons de parler de l'approche par les compétences, ces principes, ces

fondements théoriques, en éclaircissant quelques idées liées à la notion de compétence. Puis en passe à pointer du doigt l'enseignement du FLE en Algérie, ses finalités dans chaque palier éducatif, ainsi que les interactions enseignant-enseigné en vue de réaliser une autonomisation et autonomie de l'apprenant.

➤ Une partie pratique qui s'articule, aussi, en deux chapitres:

Le troisième s'intitule : ***Le manuel scolaire de la 3^{ème} année secondaire le manuel scolaire.*** Ce chapitre évoque tout d'abord la définition du manuel scolaire, ses fonctions pour chacun de ses utilisateurs. Nous essayons de faire un recensement des différents textes contenant notre corpus, avec leurs auteurs ; tout en détectant la place du texte historique. Ensuite nous passons à la didactisation du texte historique, ses étapes, pour se faire, nous avons fait une analyse de deux textes modèles pour montrer la stratégie d'analyse en classe.

Le quatrième chapitre : ***L'investissement de la didactisation du texte historique dans une classe de FLE.*** Nous consacrons ce dernier chapitre pour notre investigation dans un cadre empirique et d'enquête, sur terrain. En présentant l'objectif du questionnaire, et le public ciblé, puis l'analyse des réponses et les représentations graphiques des résultats.

Cadre Théorique

Chapitre I

*Le système éducatif en Algérie
et les finalités de l'éducation nationale*

Introduction

Vue l'importance que joue l'école dans la construction des générations ; les autorités étatiques veillent toujours pour l'actualisation des programmes éducatifs pour être au courant de différents mutations au niveau national et mondial.

Ce premier chapitre sert à pointer du doigt la situation éducative en Algérie, les transformations qu'elle a subies au sein des implications exercées par la mondialisation. Nous allons avoir aussi une idée sur ce qu'est un curriculum ainsi que ses fonctions à l'abri de la refonte pédagogique, tout en mettant en évidence les enjeux de cette dernière.

I.1- Le rôle de l'éducation nationale

D'après Emile Rousseau : « On façonne les plantes par la culture et les hommes par l'Education... Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin généralement est donné par l'Education. Cette éducation nous vient de la nature, des hommes et des choses... »¹

L'éducation en Algérie constitue une priorité nationale, c'est un secteur stratégique qui contribue fortement à définir des valeurs telles que l'identité, la personnalité, l'unité nationale, la diversité culturelle, les modèles de développement et l'accès à l'université. C'est un signe de liberté et d'épanouissement de la ressource humaine. Dans cette perspective, le système éducatif national focalise les attentes de la société par sa capacité d'orienter vers un choix collectif ; il suscite des intérêts fondamentaux où tout changement et toute ouverture doit se faire dans le respect des valeurs et des constantes nationales.

L'éducation nationale connaît une grande restructuration scolaire, avec l'avènement de la mondialisation et des changements imposés par le développement des technologies de l'information et de la communication. Cette restructuration vise à diminuer le taux de l'échec scolaire en valorisant la productivité et la performance à l'opposé des conceptions précédentes. Ces transformations qui sont envisagées dans la perspective sociale se basent essentiellement sur l'individu, l'égalité et la démocratisation de l'école, grâce au service public

¹Jean-Jacques ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, 1762. p15.

qui doit former des citoyens au service de la nation. L'Algérie a, donc, opté pour une école qui serait à la fois efficace et sociale.

I.2- Aperçu du système éducatif en Algérie

Selon une constatation sur le site officiel du ministère de l'éducation nationale, le système scolaire algérien compose de trois grands sous-systèmes placés sous la tutelle administrative et pédagogique de trois ministères distincts :

- un enseignement fondamental et secondaire obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans révolus. Cet enseignement, est structuré en plusieurs paliers et s'étale sur une durée de douze années au minimum.
- Il comprend aussi un enseignement supérieur dans les universités qui sont organisés en facultés et disposant des formations graduées et post-graduées, sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.
- Finalement, l'enseignement concernant la formation professionnelle assurant une formation qualifiante dans plusieurs spécialités aux apprenants qui marquent un échec scolaire ; cet enseignement géré par le ministère de la formation professionnelle.

A l'égard de ces trois enseignements, on ajoute celui du préscolaire qui accueille les jeunes enfants à partir de 5 ans, assuré dans des classes préparatoires ouvertes dans des écoles primaires. C'est un enseignement destiné aux enfants âgés de 5ans, visant à les préparer en installant les premiers éléments d'initiation aux apprentissages fondamentaux pour leur assurer une souple intégration à l'école primaire ; autrement dit, c'est une préparation et familiarisation de ces enfants avec leur nouvel espace de vie sociale et collective dans un cadre ludique avec des entraînements à la mémorisation en utilisant les chansonnettes ainsi que les saynètes ; et en ce qui concerne l'éducation civique et religieuse, elle est assurée grâce à la mémorisation et la récitation de versets coraniques.

« Nonobstant le caractère non obligatoire de l'éducation préscolaire, L'Etat veille au développement de l'éducation préparatoire et en poursuit la généralisation avec le

concours des institutions, administrations et établissements publics, des associations ainsi que du secteur privé. »¹.

L'enseignement fondamental qui englobe le primaire et le moyen s'étale sur une période de neuf années ; cinq pour l'enseignement primaire qui est divisé en deux cycles : préparatoire et élémentaires et quatre années pour l'enseignement moyen. Ce dernier est considéré comme une phase d'approfondissement des connaissances acquises au cycle primaire, dont les cours sont dispensés par des professeurs de matières. En effet l'élève aura plusieurs enseignants comme tuteurs et l'espace classe unique du primaire est remplacé par plusieurs salles et laboratoires de cours et travaux dirigés.

Le cahier de classe est substitué par le bulletin de notes, le classement par une note chiffrée accompagnée d'une appréciation en vue d'évaluer les acquis et les résultats trimestriels.

Au secondaire l'enseignement dure trois années et organisé, actuellement, en deux troncs communs dès la première année secondaire, sur plusieurs filières pour la préparation d'un baccalauréat général qui est une condition incontournable pour accéder aux études supérieures, à l'université.

L'enseignement fondamental et secondaire sont placés sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale, au niveau national. Et au niveau local, des directions de l'éducation sont chargées de la gestion administrative et pédagogique de tous les établissements scolaires, de l'exécution et du suivi des programmes. Le budget de celles-ci est assuré par l'Etat aussi bien pour les aspects fonctionnels que matériels.

I.2.1- Réforme et curriculum

Le ministre algérien de l'Education Nationale Boubaker Ben Bouzid dans la préface de l'ouvrage *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, précise que

« Dans sa substance comme dans sa raison d'être, cette réforme dont l'ambition est de mettre l'école algérienne en adéquation avec les changements de tous ordres intervenus au sein de notre société durant ces dernières années, a donné naissance à un vaste chantier dans lequel l'action sur la ressource humaine prime évidemment sur celle portant sur les moyens matériels, même si ces derniers sont loin d'être négligeables. Mais, tout comme il est évident que l'élève est au centre de l'action

¹Loi d'orientation sur l'éducation nationale, article 41, p35.

éducative, il est également vrai que c'est l'élément humain, à savoir le personnel enseignant toutes catégories et tous niveaux confondus, qui est au centre de l'œuvre à mener.»¹

Le secteur éducatif algérien a vécu au cours de ces dernières années des réformes opérées à tous les niveaux. Décrite par l'ensemble de la société, aussi bien civile que politique. Une réforme de tout le système éducatif a donc été lancée en 2003. Ce chantier, appuyé par le programme PARE piloté par l'UNESCO, a abordé plusieurs volets et a permis la mise en place de nouveaux programmes, l'édition de nouveaux livres scolaires, et a surtout instauré une nouvelle méthode d'enseignement basée sur l'approche par compétences, l'objectif étant de sortir l'école Algérienne de son marasme. Le processus de mise en place de cette réforme est achevé en 2007-2008 avec la première promotion de bacheliers issue de ce nouveau système.

I.2.1.1-La réforme et les pratiques d'enseignement

On veut dire par le terme refonte l'ensemble d'aménagements appliquée sur l'école algérienne qui a désormais pour mission essentielle, selon les textes officiels, l'instruction, la socialisation

« La qualification, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture sur le monde. Traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours des dernières années, afin de permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue, et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique. ». Philippe. MEIRIEU, *Lettres à quelques amis politiques sur la République et l'état de son école*. Plon, 1998.²

La réforme du système éducatif s'articule autour de trois éléments essentiels qui sont :

➤ **La refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires :**

Sur ce point, la réforme a procédé à une véritable métamorphose du système en place. Toutes les composantes du système éducatif voire les supports pédagogiques, c'est-à-dire les livres de référence, ont connu des changements. La méthodologie d'enseignement qui était basée sur l'approche par objectifs est abandonnée au profit de l'approche par compétences qui vise, d'après les responsables, à développer chez l'apprenant des compétences qui lui seront utiles dans la vie quotidienne. C'est une pédagogie, qui favorise des comportements responsables chez l'apprenant

¹Boubekeur, BENBOUZID, réforme de l'éducation et innovation pédagogique en algérie. 2006, p10

²Philippe. MEIRIEU, *Lettres à quelques amis politiques sur la République et l'état de son école*. Plon, 1998, p56.

par l'acquisition de savoir, savoir-faire, savoir-être pour résoudre des problèmes de la vie courante. De plus, il est prévu l'élaboration d'un programme national de développement de l'utilisation des nouvelles technologies éducatives, de mettre en œuvre un programme de formation à l'ensemble des enseignants à ces nouvelles technologies et de doter progressivement tous les établissements scolaires d'outils informatiques et de connexions aux réseaux Intranet et Internet.

➤ **La réorganisation générale du système éducatif :**

Avant l'avènement de la réforme, le système scolaire était structuré en deux niveaux, le premier appelé communément l'école fondamentale comprenait le cycle primaire, qui s'étalait sur six années, et le cycle moyen d'une durée de trois ans. Le second niveau était le cycle secondaire, lui aussi de trois années.

À la faveur de la mise en place de la refonte, et par souci d'efficacité, il a été décidé de scinder l'enseignement de base obligatoire en deux phases distinctes : l'école primaire et le moyen. En vue d'un allègement des programmes, il a été décidé d'allonger l'enseignement moyen d'une année alors qu'à l'inverse, on a procédé à la réduction de l'enseignement primaire d'une année, en corrélation avec une « *généralisation progressive* » de l'enseignement préscolaire. Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, il est resté inchangé du point de vue de la structure mais on y a procédé à une réduction des filières.

➤ **La mise en place d'un système rénové de formation et d'évaluation de l'encadrement :**

Des mesures ont été retenues concernant la formation initiale des enseignants. Pour le moyen et l'enseignement secondaire général, il est prévu de recruter (sur concours) des titulaires de magisters afin d'assurer la formation initiale des futurs professeurs d'enseignement moyen et d'enseignement secondaire au niveau des écoles normales supérieures.

Pour le fonctionnement et la mise à niveau des enseignants, plusieurs possibilités leur sont proposées, à savoir la poursuite des études à l'université, la formation à distance ou alternée par le biais des nouvelles technologies et les stages bloqués. Il est à noter que la priorité sera accordée aux enseignants du primaire, aux professeurs d'enseignement moyen et professionnel les plus jeunes et présentant des lacunes professionnelles (connaissances, compétences...etc.).

La réforme de 2003 en Algérie a émergé dans la foulée des nombreuses critiques adressées à l'éducation nationale sur l'absence de qualité, d'efficacité et d'équité de son système.

Le diagnostic pré-réforme de l'enseignement secondaire mettant en évidence un déséquilibre important entre le secondaire général qui accueillait la majorité des élèves, et le secondaire technologique et technique qui était encore trop délaissé: un déséquilibre qui posait le problème de l'insuffisance de l'information et de l'orientation à la fin de l'enseignement fondamental et qui se répercutait sur l'orientation, à la fin du secondaire, vers les centres de formation et vers l'université. De plus, le taux de réussite au baccalauréat se situant autour de 25-35 pour cent était trop faible. Dès lors, une réforme s'est engagée avec l'objectif d'accroître l'efficacité du système et de répondre aux défis de la société. Deux grands chantiers furent lancés : celui des programmes scolaires reformulés sous la forme de compétences et celui des manuels scolaires, véritable clé de voûte de la généralisation de la réforme.

La réforme de 2003 s'inspire des résultats de recherches mettant en avant le paradigme socioconstructiviste. Ce paradigme induit la nécessité de passer de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage pour viser le développement, chez l'élève, de compétences transférables dans différents contextes. Des travaux de recherche les plus récents, la réforme a retenues concepts de contexte, de curriculum et de compétences. En effet, les connaissances, tout comme les compétences, s'élaborent en contexte, plus précisément dans celui de situations éducatives variées à l'intérieur desquelles les élèves construisent leur savoir. Le concept de situation éducative est essentiel dans le sens où l'enseignement ne porte plus sur des contenus disciplinaires décontextualisés. Le second concept est celui de curriculum, concept majoritairement adopté dans la recherche en éducation au niveau international.

En dépit du type d'une réforme, il y a toujours un changement dans les habitudes de travail et dans les relations entre les différents acteurs. Par conséquent, il est tout à fait normal que subsistent des interrogations chez les enseignants quant à leurs pratiques d'enseignement.

Plusieurs facteurs peuvent avoir un impact sur le processus de ce changement. Pour l'enseignant, vouloir innover sur le plan pédagogique, c'est prendre des risques tant dans la gestion de la classe que par rapport à son expérience antérieure, à ses connaissances. Dans le cas de la nouvelle réforme, l'enseignant est contraint d'inscrire son action dans une pratique réflexive.

Analyser de façon réflexive, « c'est, pour l'enseignant, développer sa conscience, faire émerger les déterminants qui régissent sa conduite et favoriser sa perception d'éléments jusque-là inconnus [...] le simple fait d'agir n'est pas un gage de perfectionnement, le fait de partager, d'analyser son expérience, de replanifier son action semble source de perfectionnement. ».¹

La réflexivité est un élément positif que préconisent plusieurs chercheurs (Perrenoud, Altet, et Paquay, ...etc.) cela nécessite obligatoirement des efforts supplémentaires de la part de l'enseignant, un travail de perfectionnement. Or si l'adhésion de ce dernier n'est pas assurée, la probabilité de succès d'une innovation pédagogique serait très faible.

Dans le cadre de la mise en place de la nouvelle approche, les enseignants doivent maîtriser les contenus que leur proposent les textes officiels. Ils doivent réorganiser leur méthodologie de travail selon les orientations qui mobilisent des concepts nouveaux et préconisent une pédagogie basée sur l'apprentissage par compétences et un enseignement centré sur l'apprenant dans son environnement social.

L'enseignement, en plus de la maîtrise des contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage, doit construire des dispositifs et des séquences didactiques à partir des représentations et des besoins des apprenants. Dès lors, il doit planifier et diriger des activités adaptées aux capacités des apprenants tout en évaluant leurs performances selon une approche formative. Il est contraint donc, de gérer l'hétérogénéité des différents niveaux des apprenants dans une même classe et par conséquent, il doit pratiquer un travail de rattrapage avec ceux qui ont plus de difficultés tout en développant chez eux la capacité d'auto-évaluation. Par ailleurs, en plus de sa participation aux activités de sa classe, l'enseignant doit être en mesure de se servir des nouvelles technologies et de les exploiter en relation avec les objectifs de l'enseignement. L'avènement de ces nouvelles technologies représente un changement notable dans l'environnement scolaire.

En plus de tous ces principes, l'enseignant doit gérer sa propre formation continue. Il faut noter que tous les éléments que nous venons d'évoquer ne constituent pas une liste exhaustive car il existe d'autres facteurs qui constituent des sources de difficultés et qui contribuent au maintien des résistances de la part des enseignants face à l'innovation. Il s'agit, par exemple, de manque des

¹M.LEGAULT et A. Paré, *Analyse réflexive, transformation intérieure et pratique professionnelle*, Cahier de la recherche en éducation, n°2, 1995, p123.

moyens appropriés, des problèmes administratifs, du manque de temps, des problèmes de discipline, des contraintes sociales, ...etc.

I.2.1.2- Définition du curriculum

Donner une définition au mot « *curriculum* » serait simpliste ; en parcourant la littérature du domaine, on constate la diversité des définitions qu'ont attribuées les chercheurs en sciences de l'éducation au terme « *curriculum* ».

Chacun selon l'axe thématique qui est le sien, a défini ce qu'est un curriculum. En général, tout le monde se rejoint sur un seul but : chercher le moyen le plus approprié et efficace pour organiser et planifier les contenus de l'enseignement.

