

**République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique**

Université HAMMA Lakhdar El-Oued

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langue Française



Mémoire de fin d'étude

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option : Didactique et langues appliquées

intitulé

**Quelles théories et quelles méthodes pour
l'enseignement/apprentissage de l'arabe et du français
(cas de 3^{ème} AP)**

Présenté et soutenu publiquement par :

**M. BELAID Adelmalek
M. BERKOUCHA Rabah
M. LARAFI Ahmed**

Membres du jury :

**Dr. LAMAMRI Larbi (Président)
Dre. CHIHANI Ouacila (Rapporteur)
Dre. BEN SEDDIK Samira (Examinatrice)**

Année universitaire : 2023/2024

Remerciement

Tout d'abord, nous remercions Allah Le Tout Puissant de nous avoir donné la force pour mener à terme ce travail.

Ensuite, nos remerciements vont spécialement à notre encadrante, Mme CHIHANI Ouacila d'avoir acceptés de nous encadrer et de nous avoir fournis des conseils, des encouragements et des orientations avec beaucoup de compréhension et de patience à notre égard. Nous remercions tous les membres du jury pour leur évaluation continue de cette recherche de fin d'étude et tous ceux qui nous ont soutenus de près ou de loin.

Enfin, un grand merci à tous les cadres pédagogiques et administratifs de la faculté des langues et des lettres de l'université d'El Oued pour leur coopération durant nos parcours d'étude jusqu'à l'élaboration de ce travail.

Dédicace

Nous dédions ce travail à :

Nos martyrs qui ont sacrifié leur vie pour assurer la nôtre, nos chers parents pour leur patience, leur amour, leur soutien et leurs encouragements. Nos familles, nos apprenants, nos enfants, nos collègues et nos amis. Sans oublier nos enseignants du primaire jusqu'à l'université.

Abdelmalek, Rabah et Ahmed

TABLE DES MATIÈRES

Remerciement

Dédicace

Introduction Générale

CHAPITRE I

LES THÉORIES D'APPRENTISSAGE ET LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

1. Définition des concepts.....	13
1.1. L'enseignement	13
1.2. L'apprentissage.....	14
1.3. La didactique.....	15
1.4. La pédagogie	15
2. Les théories d'apprentissage	16
2.1. Le béhaviorisme	16
2.2. Le cognitivisme.....	17
2.3. Le constructivisme	17
2.4. Le socioconstructivisme.....	18
2.5. Le connectivisme	19
3. Les méthodes d'enseignement.....	20
3.1. La méthode traditionnelle	20
3.2. La méthode directe.....	21
3.3. La méthode audio-orale	22
3.4. La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV)	24
3.5. L'approche communicative	25
3.6. La méthode actionnelle	27
3.7. L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC).....	28

CHAPITRE II

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ARABE ET DU FRANÇAIS

1. L'approche par compétences	33
1.2. Aperçu historique.....	33
1.3. Définition de l'approche par compétences	33
1.4. Les principes de l'approche par compétences	34
2. La compétence	34
2.1. Définition	34
2.2. Les composantes de la compétence	34
2.3. La situation-problème	35

2.4. La tâche	36
2.5. Les types de compétences	37
2.6. Les valeurs	40
3. Le profil d'entrée et le profil de sortie de l'apprenant de la 3 ^{ème} AP en français et en arabe.....	40
3.1. Le profil d'entrée de la 3 ^{ème} AP.....	40
3.2. Le profil de sortie de la 3 ^{ème} AP.....	41
4. Les documents officiels de 3 ^{ème} AP.....	42
5. Les plans annuels des apprentissages de l'arabe et du français	45
6. Le volume horaire de l'arabe et du français	46
7. Le projet pédagogique et la séquence didactique en 3 ^{ème} AP	46
7.1. Définition du projet pédagogique	46
7.2. Définition de la séquence didactique	46
8. Les activités d'enseignement / apprentissage et les supports pédagogiques.....	47
8.1. Les activités d'enseignement / apprentissage.....	47
8.2. Les supports pédagogiques	50
9. La formation continue des enseignants.....	51
9.1. Définition de la formation.....	51
9.2. Les objectifs de la formation continue.....	51
9.3. Les constituants de la formation continue	52
9.4. Les modalités mises en œuvre pour la formation continue des enseignants en Algérie	53
10. L'évaluation formative	54
10.1. Définition de l'évaluation formative	54
10.2. Les objectifs de l'évaluation formative	54
10.3. Les avantages de l'évaluation formative	54
10.4. La grille d'évaluation de l'évaluation formative.....	55
11. L'impact de l'arabe sur l'apprentissage du français.....	55
11.1. L'alternance codique	55
11.2. Les interférences linguistiques.....	57
11.3. L'emprunt	58

CHAPITRE III

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DU QUESTIONNAIRE

1-Présentation du questionnaire.....	61
2-L'analyse des résultats obtenus.....	61
2-1- Le questionnaire destiné aux enseignants de la langue arabe du cycle primaire cas	

de la 3 ^{ème} année primaire.....	61
2-1-1-Le public enquêté:.....	61
2-1-2 -L'ancienneté	62
2-1-3- Le niveau d'instruction des enseignants enquêtés.....	63
2-1-4- Région d'exercice	63
2-1-5 -La langue de communication dominante	64
2-1-6 -Le nombre d'élèves dans les classes.....	65
2-1-7 -Le nombre d'élèves et le bon apprentissage de la langue arabe.	66
2-1-8 -La suffisance ou l'insuffisance du temps réservé aux activités d'apprentissage. ...	67
2-1-9 -La conformité du programme au niveau des élèves de la 3 ^{ème} AP.	67
2-1-10 -Les activités du manuel et le travail individuel de l'apprenant	68
2-1-11-Le travail de groupe	69
2-1-12 -Les activités du manuel scolaire et l'interaction entre les apprenants.....	70
2-1-13 -Les méthodes adoptées	71
2-1-14 -Les supports didactiques utilisés en classe.	71
2-1-15-L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) ...	71
2-1-16 - Le programme de la langue arabe de la 3 ^{ème} AP primaire et l'identité linguistique et culturelle des apprenants.	72
2-1-17-La suffisance de la formation des enseignants sur les méthodes et les stratégies d'enseignement /apprentissage	73
2-1-18- Les propositions des enseignants autour des formations continues.....	73
2-1-19-Le moment d'évaluation formative	74
2-1-20-Les difficultés rencontrées pendant l'enseignement/apprentissage de la langue arabe	74
2-1-21-Les solutions proposées pour surmonter ces difficultés:	75
2-2-Le questionnaire destiné aux enseignants du français du cycle primaire cas de la 3 ^{ème} année primaire.	76
2-2-1- Le public enquêté.....	76
2-2-2-L'ancienneté	76

2-2-3 Le niveau d'instruction des enseignants enquêtés	77
2-2-4-Région d'exercice	78
2-2-5 -La langue de communication dominante	78
2-2-6- Le nombre d'élèves dans les classes.....	79
2-1-7 Le nombre d'élèves et le bon apprentissage du français.....	80
2-2-8 -La suffisance ou l'insuffisance du temps réservé aux activités d'apprentissage. ...	81
2-2-9 La conformité du programme au niveau des élèves de la 3 ^{ème} AP.....	82
2-1-10 -Les activités du manuel et le travail individuel de l'apprenant	83
2-2-11 Le travail de groupe.....	84
2-2-12 -Les activités du manuel scolaire et l'interaction entre les apprenants.....	85
2-2-13 -Les méthodes adoptées	85
2-2-14 Les supports didactiques utilisés en classe.....	86
2-2-15 L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC)....	86
2-2-16- Le programme de la 3 ^{ème} AP et l'identité linguistique et culturelle des apprenants	87
2-2-17 La suffisance de la formation des enseignants sur les méthodes et les stratégies d'enseignement /apprentissage	88
2-2-18- Les propositions des enseignants autour des formations continues.....	88
2-2-19 -Les difficultés rencontrées pendant l'enseignement/apprentissage du français ...	89
2-2-20 -Les solutions proposées pour surmonter ces difficultés:	90
Conclusion générale.....	92
BIBLIOGRAPHIE.....	95
ANNEXES.....	100
Résumé	109

LISTE DES FIGURES DU QUESTIONNAIRE DE LA LANGUE ARABE

Figure n°1 : Le public enquêté.....	62
Figure n°2 : L'ancienneté.....	62
Figure n°3 : Le niveau d'instruction des enseignants.....	63
Figure n°4 : Région d'exercice.....	64
Figure n°5 : la langue de communication dominante.....	65
Figure n°6 : Le nombre d'élèves dans les classes	65
Figure n°7 : Le nombre d'élèves et le bon apprentissage de l'arabe	66
Figure n°8 : La suffisance ou l'insuffisance du temps réservé aux activités d'apprentissage.....	67
Figure n°9 : La conformité du programme.....	68
Figure n°10 : Les activités du manuel et le travail individuel.....	69
Figure n°11 : Le travail de groupe.....	69
Figure n°12 : Les activités du manuel scolaire et l'interaction entre les apprenants.....	70
Figure n°13 : L'intégration des technologies de l'information et de la communication (T.I.C)	72
Figure n°14 : Le programme et l'identité linguistique et culturelle.....	72
Figure n°15 : La suffisance de la formation des enseignants.....	73
Figure n°16 : Le moment d'évaluation formative.....	74

LISTE DES TABLEAUX DU QUESTIONNAIRE DE LA LANGUE ARABE

Tableau n°1 : Le public enquêté.....	61
Tableau n°2 : L'ancienneté.....	62
Tableau n°3 : Le niveau d'instruction des enseignants.....	63
Tableau n°4 : Région d'exercice.....	64
Tableau n°5 : la langue de communication dominante.....	64
Tableau n°6 : Le nombre d'élèves dans les classes	65
Tableau n°7 : Le nombre d'élèves et le bon apprentissage de l'arabe.....	66

Tableau n°8 : La suffisance ou l'insuffisance du temps réservé aux activités d'apprentissage.....	67
Tableau n°9 : La conformité du programme.....	67
Tableau n°10 : Les activités du manuel et le travail individuel.....	68
Tableau n°11 : Le travail de groupe.....	69
Tableau n°12 : Les activités du manuel scolaire et l'interaction entre les apprenants.....	70
Tableau n°13 : L'intégration des technologies de l'information et de la communication (T.I.C)	71
Tableau n°14 : Le programme et l'identité linguistique et culturelle.....	72
Tableau n°15 : La suffisance de la formation des enseignants.....	73
Tableau n°16 : Le moment d'évaluation formative.....	74

LISTE DES FIGURES DU QUESTIONNAIRE DU FRANÇAIS

Figure n°1 : Le public enquêté.....	76
Figure n°2 : L'ancienneté.....	77
Figure n°3 : Le niveau d'instruction des enseignants.....	77
Figure n°4 : Région d'exercice.....	78
Figure n°5: la langue de communication dominante.....	79
Figure n°6 : Le nombre d'élèves dans les classes	80
Figure n°7 : Le nombre d'élèves et le bon apprentissage du français	81
Figure n°8 : La suffisance ou l'insuffisance du temps réservé aux activités d'apprentissage.....	82
Figure n°9 : La conformité du programme.....	83
Figure n°10 : Les activités du manuel et le travail individuel.....	83
Figure n°11 : Le travail de groupe.....	84
Figure n°12 : Les activités du manuel scolaire et l'interaction entre les apprenants.....	85
Figure n°13 : L'intégration des technologies de l'information et de la communication (T.I.C)	87
Figure n°14 : Le programme et l'identité linguistique et culturelle.....	87
Figure n°15 : La suffisance de la formation des enseignants.....	88

LISTE DES TABLEAUX DU QUESTIONNAIRE DU FRANÇAIS

Tableau n°1 : Le public enquêté.....	76
Tableau n°2 : L'ancienneté.....	76
Tableau n°3 : Le niveau d'instruction des enseignants.....	77
Tableau n°4 : Région d'exercice.....	78
Tableau n°5 : la langue de communication dominante.....	78
Tableau n°6 : Le nombre d'élèves dans les classes	79
Tableau n°7 : Le nombre d'élèves et le bon apprentissage du français	80
Tableau n°8 : La suffisance ou l'insuffisance du temps réservé aux activités d'apprentissage.....	81
Tableau n°9 : La conformité du programme.....	82
Tableau n°10 : Les activités du manuel et le travail individuel.....	83
Tableau n°11 : Le travail de groupe.....	84
Tableau n°12 : Les activités du manuel scolaire et l'interaction entre les apprenants.....	85
Tableau n°13 : L'intégration des technologies de l'information et de la communication (T.I.C)	86
Tableau n°14 : Le programme et l'identité linguistique et culturelle.....	87
Tableau n°15 : La suffisance de la formation des enseignants.....	88
Tableau n°16 : Le moment d'évaluation formative.....	89

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Suite à l'indépendance, le français, en tant que langue étrangère, a occupé un statut privilégié par rapport à la langue arabe, car il a été imposé durant plus d'un siècle pendant l'ère coloniale au sein de la société algérienne. Face à cette situation, l'État algérien s'est d'abord attaché à l'édification immédiate des différentes institutions et à la récupération des référents identitaires, culturels et linguistiques, où la langue arabe a été proclamée langue nationale, l'islam religion de l'État, et le français, langue étrangère véhiculaire.

La diversité linguistique en Algérie est très riche, influencée par des facteurs historiques et socioculturels. Notre pays se caractérise par la coexistence de plusieurs langues et dialectes: l'arabe classique, le tamazight, l'arabe dialectal, le français et l'anglais.

La Constitution algérienne (articles 3 et 4) affirme que l'arabe classique et le tamazight sont deux langues nationales et officielles. Pour promouvoir et développer ces deux langues, l'État algérien a créé, en premier lieu, le Haut Conseil de la Langue Arabe, dont la mission est de développer la langue arabe, de généraliser son utilisation dans les domaines scientifique et technologique, et d'encourager la traduction vers l'arabe. En deuxième lieu, la création de l'Académie algérienne de la langue Tamazight vise à valoriser le tamazight dans tous les domaines.

Comme toute construction solide a besoin d'une bonne fondation ; la nation algérienne a choisi l'école primaire pour fonder une génération de citoyens capables de franchir les horizons de l'avenir du pays avec succès et défendre ses opportunités avec vigueur et fidélité.

Pour y arriver, il fallait une bonne vision théorique et pratique, cela repose sur la problématique suivante :

Quelles approches théoriques et quelles méthodes peuvent être efficacement mises en œuvre pour l'enseignement / apprentissage de l'arabe et du français au cycle primaire en Algérie, afin de favoriser un développement linguistique et culturel idéal chez les apprenants de la 3^{ème} AP?

De cette question, surgissent d'autres interrogations auxquelles nous devrions répondre :

- L'utilisation d'une approche communicative intégrant des activités interactives et des situations de la vie quotidienne dans l'enseignement de l'arabe et du français favoriserait-elle une meilleure acquisition linguistique chez l'apprenant ?

- L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les pratiques pédagogiques pourrait-elle stimuler l'engagement des élèves et faciliter leur apprentissage des langues?
- La conception de programmes d'enseignement contenant des activités culturelles et littéraires des deux langues serait-elle capable de contribuer à renforcer l'identité linguistique et culturelle des apprenants ?
- La formation continue des enseignants en matière de la didactique des langues, en mettant l'accent sur les méthodes et les stratégies adaptées à l'enseignement de l'arabe et du français au cycle primaire, pourrait améliorer la qualité de l'enseignement?
- L'évaluation formative pourrait permettre aux enseignants de mieux cibler les besoins des apprenants et d'adapter leurs pratiques pédagogiques en conséquence?

Notre travail se divise en deux parties : une partie théorique qui comprend deux chapitres et une partie pratique qui s'organise en deux questionnaires.

Dans le premier chapitre de la partie théorique, nous explorerons les théories d'apprentissage et les méthodes d'enseignement.

Dans le deuxième chapitre, nous aborderons l'enseignement / apprentissage de l'arabe et du français en 3^{ème} année du cycle primaire.

Dans la partie pratique, nous nous pencherons sur l'analyse des résultats des deux questionnaires adressés aux enseignants de l'arabe et de français de la 3^{ème} AP de la wilaya de Touggourt.

CHAPITRE I

LES THÉORIES D'APPRENTISSAGE ET LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

Dans ce premier chapitre intitulé Les théories d'apprentissage et les méthodes d'enseignement, nous débuterons par une définition des concepts clés de notre recherche, à savoir : l'enseignement, l'apprentissage, la didactique et la pédagogie. Ensuite, nous présenterons un aperçu des théories d'apprentissage, qui regroupent les principes expliquant comment un individu s'approprié, mémorise et mobilise les connaissances tout au long de son parcours. Nous décrirons également le processus d'apprentissage à travers ces théories et introduirons les principales approches en matière d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, nous concluons ce chapitre en soulignant l'importance de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement, en particulier au cycle primaire.

1.Définition des concepts

1.1.L'enseignement

Selon le dictionnaire, Le Petit Larousse (2010, p.372) :« *L'enseignement. n.m Action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances.*»

A travers le processus de l'enseignement, l'enseignant transfère d'une façon structurée des savoirs à ses apprenants et installe chez eux des compétences et des valeurs.

Cuq (2003, p.183) définit l'enseignement comme: « *une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier* ».

Tagliante (1994, p.14) ajoute : « *Enseigner, c'est donner aux apprenants les moyens d'atteindre rapidement les buts pour lesquels ceux-ci ont décidé d'investir du temps et parfois de l'argent dans l'apprentissage d'une langue étrangère.*»

Cuq &Gruca (2018, p.111), écrivaient sur ce sujet « *L'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est cette médiation qui peut être appelée guidage.*»

Le rôle de l'enseignant a changé pendant les dernières années, il n'est plus l'unique source d'informations que Cuq appelait « le transmetteur de savoir » et l'apprenant « le consommateur d'un savoir ». Il est devenu plutôt organisateur et animateur dans sa classe, il conseille et guide ses apprenants.

1.2.L'apprentissage

L'apprentissage, selon le dictionnaire numérique Larousse, est l'« *Ensemble des processus de mémorisation mis en œuvre par l'animal ou l'homme pour élaborer ou modifier les schèmes comportementaux spécifiques sous l'influence de son environnement et de son expérience.* »

Dans le même sens, Bouchikhi (2011, p.9) affirme, ainsi, que l'apprentissage : « *désigne le processus d'acquisition de capacités cognitives et comportementales surtout en milieu scolaire.* ».

Il est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant se mobilise pour approprier des savoirs ou des savoir-faire. C'est aussi, l'ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs.

Perraudau (2006 p. 16) souligne que l'apprentissage, malgré toutes les ambiguïtés soulevées par le terme lui-même, peut regrouper deux activités : l'une liée à apprendre (mémoriser des algorithmes, encourager le développement de réflexes automatisés, et appliquer des méthodes simples) et l'autre liée à comprendre (tout ce qui est en relation avec la réflexion, le raisonnement, la création, etc.)

D'autre part, l'apprentissage se réfère au mécanisme qui permet à l'apprenant d'élaborer des facultés mentales et comportementales, principalement dans un cadre éducatif.

Dans sa dimension pédagogique, l'apprentissage est un processus complexe par lequel un individu acquiert, apprend et change ses expériences. Ce processus englobe les aspects cognitifs (acquisition de connaissances), conatifs (adoption de nouvelles habitudes ou compétences) et affectifs (changements émotionnels). Il fait référence à la fois aux dispositifs globaux (enseignement public/privé, enseignement primaire, moyen, secondaire, etc.) et les approches pédagogiques et didactiques spécifiques à chaque matière (enseignement de langues, des physiques, etc.).

En résumé, l'apprentissage n'est pas un événement statique, mais un processus continu qui s'étend tout au long de la vie. Ce qui n'est pas utilisé disparaît avec le temps.

Pour solidifier les connaissances de manière durable, il est crucial de les appliquer dans divers contextes, de les utiliser dans des situations inédites et de les approfondir par de

nouvelles expériences.

1.3.La didactique

Le terme didactique est effectivement omniprésent dans le discours pédagogique et revêt une signification complexe et nuancée. Son usage fréquent reflète la diversité des préoccupations et des perspectives dans le domaine de l'éducation. Ainsi, la didactique désigne la science ou la théorie de l'enseignement et de l'instruction. Elle englobe les principes, les méthodes et les techniques utilisés dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

D'après Le Petit Larousse, (2010, p.320) : « *La didactique (du gr. didaskein, enseigner). n.f. Science ayant pour objet les méthodes d'enseignement.* »

Aussi, la didactique est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant.

1.4.La pédagogie

D'après le dictionnaire Le Petit Larousse (2010, p.750), « *La pédagogie (du gr. paidagôgia). Théorie, science de l'éducation de l'enfant.* »

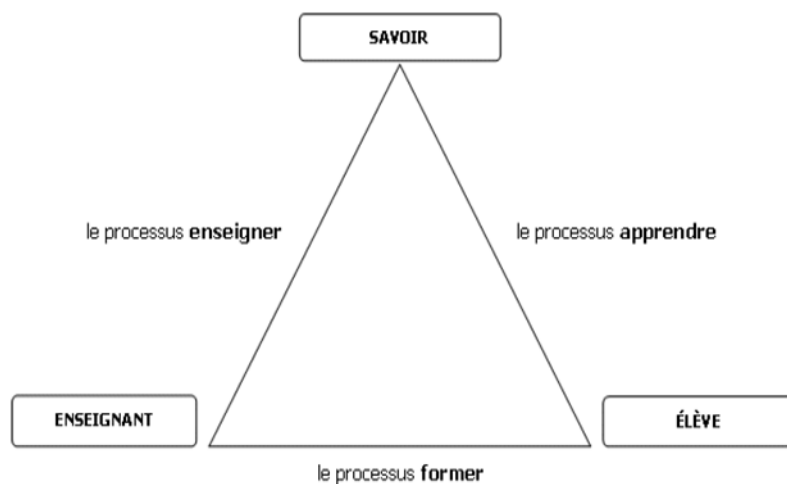
Cuq & Gruca (2018, p. 46), ont bien défini ce concept :

La pédagogie est la plus ancienne et la plus courante dénomination des relations entre maître et élèves. Le terme vient du grec paĩs (enfant) et ageĩn (conduire). A Rome, le paedagogus était l'esclave chargé de conduire les enfants chez le magister, [...]. Il désigne aujourd'hui (tout ce qui concerne la relation maître/élève en vue de l'instruction ou de l'éducation).

La pédagogie est une pratique de classe (la côté relationnelle enseignant/apprenant, apprenant/apprenant) qui est influée par plusieurs sciences telle que la psychologie, la sociologie et l'anthropologie. Elle se base sur des principes scientifiques dans le champ de l'éducation.

Dans ce sens, La borderie (1998, p.89) ajoute que la didactique est une science ou ensemble de techniques relatives à l'art d'enseigner les différentes disciplines. Elle définit les situations d'enseignement et les mécanismes par lesquels se réalisent les apprentissages à partir d'une approche centrée sur la matière à enseigner.

En somme, la relation entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir est interprétée par Houssaye dans le triangle didactique. Ce modèle souligne l'interaction dynamique entre ces trois composantes pour créer un environnement d'apprentissage efficace.



Le triangle didactique selon Houssaye

2. Les théories d'apprentissage

2.1. Le béhaviorisme

C'est le psychologue américain Watson qui a créé ce terme « behavior » (comportement), en 1913. Inspiré par les travaux de Pavlov (1890) et Skinner (1930) sur le conditionnement, ce courant affirme que le conditionnement est le mécanisme essentiel de l'apprentissage ; le sujet adopte un certain comportement directement en réponse à une situation donnée.

Briswalter & Mehlinger soulignent « *l'apprentissage se résume à l'établissement d'une connexion entre un stimulus et une réponse comportementale.* »

Cette théorie s'intéresse à l'étude des comportements observables qui sont indépendamment aux processus mentaux. Son objectif, alors, est de trouver les conditions observables qui favorisent la réponse à un stimulus donné à partir d'un système de renforcements, positif ou négatif.

Selon Skinner (psychologue et penseur américain), les renforcements sont dites positifs c'est le cas de bonnes réponses, tandis que sont dites négatifs c'est le cas de rectifier les erreurs.

Dans cette théorie l'enseignant joue le rôle central puisque c'est lui qui doit créer les conditions environnementales qui vont aider l'apprenant à atteindre les objectifs souhaitables. En utilisant un système de renforcements (récompenses, notes, punitions. etc.). Il change le comportement des apprenants en provoquant de nouvelles réponses à des stimulus spécifiques.

2.2.Le cognitivisme

La psychologie cognitive est apparue au début des années 1940. Ce courant de pensée se focalise sur le processus d'apprentissage, non sur les comportements observables comme ils disaient les behavioristes, mais sur la planification de l'action et le traitement des informations obtenues. Il a donné une véritable importance aux phénomènes mentaux.

Briswalter & Mehlinger disent que les cognitivistes « *se concentrent davantage sur les processus internes et les connexions qui ont lieu pendant l'apprentissage.* »

Ces chercheurs affirment que la mémoire de l'individu joue un rôle crucial dans l'apprentissage. Elle n'est plus simplement perçue comme un endroit de stockage, mais comme un système dynamique qui régule activement le processus d'apprentissage.

D'après Perraudon (2006, p. 18), le modèle behavioriste présente deux figures fortes : le symbolisme et le connexionnisme :

Les symbolismes assimilent l'esprit humain à un système de traitement de l'information qui sera traitée d'une façon séquentielle, étape par étape, à partir des modules spécialisés. Alors que les connexionnistes voient que le cerveau humain est un ensemble complexe qui oblige le traitement de l'information d'une façon parallèle, non pas séquentielle comme ils signalent les symbolismes.

2.3.Le constructivisme

Cette théorie est née dans les années 1950 en Europe, issu des travaux de Piaget et de l'école de Genève. Elle s'oppose aux deux théories précédentes, surtout au behaviorisme, qui limitait l'apprentissage à l'association stimulus-réponse et envisageait l'individu comme subissant son environnement.

Dans le courant constructiviste, l'apprenant est devenu comme acteur agissant dans son apprentissage, il assimile les savoirs en fonction de ses expériences personnelles et ses schémas mentaux.

Selon Piaget, l'assimilation et l'accommodation sont les deux processus fondamentaux de l'acquisition et du développement des connaissances.

Piaget, cité par Perraudon (2006, p.19), explique ces deux processus:

Dans cette approche (Piaget, 2001), la pensée humaine est comprise comme un ensemble de structures qui s'élaborent au cours du développement, sous l'influence de deux mécanismes : l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation est l'intégration de l'objet par le sujet. Dans ce cas, le schéma, peu ou pas conscientisé, intègre la donnée externe pour être enrichi. L'accommodation est, complémentairement, la modification profonde du schéma initial ou la création d'un nouveau schéma. Dans le domaine de l'apprentissage, l'activité cognitive de l'élève, en tant qu'elle vise à répondre au questionnement de l'environnement, constitue le moteur des acquisitions.

Depuis quelques décennies, le paradigme constructiviste classique s'est enrichi de l'apport de la composante sociale. L'interaction, comme moyen d'apprentissage, est alors moins liant le sujet et le milieu (y compris le savoir) mais celle liant le sujet à autrui. L'importance donnée à cette composante sociale est justifiée puisque l'apprenant n'est jamais seul, mais il est entouré par un ensemble de réseaux interactifs, qui ont un impact sur lui, et qui peuvent l'aider ou le mettre en difficultés dans ses processus d'acquisition.

2.4.Le socioconstructivisme

C'est un prolongement du constructivisme, elle est appelée aussi sociocognitive par rapport au constructivisme. Cette théorie d'apprentissage, dont le fondateur est le psychologue russe Vygotsky, défend que l'apprenant construise ses connaissances par l'expérimentation et la découverte sous l'impact de son environnement social et culturel. Vygotsky ajoute un nouveau concept clé dans le domaine d'enseignement-apprentissage : la zone proximale de développement (ZPD).

Briswalter & Mehlinger soulignent que la ZPD, d'après Vygotsky, «*est ainsi définie comme l'écart entre, d'une part, la capacité à résoudre un problème seul et, d'autre part, la possibilité d'y parvenir avec l'aide d'autrui (enseignants, pairs apprenants) (Martin & Savary, 2008) »*

Donc, c'est la zone où l'apprenant, et à l'aide de ressources (prérequis, l'aide de l'enseignant et l'interaction avec ses pairs), est capable de réaliser une tâche (mobilisation de l'apprenant). Elle se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. L'apprentissage se construit en confrontant l'apprenant à des situations problèmes pour créer chez lui un conflit sociocognitif comme il appelle Vygotsky.

Doise et Mugny (1997), ajoutent Briswalter, M. & Mehlinger, M., ont bien défini ce conflit, « *il se définit comme la confrontation entre des avis divergents qui est constructive dans l'interaction sociale* ».

Autrement dit, le conflit sociocognitif oblige l'apprenant à écouter l'autre pour acquérir de nouvelles connaissances, c'est grâce à l'interaction avec les pairs (apprenant/apprenant ou apprenant/enseignant) que l'apprenant apprend et développe son intelligence.

2.5.Le connectivisme

C'est une théorie d'apprentissage à l'ère numérique développée, pour la première fois en 2005, par les deux théoriciens Siemens et Downes qui s'intéressent essentiellement au rôle fondamental des échanges numériques dans la co-production du savoir sur Internet et l'utilisation de nouvelles technologies comme outil éducatif.

Guité cité par Briswalter & Mehlinger soulignent :

François Guité (2004) caractérise ce modèle comme un modèle d'apprentissage qui reconnaît les bouleversements sociaux occasionnés par les nouvelles technologies, lesquelles font en sorte que l'apprentissage n'est plus seulement une activité individualiste et interne, mais est aussi fonction de l'entourage et des outils de communication dont on dispose.

Cette approche s'est basée sur plusieurs principes :

- **La diversité :**

Les individus dans une communauté d'apprentissage possèdent des savoirs et des compétences variées enrichissant l'acquisition des savoirs chez les participants ;

- **La complexité :**

Dans le monde moderne, les individus confrontent beaucoup de problèmes et de difficultés, qui sont très souvent complexes, nécessitent des approches interdisciplinaires pour les trouver des solutions adéquates.

- **L'interaction sociale :**

Le partage et l'échange des connaissances est un moyen d'apprentissage ;

- **L'autonomie :**

L'apprenant est encouragé à trouver des solutions aux problèmes proposés, ce qui lui permet de gagner son autonomie (enseignement actif).

- **La mise à jour constante :**

Dans un monde, qui est toujours en évolution, l'apprenant doit mettre à jour ses acquis et ses connaissances.

3. Les méthodes d'enseignement

I.3.1.La méthode traditionnelle

La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie de grammaire-traduction. Elle était utilisée pour l'enseignement du latin et du grec avant d'être employée comme une méthode d'apprentissage des langues. Cette méthodologie se basait sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. Cette méthode s'étale sur plus de trois siècles, et qu'elle prend plusieurs formes au cours de son évolution.

L'instruction de l'Education Nationale du 18 septembre 1840 donnait une explication très précise de la méthodologie traditionnelle et de son application en classe de langue étrangère dans les lycées de l'époque, selon Puren (1988, p.50),

La première année, [...], sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons, [...]. Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. [...]. Dans la seconde année, [...], les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. [...]. Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire.

Nous pouvons ajouter que dans cette méthode le professeur n'avait pas besoin du manuel, il pouvait choisir des textes en fonction de chaque leçon, qui est organisée autour d'une partie de discours (le nom, le verbe, le complément du verbe. etc.). L'explication de la leçon et la mémorisation des règles sont suivis d'applications sans oublier des exercices de prononciation.

I.3.2.La méthode directe

Cette méthode a été utilisée en Allemagne en France vers la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle. Par des instructions ministérielles, elle a été officiellement imposée en France dans l'enseignement secondaires en 1901. Puren la considère, historiquement, comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues étrangère. Elle évoluera rapidement vers une méthodologie mi- directe, mi traditionnelle. D'autres la considère comme une méthode traditionnelle avec ses spécificités propres.

D'une part, les nouveaux besoins sociaux, mis à jour par la révolution industrielle et commerciale, ont provoqué un nouvel objectif qui était la maîtrise des langues vivantes comme moyen de communication. Et d'autre part, en réaction à la méthodologie traditionnelle qui se base sur la traduction, et qui impose l'acquisition d'un bagage culturel important.

Le mot « directe » signifie que l'enseignement s'effectue directement dans la langue cible. C'est-à-dire, la méthodologie directe consiste à utiliser, dès les débuts d'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en utilisant les éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques, les gestes, les images, les dessins et surtout l'environnement qui entoure l'apprenant dans sa classe. Nous signalons que cette méthode fondait sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle de l'enfant, et constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère.