Selon Jean-Pierre Quq dans son dictionnaire du français langue étrangère et seconde :

*« selon le plan institutionnel, un curriculum est la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants. Le terme latin curriculum renvoie de manière transparente à la « carrière » où l'on exerce un cheval : c'est bien un parcours qui est proposé à l'apprenant, avec un ensemble de phases d'apprentissage, exercices, obstacles et moments d'évaluation, où il fait appel à sa capacité réflexive, [...] la notion affecte toute expérience d'apprentissage d'un individu, quel que soit le domaine concerné, et dépasse, donc, le cadre de la didactique des langues. ».*¹

A partir de cela on peut dire que dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation, l'organisation et la programmation d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée. C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles. On a donc besoin de deux concepts, l'un pour penser les parcours effectifs de formation des individus scolarisés, l'autre pour penser la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre. Une distinction s'est peu à peu stabilisée: on parlera de

¹Jean-Pierre, Quq, Dictionnaire du français langue étrangère et seconde, CLE international, Mars 2010, p64.

« curriculum prescrit et de curriculum réel ». ¹. Il convient de préciser que le degré de prescription d'un curriculum (c'est-à-dire jusqu'où on peut aller dans le détail de la programmation) varie d'un pays à un autre selon la formation des enseignants et le niveau d'autonomie qu'on voudrait développer chez eux.

Cette définition renvoie aux principes de la nouvelle réforme, qui met l'apprenant au centre du processus de l'enseignement/apprentissage et stipule que toute action éducative doit être entreprise selon les besoins de l'élève et son projet personnel.

Selon D'Hainaut : « le curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes, les matériels et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants. » ²

Pour Hansen : « un curriculum national peut être compris de manière large comme un assemblage systémique de programmes et de pratiques pour éduquer la population d'un pays. » ³

Ces définitions nous orientent vers la perspective sociale et stipulant que le curriculum est un objet social. Il existe donc des paramètres externes qui influent sur le changement d'un curriculum.

La notion de curriculum, est aujourd'hui préférée à celle de programme d'études pour définir le système de finalisation de l'action éducative, recouvre et structure des notions telles que finalités, déclarations d'intentions, compétences, objectifs, ...etc. qui, bien qu'elles fassent partie du vocabulaire courant des pédagogues, continuent de générer des confusions.

Nombreux, donc, qui affirment que le changement d'un programme éducatif est imposé par des facteurs externes au système scolaire. On évoque l'évolution économique, sociale et le changement dans le marché de l'emploi et suppose que ce soient ces paramètres qui exigent aux systèmes scolaires l'adoption de nouveaux plans d'action et par conséquent, les objectifs et les contenus seront modifiés. En d'autre terme, le système scolaire est contraint de soumettre à la

¹Ph. PERRENOUD (2002). Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses In *Educateur*. Numéro spécial « Un siècle d'éducation en Suisse romande. » 2002. n° 1. pp. 48-52.

²L. D'Hainaut, concepts et méthodes de statistique. Tomel Bruxelles : Labor, 1978, p 25.

³DE KESEL, Myriam, DUFAYS, Jean-Louis, et MEURANT, Alain. *Le curriculum en questions: la progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*. Presses univ. de Louvain, 2011.

demande sociale, en changeant ses modèles d'enseignement/apprentissage. D'ailleurs, aujourd'hui, on demande à l'école d'accorder plus d'importance à la contextualisation des connaissances selon les besoins des élèves et de la société au lieu de se focaliser sur la transmission de celles-ci. En s'appuyant sur des travaux sur l'éducation, on a remarqué que les systèmes d'éducation avaient leur éthos¹ faisant en cela référence à l'impact des traditions religieuses et culturelle, à celui des croyances, des convictions et des valeurs des enseignants, des décideurs politiques mais aussi parents ainsi qu'au jeu de groupes de pression, économiques ou politiques, sur la conception des curricula.

Après ce constat, il est légitime de se poser des questions dont une, en particulier : le curriculum implanté dans notre système scolaire reflète-t-il les convictions et tradition culturelle des algériens ?

Ce qui est incontestable c'est que le curriculum mis en place dans le système scolaire algérien a été conçu par des chercheurs étrangers qui ne sont pas membres de la communauté pour laquelle ils ont élaboré le curriculum. Par conséquent, quel que soit leur place, beaucoup de détails culturels concernant la société algérienne leur échapperaient. On ne peut pas transposer un curriculum belge ou européen pour une nation qui est profondément influencée par des particularités sociales : la langue, la religion, la politique ... etc.

Certes, les influences internationales ont un impact sur la nation où on ne peut pas nier les rapports de force (au niveau économique surtout) entre les pays du nord et ceux du sud dont fait partie l'Algérie qui malgré son « *conservation politique* » est contrainte de s'aligner sur les principes qui régissent actuellement le monde : l'économie de marché et le libre-échange.

Des chercheurs ont évoqué des analyses sur les réformes pédagogiques au Québec. Ils nous expliquent que

*« les changements curriculaires en peuvent être analysés indépendamment des transformations sociales desquelles ils procèdent [...] les changements curriculaires sont consécutifs de changements sociétaux de nature économique et politique principalement [...] l'évolution de la structure économique de la société détermine les transformations curriculaires. »*²

¹Ensemble des caractères communs à un groupe d'individus appartenant à une même société propre.

²François, Audigier, en quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ?, 2006, p22.

Ce qui veut dire que ces changements au niveau du curriculum devient une exigence sociale pour s'adapter aux nouvelles réalités sociales des apprenants, on peut citer le développement rapide des nouvelles technologies de l'information où la maîtrise de ces nouvelles techniques et des outils informatiques devient une nécessité primordiale, qui permettra à l'individu de combler un retard ou compléter des connaissances acquises en classe ; tout en facilitant les échanges entre les différents acteurs de l'enseignement. Le savoir en informatique est essentiel ; l'enseignement doit lui donner une place privilégiée dans son programme d'action et doit assurer sa maîtrise.

L'influence des médias constitue un autre phénomène qui exige l'adaptation de l'école ; cette dernière qui doit initier les apprenants aux différents messages des médias et doit leurs faire acquérir des capacités de lectures des millions d'image qu'ils reçoivent quotidiennement.

D'autres facteurs nouveaux transforment notre société et impliquent une révision du curriculum : la diversité sociale et les rapports entre les hommes de différentes cultures. L'école doit donner aux apprenants les éléments de la connaissance et l'acceptation de l'autre.

Dans un autre angle on ne peut pas négliger les influences internes dans la conception des curriculums ; les considérations didactiques et pédagogiques dont plusieurs conceptions théoriques animent les chercheurs en sciences de l'éducation et en didactique des langues étrangères en particulier, ont investi le domaine et ont des influences sur les transformations curriculaires.

I.2.1.2.1- Les approches de la conception de curriculum :

Pour une conception du curriculum des théoriciens militent pour un point de vue psychologique, d'autre pour la perspective sociale, chacun selon ses convictions conceptuelles et méthodologiques.

Ce qui est sûr, est que l'influence de tendance mondialiste est prédominante : l'émergence de l'approche par les compétences un peu partout dans le monde explique l'hégémonie de la pensée pédagogique anglo-saxonne, actuellement, dans la conception de curriculum au niveau du système scolaire nationale.

I.2.1.2.2- Les principales entrées d'un curriculum :

On distingue trois entrées qui ont jalonné la construction de différentes refontes d'un curriculum et cela n'est spécifique à notre système scolaire mais à plusieurs pays qui ont vécu les différents types de changements. On les présente d'une manière succincte :

➤ **L'entrée par les contenus :**

Ce type d'entrée a été appliqué jusqu'aux débuts des années 80, avant d'être supplanté par la pédagogie des objectifs. Ce type d'entrée donne une place centrale à l'enseignant étant l'acteur principal qui dispense le savoir aux apprenants, souvent passifs, selon une démarche déductive.

La planification des enseignements suit une certaine progression linéaire de contenus qui n'ont parfois aucune relation avec le contexte des apprenants. L'évaluation des acquis est sommative ; elle mesure la capacité des apprenants à restituer intégralement ce qu'ils ont appris en classe sans se soucier d'aucune intégration des savoirs.

➤ **L'entrée par objectifs :**

La pédagogie par objectifs trouve ses origines aux U.S.A, dans un contexte socio-économique de rationalisation, et dans le contexte théorique du béhaviorisme dont le principe fondamental est le rejet de la référence à la conscience.

Cette pédagogie se base les comportements observables et mesurables, où on doit formuler clairement des objectifs pour effectuer l'évaluation, et elle s'articule autour de deux notions principales : objectif général et spécifique. Cette pédagogie ne se soucie pas du contexte social où se réalisent l'apprentissage et aussi la dimension humaine, car dans cette perspective, l'apprenant est considéré comme simple exécutant.

➤ **L'entrée par les compétences :**

Au début des années 90, une nouvelle pratique a émergé : l'approche par les compétences, qui est influencée par le courant cognitiviste puis le constructivisme et en fin le socioconstructivisme.

I.2.2- Les finalités de l'éducation nationale :

« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché 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. ».¹

La nouvelle politique de l'éducation nationale vient pour répondre aux ambitions de la nation tout en répondant aux exigences irrésistibles de la mondialisation, en supposant, en premier lieu, la formalisation de principes fondamentaux et de finalités à hauteur des défis imposés.

Selon la loi d'orientation sur l'éducation nationale les fins de la politique éducative se traduisent en terme de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché 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, ces finalités sont comme suit :

- « - d'enraciner chez nos enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien ; de les élever dans l'amour de l'Algérie et la fierté de lui appartenir ainsi que dans l'attachement à l'unité nationale, à l'intégrité territoriale et aux symboles représentatifs de la Nation.*
- d'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité.*
 - d'imprégner les générations montantes des valeurs de la Révolution du 1^{er} Novembre 1954 et de ses nobles principes ; de contribuer, à travers les enseignements de l'histoire nationale, à perpétuer l'image de la nation algérienne en affermissant leur attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel du pays.*
 - de former des générations imprégnées des principes de l'Islam, de ses valeurs spirituelles, morales, culturelles et civilisationnelles.*
 - de promouvoir les valeurs républicaines et l'Etat de droit.*
 - d'asseoir les bases de l'instauration d'une société attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité, en aidant les élèves à s'approprier les valeurs partagées par la société algérienne, fondées sur le savoir, le travail, la solidarité, le respect*

¹La Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008. Chapitre I. art. 2.

d'autrui et la tolérance et en assurant la promotion de valeurs et d'attitudes positives en rapport, notamment, avec les principes des droits de l'Homme, d'égalité et de justice sociale. »¹

Le curriculum doit répondre à ces fins et attentes qui visent à produire des effets que l'ancien programme n'a pas permis de réaliser. Ces fins sont étroitement relatives au rôle de l'école au sein de la société qui se traduit en sa mission d'éducation et de socialisation des apprenants. Les concepteurs des contenus des programmes prennent en considération ces finalités, pour choisir les supports adéquats.

Former des individus citoyens et les développer intellectuellement c'est l'une des finalités essentielles de l'éducation, en assurant l'enseignement culturel pour leur permettre de s'intégrer à leur environnement immédiat, et au monde entier.

Pour s'adapter au monde, il faut se construire une identité intellectuelle et culturelle. Ce qui exige l'intégration de la dimension culturelle dans les différentes progressions afin que les apprenants se construisent leur identité nationale, sinon ils se perdraient dans la quête de repères identitaires. Cette finalité se concrétisera grâce à une connaissance de leur histoire et leurs racines. Cette connaissance se concrétise de point de vue des concepteurs par l'intégration du texte et de document d'Histoire dans le programme de la troisième année secondaire. L'école doit donner aux apprenants des outils qui renforceraient leur appartenance à un groupe.

Par ailleurs, elle doit leur inculquer des valeurs de responsabilité et des valeurs de socialisation fondées sur la reconnaissance de l'autre et le respect de la différence. Une attention particulière doit être accordée à tout ce qui peut favoriser l'intégration des savoirs enseignés. En effet, l'acquisition d'une connaissance ne peut être fiable que par la contextualisation assurant un ancrage dans le milieu où elle est implantée.

On résume que les finalités fondamentales assignées à l'école c'est de préparer l'apprenant au monde du travail et à la socialisation à partir de la maîtrise de connaissances et le développement intellectuel en lui inculquant les valeurs d'appartenance collective et de citoyenneté.

¹La Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008. Chapitre I. art.6

Conclusion

Les nouveaux besoins éducatifs exigent de l'école de proposer des solutions efficaces, en offrant à l'enseignant ainsi qu'à l'apprenant le curriculum, qui explique les finalités de l'éducation et le rôle assigné à l'école, au sein de la masse des transformations universelles. Ce par la formation des individus actifs et capables d'apprendre à apprendre, en assurant l'égalité d'éducation pour tous les apprenants, prenant en considération la diversité et l'hétérogénéité des individus, ces derniers devraient être capables de recréer de nouvelles démarches éducatives.

Chapitre II

*L'approche par les compétences
et l'enseignement du FLE en Algérie*

Introduction

Nous ne pouvons pas parler d'une réforme éducative ou d'une refonte pédagogique en Algérie sans évoquer la célèbre approche par les compétences.

Au cours de ce chapitre, nous allons évoquer les notions génériques qui sont en relation avec cette nouvelle politique éducative, tout en citant ses objectifs et ses principes, après avoir vu les théories sur laquelle elle se base. La notion de compétence et sa relation avec la construction des apprentissages chez les jeunes apprenants, et les attentes des instituteurs derrière leur formation.

Nous allons voir aussi le statut de l'enseignement du FLE dans le contexte algérien. Les finalités de cet enseignement, au sein de la refonte pédagogique et qu'est-ce que vise l'enseignement du FLE en tant qu'une langue étrangère à l'abri de transformations universelles. En citant le rôle de chacun des acteurs dans le processus de cet enseignement-apprentissage.

II.1- L'approche par les compétences

II.1.1- De l'approche par objectifs vers l'approche par les compétences

La politique éducative nationale adopte le nouveau programme dans la logique de formation centrée sur le développement de compétences et pas seulement sur l'acquisition de connaissances. Cette orientation consiste à installer des compétences et non accumuler des connaissances.

Ce changement qui dépasse les programmes par objectifs vers des programmes par compétences ; vient après la constatation de manque de l'utilité pratique des apprentissages dans la vie courante des apprenants, c'est un manque d'investissement des acquis dans le quotidien social.

La pédagogie par objectifs consistait à découper les apprentissages en objectifs opérationnels à atteindre par les apprenants. Elle amenait à répondre à la question : *Qu'est-ce qu'un élève doit savoir ou doit savoir-faire à la fin d'une activité donnée ?*, elle permettait aussi à l'enseignant de vérifier si l'objectif de son intervention est atteint ou non, à travers de petites évaluations, en cours ou à la fin de cette activité.

Mais, cette pédagogie a présenté des limites, raison par laquelle, l'approche par compétences constitue à son tour, une réponse pour apporter des solutions à ces limites, malgré qu'elle s'appuie aussi sur leurs avancées.

Les inconvénients de cette approche sont synthétisés par J. Tardif, (1999) : prolifération d'objectifs, morcellement des connaissances, atomisation des compétences, centration sur les objectifs à court terme. Le constat qui exige l'orientation vers une perspective plus efficace en matière d'enseignement/apprentissage.

Afin de répondre aux enjeux de la réforme éducative (cités dans le premier chapitre), les pédagogues insistent qu'une nouvelle méthode d'enseignement doit être mise en œuvre.

« [...] Ces deux enjeux sont entremêlés, parce que l'une des dimensions implique l'autre. La recherche d'une école plus efficace peut amener à mettre en question le curriculum en vigueur. Inversement, une transformation radicale des programmes exige de nouvelles méthodes d'enseignement, dont l'efficacité reste à démontrer. »¹

En d'autre terme, cette nouvelle entrée pédagogique consiste à implanter une école qui cherche à instruire un individu capable d'être efficace dans son entourage, tout en actualisant le curriculum qui définit la nouvelle orientation éducative. Une politique pédagogique qui met l'apprenant au centre d'intérêt.

« L'approche par compétence est une notion qui s'est développée au début des années 1990 et qui vise à construire l'enseignement sur la base de savoir-faire, évalués dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. L'enseignement devient alors apprentissage. Cette notion est donc à différencier de l'approche par objectifs, ou par connaissances, qui base l'enseignement sur l'acquisition de connaissances théoriques seules nécessaires à l'étudiant pour progresser dans son parcours éducatif. »²

¹Philippe PERRENOUD, L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ?

²http://www.wikifage.org/index.php/Approche_par_comp. Consulté le 21/04/2017

La notion de compétence est mise en évidence, et l'objectif fondamental est de mettre en faveur le développement d'habiletés chez les apprenants qui doivent être susceptibles de s'adapter aux changements et aux transformations de l'environnement.

Les apprenants doivent investir les savoirs acquis en classe en les utilisant pratiquement dans des situations de leur vie quotidienne, en vue de favoriser leur insertion sociale et professionnelle. Donc un nouveau modèle d'élaboration des programmes centré sur le développement de compétences est adopté par le ministère de l'éducation, tous les cycles se sont obligés d'installer de nouvelle approche dont les programmes construits par objectifs centrés sur l'acquisition de contenus disciplinaires ont été supplantés par des programmes axés sur le développement des compétences.