D'après Cuq & Gruca (2018, p.267), les principes fondamentaux de cette théorie sont:

- L'explication du vocabulaire à l'aide des éléments non-verbaux sans traduire le mot en langue maternelle dans le but de laisser l'apprenant à penser en langue étrangère;
- L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite;
- l'enseignement direct de la langue étrangère;
- La grammaire est présentée d'une manière inductive. L'enseignant choisit des exemples pour conduire l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures.
- Cette méthode valorise l'oral et donne une grande importance à la prononciation.
- L'enseignement toujours se fait d'une manière progressive. L'enseignant prend en considération les aptitudes et les besoins de ses apprenants. Cette progression doit être bien

définie. Elle part du connu pour aller à l'inconnu, du simple au compliqué et du concret à l'abstrait;

- L'approche globale du sens: il faut donner aux apprenants une idée d'ensemble sans leurs en montrer les détails, c'est-à-dire dans un premier temps les apprenants devinent le sens général.

Enfin, On peut considérer que la didactique des langues vivantes étrangères a intégré la pédagogie générale en s'appuyant sur la méthodologie directe. Comme le souligne Puren (1988), cette méthodologie met en œuvre plusieurs méthodes qui la structurent en profondeur, notamment les méthodes orale et active.

I.3.3. La méthode audio-orale

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine pour former rapidement un grand nombre de militaires parlant d'autres langues que l'anglais. C'était Bloomfield qui a créé « la méthode de l'armée ». Cette dernière n'a duré, en réalité, que deux ans, mais elle a provoqué un grand bouleversement dans le milieu scolaire.

Dans les années 1950 des spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado, Fries, etc. ont créé la méthode audio-orale (MAO), en s'inspirant des principes de « la méthode de l'armée » créée par les américains.

Comme l'indique son appellation, cette méthodologie s'est basée sur la langue orale et la prononciation qui deviennent ses objectifs majeurs.

D'une part, en bénéficiant de l'intégration de nouveaux supports didactiques, affirment Cuq & Gruca (2018, p. 268) « *et a intégré des techniques nouvelles qui allaient profondément modifier le paysage de le paysage de l'enseignement des langues vivantes : il s'agit d'abord du magnétophone, puis du laboratoire de langues.* ».

Cette méthodologie, proposait des dialogues enregistrés sur des bandes magnétiques de la langue courante et qu'il fallait les mémoriser pour communiquer avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases.

D'une autre part, ajoutent Cuq & Gruca (2018, p. 268) « *La méthodologie audio-orale a également bénéficié des apports de deux domaines qui se sont rencontrés, l'un linguistique avec le structuralisme, l'autre psychologique avec le béhaviorisme.* ».

D'un point de vue linguistique :

Elle se repose sur les travaux d'analyse distributionnelle, qui considérait la langue en portant ses deux axes paradigmatiques et syntaxiques (ceci explique la proposition aux apprenants des exercices structuraux), ce qui permettait aux apprenants d'effectuer, sur les structures introduites en classe, les deux manipulations de base : la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre. Donc, il s'agissait d'application de répétition ou d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure, en proposant de nouvelles variations :

- paradigmatique (par exemple, la pronominalisation) ;
- des additions sur l'axe syntagmatique (par exemple, l'insertion de certains éléments à des endroits-clés de la phrase).
- des transformations (le passif, la nominalisation. etc.)

D'un point de vue psychologique :

Le langage, selon la psychologie béhavioriste, notamment skinnériste, n'était qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné (stimulus-réponse-renforcement). Donc, selon les béhavioristes, les réponses provoquées par les stimuli, qui sont considérées comme des réflexes, ne sont que des acquis définitifs. C'est pourquoi, dans cette théorie, en insistant sur l'importance du magnétophone et le laboratoire de langues. Ces derniers vont devenir l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive, la discrimination auditive et les enregistrements de différentes voix natifs qui facilitent la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue. Pour faciliter la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue cible, l'acquisition de ces structures consiste une démarche progressive (pas à pas.)

Nous clôturons la présentation de cette théorie en signalant que l'acquisition de la grammaire est inductive implicite. Alors que, le vocabulaire occupe une place secondaire et il est limité au vocabulaire de base.

I.3.4. La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

Comme aux Etats-Unis, ce sont des préoccupations politiques qui seront à l'origine de renouveau dans l'enseignement des langues. Après la seconde guerre mondiale, la France doit trouver un moyen d'implanter dans ses colonies, intégrer un grand nombre d'immigrants et, aussi, lutter contre la dominance de la langue anglaise qui devient la première langue dans la communication internationale et, d'autre côté, rétablir son prestige dans le monde. Le gouvernement français se sentait que sa langue est menacée. Alors, il va chercher des moyens pour faciliter sa diffusion à l'étranger. Pour atteindre cet objectif, il faut adopter des stratégies et prendre des décisions pour faciliter son enseignement-apprentissage. Dans ce cadre, Gougenheim, linguiste et grammairien français, va diriger une équipe pour réaliser ce projet. Cuq & Gruca (2018, p.270) ont mentionné les travaux de cette équipe:

C'est ainsi qu'un linguiste, Georges Gougenheim, est chargé de diriger une équipe afin de mener une étude de statistique lexicale et grammaticale et de mettre au point, à partir d'une analyse de la langue parlée un français élémentaire. Ce projet se concrétise avec la publication, en 1954, de deux listes qui vont être utilisées par l'équipe de Crédif pour concevoir les premiers cours audiovisuels ; il s'agit d'un français fondamental premier degré de 1475 mots et d'un français fondamental second degré de 1609 mots qui vont servir de référence pour assurer la progression que mettra en place la méthodologie SGAV.

Le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (Crédif) a un grand mérite dans la création d'une méthode qui devient un modèle pour l'enseignement des langues étrangères, ajoutent Cuq & Gruca (2018, p. 270) :

Et ce sont les méthodologues du Crédif qui vont élaborer le matériel d'apprentissage selon les principes sgaviens, la première méthode Voix et Image de France paraissant en 1960 ; à noter que cette méthode servira de « modèle » pour l'enseignement des autres langues étrangères.

Si les méthodes traditionnelles étaient basées sur l'enseignement des règles, la traduction des textes choisis et la lecture des extraits littéraires, les sgavistes choisissent une approche communicative insistait sur la langue parlée et non plus sur la langue écrite. Il s'agit, en effet, d'une méthodologie qui privilégie l'enseignement-apprentissage de la parole plutôt que celui du système linguistique.

Selon les créateurs de cette méthodologie, en se basant sur le rôle principal de la langue qui est la communication, c'est la parole en situation qui va être enseignée.

Son appellation structuro-global illustre bien cet aspect, Cuq & Gruca (2018, p.271) expliquent:

La notion de structuro-global illustre bien cet aspect : si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc. ; l'adjectif global rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale. La structure est donc intimement liée à une situation qui la fait naître et qu'il faut envisager globalement sans séparer les éléments intrinsèques qui la composent.

L'enseignement de la grammaire est implicite et inductive car on s'intéresse beaucoup plus à la parole qu'à la langue. L'apprentissage de l'écrit n'est pas primordial, l'accent est mis sur la correction de la prononciation.

La leçon SGAV repose sur plusieurs étapes appelées « les moments de la classe ».

- **L'étape de présentation :**

la présentation d'enregistrement contient un dialogue et illustré par des images afin d'arriver à la compréhension globale de la situation ;

- **L'étape explication :** reprendre le dialogue séquence par séquence ou images par image pour expliquer les éléments nouveaux ;
- **L'étape de répétition :** le but de la répétition c'est pour mémoriser le dialogue et arriver à une bonne prononciation des mots ;
- **L'étape d'exploitation :** après la mémorisation et la bonne prononciation des mots l'apprenant essaie de réemployer les éléments nouvellement appris dans les autres situations ;
- **L'étape de transposition :** cette étape se déroule sous forme « jeux de rôle », ici, l'apprenant va réaliser ce qui a pris dans des situations de même type.

I.3.5.L'approche communicative

Elle est apparue en France dans les années 1970. Son apparition, d'une part, est une réaction contre les pratiques précédentes dans le domaine enseignement/apprentissage, et d'une autre part, ce sont les facteurs politiques, la création de la Communauté européenne et l'élargissement de l'Europe, qui ont fait sentir de nouveaux besoins d'ordre linguistique.

Cuq & Gruca (2018, p. 274) affirment que dès 1972, le Conseil de l'Europe se penche sur cette question en faisant appel à des linguistes de l'Ecole anglaise,

d'une part, pour promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, et d'autre part pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères, mettant ainsi en valeur de nouveaux besoins sociaux et professionnels. Leurs analyses vont être centrées sur un seuil minimum en deçà duquel un adulte ne peut se débrouiller en langue étrangère.

En ajoutant, que la loi du 16 juillet 1971 en France, a donné le droit de formation continue pour un nouveau public composé d'adultes pour les encourager à apprendre les langues étrangères. Cette loi a permis d'avoir des moyens financiers pour réaliser ce projet.

Pour sa part, au milieu scolaire, l'enseignement des langues a cherché à s'approprier les méthodes insérées dans le monde de travail.

D'ailleurs, c'est bien dit à travers sa dénomination, soulignent Cuq & Gruca (2018, p.274), *«Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère.»*

Donc, elle a pour un but bien ciblé, c'est d'apprendre à communiquer, et à approprier une compétence de communication.

Selon Cuq & Gruca (2018, p.275), plusieurs analyses ont mis en évidence des facteurs qui peuvent influencer sur la compétence de communication. Ils ont cité quatre :

- **une composante linguistique:** c'est la connaissance des règles et des structures grammaticales, des vocabulaires, etc. Elle est nécessaire mais non suffisante pour bien communiquer les langues étrangères ;
- **une composante sociolinguistique:** pour communiquer une langue étrangère, le lecteur doit maîtriser les règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui exige de savoir adapter ses formes linguistiques selon le contexte de communication ;
- **une composante discursive:** cette composante garantit l'harmonie et la logique des différents types de discours, en fonction de la situation de communication,
- **une compétence stratégique:** le lecteur a la capacité d'employer des stratégies verbales ou non verbales pour corriger l'échec de la communication.

En résumé, selon cette approche, pour savoir communiquer une langue étrangère, le lecteur doit connaître, non seulement les structures de la langue (matériaux linguistiques, vocabulaire, structures grammaticales, etc.), mais aussi les règles d'emploi de ces structures. Les supports utilisés, sans aucun doute, les documents dits *authentiques*, qu'ils soient oraux ou écrits. Ces documents facilitent à l'enseignant de mettre ses apprenants en contact avec la langue et la culture cibles. L'apprentissage de la grammaire occupe une large place, son enseignement fait d'une façon explicite.

I.3.6. La méthode actionnelle

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), paraissait en 2001, est une tentative européenne importante visant à accorder l'enseignement/apprentissage des langues vivantes dans les différents pays d'une Europe en construction. Le CECRL estime que l'approche actionnelle ce n'est qu'un prolongement de l'approche communicative, et qu'elle est la perspective privilégiée de nos jours, CECRL (2001, p.15) dit :

La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

Ainsi, Cuq & Gruca (2018, p.278), affirment la présence d'une relation de continuité entre ces deux approches,

Cependant, selon nous et d'autres didacticiens, l'approche actionnelle est substantiellement liée à l'approche communicative même si des changements opérés dans les méthodes actuelles permettent de mesurer des évolutions et de redéployer certains principes du courant communicatif.

Si l'approche communicative valorise la situation de communication, la perspective actionnelle prend en compte l'objectif pour laquelle l'apprenant doit communiquer. C'est l'ajout d'une dimension à l'approche communicative. Son appellation approche s'approprie comme caractéristique principale, elle vise à faire vivre la langue à l'apprenant, et adopte une technique qui l'oriente à être un acteur social, CECRL (2000, p.15)ajoute :

considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières). [...] Les activités langagières [...] s'inscrivent [...] à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

Cette perspective permet à l'apprenant d'être un utilisateur actif de façon à ce qu'il puisse s'intégrer facilement dans la communauté qui la parle et il va agir dans les grands domaines de la vie sociale (personnel, éducationnel, public, etc.). Entre ici en jeu la notion de communauté. Il s'agit d'un faire réel dans un contexte réel avec des personnes réelles. L'apprenant sera confronté aux différents contextes qui détermineront par un certain nombre de situations. Ces dernières découleront des tâches (verbales et non verbales).

Le CECRL, définit la tâche comme une action réalisée par un ou plusieurs sujets qui mobilisent des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour atteindre un résultat anticipé et désiré. Pour y arriver, l'enseignant doit prendre en considération les capacités de ses apprenants, le temps et les conditions matérielles réservées et enfin les stratégies que l'apprenant doit adopter pour l'exécuter. En ajoutant qu'il existe des sous-tâches, dont le nombre peut varier, et qui sont au service d'une tâche finale.

I.3.7.L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC)

Nous vivons dans un monde saturé par les technologies. Nos apprenants, comme futurs citoyens, doivent se préparer soigneusement à utiliser efficacement cette arme à double tranchant. De nos jours, presque tous les enfants maîtrisent l'utilisation de différents moyens technologiques (ordinateur, tablette, etc.) pour jouer, pour écouter la musique, pour visionner des vidéos et même pour surfer sur internet. Les enseignants doivent exploiter la passion des apprenants pour cette technologie, afin de réussir à obtenir de bons résultats.

Les évolutions connues dans le domaine de l'éducation et l'adoption de nouvelles approches pédagogiques, n'étaient pas en parallèle avec la révolution technologique. C'était dans les années 1950 et 1960, les enseignants commençaient à utiliser quelques moyens technologiques ; la diapositive et le magnétophone, comme supports didactiques, étaient les premiers outils technologiques utilisés dans la classe de langue.

Porcher (2004, p.65) signale

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, les médias sont très vite modestement entrés dans la classe de langue par le truchement du magnétophone puis des diapositives, relayées dès le milieu des années cinquante par la radio-vision, mélange d'émissions radiophoniques ou magnétophoniques et d'un défilé de diapositives enchainées synchroniquement.

D'abord, Nous commençons par l'acronyme TIC qui désigne la technologie de l'information et de la communication, le grand dictionnaire terminologique le définit comme:

Ensemble des technologies issues de la convergence de l'informatique et des techniques évoluées du multimédia et des télécommunications, qui ont permis l'émergence de moyens de communication plus efficaces, en améliorant le traitement, la mise en mémoire, la diffusion et l'échange de l'information.

Ensuite, Robert (2008, p.198) a donné la définition de la notion de Technique d'information et de communication dans l'enseignement (TICE),

Les TICE regroupent, pour des fins d'enseignement ou d'apprentissage ,un ensemble de savoirs, de méthodes et d'outils conçus et utilisés pour produire, entreposer, classer, retrouver et lire des documents écrits, sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre interlocuteurs, en temps réel ou différé (...).

Cuq & Gruca (2003, p. 422) affirment l'importance de l'utilisation de ces supports *« contrairement de l'appropriation par acquisition hors d'un système guide, l'appropriation d'une langue par l'enseignement ne se conçoit guère sans l'utilisation de supports technologie. »*.

Les TICE représentent l'utilisation des outils informatiques dans le domaine enseignement/apprentissage. Il s'agit d'employer de nouvelles technologies comme supports didactiques (vidéos, images fixes ou animés, sons, etc.) pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage. Ces supports permettent aux apprenants la transmission des savoirs d'une manière facile et motivante. Ils attirent leur attention dans les cours, favorisent l'interaction entre les interlocuteurs (enseignant-apprenants, apprenant-apprenant) et créent une atmosphère positive dans la classe. Cette nouvelle technologie donne la possibilité aux apprenants de suivre leurs cours en présentiel ou à distance.

L'enseignant, dans sa classe de langue, rencontre beaucoup de difficultés, il tente de trouver des solutions. Autrement dit, pour réussir son cours de langue, l'enseignant doit faire varier les outils et les supports utilisés par l'intégration des technologies de l'information et de la communication. Il doit, dans les activités proposées, établir des règles et des procédures pour aider tous les apprenants à apprendre.

A l'école algérienne, l'intégration des TICE jouent un rôle primordial dans la modernisation et la numérisation. Cette action nécessite d'élaborer des programmes de formation continue

appropriées de l'ensemble des acteurs du secteur de l'éducation ; ce qui permettra d'introduire des techniques d'enseignement innovantes. L'usage des TICE aide les enseignants à réaliser leurs objectifs prédéfinis, et aux apprenants d'apprendre et d'acquérir de nouvelles connaissances et savoirs.

En résumé, nous pouvons affirmer que depuis l'apparition de la méthode traditionnelle, les méthodes d'enseignement ont connu plusieurs évolutions. Ces évolutions sont marquées par beaucoup de changements selon les besoins, les objectifs et le public visé. Les méthodes, qui sont apparues, ont été expérimentées avec plus ou moins de résultats en fonction des lieux, des périodes et des conditions de leur mise en œuvre. Certaines ont été rejetées, d'autres adaptées à des contextes divers, d'autres encore transformées, enrichies par des expérimentations qui ont abouti à ce qu'il donnant naissance à ce que l'on appelle aujourd'hui « éclectisme. »

Peut-on en conclure que, si parmi toutes les méthodes et les approches d'enseignement des langues, que ce soit maternelle ou étrangères, certaines ont fait long feu et n'ont pas connu de succès, c'est tout simplement parce qu'elles ont, soit montré leurs limites, soit qu'elles n'ont pas développé de théories d'acquisition de langue mais des théories portant sur la structure de la langue, soit parce qu'elles n'ont pas été suffisamment éprouvées sur le terrain.

Concernant l'intégration de TIC dans le domaine enseignement/apprentissage, les enseignants de français et de l'arabe, notamment au cycle primaire, font recours aux dispositifs technologiques surtout dans les séances de l'oral. En utilisant des outils numériques (ordinateur, vidéo projecteur, haut-parleur, etc.), l'enseignant diffuse des vidéos, des images et fait écouter tous ses apprenants. Ces activités facilitent la tâche pour l'enseignant, elles assurent l'interaction et améliorent le taux de concentration chez les apprenants.

CHAPITRE II

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ARABE ET DU FRANÇAIS

Ce deuxième chapitre traite de l'enseignement et de l'apprentissage de l'arabe et du français en 3^e année du cycle primaire. Nous aborderons d'abord l'approche par compétences, en mettant l'accent sur le développement des compétences chez les élèves. Nous examinerons également les profils d'entrée et de sortie des apprenants, ainsi que les documents officiels. De plus, nous mentionnerons les plans annuels d'apprentissage et clarifierons le volume horaire alloué. Ensuite, nous présenterons les différents projets pédagogiques et analyserons les activités d'apprentissage ainsi que les supports pédagogiques. Nous mettrons également en lumière la formation des enseignants et nous pencherons sur les modalités de l'évaluation formative. Enfin, nous démontrerons l'impact de l'apprentissage de l'arabe sur celui du français.

II.1.L'approche par compétences

II.1.1.Aperçu historique

L'approche par compétences est apparue pour la première fois aux États-Unis à partir de la fin des années 1960. Elle s'est propagée, par la suite, en Australie et en Europe. Le Royaume-Uni, la Suisse et la Belgique ont été les premiers pays à intégrer cette approche dans leurs systèmes éducatifs. Cette méthode a vu son essor au Québec, en Suisse romande, en Belgique, à Madagascar et, plus timidement, en France. L'Algérie a adopté cette approche, depuis 2002, dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien afin de remédier aux inconvénients de l'approche par objectifs.

II.1.2.Définition de l'approche par compétences

Selon Bireaud, dans son ouvrage *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur* (1990, p. 25), l'approche par compétences « mène le personnel enseignant à travailler sur des situations dans le cadre de la pédagogie du projet ; en même temps, elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages ». L'approche par compétences conduit les enseignants à créer des situations d'apprentissage concrètes (dans des contextes réels) dans le cadre du projet pédagogique, favorisant les interactions et l'implication des apprenants dans leur processus d'apprentissage.

Diallo et al., dans leur article *L'approche par compétences : Définition, exemples et explications* (2023), soulignent que l'approche par compétences est une méthode

d'apprentissage basée sur le développement des compétences (savoir-faire et savoir-être) plutôt que sur l'accumulation de connaissances (« têtes bien pleines »). Cette approche valorise les savoir-faire, les savoir-être et les savoirs transversaux des apprenants, renforçant ainsi leur développement personnel et professionnel.

II.1.3. Les principes de l'approche par compétences

Le cadre général du document d'accompagnement des programmes du cycle primaire (2016, p.4) précise que l'approche par compétences se concentre sur le processus d'apprentissage. L'enseignant est un guide et créateur des situations pédagogiques. L'apprenant construit, lui-même, ses connaissances. Les activités d'apprentissages sont des activités de découverte, de résolution de problème. Cette approche valorise l'évaluation formative.

II.2. La compétence

II.2.1. Définition

D'après Gillet, dans son ouvrage *Construire la formation* (1991, p. 69), une compétence se définit ainsi *«un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace.»*

La compétence se compose de savoirs théoriques et de savoirs pratiques pour surmonter une tâche complexe.

Selon les documents d'accompagnement du programme de français de la 3^{ème} et 4^{ème} AP(2011,p.41), la compétence désigne la *« Capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. »*

La compétence implique l'utilisation du savoir-faire et du savoir-être pour réaliser diverses tâches.

II.2.2. Les composantes de la compétence

La compétence renferme les composantes suivantes: le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

•Le savoir

Le Petit dictionnaire pédagogie des compétences et pédagogie de l'intégration (2011, p.43) affirme que le savoir représente la somme des connaissances théoriques propres à une discipline d'apprentissage précise fondé sur la mémorisation " le stockage des savoirs".

Cuq, dans son ouvrage le Petit dictionnaire pédagogie des compétences et pédagogie de l'intégration (2003, p.219), signale que le savoir est un « *savoir que* » plutôt qu'un « *savoir comment*. »

Il s'agit d'un savoir théorique (abstraite) en opposition à un savoir procédural (pratique).

• Le savoir-faire

Bouchikhi, dans son ouvrage Petit dictionnaire pédagogie des compétences et pédagogie de l'intégration (2011, p.43) considère le savoir-faire comme« *C'est le passage du savoir à la mise en œuvre de se savoir dans différentes situations : investir son savoir pour résoudre un problème quelconque par exemple.* »

Le savoir-faire désigne la transformation et l'investissement du savoir théorique en savoir procédural (pratique) pour résoudre un problème.

Le dictionnaire Hachette (2009, p.1463) décrit le savoir-faire comme la capacité à appliquer les connaissances (le passage de connaissances abstraites aux connaissances pratiques).Le savoir-faire est synonyme de « compétence».

• Le savoir-être

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001, p.17) précise que le savoir-être comprend les comportements, les motivations, les valeurs, les convictions, les stratégies de pensée et les qualités personnelles chez l'apprenant.

Pour le dictionnaire Hachette (2009, p.1463), le savoir- être est la façon dont une personne agit (des actions et des réactions) dans une situation spécifique.

II.2.3. La situation-problème

• Définition

Le document d'accompagnement du programme de français de la 3^{ème} AP et 4^{ème} AP (2011,p.43) précise que la situation-problème est considérée comme une difficulté à surmonter, un défi qui pousse l'apprenant à assimiler des connaissances (situation d'apprentissage), à utiliser et insérer des ressources(situation d'intégration) ou à acquérir une compétence (situation d'évaluation).

La situation-problème selon Meirieu, dans son ouvrage Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation problème, cahiers pédagogiques n. 262 :« *Un sujet, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle.* »

L'apprenant est dirigé par la tâche à réaliser, alors que l'enseignant se focalise sur l'obstacle confronté par l'apprenant.

• **Les caractéristiques:** La situation-problème est globale, complexe et signifiante (Cadre général du document d'accompagnement des programmes du cycle primaire ,2016, p.9)

- **Globale :** Elle a un contexte et un but. Elle nécessite l'utilisation des connaissances, des techniques, des stratégies ou des algorithmes.

- **Complexe:** Elle utilise plusieurs connaissances. Elle provoque un conflit mental, la solution n'est pas évidente.

- **Signifiante :** Elle a un sens pour l'apprenant. Elle est liée à sa réalité .Elle constitue un défi adapté au niveau de l'apprenant.

II.2.4. La tâche: La tâche désigne une activité bien déterminé .Elle se caractérise par une consigne à suivre et des ressources matérielles à mettre en œuvre pour parvenir à un but. (Programme de français cycle primaire 2016, p. 91)

Pour Léontiev, dans son ouvrage Le développement du psychisme (1972, p.96), la tâche est définie comme «*un but donné dans les conditions déterminées.*»

La tâche est une activité réalisée dans un contexte particulier afin d'atteindre un objectif spécifique.

II.2.5. Les types de compétences

• La compétence globale

- Définition

Pour le cadre général du document d'accompagnement des programmes du cycle primaire (2016, p.5), la compétence globale est un objectif visé dans une discipline particulière. Il existe une compétence globale à la fin du cycle, une compétence globale en termes de chaque palier et une compétence globale à la clôture de chaque année.

La compétence globale en arabe touche la communication orale, la compréhension de l'écrit, la production écrite et la réalisation des projets. (Plans annuels des apprentissages et les mécanismes de leur mise en œuvre pour toutes les matières 3^{ème} AP 2022, p.3)

A la fin de la 3^{ème} année, l'apprenant développe en français les 4 compétences (oral/compréhension, oral/production, compréhension de l'écrit et production écrite), l'aide des supports audio (enregistrements sonores) et / visuels (vidéos, images ...) en maîtrisant les actes de parole. (Plans annuels des apprentissages 3^{ème} année primaire (2022, p.7)

• La compétence terminale

- Définition

Le cadre général du document d'accompagnement des programmes du cycle primaire (2016, p.5) précise que la compétence terminale est spécifique à un domaine qui structure une discipline déterminée. Elle traduit ce qui est prévu de l'apprenant à la fin d'une phase d'études dans un domaine organisant la discipline en matière de la maîtrise, la mobilisation, l'intégration et le transfert des ressources.

En arabe, les compétences terminales s'appuient, principalement, sur le genre narratif. L'apprenant comprend des discours, lit des textes authentiques et produit des textes de différents genres. (Plans annuels de la langue arabe 3^{ème} AP, 2022, p.3)

Les compétences terminales en français sont présentes dans les quatre domaines: oral/réception, oral/production, écrit/réception, écrit/production:

L'oral (réception/production) facilite la communication orale par le biais de l'intonation (changement de la voix selon les actes de paroles) et le non-verbale (gestes, mimiques...).

La réalisation des actes parole en écrit (réception/production) favorise une communication écrite efficace.(Plans annuels français 3^{ème}AP,2022,p.7)

• **Les compétences disciplinaires(les composantes de la compétence terminale)**

- Définition

Les programmes officiels /3^{ème} degré de l'enseignement de base (p.54) définissent les compétences disciplinaires comme la mobilisation et l'intégration des savoirs, de savoir-faire et de savoir-être dans une discipline (lecture, écriture et expression orale) dans le but de la résolution des situations-problèmes.

Les compétences disciplinaires en arabe se résultent dans le guide d'utilisation du manuel de la langue arabe 3^{ème}AP (2017, p.27) en :

- L'oral/réception: l'apprenant répond en fonction de ce qu'il entend, interagit avec le texte oral, analyse les caractéristiques de la situation de communication et évalue le contenu du texte oral.
- L'oral/production : il communique avec autrui, comprend ce qui se dit, se présente et exprime les opinions d'autrui.
- L'écrit/réception: il comprend ce qu'il lit, reconstruit les informations contenues dans le texte écrit , utilise les informations présentes dans le texte écrit, applique la stratégie de lecture et évalue le contenu du texte écrit.
- L'écrit/production: il reconnaît les différentes formes des lettres et les normes d'écriture en arabe, maîtrise les niveaux de la langue écrite et produire des textes en fonction des situations de communication.

Les compétences disciplinaires en arabe participent à l'utilisation de l'arabe de manière efficace.

Les compétences disciplinaires(les composantes de la compétence terminale) en français se manifestent dans le guide pédagogique manuel scolaire de français 3^{ème} AP (2008, pp.4-6) ainsi:

- L'oral/réception: l'apprenant assimile le système phonologique et prosodique, identifie les actes de parole et interpréter le message oral.
- L'oral/production : il s'exprime pour maîtriser la langue, parle de soi et s'implique dans un dialogue.

- L'écrit/réception: il s'approprie les règles de l'écriture française, structure la chaîne écrite et construit du sens et lit à haute voix.
- L'écrit/production: il maîtrise les aspects grapho-moteurs du français et développer la correspondance entre les sons et les graphies, il écrit pour répondre à une consigne d'écriture.

Les composantes des compétences terminales en français jouent un rôle crucial dans la structuration de l'apprentissage.

• Les compétences transversales

-Définition

Les compétences transversales regroupent des dispositions, des approches (cognitives et méthodologiques) acquises et des valeurs développées communes aux disciplines variées. Elles peuvent être réinvesties et transposées à d'autres disciplines. (Enseignement primaire programme de la langue française 2016, p.28)

Concernant l'arabe, les compétences transversales sont formées de :

- **Compétences transversales d'ordre intellectuel** : L'apprenant développe l'expression à l'oral et à l'écrit par le biais de la production des textes, il est encouragé pour avoir la passion de la lecture et de la documentation et il s'entraîne aux types de lecture.
- **Compétences transversales d'ordre méthodologique**: Il extrait des informations et les utilise dans l'expression orale et écrite, s'exerce à utiliser le temps et l'applique selon des règles déterminées à l'avance et utilise les médias et les moyens de communication.
- **Compétences transversales d'ordre de communication** : Il s'exerce aux techniques appropriées en réponse à la situation de communication, répond aux questions de manière adéquate. et formule une parole adaptée au contexte de communication.
- **Compétences transversales d'ordre personnel et social** : Il prend en charge ses préoccupations personnelle et collective de sa classe et utilise les informations acquises pour réaliser son projet personnel. (Guide d'utilisation de manuel de la langue arabe de 3^{ème} AP 2017, p.26).

Les plans annuels français 3^{ème} année primaire (2022, p.6) classent les compétences transversales du français en :

- **Compétences transversales d'ordre intellectuel** : L'apprenant développe des stratégies

pour résoudre des situations problèmes, analyse, résume, synthétise l'information, exprime son avis, donne un jugement raisonné, évalue, s'auto évalue et développe une pensée critique

•**Compétences transversales d'ordre méthodologique:** Il recherche, seul, des informations dans des documents pour résoudre un problème, utilise des encyclopédies, dictionnaires, grammaires, ... , prend et organise des notes, élabore, organise et présente un projet individuel ,ainsi développe des méthodes de travail autonomes.

•**Compétences transversales d'ordre de la communication:** Il échange de manière claire, lisible et convenable, utilise les ressources de la communication et les TICE dans ses activités d'apprentissage scolaire et extrascolaire.

•**Compétences transversales d'ordre personnel et social:** Il structure sa personnalité, respecte l'opinion des autres, collabore au sein d'une équipe, s'intéresse au fait culturel, s'engage dans les tâches, développe un esprit d'initiative et fait preuve de créativité dans un projet individuel.

Les compétences transversales développent, en français comme en arabe, la personnalité de l'apprenant et les démarches de réflexion (les stratégies de gestion de son apprentissage et le traitement de l'information).

II.2.6.Les valeurs

- Définition

D'après le programme de français cycle primaire (2016,p .4) , les valeurs se définissent comme le domaine qui s'intéresse à la construction de la personnalité.

En arabe, l'apprenant est fier de sa langue et des composantes de l'identité algérienne, développe ses valeurs ,défend les symboles nationaux, se distingue par un esprit de collaboration , de solidarité , contribue à la vie culturelle, rejette le racisme et la violence, respecte les cultures et les civilisations du monde, cherche de la coexistence avec les autres, s'ouvre aux langues étrangères et aux autres cultures et tire des expériences des autres .(Guide d'utilisation du manuel de la langue arabe 3^{ème} AP 2017, p.26)

Pour le français, l'apprenant a conscience des éléments de l'identité algérienne, de l'unité nationale, de ses droits et ses devoirs, connaît les autres civilisations et cultures du monde.

(Plans annuels français 3^{ème} AP 2022, p.7)

II.3. Le profil d'entrée et le profil de sortie de l'apprenant de la 3^{ème} AP en français et en arabe

II.3.1. Le profil d'entrée de la 3^{ème} AP

- Définition du profil

Le profil selon le programme de français cycle primaire (2016, p.90) est la maîtrise et la mobilisation de l'ensemble de savoirs et savoirs- faire à long terme (une année, un cycle, un cursus...) dans une situation.