II.1.2- Les fondements théoriques de l'approche par les compétences

Après la constatation de son efficacité dans le domaine professionnel, les politiques éducatives ont essayé d'adopter l'approche par compétences dans l'enseignement. Cette approche qui apparue dans les années 80 pour perfectionner les compétences de personnels et améliorer leur productivité. C'est une méthodologie ciblée dans la mesure où elle fixe un référentiel de compétences à atteindre vers la fin de la formation dans un poste de travail bien déterminé. Dans le processus Enseignement/Apprentissage l'approche permet l'élève d'acquérir des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans la vie quotidienne. Elle met l'accent sur tous ce qui est fondamental afin de garantir une meilleure transmission des savoirs. L'APC devient donc la base pédagogique de tous les constituants de l'enseignement.

Elle propose une formation en s'appuyant sur le contexte et où l'apprenant doit être acteur responsable de son apprentissage en se basant sur des théories ; selon Guy Le Boterf (1998) l'objectif est :

« d'harmoniser le mieux possible le dispositif de formation, le marché du travail et les besoins en main-d'œuvre qualifiée de façon à faciliter le développement socio-économique du pays. Elle consiste, essentiellement, à analyser avec rigueur les situations de travail dans lesquelles seront appelés à travailler les individus. Elle permet de déterminer les compétences requises pour accomplir adéquatement les tâches et assumer les responsabilités qui en

découlent. [...] ces compétences sont, par la suite, traduites en termes de comportements observables et mesurables puis en activités d'apprentissage. »¹

Dans le processus Enseignement/Apprentissage, cette approche permet à l'élève d'acquérir des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans la vie quotidienne. Elle met l'accent sur tous ce qui est fondamental afin de garantir une meilleure transmission des savoirs. L'APC devient donc la base pédagogique de tous les constituants de l'enseignement.

Les actions et les réflexes de l'apprenant deviennent la principale source de son apprentissage, elle vise à mettre l'apprenant dans le centre du processus éducatif pour lutter contre son échec.

L'approche par compétences était l'objet de plusieurs travaux élaborés par les didacticiens tel, Philippe Perrenoud qui suppose que pour garantir la bonne pratique de cette approche dans les systèmes éducatifs il faut rénover et réécrire les programmes pour qu'il ait une cohérence entre les intentions (les objectifs) et leurs mises en œuvre.

Ce nouveau courant pédagogique se réfère aux théories de l'apprentissage, en particulier à la théorie constructiviste, et la théorie cognitive.

II.1.2.1- La théorie constructiviste

Pour ce courant, l'apprentissage est un processus dynamique. En plus du fait que l'apprenant est le créateur de sa propre connaissance, il doit agir en interaction avec ses pairs et avec l'enseignant dans un milieu scolaire. Alors l'apprentissage doit s'inscrire dans un contexte qui doit porter du sens pour l'apprenant.

Du point de vue constructiviste, apprendre c'est assimiler et s'accommoder, ces deux actions ont des fonctions cognitives, elles cherchent à comprendre comment les connaissances (un savoir, un savoir-faire déjà appris) fonctionnent pour avoir accès à « l'inconnu à partir du connu. ». ²De ce fait l'assimilation serait l'application de certaines

¹G, Le Boterf. (2000), Construire les compétences individuelles et collectives, Paris, Éditions d'organisation, p. 70.

²DOMENICO MASCIORTRA, M, Le constructivisme en terme simple In vie pédagogique n°143-Avril-mai 2007. Disponible en ligne sur : http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numero/143/vp143_48-52.pdf. Consulté le 12/02/2017.

connaissances antérieures mise en place) et l'accommodation serait la transformation des connaissances afin de pouvoir s'adapter aux nouvelles situations. Selon Jonnaert et Vander Borght, 1999 :

« L'apprenant développe une activité réflexive sur ses propres connaissances pour en construire de nouvelles. Ce dernier est le principal acteur de l'apprentissage ; il est un créateur de connaissance. L'enseignant contrôle simplement certaines conditions dans lesquelles est placé l'apprenant. »¹

II.1.2.2- La théorie cognitiviste

Ce courant propose une conception d'apprentissage qui conduit à définir des stratégies pédagogiques et à mettre en place des programmes de formation selon les orientations cognitivistes. Selon Tardif :

« on considère la connaissance comme un système de traitement de l'information. L'apprentissage est un processus actif et constructif qui est proportionnel à la motivation des apprenants. Il consiste à établir des liens entre les nouvelles données et les connaissances antérieures. Il exige l'organisation constante des connaissances. L'apprenant est un récepteur actif d'informations externes. »²

Dans cette perspective, la conscience de l'élève du processus de son apprentissage va lui aider à améliorer ses résultats. Le courant cognitiviste s'occupe de la manière dont l'apprenant résout un problème, réalise des projets et prend conscience des démarches effectuées. De ce fait, cette théorie vise à transformer l'information en donnant lieu au développement du traitement de l'information.

L'approche par compétences propose, donc, une formation en s'appuyant sur le contexte où l'apprenant est le premier responsable de son apprentissage. Quant à l'enseignant, il lui est demandé de préciser clairement ses actions et les résultats attendus et ce en termes de compétences.

¹Idem

²DOMENICO MASCIORTRA, M, Le constructivisme en terme simple In vie pédagogique n°143-Avril-mai 2007.

II.1.3-Eclaircissement au sujet de la compétence

II.1.3.1- Définition de la compétence

- Dans le dictionnaire de Foulquié (dictionnaire de la langue pédagogique ,1971), le motcompétence est dérivé du verbe « compéter » qui signifié aller avec. Ce dictionnaire considère la compétence comme cette capacité (qu'elle soit juridique ou professionnelle) qui permet à l'individu d'accomplir certaines tâches, fonctions ou certains travaux.
- Dans le dictionnaire de l'évaluation et la recherche pédagogique de De Landscheere. G. (1978), l'auteur part dans son explication de ce terme du sens que lui donne Chomsky qui considère la compétence comme la capacité d'un individu de produire et de comprendre des phrases totalement nouvelles.
- Pour Jean-Pierre CUQ : *« ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétence linguistique, communicative et socioculturelle. »*¹

A la manière de CUQ, plusieurs chercheurs en didactique ont mis la définition de compétence en mettant en avant les savoirs et les savoir-faire ; de façon d'intégrer ces deux paramètres et les mobiliser pour faire face à une famille de situations complexes, en vue de résoudre ce qu'on appelle problème en pédagogie. Pour Philippe MEIRIEU :

*« savoir vérifier qui met en jeu une ou deux capacités dans un champ national ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminés. ». Selon lui, "il y a situation d'apprentissage quand on s'appuie sur une capacité pour permettre l'acquisition d'une capacité. »*²

Il distingue ainsi, deux types d'acquis sur lesquels repose l'activité d'apprentissage : « *compétence* » et « *capacité* ». Il nomme compétence tous savoir, connaissance et représentation mentale, et capacité un savoir-faire. Ces deux formes ne sont pas isolables, dans le sens où une compétence ne peut s'exprimer que par une capacité et une capacité ne peut jamais fonctionner sur le vide.

¹Jean-Pierre CUQ, dictionnaire du français, langue étrangère et seconde, CLE international, Paris :2003.

²Ph. MEIRIEU, L'approche par compétences et pratiques pédagogiques, Les cahiers de CRASC, n°16,2009

Une compétence, donc, désigne un savoir-faire concernant la mobilisation et l'utilisation de façon efficace des ressources (connaissances, savoir-faire, aptitudes intellectuelles, attitudes personnelles) pour résoudre des situations problèmes significative, ou pour accomplir une tâche. Ces différents savoirs doivent être organisés et vérifiés.

Xavier ROGIERS affirme que pour développer une compétence, il faut au préalable restreindre les situations dans lesquelles l'apprenant sera appelé à exercer la compétence à démontrer. L'apprenant est donc soumis à une variété de situation, nécessaire mais limitée dans le sens où elle se situe à l'intérieur d'une famille donnée de situations.

Selon les textes officiels, une compétence est donc l'utilisation appropriée de savoirs, savoir-faire et savoir-être en fonction d'un contexte. Les savoirs sont l'ensemble de connaissances maîtrisées et accessibles en mémoire ; le savoir-faire est constitué de démarche, de procédures et de stratégies efficaces, alors que le savoir-être est composé d'attitudes et de comportements adéquats. La somme de ces savoirs constitue le savoir - agir.

Un apprenant compétent est celui qui peut et qui sait agir dans des contextes particuliers et semblables car il maîtrise les différents savoirs nécessaires pour résoudre le problème posé et il a une méthode appropriée qu'il doit appliquer pour contourner la difficulté et réussir l'épreuve.

II.1.3.2- Les compétences transversales

Le terme compétence transversale est toujours lié aux concepts de pertinence, de contextualisation, de réel, de situation-problème, d'efficacité et d'intégration, cette notion est liée aussi au terme de processus, de démarche et de mobilisation. Nous ne pouvons parler de compétences transversales sans évoquer les travaux de Xavier Rogriers relatifs à l'intégration des apprentissages.

Le terme de transversalité renvoie à des compétences très générales qui s'appliquent à plusieurs disciplines telles que repérer de l'information, traiter de l'information, elles constituent des mesures importantes pour les apprentissages, mais elles sont difficilement évaluables en tant que telles, c'est pourquoi on se réfère souvent à des compétences terminales définies dans les programmes scolaires, en mettant en évidence l'évaluation des acquis des apprenants en fin des séquences ou en fin d'année.

*« Elle combine le côté concret que l'on retrouve dans les objectifs spécifiques de la pédagogie par objectifs, et le côté complexe, que cherche aujourd'hui l'école pour répondre au morcellement des apprentissages induit par cette même pédagogie par objectifs. »*¹

Pour le même auteur, la compétence a un caractère souvent disciplinaire car elle vise à résoudre un problème lié à la discipline. Elle repose sur des connaissances cognitives qui lui sont attribuées.

Autre caractère qui est interdisciplinaire et qui met l'accent sur les contenus d'enseignement. L'importance est donnée, ici, au savoir-faire génériques commun aux différentes disciplines.

*« Cette approche affirme toutefois que l'important est de permettre à l'élève de disposer d'un bagage cognitif et socio affectif transversal pour faire face aux exigences des différentes disciplines [...] parce que, la perspective est de dépasser progressivement le découpage en disciplines. »*²

Il s'agit donc de transmettre aux apprenants des savoirs et savoir-faire durant des activités d'apprentissage qui seront situées dans une situation réelle et significative avec son vécu. Il va falloir donner du sens à ce qu'on fait en classe pour développer le savoir-agir de l'apprenant et ce selon ses besoins et ses intérêts comme le disait X. ROGIERS :

*« les compétences transversales servent à désigner des habiletés transdisciplinaires et extérieurs à la classe que l'on vise développer chez les apprenants[...]l'enseignement orienté vers la maîtrise des compétences et non sur la simple juxtaposition de capacités, est une condition nécessaire pour mettre en œuvre une pédagogie de l'intégration. »*³

De ce fait l'enseignant doit organiser son enseignement non pas en développant des compétences disciplinaires mais en mettant en avant les compétences transversales diverses ; parce que celles-ci constituent les savoir-faire et les savoir-être, dans une

¹ROGIERS,X, L'approche par compétences dans le système éducatif algérien, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. ONPS : 2006.

²ROGIERS, X, L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances. Genève :2008.IBE Working Papers on curriculums issues. Disponible en ligne sur <http://www.ibe.unesco.org/publications>. consulté le 20/042017.

³X. ROGIERS, L'approche par compétences dans le système éducatif algérien, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. ONPS : 2006.p.14

situation liée à la vie quotidienne de l'apprenant et dans des domaines différents. On peut remarquer l'exploitation de ce genre de compétence dans la didactique du texte historique le sujet de présente étude.

Les compétences transversales appartiennent à plusieurs ordres : Communicationnel, Intellectuel, Méthodologique, Personnel et Social. Selon les orientations pédagogiques nous pouvons synthétiser les caractéristiques de compétences transversales comme suit :

- Elle est opératoire et elle est indissociable d'une activité. C'est une cible terminale et pertinente, elle se démontre par des résultats observables.
- Elle a une valeur sur le plan personnel, social, c'est une capacité d'action autonome et efficace ; elle est acquise : l'apprenant devient compétent par construction personnelle et par construction sociale.
- Elle est une capacité transférable dans des situations réelles du contexte de l'apprenant.

« Les énoncés de « compétences transversales » ne font référence à aucune discipline particulière, à aucun domaine particulier. Ces compétences peuvent être :

- *cognitives, exemples :- résoudre des situations problèmes, maîtriser des démarches, prendre et traiter de l'information,*
- *de type méthodologique, exemples : savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire, savoir synthétiser l'information, savoir élaborer un plan,*
- *socio-affectives, exemples : savoir écouter l'autre, savoir exposer son point de vue, être tolérant. **Une compétence disciplinaire doit être travaillée dans les autres disciplines pour devenir transversale (exemple : le résumé).** ».¹*

Chaque compétence se démultiplie en composantes qui se traduisent en objectifs d'apprentissage. Chaque objectif permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est à partir des objectifs sélectionnés que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage sur la base du triptyque : activités, contenus, évaluation. Les compétences sont évaluables. Évaluer des compétences c'est, pendant le

¹Document d'accompagnement de programme de 3AS.P.05.

curus scolaire, vérifier régulièrement le niveau de développement des compétences pour :

- réguler la progression des apprentissages (évaluation formative),
- certifier et reconnaître les acquis (évaluation certificative).

II.1.4- Les principes fédérateurs pour enseigner selon l'APC

Comme nous avons déjà évoqué ; l'approche par compétence tend à développer une compétence langagière définie en prenant en compte dans chaque séquence d'apprentissage les quatre habiletés linguistiques (C.E, C.O, E.O. et E.E). Si on veut que l'élève apprenne à interagir dans n'importe quelle situation de communication qui se présente à lui, il faut que les contenus et les démarches ciblent le transfert des connaissances (connaissances que l'apprenant a dans sa langue maternelle ou dans la langue d'enseignement) et la mobilisation des ressources cognitives, linguistiques, sociolinguistiques, stratégiques et pragmatiques dans la langue cible.

II.1.4.1- Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages

Dans la mesure de ce principe, l'enseignant doit créer des situations d'apprentissage porteuses de signification de la part de l'apprenant. Cela se réalise en mettant en relation les savoirs et les pratiques sociales, qui sont indissociables de son vécu socioculturel, ce que l'appelle X. Rogiers « *la variété écologique* ».

Pour une réalisation effective de ce principe, l'apprenant est appelé de mobiliser ses savoirs et connaissances en lui intégrant dans un apprentissage qui touche, de façon directe, le centre d'intérêt de l'élève, pour que ce dernier soit actif dans son apprentissage et l'artisan de son propre savoir.

II.1.4.2- Créer des apprentissages en situations

La notion de situation constitue un outil didactique primordial sur laquelle l'approche par compétences se repose, c'est le moyen d'intégration des savoirs, X. Rogiers la définit comme « *un exemple d'information destiné à une tâche précise.* »¹.

¹Rogiers. X. *une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Edition de Boeck, 2000

L'importance, ici, réside dans le fait de mobilisation des connaissances de l'apprenant dans de différentes circonstances.

II.1.4.3- Créer un enseignement base sur les cycles

Ce principe vise à prendre en considération de la hiérarchisation des compétences visées, selon les niveaux. Autrement dit, ce qui est fondamental dans un niveau ne l'y est pas dans un autre. Donc il fallait répartir l'enseignement sur les cycles où les évaluations ne portent que sur ce qui est nécessaire pour la poursuite des études.

L'approche par compétence cherche un établissement des compétences durables en déclarant les échéances d'évaluation, pour permettre une construction des apprentissages. Et cela en évaluant ces savoirs pour remédier les lacunes.

II.1.4.4- Créer un enseignement/ apprentissage base sur l'hétérogénéité des apprenants

Pour assurer une chance de réussite pour tous les apprenants ; une pédagogie différenciée est mise en évidence. Chaque individu apprend de sa manière suivant son propre rythme, et ses compétences spécifiques, et chacun d'eux a ses difficultés et lacunes particulières. L'approche par compétence veille de résoudre ce problème de diversité en classe.

II.2 - L'enseignement du FLE en Algérie

II.2.1- Le FLE dans le système éducatif Algérien

Il est à reconnaître que l'enseignement/ apprentissage du FLE, en Algérie, n'a pas eu les résultats escomptés, précisément après la réforme de 1976, qui généralise l'usage de l'arabe. Ce qui frappe un coup de frein à l'enseignement/apprentissage du FLE, ce recul ne nie pas que l'école algérienne a fait des efforts pour l'apprentissage des langues étrangères en particulier le FLE.

Au sein de la nouvelle réforme en Algérie, le français, est considéré comme une langue de communication, d'accès à la technologie, la langue du prestige et de l'élite intellectuelle, mais aussi à la culture. Le bon usage de cette langue nécessite une maîtrise de celle-ci. Il n'est pas sans savoir que pour communiquer efficacement il faut connaître les règles de l'emploi de la langue, savoir quelles formes linguistiques employées, dans quelles situations avec quelle personne et tenir compte de l'intention de communication. Et ceci

doit être édifié sur de solide base, c'est-à-dire dès la fleur d'âge. Effectivement, l'adolescence qui peut balancer d'un état de dynamisme et de créativité à une fleur aussi tôt éclos par les effets négatifs d'un cadre institutionnel qui met en exergue cette ouverture, et là où nous sommes censés former le citoyen de demain, pour P. Martinez : *« il est impossible d'accéder à la matière linguistique sans dominer les éléments culturels présent constitutivement dans les usages que les communautés font des mots. »*¹

Toujours à l'abri de cette nouvelle politique, le français est devenu une matière obligatoire dans toutes les écoles à partir de la troisième année primaire alors qu'elle était enseignée auparavant à partir de la quatrième année. De ce fait, en étant une matière obligatoire dans toutes les écoles à partir de la troisième année primaire, à la fin du cursus scolaire, les élèves auront apprendre pendant onze ans le français, alors que les autres langues n'interviennent qu'au cycle moyen ou secondaire, ce qui révèle une autre réalité. Le français est, encore, ancré, enraciné dans l'imaginaire collectif des algériens et garde toujours sa dignité et son prestige malgré l'essor et la domination mondiale de l'anglais comme la langue de la technologie et de l'informatique. A cet égard M. Achouche affirme que :

*« Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées. Loin de là, son étude ayant même été quantitativement progressée du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien. »*²

II.2.2- Les finalités de l'enseignement du FLE en Algérie

Nous ne pouvons pas dissocier les objectifs de l'enseignement du français des finalités de l'ensemble du système éducatif.

II.2.2.1- Dans le cycle primaire

En fin de cycle primaire, le profil de l'apprenant se définit à l'oral par des capacités d'expression compréhensibles, intelligibles et cohérentes. Il doit être capable de raconter, dialoguer ou informer, prendre la parole de façon autonome et réagir. Répondre, demander une information, donner un conseil ou un avis.

¹A. PRETCEILLE « L'éducation interculturelle, Que sais-je? » N°5487, PUF, Paris, 2004, p.74

²M. Achouche, « la situation sociolinguistique en Algérie », in *Langues et Migration*, Centre de didactique des langues et lettres de Grenoble, 1981, p.46

A l'écrit il saura produire de manière individuelle sur un thème donné, un énoncé à partir d'une consigne. Lire d'une manière expressive, et pour chercher une information, donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu, identifier des textes différents (ceux qui racontent, ceux qui décrivent...etc.)

II.2.2.2- Dans l'enseignement moyen

A l'oral l'élève doit être capable de distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif, le reformuler. Produire un court énoncé narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif ; étayer une argumentation à l'aide d'arguments d'exemples et d'explications.

A l'écrit l'élève doit être capable de distinguer le texte argumentatif des autres textes, retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs. En production l'élève doit être capable de rédiger une lettre pour convaincre, étayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications. Insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un écrit, traduire une image en énoncé argumentatif.

II.2.2.3- Dans l'enseignement secondaire

L'apprenant au terme du cursus aurait acquis une maîtrise suffisante de la langue pour lui permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires. Produire des discours écrits et oraux relatifs à une situation de la vie sociale. Exploiter efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte-rendu.

Au cycle secondaire le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'enseignement de cette matière doit contribuer avec les autres disciplines à :

- La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.
- Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

- L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.
- La sensibilisation aux technologies modernes de la communication.
- La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.
- L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

D'après ces objectifs tracés dans les programmes, l'enseignement/apprentissage du FLE permet à l'apprenant d'accéder à d'autres usages, à d'autres modes de vie, voire d'autre culture et connaître d'autres valeurs. Ces objectifs préparent l'apprenant à admettre l'autre et à respecter les différences.

II.2.3- Les interactions entre enseignant/enseigné

II.2.3.1- Le rôle de l'enseignant

À l'abri de ces nouvelles transformations, le rôle de l'enseignant est changé. Traditionnellement, sa mission se limite dans la transmission des savoirs, ce qui encourage la passivité des apprenants. Qui restent comme des récepteurs des informations sans aucune intervention. Mais actuellement, l'enseignant doit prendre en charge dans son métier d'impliquer les apprenants en communication pour valoriser leurs acquis, et mettre en œuvre ces savoir (savoir-faire), et les préparer d'être des citoyens (savoir-être). La notion de représentation sociale introduit une relation plus fiable à la réalité sociale, pour la construction de l'identité de l'apprenant.

Connaitre son apprenant, c'est proprement se reconnaître dans ses réactions verbales et comportementales au point où apprendre de son apprenant devient une occasion d'enrichir d'abord son expérience individuelle et professionnelle en vue de sa propre formation personnelle, il s'agit plutôt de faire éprouver à l'apprenant le désir de communiquer en FLE.

Comme le disait Bernard MEYER : « *Le professeur étant par nature un juge...* ».¹ qui doit instaurer un climat de confiance en fonction des besoins des apprenants, car il est le facilitateur et l'animateur afin de communiquer le FLE à ses apprenants, les pousser pour avoir l'attitude de l'approche par compétences, la nouvelle stratégie d'enseignement, qui aide l'enseignant à devenir autonome, en gérant le cours selon les besoins de l'élève en les proposant des situations-problème à résoudre, cela qui donne lieu à la formation autonome des apprenants.

Enfin, il est nécessaire de mettre le point sur l'interaction qui doit être omniprésente dans tout acte d'enseignement/apprentissage car elle est le moteur de l'apprentissage en classe, c'est à l'enseignant de motiver les élèves aux interactions par le déclenchement de prise de parole.

II.2.3.2- Le rôle de l'apprenant

« *L'enseignant a de grandes responsabilités, [...], dans la planification de ses activités de classe et dans le rôle de soutien qu'il joue auprès des apprenants ; l'élève aussi a des responsabilités fort importantes.* ».² Le rôle principal de l'apprenant est de prendre conscience de ses démarches avec la participation active dans son apprentissage, il doit acquérir des habiletés de résolution des problèmes.

*« La didactique des langues secondes ou étrangères s'est enrichie, ces dernières années, des données de la recherche sur les stratégies d'apprentissage. Grace à ces recherches, nous sommes mieux renseignés sur le rôle de l'apprenant et sur le poids relatif de divers facteurs cognitifs et affectifs intervenant dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde. ».*³

C'est pour cela l'apprenant doit intervenir des stratégies d'apprentissage dans l'enseignement/apprentissage du FLE, en se basant sur l'aspect communicatif et le travail collaboratif avec l'enseignant. L'étude des particularités des apprenants et l'analyse de leurs attentes, de leurs besoins déterminent à la fois les contenus

¹Bernard, MEYER, Maitriser l'argumentation, Exercice et corrigés, éd, ARMAND COLIN, Septembre 2004. p2

²DUPONT, Pol, *Faire des enseignants*, éd De Boeck, Bruxelles, 2002, p121

³ Bernard, MEYER, Maitriser l'argumentation, Exercice et corrigés, éd, ARMAND COLIN, Septembre 2004, p2.

d'enseignement/apprentissage et la manière d'enseigner/apprendre (les stratégies d'enseignement tiennent compte des stratégies d'apprentissage).

La nouvelle méthode qui met l'accent sur l'apprenant lui rend un élément capable de gérer l'enseignement selon ses besoins, encourager son intervention, c'est plutôt avoir son autonomie dans sa formation. « *Il faut plutôt situer toute la question des stratégies parmi le grand nombre de variables qui interviennent dans le processus d'apprentissage et d'acquisition d'une compétence à communiquer en L2.* ».¹

La notion de stratégies est toujours question de recherche, car sa définition est différente entre la typologie d'OXFORD(1985,1990), la typologie de RUBIN(1989) et celle d'O'MALLEY et CHAMOT (1990).

En commençant par les stratégies d'apprentissage selon OXFORD, on trouve qu'il y a des stratégies directes, et des stratégies indirectes. Selon RUBIN, les stratégies sont classées comme suit: les processus de compréhension ou de saisie des données, les processus d'entreposage ou de mémorisation et le processus de récupération et de réutilisation. O'MALLEY et CHAMOT, distingue trois stratégies d'apprentissage : métacognitives, cognitives et socio-affective.

II.2.3.2.1- La Notion d'autonomie de l'apprenant

« *L'autonomie est une condition incontournable d'un déploiement de la compétence n'existe que si l'acteur a ou se donne une marge d'initiative et de décision, ne se borne pas à suivre des prescriptions.* ».² Chacun d'entre nous a des rapports sociaux, sa culture, ses besoins et ses intérêts et ces facteurs. Quand ils trouvent un lieu à une bonne organisation et une direction correcte fait naissance à l'autonomie de la personne. L'être autonome doit-être responsable de ce qu'il pense et de ce qu'il fait. Cette autonomie ne peut apparaître que, quand la personne a des compétences dont il peut les mettre en œuvre dans son apprentissage, Les rapports entre compétence et autonomie s'établissent dans les deux sens.

L'autonomie nécessite des caractères qui doivent être omniprésents dans la personnalité, c'est plutôt l'organisation, la découverte, la sûreté du jugement, conscience de ses propres limites.

¹Pol, DUPONT, *Faire des enseignants*, éd De Boeck, Bruxelles, 2002, p159

²PERRENOUD, Philippe, *L'autonomie, une question de compétence ?*, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève, 2002, p1.

La probabilité d'obtenir exactement le degré d'autonomie auquel il aspire, ni plus, ni moins, à un moment de sa vie, dépend des compétences que l'acteur peut mettre en œuvre. De même que l'argent ne fait pas le bonheur, les compétences ne font pas l'autonomie, mais elles y contribuent.»¹

Cet exemple présenté par l'auteur nous présente clairement que l'autonomie n'arrive pas seulement quand la personne a des compétences, mais plutôt c'est une question de savoir-faire pour savoir-être en mettant en œuvre ces compétences, alors, ils sont une condition nécessaire pour une forte autonomie et comme le signale l'auteur, il y a :

« deux types et deux niveaux de compétence sont donc en jeu dans l'exercice de l'autonomie :

- 1. Les compétences dont il faut faire preuve pour que les autres vous « laissent » agir à votre guise dans un domaine défini (la cuisine, l'éducation d'un enfant, l'informatique, les placements boursiers, l'organisation des vacances, etc.*
- 2. Les compétences stratégiques qu'il faut mettre en œuvre pour élargir pratiquement sa marge d'initiative ou faire connaître formellement ses compétences aussi bien que l'autonomie et les initiatives qu'elles autorisent. »²*

La première dépend selon l'activité, et la deuxième n'est pas totalement liée au contexte, mais les compétences restent toujours un facteur très important pour la construction de l'autonomie dans tous les domaines, car l'être autonome doit être capable de jouer avec les règles pour élaborer, savoir gérer les conflits et les dépasser, analyser les situations problèmes afin de les résoudre, avoir un projet et savoir le développer avec succès. Toutes ces compétences et d'autres doivent se réunir pour qu'il puisse être capable à construire une personnalité forte et dure, qui donne lieu à une autonomie intérieure, qui s'extériorise et manifeste dans des moments bien déterminés afin de faire agir avec une confiance en soi de pouvoir être. Cette opération mise en œuvre par la personne résulte des conflits, c'est parce que dans la vie chacun d'entre nous veut prendre une place importante par rapport aux autres, pour pratiquer son autorité et développer son autonomie, cela souvent détruit l'autonomie de certains d'autres, qui n'ont pas arrivé à construire une autonomie forte et résistante.

¹Ph.PERRENOUD, L'autonomie, une question de compétence ?, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève, 2002, p2.

²ibid. p2

« Quant à la citoyenneté, au-delà des valeurs qui en forment, le soubassement idéologique-démocratie, d'autrui, du droit et des différences, non-violence, solidarité- passe par la recherche d'un équilibre stable entre autonomie et intégration à un ensemble liberté individuelle et bien public. »¹.

L'être autonome doit avoir une fluidité, d'accepter et de s'accepter, pratiquer son autonomie au service de sa société.

II.2.3.2.2- La notion d'autonomisation de l'apprenant

Comme on a vu dans un point précédent que l'autonomie nécessite des compétences mises en œuvre dans des conditions préalables, on va, à ce point limiter la notion d'autonomie dans le domaine d'apprentissage de FLE. Mais c'est à l'enseignant de développer cette habileté chez l'apprenant, c'est à travers les savoirs (les représentations des connaissances) émettent par l'enseignant, et les savoir-faire.

« Traditionnellement, c'est à l'enseignant qu'est confiée la tâche de mettre en place l'apprentissage : c'est à lui de définir ce qui va être acquis, de sélectionner les moyens (supports et tâches) à mettre en œuvre, de déterminer les modalités d'utilisation de ces moyens, d'évaluer les résultats obtenus et de gérer le parcours d'apprentissage. L'apprenant, quant à lui, n'a d'autre responsabilité que celle de faire les activités qui lui sont proposées ... »².

D'après les recherches menées dans le processus enseignement-apprentissage, vont s'orienter vers la centration sur l'apprenant en favorisant sa participation dans l'acte pédagogique. Et c'est à l'enseignant de développer ce comportement chez les apprenants,

Pour Claude Simard :

« Le didacticien veut leur faire acquérir des principes, des critères, des stratégies, et des plans d'action qui pourront leur servir de points de repère pour organiser et analyser leur enseignement, pour comprendre et juger les programmes d'études ainsi que pour évaluer du matériel didactique. En somme, il entend contribuer à la formation de véritables professionnels capable de travailler de façon autonome et d'argumenter leurs choix didactiques. »³.

¹Ibid. P4.

²HOLEC, Henri, Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage, CRPEL, université de Nancy2, p2.

³Simard, Claude, éléments de didactique du français langue première, ed, de boeck, canada, 1997, p89.

L'autonomisation des apprenants est une responsabilité que l'enseignant doit la prendre, il y a une organisation qui permet à tous les éléments qui se trouvent en classe de jouer leurs rôles, quel que soit la méthodologie, et le statut des uns par rapport aux autres, l'enseignant reste enseignant ; le rôle principal est toujours tenu par lui. Il doit aider l'apprenant à la formation de son autonomisation, de lui permettre de participer, de s'exprimer, d'engager, de changer, de présenter, de collaborer, et d'intervenir sans avoir peur, de lui donner la liberté sans avoir lui sanctionner, favoriser les échanges, c'est plutôt de préparer un climat attirant qui permet à l'apprenant d'apprendre volontairement, puis sera un interlocuteur capable d'utiliser la langue pour communiquer et comprendre l'autre dans ses différences. Cette finalité du processus d'enseignement/apprentissage prépare les apprenants à être des citoyens qui savent être avec une autonomie qui leurs donne l'occasion à changer et à s'extériorisé sans avoir des contraintes.

*« Le rôle de l'école n'est pas d'imposer un modèle unique de rapport au monde, mais d'aider chacun à savoir de quelle dose d'autonomie il a besoin pour vivre et par quels moyens il peut la garantir. »*¹ On peut dire que l'école est un point de départ de l'autonomisation de l'apprenant, car l'apprentissage du FLE nécessite à l'apprenant d'aller chercher l'information partout pour remplir le manque des connaissances envers cette langue. L'autonomisation manifeste à l'école sans cesser là car il trouve un champ plus large : la vie quotidienne. L'autonomie de l'apprenant lui permet d'être un bon citoyen, l'objectif de l'enseignement/apprentissage du FLE est principalement de baser sur l'apprenant en lui permettant de construire son autonomie en s'appuyant sur des stratégies d'enseignement adéquates qui doivent être en parallèle avec ses stratégies d'apprentissage.

Conclusion

En se basant sur les objectifs assignés à l'école et prescrits dans les curriculums ; l'enseignant va travailler à l'aise sans une forte responsabilité, car là l'apprenant doit prendre une partie de celle-ci pour aboutir à la fin à une autonomisation de l'apprenant.

¹Ph, perrenoud, op.cit. p4.

Cadre pratique

Chapitre III

*Le texte historique dans le manuel scolaire
de la troisième année secondaire*

Introduction

Le présent chapitre entre dans le cadre pratique de notre travail, consiste à évoquer les différents aspects stratégiques dans le processus enseignement-apprentissage de texte historique au sein de projet pédagogique, dans une classe de FLE.

Nous allons tenir en compte un aperçu sur le contenu de programme des classes terminales, ainsi que le contenu du manuel scolaire. Nous citerons l'importance de ce dernier pour l'élève et les différents utilisateurs. Puis on passera à la place du texte d'Histoire dans ce manuel ; en analysant deux supports les intentions communicatives se diffèrent.

III.1- Le manuel scolaire de la 3^{ème} année secondaire

A notre temps contemporain, l'importance de matériel didactique, précisément, le manuel scolaire a coulé beaucoup d'encre. La récente refonte pédagogique a donné une très grande importance à la conception des manuels pour les actualiser avec les changements des programmes, en proposant des contenus en tant que des supports et des activités totalement différents de ceux contenant dans le manuels précédents.

Avant de prendre en analyse le contenu de notre corpus, nous présentons d'abord les notions liées au manuel scolaire.