- Définition du profil d'entrée

Le profil d'entrée se définit comme le bilan des acquis des apprenants à l'entrée d'un palier ou d'un cycle. La description de ce profil est primordiale pour entamer les nouveaux apprentissages. (Document d'accompagnement du programme de français de la 3^{ème} AP et 4^{ème} AP 2011, p.3)

Le profil d'entrée se focalise sur la communication orale, la compréhension de l'écrit du texte à dominante directive, et la production écrite. (Guide d'utilisation du manuel de la langue arabe 3^{ème} AP 2017, p.21)

Le profil d'entrée en français, chez l'apprenant, vise à développer la compétence de la communication à l'oral, favoriser les interactions, développer des approches pour construire les savoirs, maîtriser la compétence linguistique en matière de la phonologie, de la grammaire et du lexique. (Programme de français cycle primaire 2016, p.3)

II.3.2. Le profil de sortie de la 3AP

- Définition

Le programme de français cycle primaire (2016, p.10) précise que le profil de sortie est la mise en relation des valeurs, des compétences transversales, des compétences disciplinaires et des différents domaines de connaissances (compétences langagières dans les domaines de l'oral et de l'écrit).

Le profil de sortie en arabe inclut la communication orale, la compréhension de l'écrit et la production écrite. Il met l'accent principalement sur les textes narratifs. Il permet à l'apprenant communiquer efficacement. (Guide d'utilisation du manuel de la langue arabe 3^{ème} AP 2017, p.21)

Le profil de sortie en français; à la fin du 2^{ème} palier du cycle primaire, l'apprenant maîtrise, à partir de supports sonores et visuels, les quatre compétences (oral/compréhension, production/orale, compréhension de l'écrit et la production écrite). (Plans annuels français 3^{ème} AP, 2022, p .6)

II.4.Les documents officiels de 3^{ème} AP

•**Les plans annuels de l'arabe:** Ces plans insistent sur la compétence globale ,les compétences terminales, l'évolution des compétences terminales au fil des années, le déroulement d'une séquence didactique ,le plan annuel des apprentissages ,le processus du projet ,la méthodologie d'approche du projet pendant les semaines d'apprentissage , la méthodologie pour aborder un projet durant la quatrième semaine , les orientations du programme et du document d'accompagnement , les ressources méthodologiques pour les domaines , le plan annuel d'évaluation pédagogique , et le plan annuel d'évaluation continue.(Plans annuels arabe 3^{ème} AP, 2022, pp .3-17)

• **Les plans annuels de français:** Ils mettent l'accent sur le profil de sortie, la compétence globale, les valeurs, les compétences transversales, les compétences terminales, le plan annuel des apprentissages, et le déroulement d'une séquence didactique.(Plans annuels français 3^{ème} AP ,2022,pp .6-21)

•**Le programme de l'arabe:** Les programmes de l'arabe (2011, p.6) couvrent la présentation de la discipline, la répartition temporelle, le profil d'entrée, le profil de sortie, la compétence finale de fin de 3^{ème} AP du cycle primaire, la présentation des activités, les contenus, la méthode d'enseignement, l'évaluation, et les moyens.

• **Le programme de français:** Le programme de français (2016, p.2) traite la présentation de la discipline, les profils de sortie de discipline (cycles ,paliers et années, la matrice conceptuelle, les programmes annuels, la mise en œuvre du programme, les thèmes des projets, et le glossaire (définition des concepts).

• **Le document d'accompagnement du programme de l'arabe :** Le document d'accompagnement du programme de l'arabe (2016, p.2) met en évidence la présentation de la matière : notions structurelles, les parcours d'apprentissage, les planifications des apprentissages pour le développement de la compétence, l'évaluation, et les conditions de mise en œuvre du programme.

•**Le document d'accompagnement du programme de français:** Le document d'accompagnement du programme de français(2016, p.2) se focalise sur la présentation de la discipline et sa contribution à la réalisation des profils, les obstacles d'apprentissages dans la discipline, la proposition d'un plan annuel des apprentissages ,la proposition d'un plan d'apprentissage pour le développement d'une compétence, la propositions de grilles, de critères et d'indicateurs d'évaluation ,la proposition d'autres rubriques spécifiques à la discipline (autres formes de ressources à proposer) , et les conditions de mise en œuvre .

•**Le cadre général du document d'accompagnement des programmes de l'arabe:**

Le cadre général du document d'accompagnement des programmes de l'arabe (2016, pp. 2-29) comprend le rôle du document d'accompagnement, la conception des programmes, le commentaire sur les profils de sortie, le commentaire sur la *matrice conceptuelle*), le commentaire sur les tableaux des transversalités, le commentaire sur le tableau des programmes annuels, et l'apprentissage.

•**Le cadre général du document d'accompagnement des programmes du français:**

Le cadre général du document d'accompagnement des programmes du français (2016, pp .2-17) aborde le rôle du document d'accompagnement, la conception des programmes, le commentaire sur le tableau des ressources pour le développement des compétences (matrice conceptuelle), le commentaire sur les tableaux des transversalités, le commentaire sur le tableau des programmes annuels, et l'apprentissage.

•**Le guide d'utilisation du manuel de l'arabe :** Le guide d'utilisation du manuel de l'arabe (2017,p5) s'intéresse au cadre général du contenu du manuel scolaire, au curriculum de la deuxième génération, à la définition du curriculum, aux raisons de l'élaboration du nouveau curriculum, aux caractéristiques du curriculum de la deuxième génération, aux axes de la structure du curriculum,, à l'adoption de l'approche par compétences ,aux caractéristiques principales de l'approche par compétences, aux termes clés qui ont accompagné les nouveaux curriculums, ainsi qu' au mode narratif.

• **Le guide d'utilisation du manuel de français :** Le guide d'utilisation du manuel de français (2017, p.2) s'occupe de la présentation du manuel, de l'alphabet phonétique international, de la présentation des consignes, de l'organisation du projet, et de l'organisation d'une séquence.

•**Le guide pratique pour le réseau des horaires pour le cycle d'enseignement primaire:**

Le guide pratique pour le réseau des horaires pour le cycle d'enseignement primaire (2023, p.3) penche sur la présentation du guide, les tableaux détaillés des horaires des disciplines (français et arabe), le déroulement de la séquence du français et de l'arabe, et la note explicative concernant le déroulement séquentiel du français.

• **Le manuel scolaire de l'arabe:** Il démontre les rubriques organisant les activités d'apprentissage: la présentation du contenu du projet ,la compréhension de l'orale et l'emploi des formes, la production orale, le texte central , la compréhension , l'analyse et l'approfondissement du texte, les structures syntaxiques, les formes morphologiques ou les phénomènes orthographiques, la station d'enrichissement de la langue, les deux comptines ,l'intégration à partir d'un texte choisi , en plus de la réalisation du projet.(Manuel scolaire de l'arabe, 2023, pp.6-7)

• **Le manuel scolaire de français:** Il s'articule, aussi, autour des rubriques qui structurent les activités d'apprentissage: tu comprends et tu dialogues, tu écoutes et tu joues, tu découvres le thème et tu dis les mots nouveaux, tu apprends les sons et les lettres, tu écris et tu lis des phrases et des textes, tu chantes des comptines, tu t'évalues en continuant à t'entraîner, et tu fabriques avec tes camarades pour réaliser le projet. (Manuel scolaire de français, pp.8-9)

• **Le cahier d'activités de l'arabe :** Il contient les stations : je me rappelle et je réalise / réponds (j'utilise la forme, je comprends le texte, j'emploie... et la dictée), j'évalue mes apprentissages, ainsi que je m'entraîne à la production écrite.(cahier d'activités de l'arabe,2023,pp.4-95)

• **Le cahier d'activités de français:** C'est un document qui renferme les consignes relatives aux activités d'apprentissages, les activités de l'analyse auditive et visuelle, de l'écriture, de la copie et de la dictée, ainsi que les activités de lecture et d'écriture. (Cahier d'activités de français, 2023, pp.4-96)

• **Le cahier de formation:** Selon Hadaji & Karroumi (2019, p.19), le cahier de formation représente une référence pour l'enseignant dans lequel il prend des notes concernant les informations assimilées au cours des stages et des journées pédagogiques. Cette source de formation doit toujours être en possession de l'enseignant, surtout pendant les visites d'inspection de l'inspecteur.

• **La fiche pédagogique:** C'est est un document qui aide l'enseignant à élaborer un plan de travail et à définir ses objectifs. Elle met, aussi, en pratique le scénario pédagogique de la

classe et décrit ce dernier à propos des consignes et des tâches. (Hadaji & Karroumi 2019, p.20)

• **Le cahier journal** : Hadaji & Karroumi (2019, p.20) soulignent que le cahier de journal résume le travail quotidien programmé par l'enseignant. Il reflète à la fois la préparation et le suivi du processus d'enseignement. Il contient : la date, les heures, les classes, les activités prévues, les objectifs à réaliser, les contenus, les références, les supports et les éventuelles observations. Au début du cahier journal, il existe : es renseignements essentiels concernant l'enseignant (nom, prénom, classes encadrées...), l'emploi du temps, la liste des apprenants, les programmations et les progressions.

II.5. Les plans annuels des apprentissages du français et de l'arabe

• Les plans annuels de l'arabe 3^{ème} AP (2022, pp .7-9) contiennent le nombre de semaines, le nombre de projets pédagogiques, les intitulés des projets pédagogiques et les quatre domaines de l'apprentissage. La compréhension de l'oral et la production orale se basent sur les formes et le lexique, la compréhension de l'écrit met l'accent sur la lecture, la lecture plaisir, et les comptines, la production écrite met en évidence les structures grammaticales, les formes morphologiques (les formes de la flexion), les phénomènes orthographiques, l'écriture et la réalisation du projet.

A signaler qu'une semaine consacrée à la consolidation des acquis avant d'amorcer les plans annuels de l'arabe, chaque projet pédagogique se termine par une intégration, une évaluation et une remédiation, la 12^{ème} et la 24^{ème} semaine se réservent à l'évaluation trimestrielle et la remédiation, tandis que la 31^{ème} semaine est attribuée à l'évaluation.

• Les plans annuels du français sont formés de quatre périodes. Chaque période renferme : les quatre domaines de l'apprentissage (oral/réception, oral /production, écrit/réception et écrit/production), les actes de parole, les intitulés des projets pédagogiques et les titres de trois séquences de chaque projet, les ressources, les types de tâches, les critères et les indicateurs d'évaluation à la fin de chaque séquence dans les quatre domaines de l'apprentissage.(Plans annuels français 3^{ème} AP, 2022, pp.8-19)

A titre de rappel, les plans annuels du français commencent par une phase d'imprégnation qui dure deux semaines, chaque projet pédagogique se termine par une évaluation (évaluation du projet) (Plans annuels français 3^{ème} année primaire, 2022, pp.8-19)

II.6. Le volume horaire du français et de l'arabe

Pour l'arabe, le guide heure (2023, p.5) fixe le volume horaire à 7 heures et 15 minutes par semaine. Le volume horaire du français représente, selon le guide heure (2023, p.5), 3 heures par semaine.

II.7. Le projet pédagogique et la séquence didactique en 3^{ème} AP

II.7.1. Définition du projet pédagogique

Hubert, dans son ouvrage Apprendre en projets (1999,p.42) affirme que le projet est la mobilisation de l'ensemble des instruments humains et matériels pour réaliser un objectif déterminé dans un temps défini .

II.7.2. Définition de la séquence didactique

La séquence est définie comme la structuration des activités en fonction d'un objectif d'apprentissage.(Programme de français cycle primaire 2016,p .90)

- **Les projets pédagogiques de l'arabe:** Le manuel scolaire (2023, p.4) de l'arabe renferme les 8 projets pédagogiques suivants : les valeurs humaines, la vie sociale, l'identité nationale, la nature et l'environnement, la santé et le sport, la vie culturelle , le monde de l'innovation et de l'invention ,ainsi que les voyages et les balades.

- **Les projets pédagogiques du français:** Les 4 projets pédagogiques du manuel de français de la 3^{ème} AP(2023,pp 4.12) sont élaborés ainsi: vive l'école , en famille ,tu connais les animaux , et à la campagne .

- **Le déroulement de la séquence didactique de l'arabe :** Elle s'articule autour les activités suivantes: la compréhension de l'oral, l'expression orale, la lecture (performance et compréhension), la lecture et

l'étude d'un aspects syntaxique, la production orale, la lecture et l'étude d'un phénomène morphologique ou orthographique, la production écrite, les récitations, et la lecture plaisir.

A signaler qu'une demi-semaine est réservée à l'intégration. (Le guide pratique pour le réseau des horaires pour le cycle d'enseignement primaire 2023, p.11)

- **Le déroulement de la séquence didactique du français:** Elle se déroule selon le guide pratique pour le réseau des horaires pour le cycle d'enseignement primaire (2023, p.23)

comme suit: la compréhension de l'oral, l'oral production(répétition et restitution), l'extraction des sons, réalisation des graphèmes, l'oral production(manipulation de la structure avec des variantes proposées par l'enseignant), l'oral production(manipulation de la structure avec des variantes proposées par l'apprenant),la comptine ,la phonétique articulatoire, la dictée, l'étude des mots illustrés, la lecture(initiation à la compréhension de l'écrit),ainsi que la réalisation partielle du projet.

II.8.Les activités d'apprentissage et les supports pédagogiques

II.8.1.Les activités d'enseignement / apprentissage

• Les activités d'enseignement / apprentissage en arabe en 3^{ème} AP

- **La compréhension de l'oral et l'expression orale:** Partir des conceptions des apprenants à propos du sujet (lecture auditive), exposer le texte oral en prenant en considération les aspects intellectuel, linguistique, verbal, gestuel ,fragmenter le texte oral puis concrétiser ses événements ,identifier la dimension éthique dans le texte oral et l'appliquer ,échanger sur le texte oral en s'appuyant sur des supports - habituels ou nouveaux - et les exprimer à partir des consignes particulières visant à détailler le contenu de chaque support.

-**La production orale :** Produire un texte oral pareil basé sur des supports et mettre en lumière le type de texte par le biais de ses éléments et faire un résumé du texte entendu de manière générale

- **La lecture (performance et compréhension):** Lecture silencieuse pour dégager le para texte, lecture continue et fluide à haute voix, explication des mots et des expressions difficiles, et la construction du sens .

- **La lecture (le phénomène syntaxique):** Travailler le phénomène syntaxique à partir du texte de manière implicite et faire des exercices pratiques suivis d'un emploi dirigé (sur les cahiers d'activités)

- **La lecture (le phénomène morphologique ou orthographique):** Aborder le texte sur le plan du phénomène morphologique ou orthographique de façon implicite et faire des exercices d'application accompagnés d'une utilisation guidée (sur les cahiers d'activités)

- **Les récitations:** Mémoriser et réciter la comptine correctement et contrôler l'interprétation des significations présente dans la comptine et représenter leurs sens.

- **La production écrite** : L'entraînement à la mobilisation et à l'utilisation des ressources acquises dans les différents domaines des matières en les intégrant (et non en les cumulant), tout en offrant l'opportunité d'apprendre à pratiquer la compétence visée.

(Guide d'utilisation du manuel de l'arabe 3^{ème}AP, 2017, pp38-40)

- **L'intégration**: C'est une activité d'écriture qui se repose sur des situations réelles ou quasi réelles complexes nécessitant la mobilisation des acquis variés. Elle est liée à l'expression écrite et à l'expression orale. La station la plus importante de cette activité est les projets.

(Programmes de la 3^{ème}AP, 2011, p.15)

- **La lecture plaisir** : C'est une activité qui permet à l'apprenant de découvrir de belles choses, apprendre des informations à dire à l'autrui, traiter les autres et les respecter, enrichir son bagage linguistique et ses connaissances, exploiter efficacement son temps libre et se réjouir de lire des histoires, penser de manière logique et se distinguer dans ses études.(

Manuel scolaire ,2023,p.24)

•**Les activités d'enseignement / apprentissage en français en 3^{ème} AP**

- **La compréhension et la production orales** : Identifier les personnages et le contexte ,repérer et dire les mots de salutation , écouter et répéter le dialogue avec les camarades en reproduisant la gestuelle, s'approprier les structures linguistiques visées par le jeu de rôles et fixer la structure pour favoriser un réemploi à partir des prénoms des élèves.

(Guide d'utilisation du manuel français 3AP, 2017, p.12)

- **La production orale guidée**: Répéter le dialogue individuellement en mimant , reprendre tout le mini - dialogue sous forme interactive afin d'établir le sens global de l'échange et encourager les apprenants à réemployer les structures dans d'autres situations.