III.1.1- Le manuel scolaire

III.1.1.1- Définition de manuel scolaire

« Ce terme renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support de l'enseignement. Dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut être ou non accompagné d'un support audio (cassette ou cédé audio), audiovisuel (cassette vidéo) ou informatique (cédérom) à usage individuel ou collectif. »¹

On considère le manuel scolaire comme le matériel didactique par excellence. C'est un objet paradoxal, critiqué mais réclamé avec insistance à chaque rentrée scolaire. Il est destiné aux élèves, mais aussi conçu pour les enseignants et choisi par eux. Il est l'expression des programmes officiels aux yeux des élèves, des parents voire des enseignants, au moins garant de leur bonne application, mais de moins en moins règlementé par l'institution.

¹Jean-Pierre Cuq. Dictionnaire de didactique du français. P161

« Le manuel scolaire est un ensemble cohérent de propositions et d'orientations à l'image d'une carte mise entre les mains de l'enseignant pour composer le menu de l'élève. ».¹ Si le manuel scolaire doit rester un outil de référence, il est déjà et sera de plus en plus accompagné d'autres ressources et vecteurs pédagogiques, permettant d'élargir et d'approfondir ses contenus essentiels directement corrélés aux programmes tels que le guide de professeur et le curriculum. Ces ressources et vecteurs pédagogiques emprunteront plusieurs supports, mais il est certain que les supports numériques, par les facilités qu'ils devraient permettre, occuperont une place croissante sinon dominante.

III.1.1.2-Les fonctions du manuel scolaire

En tant qu'un instrument éducatif, le manuel scolaire est conçu en vue de l'utiliser comme un canal de transmission de connaissances et de savoirs. Il indique les grandes lignes des contenus de la discipline. De cette façon il peut remplir différentes fonctions inhérentes aux différents critères concernant : l'utilisateur, la discipline et le contexte dans lequel où est élaboré le manuel. « Le manuel est auxiliaire pédagogique pour le professeur qui y trouve des éléments précieux pour la préparation de ses cours ainsi que pour la conduite et l'organisation de la classe, et une aide pour l'élève hors de la présence de la professeure. ».²

III.1.1.2.1- Pour l'apprenant

Pour l'élève, les fonctions du manuel sont liées à l'apprentissage : transmission de connaissances, développement de capacités et de compétences, consolidation des acquis, évaluation des acquis. Un manuel peut avoir également des fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle : aide à l'intégration des acquis, référence, éducation sociale et culturelle. « un livre dont le contenu doit être étudié par l'élève pour acquérir les connaissances que stipule le programme. ».³

¹El-Ghuali dans une large mesure nous ferons référence à Dr. Abadi ; « l'image scolaire approche didactique de manuel de français », thèse de Magister, université de KasdiMerbah , Ouargla ;2003, p41

²G. Mathis, « professeur de français », Ed, Nathan, Paris, , 1997 .p.134.

³J.P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français*. Clé International. Paris,2003. P161.

III.1.1.2.2- Pour l'enseignant

En tant qu'un matériel didactique, le manuel ne constitue pas une référence de base pour l'enseignant, mais plus tôt un facilitateur de travail de préparation vue l'organisation rigoureuse des contenus de programme au sein du manuel. Ce fait est pour gagner le temps en investissant les exercices et les différentes évaluations dans le manuel scolaire, et pour une meilleure gestion de groupe-classe.

Dans la classe de FLE, l'enseignant peut s'appuyer uniquement sur le manuel, mais il peut également utiliser ses propres matériaux ou ses propres expériences dans ses cours de FLE. Dans la pratique, le choix et l'ordre des sujets et des thèmes introduits en classe sont souvent déterminés par le manuel des apprenants. L'enseignant joue un rôle essentiel de médiateur entre la langue et culture de l'apprenant et le discours du manuel, sur les aspects linguistiques et culturels étrangers.

En effet, le manuel n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés. Sa place change en fonction de méthodes, des pratiques adoptées et des objectifs d'enseignement. Comme pour tout outil, son efficacité relative dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses particularités.

Les manuels deviennent alors, un outil au service de l'enseignant et non pas l'inverse, de plus un outil imprimé par la marque personnelle de chaque enseignant parce que, comme le dit Ph. Blanchet : « *enseigner, c'est choisir, c'est sélectionner, c'est trier.* ». ¹ Sans être de simples utilisateurs, les enseignants devraient adopter un regard critique sur le matériel en mains, en vérifiant sa pertinence et en évaluant son adaptation aux différents enjeux contextuels. Donc, le manuel doit accomplir deux rôles essentiels : être bien outil pour planification pour le professeur et un bon outil de travail pour l'apprenant. Il doit être sous la main, car c'est un élément important dans l'enseignement du français et de toutes les langues.

III.1.2- La description du manuel de la 3^{ème} année secondaire

« Le manuel est aussi véhicule d'une pensée politique caractérisée par les valeurs que sont le nationalisme, le socialisme, les valeurs arabo-islamiques. ».¹Le manuel scolaire constitue un outil méthodologique qui reflète la politique de l'Etat, et qui est privilégié pour la réalité avec toute sorte de valeurs et de mode de vie. Le manuel des classes terminales destiné aux apprenants âgés de 17 ou 18 ans. Son élaboration s'inscrit dans la refonte éducative.

Avant d'évoquer le contenu du manuel, il est important de décrire son aspect matériel car le premier contact avec le manuel est physique. D'ailleurs il est défini comme « [...] un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté. ».²

III.1.2.1-La description physique

La page de couverture cartonnée pelliculée, ainsi que le format équilibré du manuel lui offre le caractère maniable et résistant à la fois. La page de couverture est en deux parties : la première page et la quatrième page de couverture. Dans la première page, nous lisons d'abord la matière à enseigner « Français » écrite en caractère gras et bleu ainsi que le niveau auquel s'adresse le manuel « 3 Troisième Année Secondaire » écrit en noir, blanc et rouge. Toute la page de couverture est en bleu qui symbolise la sérénité, la tranquillité et la paix. La page de couverture donne une première impression sur le contenu du manuel par la présence de quelques expressions telles que : *Amnesty International*, *Quelque part partout*, *Solidarité*. En outre, y figurent aussi des affiches et des photos telles que le bateau qui évoque le voyage et l'échange entre les communautés. Quant à la quatrième page de couverture, elle est en bleu azur où nous pouvons lire en bas en arabe le prix de vente (240DA) et l'*Office National des Publications*. Dans son ensemble, le manuel contient 221 pages.

III.1.2.2- Fiche technique du manuel

¹BENSEKAT, Malika, Cultures savantes/Cultures populaires dans le manuel scolaire algérien de français langue française, Université de Mostaganem, Algérie, p1.

²François, RICHAUDEAU, Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, Ed.DUCULOT, GEMBLOUX, Belgique, 1979, p.51.

Le manuel commence par le contenu du programme ; le sommaire qui est un tableau synoptique résumant le contenu du manuel. Juste en face du sommaire, il y a l'avant-propos. Celui-ci est un texte intitulé « *aux utilisateurs* » signé par les auteurs du manuel. Les auteurs de l'avant-propos insistent sur la conformité du manuel au programme. Ils expliquent le contenu du manuel, ainsi que l'approche préconisée. Sur la page qui suit, nous trouvons un schéma qui explique la stratégie d'utilisation du manuel, et les différentes rubriques accompagnées de leurs numéros de pages, sous l'intitulé « *présentation du manuel* ».

Pour ce qui y est des projets, chacun d'eux comprend deux ou trois séquences selon le degré de complexité, et l'intention communicative. Prenons l'intention communicative comme exemple « *Exprimer des faits et manifester son esprit critique* » du premier projet qui a comme objet d'étude « Texte et documents d'Histoire ». Celui-ci se divise en trois séquences : « *Informer d'un fait d'Histoire* », « *Introduire un témoignage* » et « *Analyser et commenter un fait d'Histoire* ».

Le manuel de 3^oAS propose :

- **Des supports:** Ces supports écrits en relation avec les objets d'étude inscrits au programme. Ces supports se veulent aussi variés qu'adaptés aux objectifs d'apprentissage et permettent de développer des activités dans différents domaines.
- **Des activités :** Ces activités permettent de développer les compétences retenues dans le programme dans les différents domaines d'apprentissage, à savoir: les compétences de lecture et les compétences de production à l'écrit et à l'oral.
- **Une conception de l'apprentissage:** Cette conception repose sur des situations problèmes de recherche pour l'apprenant et pour le professeur.
- **Des situations d'apprentissage:** Ces situations favorisent la réalisation des projets individuels et/ou collectifs qui se concrétisent à la fin de chaque projet didactique des programmes scolaires de tous les niveaux.
- **L'évaluation :** L'évaluation comme étape intégrée à l'apprentissage: une évaluation diagnostique avant chaque projet, une évaluation formative, à la fin de chaque séquence, pour réguler les actions pédagogiques et améliorer les performances et une évaluation certificative à la fin du projet. Selon Jean-Pierre Cuq : « *L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à apporter des*

jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. ».¹

L'ensemble des apprentissages dans ce manuel se décompose en quatre projets -suivant la pédagogie de projet- ces projet ont organisés selon des objets d'étude et des intentions communicatives.« *Le projet est le cadre intégrateur des activités de production écrites et/ou orales. Il est la performance à travers laquelle se manifestent les compétences développées et le lieu d'intégration des acquis.*».²Chacun des projets didactiques est scindé en séquences pédagogique répondant aux objectifs des apprentissages visés. Le nombre de séquences a été déterminé en fonction de la complexité de l'objectif visé et la nouveauté des aspects du discours pour l'apprenant.

Les contenus ont été sélectionnés, et leur progression sur l'année a été établie dans un tableau synoptique qui présente le plan du manuel au sein de programme et selon une progression tout au long de l'année scolaire. Cette progression est faite en prenant en compte ce qui suit :

- Le type d'ancrage énonciatif oral (actuel) et de discours écrit (non actuel), l'énonciation de discours scientifique(présent atemporel)...etc.
- du croisement entre formes discursives et intentions communicatives,
- du passage d'objets d'étude dans lesquels les traces de l'énonciation sont perceptibles à des discours dans lesquels il s'agit de découvrir l'instance discursive,
- de la prise en compte des manifestations tant orales qu'écrites de la langue dans les différents supports que l'apprenant peut rencontrer dans son environnement extrascolaire (articles de presse, affiches, B.D ...etc.),
- des possibilités cumulées des objets d'étude à offrir un échantillon des faits de langue,
- La relation entre l'intention communicative et la forme discursive.

Chaque séquence se compose de quatre ou cinq textes assurant la progression des apprentissages en vue de renforcer les compétences prévues. Ce fait pour effectuer des activités en classe à l'intention de permettre aux élèves de maîtriser la compréhension, l'analyse et la production d'un discours. Les supports proposés à la lecture ou à l'analyse se veulent en adéquation avec le niveau attendu des apprenants ayant eu une scolarité normale.Cette analyse et la manipulation des données contenues dans le support permettent de "*faire le point*" pour fixer les notions à retenir et à réinvestir dans des activités de production écrite ou orale. Ces activités, proposées à la suite de

¹J.P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français*. Clé International. Paris, 2003. P90.

²Guide du professeur. MEN. ONPS. 2007. P34

chaque texte, ont un double intérêt: Le premier est qu'elles permettent à l'apprenant un entraînement à la production du discours. Cet entraînement facilite la réalisation du projet dont il a la charge. Le second, est qu'elles permettent au professeur de mettre en place des activités aussi variées que nécessaires au plan lexical, phrastique, sémantique, organisationnel et discursif.

Pour les textes littéraires; extraits de romans, nouvelles, des recueils poétiques. Et pour les textes non littéraires, des textes historiques, exhortatifs, des articles de presse. Les apprenants y trouvent des textes en rapport avec les objets d'étude inscrits au programme.

Le manuel propose aussi plusieurs activités dont l'objectif consiste à améliorer l'expression orale et écrite des apprenants du FLE. Ainsi il est question de:

- Compréhension de l'écrit expression orale
- Expression écrite
- Exercices de fonctionnement de la langue.

On trouve aussi, des rubriques sous forme de « *consignes* » consacrées à l'expression écrite, cela fournit à l'apprenant les astuces et les idées nécessaires pour écrire et rédiger les productions écrites. Que ce soit la synthèse des documents ; le compte rendu critique et objectif ainsi que la rédaction d'une nouvelle et comment argumenter en fournissant des mots considérés nécessaires pour l'argumentation. Ces rubriques suivies par des grilles d'évaluation et d'autoévaluation. En ce qui concerne l'organisation du manuel, on la présente dans les annexes.

III.2.- aperçu sur les textes de manuel scolaire de la 3AS

III.2.1- les textes du manuel

Le contenu de notre corpus n'est pas un simple recueil de textes, mais c'est une série de dossiers de langue. L'utilisation des phrases isolées est évitée, et le texte reste la dominante tout au long de différentes activités proposées ; soit sous sa forme complète soit sous forme d'extrait.

Nous avons constaté durant notre expérimentation que le choix du texte étudié en classe a une grande influence sur le comportement des apprenants et sur leur formation. Ce qui a un rapport étroit avec la réalisation des objectifs tracés et annoncés dans le programme de la classe terminale.

En effet, le manuel regroupe plusieurs textes faisant l'objet d'étude dans les différentes activités d'apprentissage. Les textes sont dans l'ensemble des textes littéraires et non littéraires. D'après notre analyse du manuel, nous constatons la place prépondérante assignée au texte littéraire, car

le texte littéraire a l'avantage d'être exploité à des fins à la fois linguistiques et culturelles. Il est, d'une part, le lieu d'apprentissage où l'apprenant et l'enseignant peuvent explorer tous les éléments possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue française, d'autre part il permet un accès privilégié à la culture étrangère. Et pour les textes non littéraires, des textes historiques, exhortatifs, des articles de presse. Nous marquerons la présence de plusieurs types insérés dans le manuel de 3AS faisant l'objet de notre étude .dont la morphologie reflète l'esprit de cohérence et de continuité entre les différents projets. Possédant des formes variées allant des extraits de romans, jusqu'aux articles de journaux français très connus tels que le Monde (les textes pages 84) et Humanité (page 154) en passant par des nouvelles et des poèmes (sept poèmes). Dont cinq sont écrits par des français V. Hugo, Boris Vian, Jacques Salome), les genres des textes offrent des approches très diversifiées. Le manuel contient aussi des affiches publicitaires (pages 140, 153, 165), des photos (pages 16, 26,39, 49, 45, 55, 60, 12,06) et une image caricaturale (page107).Tous ces éléments laissent entendre que l'aspect culturel est pris en compte dans le manuel.

III.2.2 -Les auteurs des textes

III.2.2.1- les auteurs français

Concernant les auteurs des textes, nous avons remarqué l'omniprésence des écrivains français et d'autres algériens d'expression française, et d'autres francophones en général.La dominance des écrivains français semble être principale. Ce qui nous permet de dire que c'est une chose voulue par les auteurs du manuel, afin d'offrir aux apprenants l'occasion de présenter les grands écrivains et leurs œuvres. L'étude de ces textes permet aux apprenants d'accéder à la culture étrangère car l'œuvre littéraire symbolise les traditions, les mœurs et les coutumes de l'époque et de la société de race. Parmi les grands écrivains cités dans le manuel, nous pouvons nommer par exemple : V. Hugo, Voltaire, Guy De Maupassant, T. Gautier, J.J. Rousseau, Paul Valery et J. De la Fontaine.Les textes des écrivains français sont éparpillés dans tout le manuel et dans tous les « Emplacements» réservés aux textes. Ils peuvent être des textes supports de leçons, d'exercices et textes complémentaires.

«Le choix d'inclure des textes des auteurs français dans un manuel laisse supposer que celui-ci est conçu dans l'intention de donner de savoirs culturels aux apprenants. De plus, le nombre important des auteurs étrangers notamment français et la diversité des

genres textuels." expriment l'ouverture du manuel scolaire sur l'Autre, sur sa langue et sa culture. ».¹

III.2.2.2- Les auteurs algériens

Eux aussi, occupent une place intéressante et non négligeable dans le manuel de la 3AS. On peut dire que leur place est la plus grande parmi d'autres, On peut citer comme exemples M. Dib, Kateb Yacine, Mahfoud Kaddache, Redah Malek, ...etc. Le manuel scolaire contient aussi des textes d'écrivains francophones, tel que Tahar ben Djelloun. Pour ce qui est des écrivains autres que les français ou les algériens, nous pouvons dire qu'ils sont aussi représentés par plusieurs textes dans le manuel citons Edgar AlainPoe, Dino Buzzati, ...etc.

III.2.3 - La place du texte historique dans le manuel scolaire de la 3^{ème} année secondaire

« Le caractère historique des « faits » que la science croit saisir dans une telle « pureté » apparaît cependant d'une manière encore plus néfaste. Ces faits sont, en effet (comme produit de l'évolution historique), non seulement impliqués dans un continuel changement, mais encore, ils sont – précisément dans la structure de leur objectivité- des produits d'une époque historique déterminée... ».²

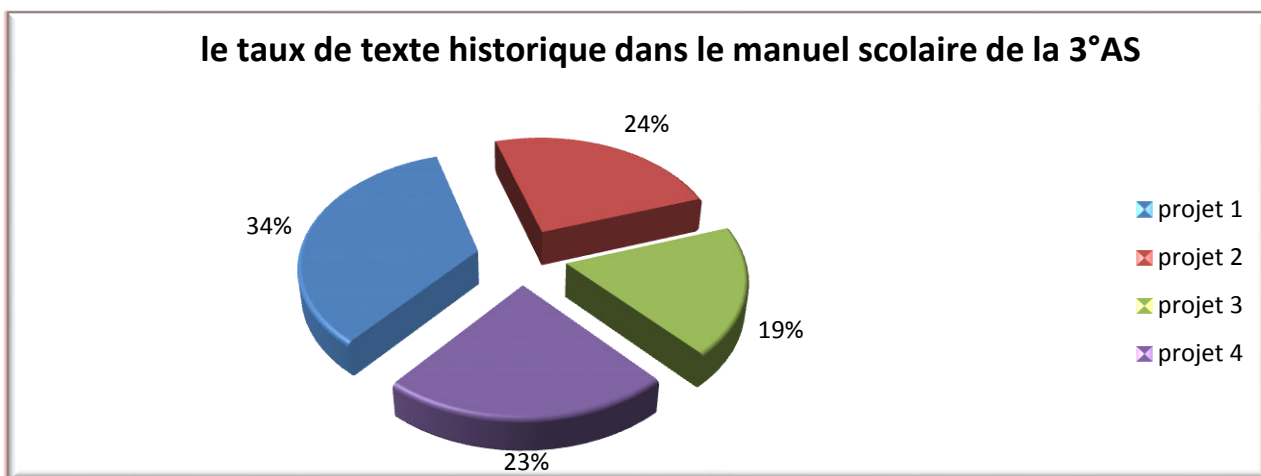
Le texte historique est considéré comme une véritable invitation aux voyages sociaux, une ouverture à la réalité historique en décrivant les événements qui se sont déroulés dans le passé, l'écrivain écrit pour se dire, pour dire ses séductions comme ses émotions...D'après l'observation analytique du manuel en cours d'étude, le nombre de textes est de 70 dans la totalité ; partagés selon les projets didactiques et les objets d'étude comme suit :

- **Projet 1** (texte et document d'Histoire) : 24 textes d'un pourcentage de 34,28%.
- **Projet 2** (le débat d'idées) : 17 textes d'un pourcentage de 24,28%.
- **Projet 3** (l'appel) : 13 textes d'un pourcentage de 18,57%.
- **Projet 4** (la nouvelle fantastique) : 16 textes d'un pourcentage de 22,85%.

Nous traduisons ces résultats dans la graphie ci-dessous :

¹D. Abadi, *Image scolaire ver, une approche didactique du manuel de français de 1erA.S*, Mémoire du Magister , université d'Ouargla , 2003, P.54.

²Georg, LUKACS, *Histoire et conscience de classe*, éd de minuit, 1984, p25



L'apparition non négligeable du texte d'Histoire dans le manuel scolaire de la classe terminale, traduit son importance en tant que support didactique. Cette apparition se veut dans le premier projet – comme nous l'avons déjà dit- soit comme support à étudier ou bien comme des textes et des extraits consacrés pour les différentes sortes d'évaluation.

Nous signalons que parmi ces textes, il y a deux poèmes (**Chant populaire Kabyle**, page 20 rapporté par M. BENBRAHIM et l'autre intitulé (**Dans la gueule du loup**) à Kateb Yacine, page 39). cela affirme que le texte historique n'est pas vide de l'aspect littéraire, soit dans sa forme poétique ou dans sa forme prosodique.

L'historien écrit l'évènement historique à sa manière, la manière du spécialiste, qui cherche la précision, dans un style souvent direct, cela qui facilite la didactisation de ces textes. Le choix du texte est très important pour l'enseignant pour répondre aux objectifs d'enseignement et aux besoins de ses élèves, après la lecture silencieuse, l'enseignant doit aller chercher la compréhension du texte par les apprenants ; cette compréhension qui va se limiter dans la forme générale du texte , le titre, la source, les personnage...etc. cette compréhension est nécessaire mais elle ne constitue pas le seul objectif, mais il doit éveiller une curiosité intérieur chez l'apprenant, l'enseignant pose des questions qui aideront l'apprenant à pénétrer le sens vrai du texte, pour évaluer sa compréhension , l'enseignant est le responsable de fournir un climat qui stimule la réflexion des apprenants à travers les questions qui motivent la participation qui rend le texte vivant en classe .(et dans cette phase que s'articule notre expérimentation.).

III.3- La didactisation du texte historique

« D'un point de vue linguistique, et selon Saussure, le 'texte' peut-être uniquement 'une parole'. Le dictionnaire encyclopédie des sciences du langage donne au texte la définition suivante « en terme hjelmsviens, le texte est un système connotatif, car il est second par rapport à un autre système de signification. Si l'on distingue dans la phrase verbale ses composants phonologiques, syntaxiques et sémantiques, on en distinguera autant dans le texte sans que cependant ses composants soient situés au même plan. ».¹

Le texte est le résultat d'une activité intellectuelle de l'écrivain, qui est commandée par des connaissances du monde, par sa personnalité et sa vision du monde, il doit avoir une compétence linguistique, culturelle, communicative...etc. Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, le texte, s'est défini en tant qu'une quête de sens, une activité contribuant à l'acquisition de la langue, comme contribution au développement social, historique et affectif des apprenants.

Tous ces paramètres sont indispensables pour qu'un texte soit apte à être destiné à l'enseignement-apprentissage. Jean-Pierre Cuq a défini le fait de didactiser un document quelconque, c'est de le rendre un support destiné à l'enseignement : *« La didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique, d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner. ».²*

De ce fait, on considère le document historique dans le manuel de troisième année scolaire comme étant un discours didactisé. Vue l'importance de ce genre de texte dans la réalisation des objectifs tracés par les instituteurs, et les finalités désirées derrière la nouvelle réforme pédagogique.

La constatation des contenus des textes historiques a encouragé les concepteurs des manuel scolaire de les adapter pour les rendre des supports à lire et à analyser pour en dégager des valeurs multiples liées étroitement au rôle précieux de l'école et de l'éducation nationale.

¹M.DOURARI, Lakhdar, L'apport communicatif et culturel du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage du FLE, cas des élèves du lycée mixte de Barika, 2006/2007.p9

²J.P. Cuq. *Dictionnaire de didactique du français*. Clé International. Paris, 2003. P71.

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, le texte, s'est définit en tant qu'une quête de sens, une activité contribuant à l'acquisition de la langue, comme contribution au développement social, historique et affectif des apprenants.

Pour limiter le champ de notre travail, on a choisis les textes de Mahfoud Kaddache, qui représentent la majorité des textes historiques dans le manuel (9 textes). Nous allons analyser deux :

- La société européenne d'Algérie (p.15).
- Une guerre sans merci. (p.45).

Ces supports ayant pour sujet le cadre historique, ce sont des extraits qui appartiennent au grand historien Algérien, la compétence que cet enseignement veut privilégier, est de développer l'esprit critique de l'élève par l'analyse de la vérité/vraisemblable des faits rapportés.

Avant d'entamer l'analyse de ces deux textes, nous proposons un bref aperçu cet historien célèbre :

« Mahfoud KADDACHE a imprimé un nouvel esprit à l'écriture de l'histoire de l'Algérie en excluant tout esprit de chapelle. Mahfoud KADDACHE a su rester objectif complet, et garder une vision d'intellectuel, d'universitaire non marqué par les luttes conjoncturelles, ce qui donne une valeur à ses recherches et ses travaux. Il fut le dernier témoin du siècle. ».¹

Né en 1921 dans la casbah d'Alger, et mort le 30 juillet. C'est un historien algérien. Il a publié plusieurs ouvrages sur l'histoire de l'Algérie. À l'âge de six ans, il se retrouve orphelin, ce qui l'oblige à vivre de petits métiers. Mais cela ne l'empêche pas d'effectuer, en parallèle, un parcours scolaire brillant. C'est en tant qu'historien justement qu'il eut à publier des ouvrages d'une extrême importance pour l'histoire de l'Algérie et du Maghreb ; il se révèle un précieux témoin du siècle, il est l'un des meilleurs connaisseurs de l'histoire générale de l'Algérie et de celle du mouvement national.

Le fait que le mode de sa pensée adéquat avec les principes de l'éducation nationale, encourage les instituteurs et les concepteurs de faire le choix d'intégrer des textes de ses œuvres dans les manuels scolaires nationaux. *« Je crois que notre culture est enracinée dans l'amazighité, enrichie par la civilisation arabo-musulmane et ouverte à la modernité. ».²* Et cela dans l'intention d'implanter chez les élèves un savoir culturel national, identitaire, affectif et social.

¹RAMZI, Tarik, Le témoin de siècle, Mahfoud KADDACHE nous a quittés, l'expression, 01/08/2006.

²*El Watan*, 28 novembre 1991, Mahfoud Kaddache, L'histoire au présent. Propos recueillis par Mohamed

On a vraiment le plaisir de travailler sur ce sujet qui intègre les textes de ce témoin que nous devons tous lui porter l'honneur, la nature des faits choisis, leurs caractérisations et les commentaires que peut faire l'auteur, les descriptions des personnages et les jugements portés montrent que le texte historique ne relève pas de la simple narration des faits, mais aussi du discours argumentatif, c'est plutôt la volonté de convaincre le lecteur d'une vision propre à l'auteur.

III.3.1- Les étapes de la didactisation du texte historique

➤ Le lancement du premier projet

Durant cette étape, l'enseignant présente l'intitulé du projet sous forme de situation qui met l'apprenant dans un état de questionnement pour chercher une solution. Cette résolution consiste à réaliser un projet ou une recherche documentaire, consistant un fait d'Histoire pendant la guerre révolutionnaire. Ou bien de présenter un portrait d'un martyr, et le recueil des témoignages des personnes qui ont vécu la guerre. Aussi, il peut raconter un évènement. C'est à l'élève la libre initiative de choisir les sources des informations et le mode de présentation des travaux.

L'objet d'étude : textes et documents d'Histoire.

La problématique : anticiper sur le contenu et la forme du document à produire :

- Qu'est-ce qu'un dossier documentaire ? (texte –photo).
- Qu'est-ce qu'une fiche de synthèse ? (date-événement).
- A qui est destiné ce dossier documentaire ?
- Quelle forme lui donner ? Déterminer l'intention de communication ainsi le discours dominant dans le dossier : le discours historique associé au discours explicatif et objectif.

➤ Fiche technique

- **Mise en place l'intitulé du projet** : formulation et problématisation en classe des termes du projet.
- **Mise en route** : évaluation pour sensibiliser les élèves aux caractéristiques du fait historique.
- **Mise en œuvre** : lancement des séquences d'apprentissage
 - La séquence 1 : produire un texte pour présenter un fait historique.

- La séquence 2 : produire un texte pour présenter la bibliographie et le combat d'un héros de la guerre.
- La séquence 3 : produire un texte et y insérer des témoignages
- **Finalisation du projet** : présentation des fiches de synthèses.
- **Evaluation sommative** : permet de vérifier si l'élève a atteint l'objectif ; elle s'effectue à la fin de l'apprentissage, dans le but d'estimer les connaissances acquises de l'élève.

Après le lancement du projet, l'enseignant doit préciser la méthode qu'il va suivre pour atteindre ses objectifs tracés. Cette méthode permet à l'apprenant de construire son savoir, identifier les témoignages dans le fait d'Histoire et devenir motivé dans la classe. Dans ce mémoire, nous avons choisi deux textes appartenant à l'historien M. Kaddache.

III.3.2-Analyse des textes historiques

Le texte historique s'apparente à un texte argumentatif qui contient des descriptions, des commentaires et des jugements, il ne s'agit pas de raconter un fait vécu mais aussi de convaincre le lecteur. Les textes proposés de Mahfoud Kaddache, ont pour thème la colonisation, sont des documents d'Histoire qui racontent des faits historiques afin d'exposer la réalité. Ces textes proposés vont aider l'apprenant après les avoir didactiser, de développer ses compétences et ses connaissances, ses stratégies d'apprentissage car, pour traiter un document historique, il doit aller chercher des informations dans les livres, les sites et chez les personnes âgées pour collecter et classer ces informations. D'autre part, le document historique concerne une période importante de notre histoire donc, c'est une raison pour s'ouvrir à notre passé avec ses événements qui restent gravés dans la mémoire de chaque algérien. On peut dire que cette recherche sert à l'apprenant de développer ses savoirs à partir de la mise en valeur de cette histoire. Le thème de ces textes fait partie de la réalité des apprenants, c'est pour cela que l'apprenant sera motivé par ces sujets et il fera la recherche avec un profond plaisir.

- **L'analyse du texte : la société européenne d'Algérie**, page 15

Fiche pédagogique (consultez annexes)

Dans ce texte, l'auteur commence son texte par annoncer que ces européens sont venus avec une mentalité de supériorité (beaucoup de droits et de privilèges). Ensuite, il poursuit en relatant les

événements importants de 1840 à 1870 en présentant quelques métiers d'ouvriers venus d'Europe tout en illustrant son texte par des données chiffrées.

Dans la dernière partie, le scripteur affirme que la France a offert des terres fertiles aux français d'Alsace-Lorraine et qu'elle a encouragé la naturalisation dans le but de rendre la société française supérieure à la musulmane (L'algérienne).

Dans ce texte l'historien n'a que de relater des événements en donnant des statistiques ; ce qui est en relation avec l'intention communicative et le titre de la séquence.

➤ **L'analyse du texte : Une guerre sans merci**, page 45.

Fiche pédagogique (consultez annexes)

L'auteur dans ce texte analyse les véritables causes de l'expédition française en Algérie et les pratiques coloniales à l'égard des algériens. Mahfoud Kaddache conteste les motifs que les français avançaient dans leurs manuels en les qualifiant par le mot : « *alibi* ». Selon l'auteur, la situation socio-économique en France et les considérations d'ordre politique interne sont les véritables causes de cette expédition, il met ensuite en évidence l'aspect violent et barbare de la guerre menée par les colons pour occuper le pays et soumettre le peuple algérien. Pour nous convaincre de la justesse de son opinion, l'historien utilise des témoignages d'officiers français qui ont participé à cette guerre sans merci. Ce texte vient pour corriger une fausse idée consternant la vérité des causes de la conquête française en Algérie. En suivant une stratégie de témoignages pour donner plus de crédibilité au point de vue de l'auteur cité dans le commentaire au début du texte.

Les fiches pédagogiques associées à ces deux textes, sont des exemplaires qui montrent les étapes que l'enseignant suive dans l'étude d'un texte historique. D'après ce que nous avons vu concernant la fiche pédagogique de l'enseignant, nous avons constaté que l'enseignant après avoir la lecture du texte, doit examiner la compréhension de ses élèves, en posant des questions sur le texte pour évaluer cette compréhension. Aussi, l'enseignant doit proposer des exercices d'application qui évaluent les compétences linguistiques et culturelles des apprenants, à travers un compte rendu du texte.

Toutes ces activités aident l'apprenant à avoir une habileté à apprendre tout seul, avec le guidage de l'enseignant suivant des stratégies spécifiques. Ces dernières étant adéquate avec la situation

d'apprentissage, les prérequis des apprenants, en se basant sur les compétences interdisciplinaires et transversales.

« L'élève a de nouveaux rôles dans l'école. Il n'est plus l'élément qui reçoit passivement les connaissances. La nouvelle approche lui confère le droit de contribuer avec l'instituteur à établir ses connaissances dans le cadre d'une relation horizontale interactive. L'élève cherche, analyse et fait usage de l'information, et l'école doit lui confier les rôles méthodologiques appropriés. »¹

Conclusion

A partir de cette analyse, on constate que : étant un document officiel, le manuel scolaire de la troisième année secondaire, comportant le texte historique, véhicule les fins recherchées par l'instituteur algérien. Cela se traduit dans la thématique insérée de façon voulue dans les supports à didactiser, ainsi que leurs auteurs, ce qui s'inscrit dans le cadre des principes sur lesquelles se base le système éducatif et la société algérienne de façon générale.

¹Adel. FARID, *l'élaboration des nouveaux programmes scolaires, la refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation*, p46

Chapitre IV

*L'investissement de la didactisation du
texte historique dans une classe de FLE*

Introduction

La mise en place de ce dernier chapitre vise à montrer notre conception pour vérifier les hypothèses de présent travail de recherche. Nous allons présenter les modes d'investigation (l'enquête par questionnaire et l'expérimentation), ainsi la présentation des conditions de la réalisation. Ensuite, nous allons évoquer les interprétations des résultats obtenus, afin de répondre à notre problématique.

IV.1-La présentation de l'enquête

IV.1.1- Présentation du questionnaire et d'échantillonnage

En vue de vérifier nos hypothèses et d'approfondir l'utilité de notre travail, nous avons proposé un questionnaire composé de 12 questions, destiné à un nombre de 20 enseignants du français, ces derniers sont assignés d'enseigner les classes terminales de différentes branches, et dans des régions multiples. La distribution de ce questionnaire s'effectue au cours d'une journée pédagogique au sein du lycée Djebaili Mohamed Essalah à Khenchela.

En effet nous avons distribué plus de ce nombre de questionnaire, mais malheureusement, les enseignants n'étaient pas tous prêts d'être au service à cause de l'indisponibilité du temps.