(Guide d'utilisation du manuel français 3^{ème}AP, 2017, p.15)

- **Le code phonique et graphique**

• **Discrimination phonétique** :Il se fait à partir de mini - situations communicatives qui favorisent la participation active des apprenants: identifier auditivement et prononcer correctement le phonème , discriminer le phonème en le distinguant d'un et/ou des autre (s) phonème(s) , discriminer des phonèmes proches , associer mot/image pour faciliter la lecture, la compréhension et la mémorisation des mots , repérer à l'oral et à l'écrit une syllabe

composant un mot ,situer le phonème à partir d'un découpage syllabique correct ,et maîtriser la lecture de la combinatoire.

- **Discrimination graphique:** Repérer visuellement le phonème étudié, maîtriser les différentes graphies, maîtriser l'initiale en majuscule script et cursive, établir la correspondance phonie/graphie, et écrire à partir d'un modèle.

- Lecture et écriture des mots facilement déchiffrables:** Assembler des syllabes pour lire des mots simples ,lire des mots dans des graphies différentes , associer mot/image ,faire des activités de lecture interactives et participatives, copier à partir de modèles graphiques ,écrire sous la dictée : des syllabes, des mots puis des phrases ,et lire des mots qui font partie du vocabulaire usuel .

- Lecture des phrases puis des textes:** Lire une phrase courte puis un texte court : en cursive et en script , identifier le découpage syllabique , associer phrase/image situationnelle ,associer texte/image situationnelle ,lire silencieusement et comprendre le texte en se basant sur l'illustration et la reconnaissance des mots déjà étudiés ,et identifier les phrases du texte.

- L'apprentissage implicite de la langue:** Il consiste en un apprentissage de la langue française sans énoncer de manière explicite les règles de fonctionnement. L'élève est initié à la langue française dans des actes de paroles adossées à des situations de communication précises, soumises à des modes d'appropriation adaptés : présentation, reproduction du modèle, repérage, application, entraînement, réemploi...

Cet apprentissage se décline comme suit dans le manuel de 3ème AP :

- reconnaître, mémoriser et utiliser le vocabulaire thématique ou le lexique sélectionné de la séquence ;

- apprendre et reproduire les structures grammaticales et orthographiques ;

- réinvestir les acquis dans des énoncés courts

- **L'entraînement** : Il s'agit d'un ensemble d'activités de réinvestissement et de consolidation, qui permettent à l'enseignant de vérifier de façon ponctuelle les acquis des élèves, de leur assurer la progressivité et la cohérence nécessaires à leur apprentissage. Elles peuvent être enrichies et adaptées au niveau réel des élèves, en tenant compte des élèves en difficultés. Elles doivent être renforcées par des activités de remédiation, quand cela est nécessaire.

-Les chansons et la poésie : Chaque séquence se termine par une comptine transcrite, à mémoriser. Elle vise à renforcer le vocabulaire thématique de la séquence, consolider l'apprentissage des sons et des lettres étudiés, travailler la prosodie et les différents schémas intonatifs, et apprendre la langue de façon ludique et stimulante.

-Le projet de chaque séquence: Le projet se réalise à la fin de chaque séquence se décompose en mini-tâches. Il permet à l'apprenant de travailler en collaboration au sein du groupe, mobiliser les compétences installées durant la séquence, manifester son autonomie, et apprendre des valeurs: civisme, respect de l'autre, solidarité, liens d'amitié, tolérance...(Guide d'utilisation du manuel du français 3^{ème} AP, 2017, p.5-7)

II.8.2.Les supports pédagogiques

- Définition du support pédagogique.

Ertek, dans son article Choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'apprentissage du français langue étrangère (2020, p.47) considère le support pédagogique comme un moyen concret qui facilite la transmission des connaissances et le développement des compétences dans le domaine éducatif. Il favorise, également, l'interaction apprenant-enseignant et apprenant-apprenant.

- Les catégories et les types des supports pédagogiques

Selon Ertek, dans le même article (2020, p.49), les supports pédagogiques se regroupent ainsi :

Les supports visuels (les photos, les images, les schémas, le PowerPoint ...) , les supports audiovisuels (les vidéos, les cassettes, les chansons, les films, les enregistrements...),les self-médias (les supports logiciels, les cassettes audio, les multimédias...), les supports du réel (les objets, les matériels ...),les supports écrits (les manuels scolaires, les bandes dessinées...), les supports audio (les enregistrements radiophoniques, les livres audio...),les supports vidéo (les émissions, les extraits de film...),et les supports numériques (l'ordinateur, la tablette, le téléphone)

- Les avantages des supports pédagogiques

Ertek , dans le même article (2020, pp.56-62) ,met l'accent sur les avantages des supports pédagogiques écrits, vidéo, audio et numériques :

- **Les supports écrits** : Ils contribuent à une compréhension facile des textes oraux et écrits. Ils participent à l'apprentissage et la révision du vocabulaire. Ils encouragent, en plus, la créativité des apprenants.
- **Les supports audio**: Ils donnent la possibilité de travailler la compréhension orale et la production orale. Ils encouragent à développer des stratégies d'écoute et d'orale compréhension. Ils aident à se familiariser avec l'oral et les différents accents que les apprenants peuvent écouter ou répéter. Elles développent plusieurs compétences transversales comme l'esprit critique, l'autonomie, la gestion du temps, la créativité, l'imagination...
- **Les supports vidéo**: Les supports vidéo renforcent la motivation et la passion pour l'apprentissage. Ils facilitent la mémorisation des éléments linguistiques dans une situation bien déterminée. Ils présentent des éléments de socioculturel et de civilisation. Ils permettent de travailler les quatre grandes compétences (la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite).
- **Les supports numériques** : Ils attirent l'attention des apprenants. Ils facilitent l'interaction et le passage rapide à l'action des apprenants. Ils permettent aussi de relier un contexte pédagogique à des activités de mises en situation dans la classe. Ils peuvent être utilisés dans les quatre grandes compétences. Ils incitent le travail collaboratif entre les apprenants.

II.9.La formation continue des enseignants

II.9.1.Définition de la formation

Le dictionnaire Reverso en ligne (2024) indique que la formation se définit en tant que
 « *Éducation intellectuelle et morale d'une personne, préparation à un métier.* »

La formation est un apprentissage théorique (l'acquisition des savoirs et des concepts essentiels relatifs au métier), éthique (l'intégration des valeurs, des normes et des comportements professionnels) et pratique (la formation sur le terrain, les stages) pour un métier.

II.9.2. Les objectifs de la formation continue

Les objectifs de la formation continue des enseignants sont fixés dans le décret exécutif n°04-343 du 04.11.2004 comme suit:

- le perfectionnement et l'amélioration de leur niveau de qualification professionnelle;
- l'assurance de leur recyclage afin d'actualiser et d'approfondir leurs connaissances académiques et leur savoir-faire professionnel ;
- l'initiation aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et à leurs applications pédagogiques dans la perspective d'une modernisation permanente du système éducatif ;
- le complément de leur formation en matière de législation scolaire et d'éthique professionnelle.

II.9.3. Les constituants de la formation continue

La formation continue se fonde, en général, sur trois composantes essentielles : le contenu théorique, les stratégies participatives et les stratégies d'animation.

• Le contenu théorique

Selon Belanger, dans son ouvrage Guide pratique d'animation et de formation (2010, pp.106-107) : « *En formation (...) il est important que le thème soit clair. Par exemple, si on prend le thème de la délinquance, il y a lieu de cibler un groupe d'âge. Cette précision aide à sélectionner l'objectif et l'activité d'apprentissage.* »

Le choix du thème de formation est très important. Il aide à choisir l'objectif et l'activité d'apprentissage, ce qui rend la formation efficace et adapté.

• Les stratégies participatives

Doudin, & La fortune, dans leur ouvrage Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers (Quelle formation à l'enseignement) (2007, p.36) affirme que les stratégies participatives représentent l'ensemble des démarches (travail en groupe, débat, études de cas..) que le formateur adopte pour garantir la bonne mise en application du processus de formation.

Ces stratégies participatives jouent un rôle primordial dans la formation des enseignants. Elles contribuent à leur développement professionnel et à l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques.

- **Les stratégies d'animation**

Belanger, dans son ouvrage Guide pratique d'animation et de formation (2007, p.90) montre que les techniques d'animation se définissent comme l'ensemble des méthodes, outils et approches utilisés (jeux éducatifs, questions-réponses, cartes mentales ...) pour faciliter l'apprentissage. Elles occupent une place centrale dans le processus de formation. Elles rendent les formés autonomes et actifs dans leur formation.

II.9.4. Les modalités mises en œuvre pour la formation continue des enseignants en Algérie

Djellouli, dans son mémoire La formation continue des enseignants du FLE : Obstacles et perspectives (cas des enseignants de la wilaya de Biskra) (2015, pp.40-41) soulignent que les modalités mises en œuvre pour la formation continue des enseignants en Algérie se répartissent en deux modalités : les documents d'accompagnements et le suivi des formateurs.

- **Les documents d'accompagnements:** Les documents d'accompagnement est une source importante mises à la disposition des enseignants par le Ministère de l'Education Nationale. Ces documents assurent une bonne mise en œuvre de l'approche par compétences.

- **Le suivi des formateurs:** Les formateurs (les inspecteurs) sont chargés du processus de formation des enseignants pendant l'année scolaire à travers des visites pédagogiques dans leurs classes. La formation peut être effectuée, aussi, en dehors des classes par le biais :

- **Les demi-journées et les journées pédagogiques:** Les demi-journées sont, en général, programmées le mardi. Le directeur de l'école organise des réunions de formation au profit des enseignants. Les inspecteurs, à leur côté, programment des demi-journées en se basant, beaucoup plus, sur la pratique de classe (leçons modèles). L'enseignant présente la leçon modèle devant ses collègues avec la participation des apprenants.

Les journées pédagogiques sont organisées à n'importe quel moment de la semaine. Ils s'intéressent à la correspondance théorie/pratique.

•**Les séminaires de formation et d'information:** Ils sont, généralement, occasionnels .Ils s'organisent suite aux changements concernant les nouvelles méthodes et concepts dans le domaine de la didactique. Le séminaire s'étend sur trois à quatre jours. L'organisation de ces séminaires connaît, la plupart du temps, la participation de divers acteurs (formateurs/formés). Les activités et les discussions visent à enrichir les deux volets de la formation en alternance (pratique/théorie/pratique).

II.10.L'évaluation formative

II.10.1.Définition de l'évaluation formative

Pour Amimeur, dans son ouvrage Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009, p.60), l'évaluation formative s'effectue à la fin de chaque activité d'apprentissage. Elle fournit des détails à l'apprenant et à l'enseignant sur le niveau de maîtrise des compétences ainsi que sur les difficultés rencontrés par l'apprenant en vue de proposer des stratégies et des solutions efficaces qui améliorent son apprentissage.

Le programme de français cycle primaire (2016, p.29) indique que l'évaluation est une procédure qui vise à évaluer de façon régulière la qualité d'assimilation des savoirs, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, afin d'assurer un ajustement indispensable des lacunes enregistrées au cours du projet pour un progrès optimal de l'apprenant.

II.10.2.Les objectifs de l'évaluation formative

Deleplanque signale, dans son article L'évaluation formative : un outil incontournable pour améliorer l'apprentissage que l'évaluation formative s'effectue pendant l'apprentissage. Elle n'obéit pas à une note .Elle vise divers objectifs: faire un bilan sur les acquis des apprenants, prendre conscience du statut positif des erreurs, et faciliter le progrès rapide des apprenants en mettant l'accent sur des compétences ciblées.

II.10.3.Les avantages de l'évaluation formative

Selon Deleplanque, dans le même article , les avantages de l'évaluation formative se résument ainsi: aider les apprenants à apprendre de leurs erreurs , adapter l'enseignement selon les besoins de chaque apprenant, gagner du temps vue l'absence de notation, encourager l'apprentissage intégratif et la mémorisation des acquis : l'apprenant s'autoévalue s'engage dans sa propre progression, motiver les apprenants en raison de

l'absence de la sanction, ainsi favoriser les feedbacks réguliers de l'enseignant qui ont une influence positive sur la motivation et l'engagement des apprenants.

II.10.4. La grille d'évaluation de l'évaluation formative

• **La grille d'évaluation de l'arabe** : Elle se présente sous forme de ressources méthodologiques dans les quatre domaines d'apprentissage, ce qui éclaircissent les plans annuels de l'arabe 3^{ème} AP (2022, p.12):

Ressources méthodologiques du domaine de la compréhension de l'oral et l'expression orale	
Pertinence	- Introduction - Bonne posture - Niveau de la voix
Construction	- Présentation de l'idée - Emploi de phrases à sens complet - Utilisation des structures et des formes - Compréhension correcte du sens - Respect de l'aspect méthodologique
Cohérence	- Absence de contradiction - Exploitation des supports explicatifs - Cohérence des idées avec le thème
Ressources méthodologiques de l'expression écrite	
Pertinence	- Introduction - Respect de volume du produit - Moyen de présentation approprié
Construction	- Emploi de phrases à sens complet - Utilisation des structures et des formes - Emploi les procédés convenables - Compréhension correcte du sens
Cohérence	- Respect de l'aspect méthodologique - Utilisation de la ponctuation - Exploitation des supports explicatifs - Cohérence des idées avec le thème
Distinction (Excellence)	- Proposition d'une solution - Expression d'un avis

• **La grille d'évaluation du français**: Pour une évaluation formative efficace, l'enseignant du français adopte la grille d'évaluation suivante:

Critères sur la maîtrise des ressources		Indicateurs sur la mobilisation et l'intégration des ressources
Oral	- Pertinence de l'écoute - Qualité de l'écoute	- Ecoute complète d'un texte oral - Sélection d'éléments pertinents
	- Pertinence de la production - Correction de la langue	- Réalisation en situation des actes de parole étudiés. - Observation des règles sociales de la communication - Réalisation correcte des phonèmes étudiés
	- Qualité de la lecture	- Bonne prononciation /articulation. - Respect des pauses et des enchaînements
Ecrit	- Pertinence de la production - Cohérence sémantique - Correction de la langue	- Respect des normes de reproduction des lettres - Bonne association phonèmes/ graphèmes - Copie correcte de mots, de phrases.

(Document d'accompagnement du programme de français.2016, p.8)

II.11. L'impact de l'arabe sur l'apprentissage du français

L'impact du l'arabe sur l'enseignement du français est omniprésent dans une classe bilingue. Cet impact se manifeste à travers : l'alternance codique, l'interférence linguistique et l'emprunt.

II.11.1. L'alternance codique

- Définition

Malcom et Dewaele, dans leur ouvrage *Trilingual conversations: A window in to multicompetence* (2007, pp.221-242) définissent l'alternance codique comme le passage d'une langue à une autre dans une situation de communication bilingue.

- Les types de l'alternance codique

Pour Poplak, dans son ouvrage *Conséquences linguistiques du contact de langues : un modèle d'analyse variationniste* (1988, p.23), il existe trois types d'alternance codique :

- **L'Alternance codique intra-phrastique** : C'est la présence de deux constructions syntaxiques de deux langues différentes dans la même phrase.

Exemple : L'apprenant : « Je veux manger une touffaha. »

- **L'Alternance codique inter phrastique** : Elle se fait entre des phrases de deux langues plutôt qu'à l'intérieure d'une même phrase.

Le passage d'une phrase de langue 1 à une phrase suivante de langue 2 d'un même locuteur ou des interlocuteurs dans un échange.

Exemple : L'enseignant : « Ecrivez la phrases sur vos cahiers de classe. *Khalfou star wktbou mlih.* »

- **L'alternance codique extra phrastique**: L'alternance s'effectue sur des expressions idiomatiques de formes figées, d'interjections, des proverbes et dictons.

Exemple : L'enseignant : « Tu as fait un bon travail aujourd'hui. »
L'apprenant : « Alhamdulillah! »

Gumperz, dans son ouvrage *Sociolinguistique Interactionnelle : une approche interprétative* (1989, p.57) distingue deux types d'alternance codique

- **L'alternance situationnelle** : Elle est liée aux différentes situations de communication (l'entourage, le lieu, le temps, le niveau de l'autrui et le sujet dont il parle).

Exemple: L'enseignant : « Aujourd'hui, nous allons apprendre les fruits. »

Les apprenants semblent confus.

L'enseignant : « Alyoumrayhin nt3almou alfawakeh. »

•**L'alternance conversationnelle:** Le locuteur passe d'une langue à autre dans une même conversation sur un seul sujet discuté pour transmettre son message à l'interlocuteur.

Exemple: L'enseignant : « Vous devez remplir le tableau avec les jours de la semaine en français. »

L'apprenant : « Et 'lundi', comment on dit en arabe ? »

L'enseignant : « 'Lundi' se dit elithnaïne.»