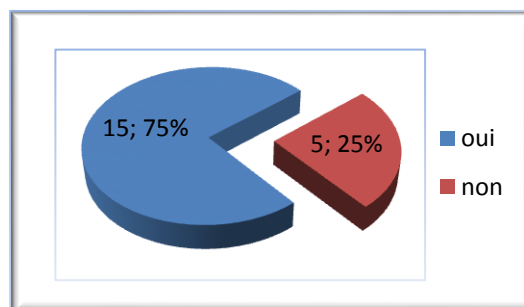
Le but de ce questionnaire est de collecter des informations liées à la didactisation du texte d'Histoire, et le rôle de chacun des deux acteurs de l'opération enseignement- apprentissage. Principalement de l'activité de la compréhension du texte historique.

Les questions posées sont en relation étroite avec notre sujet de recherche, ainsi que l'ensemble des chapitres évoqué. Nous avons posé des questions dichotomiques (qui n'acceptent que la réponse par oui/non) et fermées, et d'autres ouvertes nécessitant des réponses explicatives, pour pointer du doigt les différents points de vue des enseignants, en vue d'enrichir notre enquête.

IV.1.2- L'analyse des résultats obtenus

Question 1 : Après votre recrutement, Avez-vous suivi une formation initiale ?

Réponses et commentaire : le nombre des enseignants répondant par « Oui » est de 15, ils

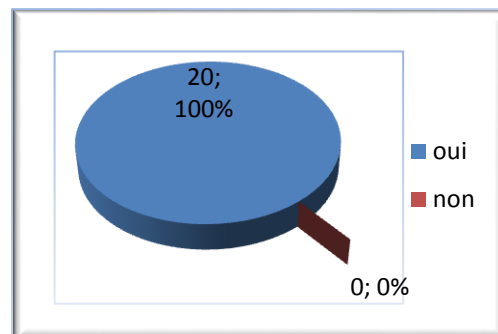


constituent les nouveaux recrutés dans le secteur de l'éducation, et qui étaient obligé de passer une période de formation avant et durant le travail. Ceux qui répondent par « Non » sont 5, représentent les anciens professeurs.

Question 2 : avez-vous suivi une formation après

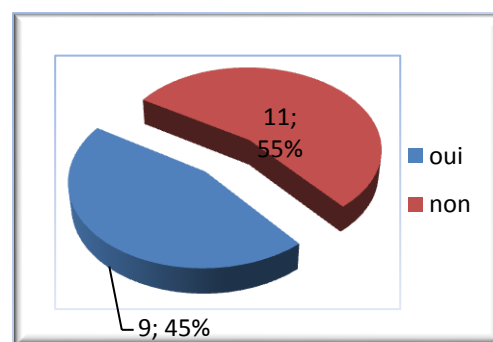
la dernière réforme ?

Réponses et commentaire: la totalité des enseignants affirment qu'ils font de formations après la réforme.



Question 3 : si c'est oui; est-ce qu'elle répond à vos attentes ?

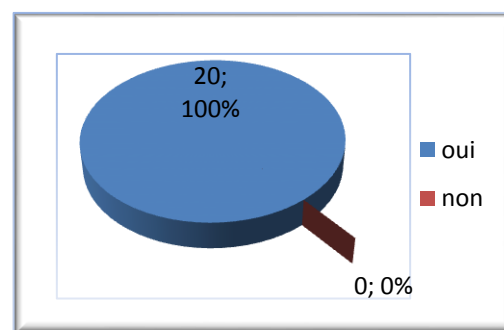
Réponses et commentaire : onze enseignants nient l'utilité des formations pour eux, le reste des enseignants (09) disent que ce genre de formation répond à leurs attentes. Ces dernières, se veulent des explications



des nouvelles notions, nouvelles démarches, et quelques éclaircissements des nouvelles méthodes.

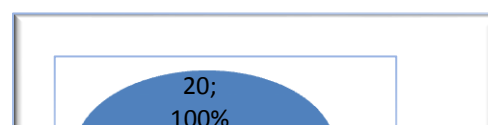
Question 4: avez-vous une idée sur le contenu du curriculum et le document d'accompagnement ?

Réponses et commentaire: tous les enseignants répondent par « oui » concernant leur prise de conscience vis à vis le contenu de curriculum et le document d'accompa-



gnement, ce qui prouve le recours à ces ressources pour la préparation. Ces deux accompagnants du manuel, viennent pour expliquer tout ce qui est considéré ambiguë aux yeux des enseignants, afin de bien préparer les activités d'apprentissage, en adéquation avec les finalités dictées.

Question 5 : en effectuant votre travail pédagogique ;



vous vous basez sur les objectifs et les finalités de l'éducation cités dans le curriculum, afin de construire les apprentissages de vos apprenants ?

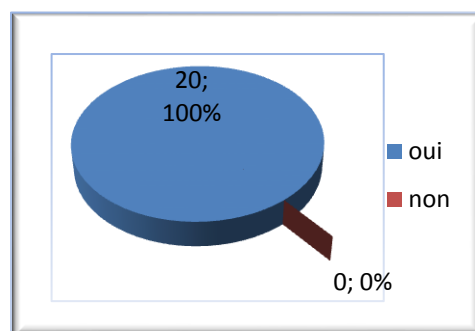
réponses : la réponse par « oui » déclarée par tous les enseignants de notre échantillonnage. Ce qui traduit la nécessité de réaliser les objectifs tracés par la tutelle.

Question 6 : Que pensez-vous du programme du manuel de la 3AS ?

Réponses : Les enseignants ont répondu que le nouveau programme du 3AS est très riche et diversifié en activités. Pour eux, ce programme permet d'acquérir de nouvelles compétences, et donne à l'apprenant l'occasion de découvrir différents types de texte et contribue au développement intellectuel des élèves à travers les activités de compréhension et de production. D'autres suggèrent une amélioration de ce programme en donnant plus d'importance aux activités de points de langue. et de varier la typologie textuelle.

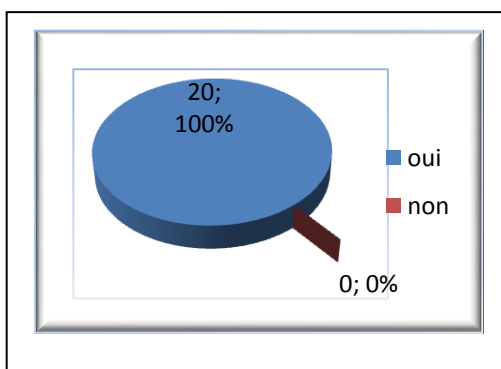
Question 7 : Utilisez-vous le manuel scolaire dans votre travail pédagogique ?

Réponse : Tous les membres de notre échantillonnage répondent par « oui », à cette question, ce qui prouve la place du manuel scolaire et son rôle indispensable.

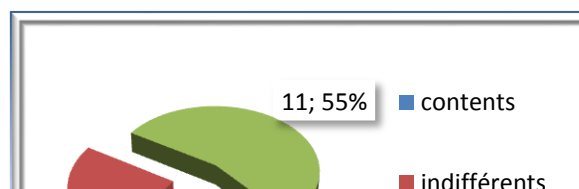


Question 8 : Pensez-vous que le programme de 3AS a contribué au développement intellectuel des apprenants ?

Réponse : toutes les réponses sont « oui », ce qui prouve l'utilité de contenus du programme dans la construction des individus.



Question 9 : Lorsque le support didactique est un texte



- ✓ contents ?
- ✓ indifférents ?
- ✓ plus au moins contents ?

Réponse et commentaire : concernant le comportement des élèves vis-à-vis l'étude du texte historique, les réponses étaient comme suit :

4 disent que leurs élèves sont contents en étudiant ce texte, 5 parmi eux affirment qu'ils sont indifférents, le reste les jugent plus au moins contents.

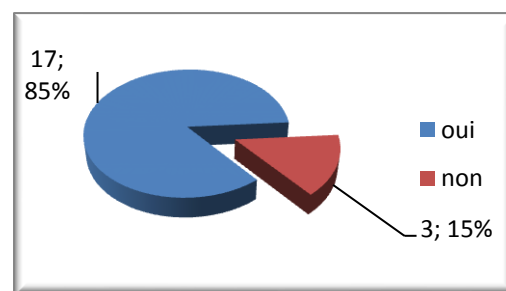
Question 9 : Quelles sont les difficultés qui entravent la compréhension des supports d'Histoire ?

Réponses et commentaire : Pour les enseignants, c'est la langue même qui est difficile et quand on n'a pas le bagage vocabulaire, comment peut-on comprendre. Un enseignant affirme que les difficultés ont un rapport avec le lexique car le lexique historique est parfois difficile et ambigu aussi, il trouve que quelques événements racontés subjectivement sont loin de la réalité et de la vérité. Donc, les élèves ne peuvent pas identifier les actions quand le support traite un thème irréel et surtout quand il ne concerne pas l'histoire de l'Algérie.

Parmi les réponses nous avons trouvé que l'ignorance des élèves de la structure narrative, et les caractéristiques d'un texte historique contribue à la non compréhension des supports.

Question 10 : Est-ce que vous vous appuyez sur des stratégies spécifiques dans la didactisation des textes historiques ? ?si c'est oui, expliquez comment ?

Réponses et commentaire : 3 parmi les enseignants questionnés répondent par « non », ils ne font pas



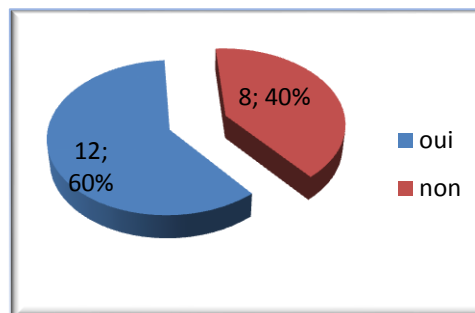
recours aux stratégies spéciales pour motiver leurs élèves. Le reste des enseignants, le font pour atteindre les objectifs de leur travail ; ces derniers enseignants nous expliquent quelques démarches pour motiver les élèves telles que l'utilisation des moyens de Tice pour faciliter la compréhension de quelques supports, les conseils destinés aux élèves pour faire recours à leurs pré-requis, des recherches documentaires et l'investissement des compétences interdisciplinaires et la mise en œuvre des compétences transversales. Quelques professeurs nous expliquent qu'ils préparent des listes sous forme d'inventaires de lexique lié aux textes historiques en vue de familiariser l'apprenant avec ce genre de thématique.

Question 11 : En suivant les stratégies que vous suivez

dans la didactisation du texte d'Histoire ; pensez-vous

que cela permet à l'apprenant de construire son

autonomie ?



Réponses et commentaire: 12 enseignants d'un

pourcentage de 60% affirment que le recours à des stratégies motivantes a marqué, considérablement, l'évolution de l'autonomie des apprenants, cela par la mise en œuvre des différentes dimensions du savoir chez ces élèves. 40% de ces professeurs nient l'impact de ces stratégies sur l'autonomie des apprenants.

Question 12 : Pensez-vous que l'explication des finalités de l'éducation aux étudiants, va contribuer à l'évolution affective et sociale et de responsabilité chez eux ?

Réponses et commentaire: la majorité (18) des enseignants pense que l'explication des finalités de l'éducation nationale, contribue de façon positive à l'augmentation de la rentabilité scolaire des apprenants. Être conscient de ce que lui est demandé motive l'élève à être acteur au sein de sa société. Un des enseignants nous a expliqué que le fait d'impliquer l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage, en lui disant pour quel but le texte historique est programmé ; ça va contribuer directement à l'évolution affective, identitaire, de façon de lui rendre responsable dans plusieurs dimensions (éducative, personnelle, sociale, patriotique...etc.).

Les deux enseignants restants, voient que c'est inutile de perdre le temps en expliquant des choses abstraites aux élèves, vu leur indifférence.

IV.1.3- Synthèse

Les réponses obtenues affirment que la majorité des enseignants ont des représentations positives envers le programme de leur discipline, ils apprécient les contenus de ce programme ainsi que les efforts fournis de la part de la tutelle pour les former en parallèle des nouveautés pédagogiques. La grande majorité de ces professeurs cherche à améliorer le travail d'enseignement mettant en œuvre la créativité, dans un cadre coopératif et interactionnel, qui favorise les relations entre enseignant/enseignée, en exploitant le texte historique comme médiateur, et support de plusieurs valeurs à apprendre. Cela s'effectue en introduisant de nouvelles stratégies motivantes qui visent

à exalter le talent de l'apprenant en créant chez lui de nouvelles habiletés, pour être actif dans l'opération d'enseignement-apprentissage, afin de lui former pour être un individu autonome, chose inscrite au sein des finalités de l'éducation nationale.

IV.2- Le cadre de l'expérimentation

A la recherche que notre travail soit approfondi et riche, nous avons proposé de faire une petite expérimentation, cette dernière s'effectue au sein de la classe de la troisième année secondaire lettres et philosophie au lycée Handaoui M^{ed} Tahar à Ain Touila wilaya de Khenchela.

IV.2.1- La description du public

Notre échantillonnage se compose de 26 apprenants (7 garçons et 19 filles), ayant la majorité souffre de plusieurs difficultés concernant l'apprentissage du français langue étrangère.

Nous avons décidé d'effectuer cette investigation suivant une recherche action, après cette constatation de difficultés, précisément au niveau de la compréhension du texte historique, qui s'avère difficile à déchiffrer pour eux.

En ce qui concerne les notes obtenues par les apprenants, une seule élève qui a eu 11/20
Le reste leurs notes varie entre 3/20 et 7.5/20.

IV.2.2 - La description du travail expérimental

Cette expérimentation s'articule autour de deux étapes :

➤ la phase pré expérimentale

Durant laquelle nous avons proposé un test sous forme de devoir surveillé de premier trimestre. Ce qui constitue la première évaluation au sein du premier projet consistant l'objet d'étude : *texte et document d'Histoire*. En ce premier temps, les apprenants ont passé le test dans les conditions ordinaires (sans explication supplémentaires, sans consigne spécifique.). Le texte support est un extrait du livre *LES TORTIONNAIRES* à Boualem Nedjadi (figure dans annexes) ; il fait partie de textes historiques.

Après avoir corrigé les copies, nous avons constaté la manifestation de maintes difficultés : scripturales, grammaticales, syntaxique, morphologique,... etc. mais la plus intéressante difficulté, c'est l'handicap des apprenants au niveau de déchiffrement du texte, soit au niveau de

l'analyse du texte ou bien au niveau de l'expression écrite. (Le compte rendu objectif). C'étaient des résultats frustrants ; discutés le jour de compte rendu de devoir surveillé. Où nous avons discuté tous les erreurs et les difficultés de chacun des élèves.

« L'organisation scolaire est tenue de s'adapter aux nouveaux défis d'un environnement plus hétérogène, moins prévisible (PIOT, 2005). La demande sociale, relayée par un bon nombre d'enseignants ainsi que de parents, exige que les difficultés scolaires soient l'objet d'une prise en charge pédagogique spécifique, sur un mode différencié, voire individualisé : il s'agit moins de rompre avec le modèle précédent [...] ». »¹

Nous avons donné des conseils d'ordre général, et des explications concernant l'analyse du texte historique, et comment procéder pour le déchiffrer ; au moins pour accéder au sens général du texte à partir des indices bien déterminés.

Nous avons expliqué les finalités de l'éducation nationale, chose qui étonne les apprenants, précisément, lorsqu'ils découvrent la relation étroite entre les objectifs de différentes disciplines qu'ils étudient. Nous avons évoqué la notion des compétences transversales et celle interdisciplinaires, pour les bien exploiter dans la phase qui suit. Enseigner la compréhension pour Martine Rémond c'est : « *Savoir décider si l'on a compris un texte est une étape cruciale pour devenir un lecteur autonome* »²

➤ **La phase d'expérimentation proprement dite**

Dans cette étape, qui s'effectue 15 jours après la première, Durant la période qui s'étale entre les deux tests, nous avons fait une coordination avec l'enseignant de la matière d'Histoire-géographie pour mettre en œuvre les différentes compétences des apprenants.

« Des études ont montré que les établissements dans lesquels les élèves réussissent étaient ceux dans lesquels les enseignants coopèrent, reconnaissent que l'amélioration des conditions de travail est une tâche collective et non individuelle. »³

¹A. SAVOYANT. Image opérative et problème de coordination interindividuelle dans l'activité collective. In : *L'image opérative*, Actes d'un séminaire (1-5 juin 1981) et recueil d'articles de D. Ochanine, Université de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), Centre d'éducation permanente, Département d'ergonomie et d'écologie humaine, 1978, pp. 82-90.

²Rémond M., « *Enseigner à comprendre: les entraînements métacognitifs* ». 2ème édition. De Boeck. 2005. P151

³M. Gather Thurler. *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. E.S.F., Paris, 2000.

Nous avons proposé un autre support historique, tout en l'accompagnant d'une consigne bien déterminée :

➤ **La consigne**

En vous basant sur les explications déjà fournies, travaillez votre test en mobilisant vos savoirs, vos connaissances, vos expériences, ainsi que tout ce que vous avez étudié dans les autres matières et qui a une relation avec le contenu du support, en particulier la matière Histoire-Géographie.

Après la vérification des travaux des apprenants, nous avons marqué clairement le changement d'attitude des apprenants sur leurs copies.

➤ **Analyse des résultats**

Certes il existe un nombre considérable d'erreurs de plusieurs catégories, mais sur le plan de compréhension de sens du texte, dans sa globalité, dans l'identification du plan, dans la détection du lexique thématique pertinent, la détection des noms propres et des personnages, ...etc. Cela se manifeste au niveau de la partie de l'analyse, en répondant de façon plus au moins satisfaisante, et se voit clairement dans la partie de l'expression écrite qui est le compte rendu objectif.

En ce qui concerne les résultats chiffrés, une augmentation considérable est marquée, à l'opposition de ceux de premier test. Chose qui rend les apprenants satisfaits.

Parmi le total des élèves de cette classe, onze ont la moyenne entre (10 et 13.5/ 20), les résultats des restants varient entre 6 et 9.5/ 20.

IV.2.3- Interprétation des résultats

Notre objectif n'est pas de corriger les copies des apprenants, ni de leur donner des notes chiffrées. Notre but est bien entendu de vérifier la validité de nos hypothèses en vue de répondre à notre question de départ. Nous tentons de prouver l'efficacité de mobilisation de différentes compétences acquises durant l'activité de compréhension du texte en cours d'étude. D'autre part, nous essayons de vérifier l'utilité des efforts des enseignants à la recherche de l'autonomisation des élèves.

D'après les résultats obtenus, le fait d'interpeller les compétences interdisciplinaires et celles transversales, et les investir dans des situations d'apprentissage bien déterminées, dans notre cas ;

la didactisation du texte historique. Ce fait contribue clairement et fortement dans la réussite de l'apprenant, en exerçant les différents niveaux de savoirs (savoir-être, savoir-faire et par la suite le savoir-agir). Ce qui prouve que l'investissement de la didactisation du texte historique contribue directement dans le développement de ces savoirs pour installer chez l'apprenant en classe de FLE des compétences de divers ordres. (Linguistiques, cognitives, culturelles, communicationnelles, identitaires, affectives et sociale...etc.).

Conclusion

Dans ce dernier chapitre, nous avons consacré notre intérêt aux pratiques des enseignants dans la classe du FLE, et plus précisément, durant l'activité de la compréhension de l'écrit pendant le premier projet (premier trimestre). La constatation des interactions au sein de groupe classe, nous envoie vers une confirmation que le véritable rôle assigné à l'enseignant est de faire apprendre à son élève comment se comporter pour comprendre un texte historique, qui le juge, auparavant, très difficile à assimiler. Il apprend aux apprenants l'art de faire. En lui expliquant pourquoi il apprend ce genre de texte, et pour quel but il doit donner l'astuce à l'apprenant pour savoir comment se procéder pour une interprétation optimale des supports d'Histoire.

Les analyses des données récoltées, nous montre que l'apprenant conscient des fins de son propre apprentissage, lui mène vers une autonomie satisfaisante. Ce qui répond efficacement aux attentes des concepteurs.

Conclusion générale

Conclusion générale

Instaurer une démarche d'apprentissage centrée sur l'apprenant, fait l'objet de la politique éducative de notre pays. À l'opposition des anciennes perspectives ; l'approche par les compétences est adoptée pour la réalisation des objectifs de notre système éducatif, dans toutes ses dimensions voire la conception des manuels scolaire, dont l'intégration du texte historique -notre objet d'étude- devient une nécessité, en vue de transmettre les valeurs nationale qui versent dans les principes de la révolution du 1^{er} novembre 1954, d'où inspire les textes d'Histoire leur thématique dominante.

« [...] non seulement un support de transmission des connaissances, mais aussi un élément de transmission de cette dimension voilée de la culture : les « bons sentiments » politiques en tout ce qui concerne l'histoire commune [...] Ces nuances subtiles des amours et des croyances politiques, ces sentiments légitimes vont trouver discrètement leur place dans ces manuels scolaires, marquant les particularités de l'affectivité politique. ».¹

Pour concrétiser une certaine harmonisation dans le curriculum ; L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère n'est pas exclu de cette transformation éducative, par la constatation des programmes de cette matière dont les supports proposés constituent l'instrument de concrétisation de ces objectifs. Le texte historique est le moyen par excellence qui peut accomplir cette mission. Le but de ce présent travail est de vérifier le rôle de la didactisation du texte historique dans l'implantation des principes prescrits dans les documents officiels. En particulier chez les apprenants de la classe terminale. Pour ce faire, nous avons opté de connaître les stratégies des enseignants pour faciliter l'apprentissage de l'analyse de ce genre de texte.

Pour répondre à notre problématique, nous sommes partis d'une hypothèse disant que le texte d'Histoire contribue à réaliser les objectifs de l'éducation nationale, précisément lorsque l'enseignant adopte une stratégie rigoureuse en classe.

¹HANSARD, Pierre « Manuels d'Histoire et inculcation du rapport affectif au passé », dans Henri Monniot (dir.), Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire, Berne, Éd. Lang(1984), p. 113.

Pour vérifier la justesse de notre hypothèse, nous avons opté de concevoir tout d'abord un cadre théorique qui prend en charge les notions liées à l'éducation et ses finalités ainsi que la nouvelle démarche pédagogique ; l'approche par les compétences. Ensuite un cadre pratique en menant une recherche-action suivant une démarche descriptive, analytique d'une part et expérimentale d'une autre part.

Notre étude analytique, qui vise les réponses des enseignants au questionnaire distribué, nous affirme que les enseignants ayant une formation précise après la réforme sont conscients des finalités de la mission de l'école nationale, ces enseignants mettent en œuvre des stratégies spécifiques dans une classe du FLE pour l'exploitation du texte historique.

Cette exploitation dévoile l'utilité de texte d'Histoire dans de différentes dimensions :

- Il met l'apprenant dans un contexte identitaire et patrimoine, par la thématique dépendant à la révolution du 1^{er} novembre 1954. Ce qui renforce chez lui le sentiment de l'appartenance à un pays, qu'il doit le défendre.
- Il demande de l'apprenant de mobiliser plusieurs niveaux de savoir, mettant en place des compétences transversales et interdisciplinaires, afin d'arriver à une interprétation correcte de sens du texte. Cette interprétation charge l'élève de sentiments de responsabilité envers son pays.
- Les stratégies suivies durant l'activité de compréhension du texte historique favorisent les interactions enseignant-enseigné, et mettent en œuvre l'autonomie de l'apprenant, ce fait est l'intérêt majeur de l'éducation nationale.
- Pour arriver à une réussite optimale ; les pratiques en classe exigent que l'élève doit être conscient des finalités de l'éducation, et de qu'est-ce qu'on attend de lui.
- Les résultats de notre expérimentation nous mènent à confirmer que le travail collaboratif et de coordination entre les enseignants de différentes disciplines contribue à l'amélioration des capacités des élèves pour être compétents.

« Dans les Socles de compétences, en éveil [...], plusieurs types de compétences sont présentées. Dès lors, les situations proposées à l'élève doivent permettre de développer et d'évaluer des compétences disciplinaires et transversales ciblées. Le dispositif propose des situations complexes liées à la thématique de l'énergie (transformations d'énergie et notions d'électricité). Au départ d'une problématique, l'enjeu est d'amener chaque élève à développer certaines compétences [...] »²

Pour conclure, à partir de notre investigation ; nous pouvons dire que notre hypothèse est affirmée, disant que l'exploitation du texte historique répond efficacement aux attentes et aux finalités de l'éducation nationale, en contribuant à l'instruction des individus étant des capitaux humains de qualité.

²Arunaud, Dehon, approche intégrée d'un outil pédagogique en éveil-initiation scientifique éducation et formation, 2010, p76.

Bibliographie

Ouvrages

- ACHOUCHE, M. « la situation sociolinguistique en Algérie », in Langues et Migration, Centre de didactique des langues et lettres de Grenoble, 1981.
- Adel. FARID, l'élaboration des nouveaux programmes scolaires, la refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation.
- AUDIGIER, François, en quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ?, Williams, 2006.
- BEN AISSA, Lazhar, Le rôle de la compétence de la compréhension de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage du FLE, cas du manuel de français de 3AS, sous la direction de Dr, BENSALAH Bachir, 2006/2007.
- BEN BOUZID. Boubakeur. La réforme de l'éducation en Algérie Enjeux et réalisations. Edition. Alger. 2009. ISBN : 978.9961.64.826.1.
- BENSEKAT, Malika, Cultures savantes/cultures populaires dans le manuel scolaire algérien de français langue étrangère, université de Mostaganem, Algérie.
- Bernard, MEYER, Maîtriser l'argumentation, Exercice et corrigés, éd, ARMAND COLIN, Septembre 2004.
- Document d'accompagnement de programme de 3AS.P.05.
- DUPONT, Pol, Faire des enseignants, Bruxelles, éd De Boeck, 2002.
- DUPONT, Pol, Faire des enseignants, Bruxelles, éd De Boeck, 2002.
- El-Ghouali cité par Dr. Abadi, l'image scolaire approche didactique de manuel de français thèse de Magister, université de Kasdi Merbah, Ouargla, 2003.
- G. Mathis, « professeur de français », Paris, Nathan, 1997.
- Gather Thurler, M, *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, E.S.F., Paris, 2000.
- Guide du professeur. MEN. ONPS. 2007. P34.
- HOLEC, Henri, Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage, CRPEL, université de Nancy2.
- KAHN, Hansen-Love, pratique de la philosophie, Hatier, 1994, p 26.
- L. D'Hainaut, concepts et méthodes de statistique. Tomel Bruxelles : Labor, 1978.
- LEGAULT, M. et Paré, A. Analyse réflexive, transformation intérieures et pratique professionnelle, Cahier de la recherche en éducation, n°2, 1995.

- LUKACS, Georg, Histoire et conscience de classe, éd de minuit, 1984.
- M.DOURLARI, Lakhdar, L'apport communicatif et culturel du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage du FLE, cas des élèves du lycée mixte de Barika, 2006/2007.

Revues

- BENBOUZID, Boubakeur, réforme de l'éducation et innovation pédagogique en algérie.2006.
- La Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008. Chapitre II. art. 4.
- La Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008. Chapitre I. art. 2.
- La Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008. Chapitre I. art.6.7
- Loi d'orientation sur l'éducation nationale, article 41.
- MILED. M. Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. La refonte de la pédagogie en Algérie-Défis et enjeux d'une société en mutation. 2005.UNESCO-ONPS. Alger. Ordonnance du 16 Avril 1976. Chapitre III. Art 25.
- Mohamed Chérif Ghebalou, Mahfoud Kaddache, L'histoire au présent. *El Watan*, 28 novembre 1991.
- Ph. PERRENOUD Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses In Educateur. Numéro spécial « Un siècle d'éducation en Suisse romande. ».2002.
- Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, UNESCO - ONPS, 2006
- RAMZI, Tarik, Le témoin de siècle, Mahfoud KADDACHE nous a quittés, l'expression, 01/08/2006.
- TAMAGNOU. D. Le manuel scolaire en question. Actes du 1er congrès de l'Association des Enseignants de Français du Cameroun. 19-20 mars 2002.

Dictionnaires

- CUQ, Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde, Paris, CLE International, 2010.

- Le Robert illustré, 2016, France, 2016.
- Le petit Larousse illustré 2013, mai 2012.

Livres scolaires et parascolaires

- DJIAR, Hachemi, Le Congrès De La Soummam, grandeur et servitudes d'un acte fondateur, ANEP, Algérie, 2012.
- Document d'accompagnement du programme. ONSP. Algérie. 2005.
- DRIBINE. M, français 3AS toutes les séries, euro-livre express, Algérie, 2007.
- Fethi Mahboubi. Guide du professeur. Troisième année secondaire. Toutes les filières. ONSP. Algérie. 2007.
- Fethi Mahboubi. Mohamed Rekkab. Azzedine Allaoui. Manuel de français. Troisième année secondaire. ONSP. Algérie. Edition 2007-2008.
- HABADJ, Djame , Séries Habadj Français 3AS, Essabil, Algérie, 2014.
- Marouf Saad & Boujedour Karim. Français BAC. 3A.S. Résumés de leçons et
- Nedjadi, Boualem, LES TORTIONNAIRES 1830-1962, ANEP, Algérie, 2001.

Mémoires

- MEYER, Bernard, Maitriser l'argumentation, Exercice et corrigés, éd, ARMAND COLIN, Septembre 2004.
- Perrenoud, Ph. L'école saisie par les compétences, in Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) Quel avenir pour les compétences ?, Bruxelles. De Boeck, 2001.
- PERRENOUD, Philippe, L'autonomie, une question de compétence ?, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève, 2002.
- Ph. MEIRIEU, L'approche par compétences et pratiques pédagogiques, Les cahiers de CRASC, n°16, 2009.
- PRETCEILLE, A, « L'éducation interculturelle, Que sais-je? » N°5487, PUF, Paris, 2004.
- Rémond M., « Enseigner à comprendre: les entraînements métacognitifs ». 2^{ème} édition. De Boeck. 2005.

- RICHAUDEAU, François, conception et production des manuels scolaires, guide pratique, UNESCO, Paris, 1979, p 49.
- RICHAUDEAU, François, Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, Belgique, Ed. DUCULOT, GEMBLoux, 1979.
- ROEGIERS, Xavier Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- Roegiers. *X. une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Edition de Boeck, 2000.
- ROGERS. Xavier. Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser. Ed.de Boeck.2003.
- ROGIERS, X, L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances. Genève : 2008. IBE Working Papers on curriculums issues. Disponible en ligne sur
- ROGIERS, X. L'approche par compétences dans le système éducatif algérien, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. ONPS : 2006.
- SAVOYANT. A. Image opérative et problème de coordination interindividuelle dans l'activité collective. In : *L'image opérative*, Actes d'un séminaire (1-5 juin 1981) et recueil d'articles de D. Ochanine, Université de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), Centre d'éducation permanente, Département d'ergonomie et d'écologie humaine, 1978.
- SEGUIN, Roger, l'élaboration des manuels scolaires, guide pédagogique, UNESCO, 1989.
- Simard, Claude, éléments de didactique du français langue première, canada, de Boeck, 1997.

Sites web

- <http://www.ibe.unesco.org/publications>. consulté le 20/042017.
- http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numero/143/vp143_48-52.pdf. Consulté le 12/02/2017
- http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numero/143/vp143_48-52.pdf. Consulté le 12/02/2017
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.htm
- http://www.wikifage.org/index.php/Approche_par_comp. Consulté le 21/04/2017.

Résumé :

Le système éducatif algérien cherche à construire un capital humain de qualité, doté des valeurs humanitaires et nationales, dans une masse de transformations universelles, d'où une réforme pédagogique devient une nécessité primordiale.

Au sein de cette refonte, la conception des programmes doit tenir en compte de nouvelles stratégies pour un enseignement-apprentissage plus efficace ; notamment de français langue étrangère, en tant qu'une discipline parmi tant d'autres dans l'école algérienne qui met en évidence la didactisation du texte historique, qui constitue un moyen pour inculquer les apprenants en les armant de nouvelles habiletés et savoir-faire vers une interprétation correcte de sens des supports d'Histoire proposés, pour répondre aux attentes de l'éducation nationale. Cette stratégie se base essentiellement sur des itinéraires cognitivistes et constructiviste.

La mise en œuvre des compétences transversales et d'autres d'ordre interdisciplinaire est l'une des principales bases de l'approche par les compétences, à l'intention de formation des individus autonomes, et conscients de leurs propres capacités à investir ; à bon escient.

Mots-clés : système éducatif, réforme, finalités, apprenant, enseignant, texte historique, manuel scolaire

تلخيص:

تهدف المنظومة التربوية الى بناء رأس مال بشري ذي نوعية وكفاءة، مزود بالقيم الانسانية والوطنية، في ظل التحولات التي يشهدها العالم، أين أصبح تطبيق اصلاحات تربوية حتمية ذات أولوية.

لتصميم البرامج التعليمية في خضم هذه الاصلاحات، يجب الاخذ بعين الاعتبار اقتراح استراتيجيات جديدة من اجل عملية تعليمية-تعليمية ناجعة ، خاصة فيما تعلق باللغة الفرنسية كواحدة من عديد المواد التعليمية في المدرسة الجزائرية. التي تثمن تدريس النص التاريخي، الذي يمثل وسيلة تربوية لتنشئة المتعلمين وتسليحهم بمهارات جديدة نحو قراءة تفسيرية صحيحة للسند التاريخي المقترح في الكتب المدرسية، استجابة لمرامي وغايات التربية الوطنية. هذه الاستراتيجية تركز اساسا على منهج بنائي ومعرفي.

إن تطبيق الكفاءات العرضية و معرفة الجمع بين التخصصات تعتبر من اهم قواعد المقاربة بالكفاءات من أجل تكوين فرد كفء مستقل وواع بقدراته الخاصة لاستغلالها بشكل امثل.

الكلمات المفتاحية: المنظومة التربوية، الاصلاح، المرامي، المتعلم، المعلم، النص التاريخي، الكتاب المدرسي.