II.11.2. Les interférences linguistiques

- Définition

Mickey, dans son ouvrage Bilinguisme et contact des langues (1976, p.12) confirme que l'interférence : «L'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on écrit une autre. »

C'est l'utilisation des traits distinctifs d'une langue pendant la pratique d'une autre langue soit à l'oral ou à l'écrit.

- Les types d'interférences linguistiques

•**L'interférence phonétique :** C'est l'impact de la langue maternelle sur la prononciation dans la langue étrangère. (Blanc dans son ouvrage Concepts de base de la sociolinguistique, 1998, p.178)

En français, il existe des phonèmes qui sont absents en arabe: p,v, les phonèmes nasals ([ã], [ɛ̃], [œ̃], et [ɔ̃]), [ø], [œ], [y], [r] roulé....

Exemples: les phonèmes [v] / [f] : voyage prononcé **foyage** , le phonème [ʁ] (r guttural) / [r] roulé : **robinet** prononcé **robinet** avec un [r] roulé au lieu du [ʁ] guttural, les phonèmes [p] / [b] : papa prononcé **baba** , le phonème [y] : **lune** prononcé **line** , le phonème [œ̃] : **jardin** prononcé **jarda...**

• **L'interférence lexicale:** L'interférence lexicale est l'utilisation des mots qui correspond à la langue maternelle dans une langue étrangère inconsciemment. (Blanc, dans le même ouvrage, 1998, p.179)

Exemple: "Je coupe la route." à la place de " Je traverse la route."

• **L'interférence syntaxique** : C'est l'emploi des règles d'une langue (grammaire, orthographe ...) dans une autre langue. (Moreau dans son ouvrage Sociolinguistique : Concepts de base, 1997, p.174)

Exemples :

• **le genre des noms** : Les mots : vélo, armoire, tapis...sont des noms féminins en arabe mais en français sont des noms masculins. Les mots: porte , clé , mosquée ... sont des noms masculins en arabe alors qu'en français sont des noms féminins.

• **l'ordre de la phrase:** La structure de la phrase française simple est constituée de deux groupes essentiels Groupe nominal + Groupe verbal, alors que la phrase en arabe s'organise selon l'ordre Groupe verbal + Groupe nominal

II.11.3.L'emprunt

L'individu utilise un mot d'une langue en parlant une autre langue (Dubois et al ,dans leur ouvrage Dictionnaire de linguistique , 1994, p.177)

Exemples:	Emprunt	Français
	tabla	table
	biro	bureau
	tablia	tablier

Durant ce 2^{ème} chapitre, nous avons remarqué l'apport de l'approche par compétences dans la construction des savoirs et le développement des compétences à travers des activités interactives ,organisées selon une séquence didactique et adaptées en fonction des niveaux des apprenants tout en s'appuyant sur des supports pédagogiques adéquats, qui favorisent les interactions ,l'autonomie et la collaboration. La formation continue des enseignants et l'évaluation formative permettent d'améliorer la qualité de l'enseignement /apprentissage de l'arabe et du français.

DEUXIEME PARTIE
PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE III

ANALYSE ET INTERPRETATION DES

QUESTIONNAIRES

Nous avons choisi ce champ d'investigation afin de rapprocher les idées de la réalité de l'enseignement de l'arabe et du français en 3^e année primaire en Algérie. Pour ce faire, nous avons élaboré une série de 17 questions, que nous jugeons pertinentes, destinées aux enseignants d'arabe et de français actuellement en poste en 3^e année primaire. Ces questions visent à susciter l'intérêt des concepteurs, des chercheurs, des futurs enseignants, ainsi que du public intéressé.

III-1-Présentation du questionnaire

Le public cible de notre enquête est une catégorie professionnelle bien définie : les enseignants d'arabe et de français qui dispensent le programme de 3^e année primaire en Algérie, répartis dans des échantillons exerçant dans des zones urbaines et rurales de la wilaya de Touggourt, durant l'année scolaire 2023-2024.

Cette enquête avait pour objectif de recueillir les avis, les pratiques de classe, ainsi que les propositions et attentes des enseignants du cycle primaire concernant les théories et méthodes les plus pertinentes pour l'enseignement de l'arabe et du français en 3^e année primaire.

Nous avons posé 17 questions en arabe et 17 en français, à un groupe d'enseignants de sexe masculin et féminin. La majorité des questions étaient fermées, sauf celles qui sollicitaient l'avis ou les suggestions des enseignants.

III-2-L'analyse des résultats obtenus

III-2-1- Le questionnaire destiné aux enseignants de la langue arabe du cycle primaire cas de la 3^{ème} année primaire

III-2-1-1 Le public enquêté:

sexe	hommes	femmes	total
nombre	04	17	21
pourcentage	19%	81%	100%

Tableau n° 01 Le public enquêté

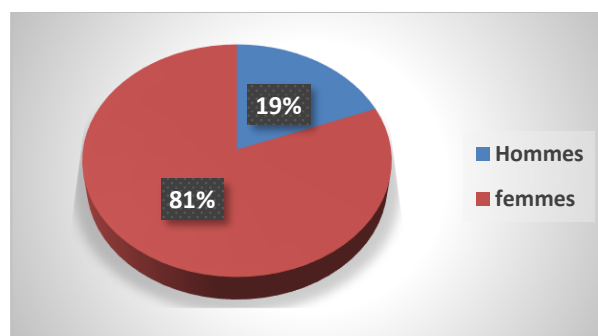


Figure n° 01 Le public enquêté

Commentaire

En observant la figure n°01 et le tableau n°01, nous trouvons, quatre(04) réponses parvenues des enseignants du sexe masculin représentant un pourcentage de 19% et 17 réponses parvenues des enseignantes d'un pourcentage de 81% parmi 21 réponses en total.

III-2-1-2- L'ancienneté

ancienneté	Moins de 5ans	Entre 5et 10ans	Plus de 10 ans	Total
nombre	01	11	09	21
pourcentage	04.8%	52.4%	42.9%	100%

Tableau n° 02 L'ancienneté

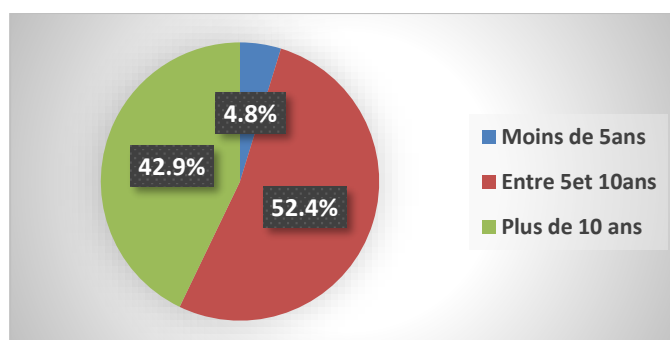


Figure n° 02 L'ancienneté

Commentaire

La figure n°02 et le tableau n° 02, montrent parmi 21 réponses, une (01) est faite par un nouvel enseignant de moins de 5 ans d'un pourcentage de 04.8%. 11 réponses faites par des enseignants de 5 à 10 ans d'ancienneté d'un pourcentage de 52.4% et 09 réponses de la part des enseignants d'une ancienneté de plus de 10 ans d'un pourcentage de 42.9%

III-2-1-3 -Le niveau d'instruction des enseignants enquêtés

Niveau d'instruction	nombre	pourcentage	Total
Licence classique	02	15.9%	100%
Universitaire	04	21.1%	
Etudes sup.biologie	02	10.6%	
Licence lettre arabe	07	41.8 %	
Master	04	10.6%	

Tableau n°03 : Le niveau d'instruction des enseignants

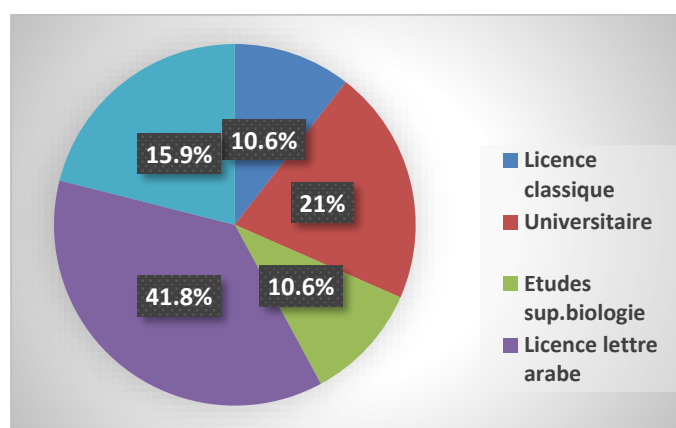


Figure n°03 : Le niveau d'instruction des enseignants

Commentaire

La figure n°03 et le tableau n°03 montrent 02 enseignants ont une licence classique, 04 enseignants qui ont déclaré qu'ils ont un niveau universitaire, 02 enseignants faisaient des études supérieures en biologie, 07 enseignants qui font une majorité de licenciés de la langue arabe, 04 enquêtés avaient un master.

III-2-1-4 -Région d'exercice

Région d'exercice	Urbaine	Rurale	total
Nombre	18	02	20
pourcentage	90%	10%	100%

Tableau n°04 Région d'exercice

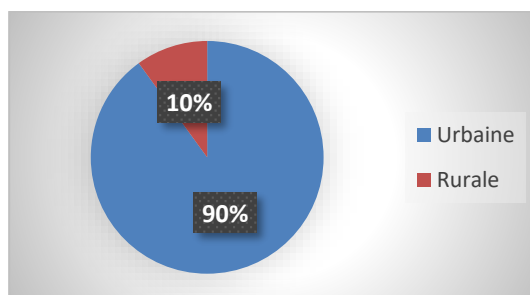


Figure n°04: région d'exercice

Commentaire

20 réponses, dont 18 enseignants qui travaillent dans un milieu urbain d'un pourcentage de 90 % .02 enseignants qui travaillent dans un milieu rural d'un pourcentage de 10%.

III-2-1-5 -La langue de communication dominante

Cette question a pour objectif de savoir la langue de communication dominante en classe (Arabe / recours à la langue maternelle).

Langue de communication	Arabe	L.maternelle
Nombre sur 21	19	02
pourcentage	90.47%	9.52%

Tableau n°05 : la langue de communication dominante

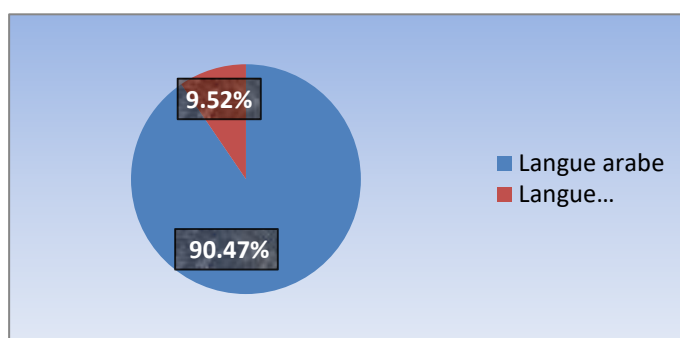


Figure n°05 la langue de communication dominante

Commentaire

La figure n°05 et le tableau n° 05 montrent parmi 21 réponses ,19 réponses par oui d'un pourcentage de 90.47%, pour ceux qui communiquent en langue arabe avec leurs enfants, contre deux (2) enseignants qui font recours à la langue maternelle d'un pourcentage de 09.52 %.

Cela signifie que la plupart des enseignants enquêtés face aux moments d'apprentissage communiquent avec leurs enfants en langue arabe à part quelques-uns.

III-2-1-6 -Le nombre d'élèves dans les classes.

Cette question vise à connaître l'effectif réel des élèves dans les classes.

Tableau n°06 Le nombre d'élèves dans les classes

	Moins de 25 élèves	Moins de 30 élèves	Moins de 40 élèves	Plus de 40 élèves
Nombre	01	06	12	02
pourcentage	04.8%	28.6%	57.1%	09.5%

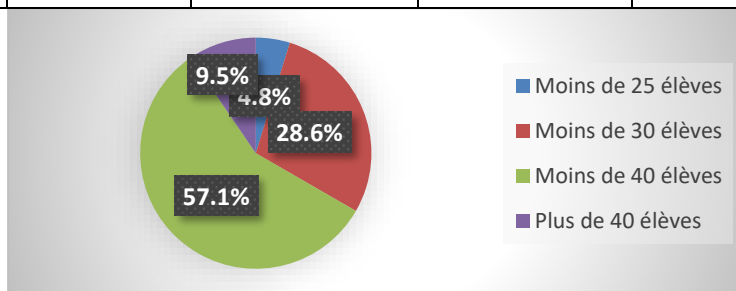


Figure n°06 Le nombre d'élèves dans les classes.

Commentaire

Moins de 25 élèves : 01 réponse d'un pourcentage de 04.8%.

Moins de 30 élèves : 06 réponses d'un pourcentage de 28.6%.

Moins de 40 élèves : 12 réponses d'un pourcentage de 57.1%.

Plus de 40 élèves : 02 réponses d'un pourcentage de 09.5 %.

C'est évident aussi que les classes restent jusqu'à nos jours assez nombreuses.

III-2-1-7 -Le nombre d'élèves et le bon apprentissage de la langue arabe.

La question vise à identifier la relation entre l'effectif des apprenants dans les classes et leurs degrés d'assimilation.

Nombre d'élèves	Nombre d'élèves favorable	Non favorable
Nombre sur 21	12	09
Pourcentage	57.14%	42.85%

Tableau n°07 Le nombre d'élèves et le bon apprentissage de l'arabe

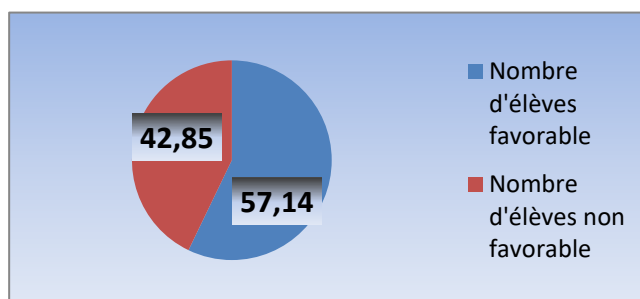


Figure n°07 : Le nombre d'élèves et le bon apprentissage de l'arabe

Commentaire: La figure n°07 et le tableau n° 07 montrent parmi 21 réponses

09 réponses par "Oui" (Nombre d'élèves favorable) d'un pourcentage de 42.85 %.

12 réponses par "non" (Nombre d'élèves non favorable) d'un pourcentage de 57.14%.

Selon les réponses collectées, nous constatons que le nombre d'élèves dans les classes ne gêne pas l'apprentissage de la langue arabe.

III-2-1-8-La suffisance ou l'insuffisance du temps réservé aux activités d'apprentissage.

Cette question est pour découvrir l'importance du temps accordé aux activités d'apprentissage et son influence sur leur achèvement.

	Temps suffisant	Temps insuffisant
Nombre sur 21	4	17
Pourcentage	19.04%	80.85%

Tableau n°08: La suffisance ou l'insuffisance du temps réservé aux activités

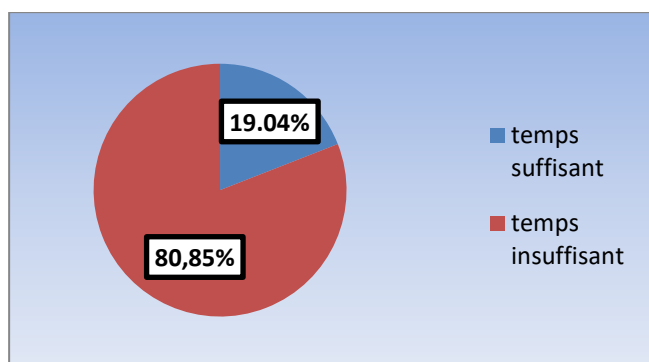


Figure n°08:La suffisance ou l'insuffisance du temps réservé aux activités

Commentaire: 21 réponses dont, 04 réponses par "oui" d'un pourcentage de 19.04%.
17 réponses par "non" d'un pourcentage de 80.85%.

La majorité d'enseignants estime que le temps réservé aux activités d'apprentissage reste toujours insuffisant.

III-2-1-9-La conformité du programme au niveau des élèves de la 3^{ème} AP.

C'est pour savoir si le programme de la langue arabe est adéquat aux apprenants de la 3^{ème} AP

	Programme adéquat "oui"	Programme inadéquat "non"
Nombre sur 21	05	16
Pourcentage	23.80%	76.19%

Tableau n°09:conformité du programme au niveau des élèves de la 3^{ème} AP

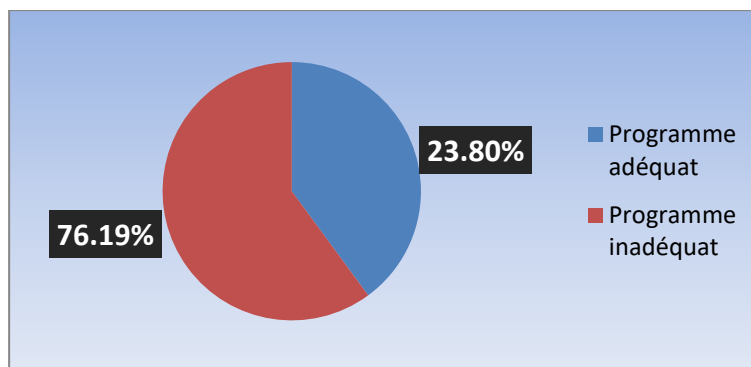


Figure n° 09 : conformité du programme au niveau des élèves de la 3^{ème} AP

Commentaire

Parmi 21 réponses, 05 enseignants ont répondu par "oui" d'un pourcentage de 23.80%.

16 réponses par "non», d'un pourcentage de 76.19%.

Les statistiques obtenues montrent que le programme de la langue arabe est inadéquat aux apprenants de la 3^{ème} AP .Certes, il n'y a pas un programme parfait, mais il aura besoins des ajouts ou des ajustements périodiques.

III-2-1-10-Les activités du manuel et le travail individuel de l'apprenant

	Oui	Non
Nombre sur 20	16	4
Pourcentage	80%	20%

Tableau n°10: Les activités du manuel et le travail individuel de l'apprenant

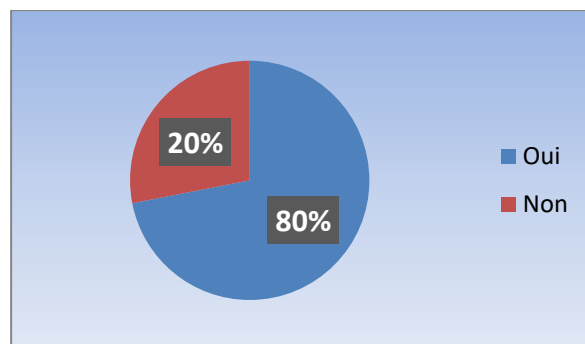


Figure n°10: Les activités du manuel et le travail individuel de l'apprenant

Commentaire: Cette question vise à savoir à quel point les activités du manuel scolaire favorisent-elles le travail individuel des apprenants.

Dans les résultats obtenus, nous avons remarqué un pourcentage de 80% d'enseignants qui trouvent que les activités du manuel scolaire sont favorisantes au travail individuel de l'apprenant et un pourcentage de 20% qui estiment que les activités du manuel scolaire ne favorisent pas le travail individuel des apprenants. .

III-2-1-11-Le travail de groupe

	Oui	Non
Nombre sur 21	15	06
Pourcentage	71.42%	28.57%

Tableau n° 11 : Le travail de groupe

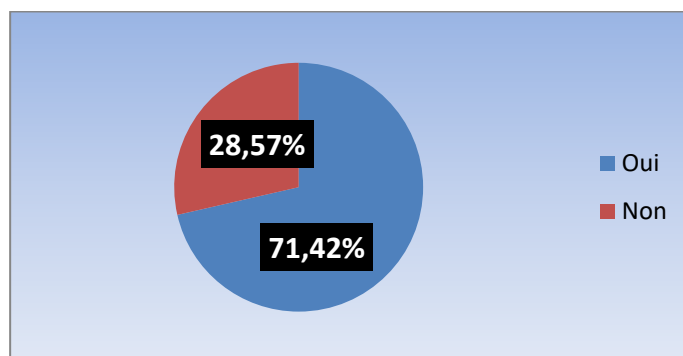


Figure n°11: Le travail de groupe

L'objectif de cette question est de savoir la tendance des enseignants au recours au travail collectif des apprenants.

Commentaire : Parmi 21 participants ,15 enseignants proposent régulièrement à leurs apprenants des travaux de groupes d'un pourcentage de 71.42 %, et 6 enseignants d'un pourcentage de 28.57% ne le favorisent pas.

D'après cette analyse nous avons remarqué une majorité d'enseignants qui pratiquent le travail collectif dans leurs activités d'apprentissage.

III-2-1-12 -Les activités du manuel scolaire et l'interaction entre les apprenants

	Oui	Non
Nombre sur 21	11	10
Pourcentage	52.38%	47.61%

Tableau n° 12 les activités du manuel scolaire et l'interaction entre les apprenants

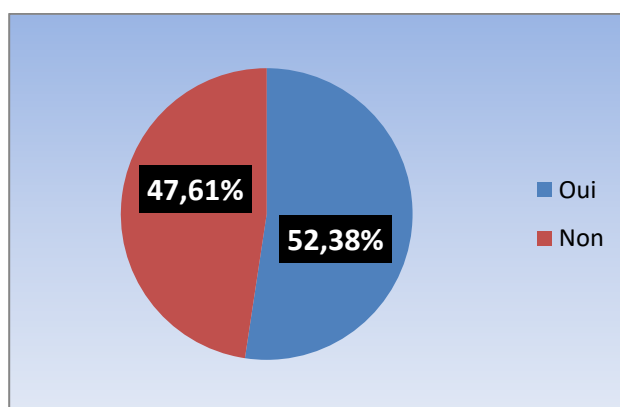


Figure n° 12 les activités du manuel scolaire et l'interaction entre les apprenants

Commentaires : Cette question a pour objectif de savoir si les activités du manuel scolaire suscitent l'interaction entre les apprenants.

La figure n° 11 et le tableau n° 11 montrent 11 participants sur 21 d'un pourcentage de 52.38 % qui trouvent que les activités du manuel scolaire favorisent l'interaction entre les apprenants et 10 participants sur 21 d'un pourcentage de 47.61% qui les trouvent défavorables pour l'interaction des élèves.

D'après ces données évidentes, nous constatons que les activités du manuel scolaire ne sont pas toutes interactives.

III-2-1-13 -Les méthodes adoptées

Commentaires: Cette question vise à connaître les méthodes adoptées par les enseignants enquêtés.

La question était directe, elle résulte les réponses suivantes:

L'apprentissage actif, les jeux, apprendre le plus possible par le jeu pour garder l'enfant actif, l'apprentissage par compétences, l'apprentissage actif, le travail de groupes, le débat.

La méthode interactive, le parcœurisme, l'approche par compétences prenant en considération la pédagogie différenciée, les stratégies d'apprentissage actif, les nouvelles stratégies d'apprentissage actif de la nouvelle génération, jumelage de nouvelles méthodes avec les méthodes classiques, l'apprentissage coopératif et le travail par groupes et l'auto-apprentissage, la pédagogie différenciée.

III-2-1-14 -Les supports didactiques utilisés en classe.

Nous avons obtenu 22 réponses, elles sont comme suit:

Flashcards, data-show, haut-parleur, l'ardoise, les figurines, la balance, les images, l'ardoise et la craie, le tableau mural, le manuel, les photos de l'ordinateur,

Outils concrets et autres abstraits, outils emballés à chaud, à chaque leçon ses outils spécifiques, les cahiers, le procédé la Martinière, l'enregistrement, le cahier d'activités, les jeux éducatifs, l'ordinateur.

III-2-1-15 -L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC)

	Oui	Non
Nombre sur 21	16	05
Pourcentage	76.19%	23.80%

Tableau n° 13 L'intégration des (TIC)

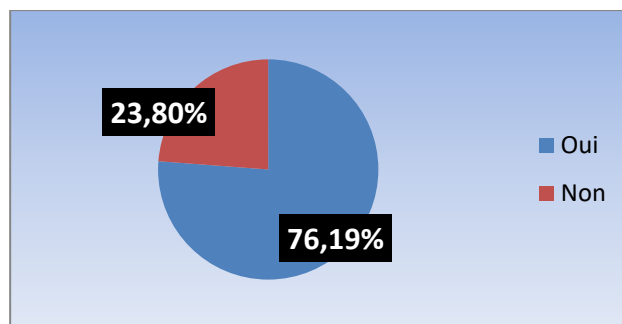


Figure n° 13 L'intégration des (TIC)

Commentaire :

C'est pour savoir à quel degré les enseignants utilisent-ils les technologies de l'information et de la communication dans leurs classes.

En observant la figure n°12 et le tableau n° 12, nous remarquons 16 enseignants qui ont répondu par "oui" d'un pourcentage de 76.19% et 05 enseignants qui ont répondu par "non" d'un pourcentage de 23.80%; cela signifie que la majorité opte à l'intégration de nouvelles technologies de l'information et de la communication.

III-2-1-16 -Le programme de la langue arabe de la 3^{ème} AP primaire et l'identité linguistique et culturelle des apprenants.

	Oui	Non
Nombre sur 21	15	06
Pourcentage	71.41%	28.6%

Tableau n°14 Le programme et l'identité linguistique et culturelle

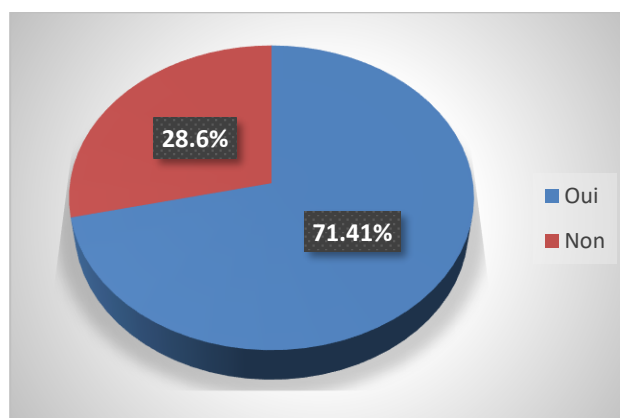


Figure n°14 Le programme et l'identité linguistique et culturelle

Commentaire: la figure n°13 et le tableau n°13 montrent parmi 21 réponses, 15 réponses par "oui" et 06 réponses par "non" c'est-à-dire, la majorité d'enseignants estime que le programme renforce l'identité linguistique et culturelle des apprenants.

2-1-17-La suffisance de la formation des enseignants sur les méthodes et les stratégies d'enseignement /apprentissage

	Oui	Non
Nombre sur 21	06	15
Pourcentage	28.6%	71.4%

Tableau n°15 La suffisance de la formation des enseignants sur les méthodes et les stratégies

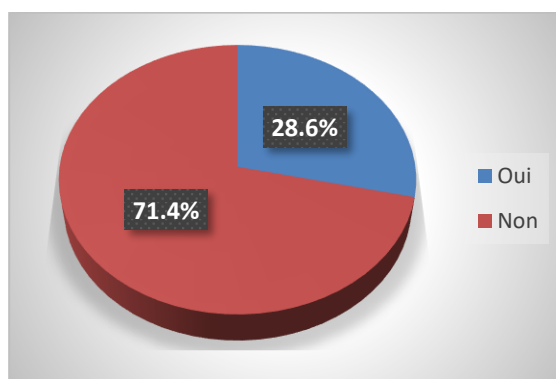


Figure n°15 La suffisance de la formation des enseignants sur les méthodes et les stratégies

Commentaire: la figure n°14 et le tableau n° 14 montrent 06 réponses sur 21 par oui d'un pourcentage de 28.6% devant 15 réponses par non d'un pourcentage de 71.4 %.

Ces résultats expriment le besoin de formation continue sur les méthodes et les stratégies d'enseignement/ apprentissage surtout pour les nouveaux enseignants.

2-1-18- Les propositions des enseignants autour des formations continues

Commentaire: Nous avons obtenu 09 réponses qui sont les suivantes

- 1- Augmenter le nombre des journées de formation aux sujets importants.
- 2- Réserver de nouveaux outils didactiques par l'administration et réaliser des leçons réelles et pratiques par les inspecteurs pendant les jours de formation.
- 3- Les conférences.

- 4- Ajouter des séminaires et des séances pratiques.
- 5- Organiser des journées pédagogiques internes (entre les enseignants de la même école, et d'autres inter-écoles).
- 6- Concentrer des travaux sur les stratégies actives d'apprentissage.
- 7- Diversifier les journées pédagogiques surtout pour les nouveaux enseignants autour de nouvelles stratégies.
- 8- Enrichissement des programmes de formation.
- 9- Organiser des stages pratiques au lieu des formations théoriques.

2-1-19-Le moment d'évaluation formative

	Au début du cours	Pendant le cours	A la fin du cours
Nombre sur 21	01	14	10
Pourcentage	04.8%	66.7%	47.6%

Tableau n°16 Le moment d'évaluation formative

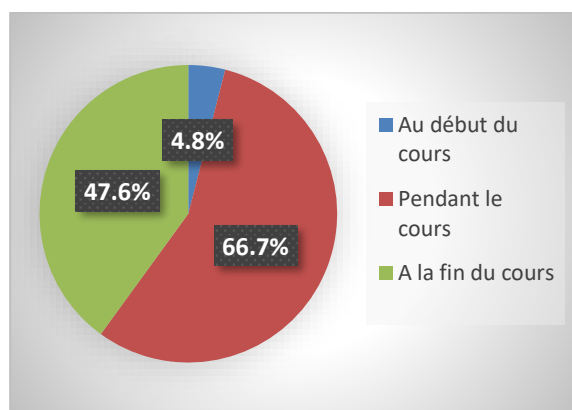


Figure n°16 Le moment d'évaluation formative

Commentaire: la figure n°16 et le tableau n°16 montrent un seul enseignant d'un pourcentage de 04.8 % qui fait cette évaluation au début du cours et 14 réponses d'un pourcentage de 66,7% pour chaque moment de cours et 10 réponses d'un pourcentage de 47.6% pour ceux qui le font à la fin de cours .

2-1-20-Les difficultés rencontrées pendant l'enseignement apprentissage de la langue arabe

Commentaire: Nous avons recueilli 15 réponses qui sont les suivantes.

- 1- Les textes de lecture inconvenables.
- 2- La difficulté de saisir les règles de la langue arabe.
- 3- Il y a une difficulté chez quelques enfants mozabites qui parlent tous les temps leur langue maternelle à la maison avec leurs parents et qui apprennent difficilement l'arabe.
- 4- Le programme surchargé et le temps insuffisant.
- 5- Le retard chez un grand nombre d'apprenants surtout leurs difficultés en lecture.
- 6- Le recours à la langue arabe par l'enseignant.
- 7- Trop d'activités, les textes ne répondent pas au niveau de l'apprenant, le manque de lecture (la documentation) par l'apprenant, quelquefois, les exercices du cahier d'activités sont inconvenables.
- 8- Le manque de concentration chez un grand nombre d'apprenants.
- 9- La difficulté de quelques termes et notions de la langue.
- 10- La difficulté de quelques termes, notions et règles de la langue.
- 11- La difficulté de quelques textes qui dépassent les capacités des apprenants.
- 12- L'incompréhension des questions par les apprenants.

2-1-21-Les solutions proposées pour surmonter ces difficultés:

Nous avons recueilli les réponses suivantes:

- 1- La coopération des parents d'élèves et l'utilisation le plus possible de la langue arabe surtout pour expliquer les devoirs à domicile.
- 2- La mise à jour des programmes.
- 3- réduire les programmes et revoir le volume horaire, donner une grande importance à la lecture et à l'écriture parce qu'elles sont les deux piliers de tout apprentissage.
- 4- Réduire le nombre d'élèves dans les classes.
- 5- Alléger les programmes, réduire le nombre d'élèves dans les groupes, réserver des séances de remédiation, supprimer les leçons inutiles, réduire le temps hebdomadaire.
- 6- Le programme à refaire.
- 7- L'utilisation de la langue arabe pendant tous les apprentissages, donner une grande importance à la lecture.
- 8- Filtrer le programme, améliorer les textes de lecture et les adapter selon le niveau de l'apprenant.
- 9- donner plus d'espace à l'enseignant pour exprimer ses avis envers ces changements.

- 10- Améliorer le bagage linguistique de l'apprenant à travers la lecture et la documentation continue.
- 11- Donner plus de temps pour les leçons importantes.
- 12- Equiper les écoles par tout le matériel didactique nécessaire.
- 13- Organiser des chantiers d'entraînement en faveur des apprenants.

2-2-Le questionnaire destiné aux enseignants du français du cycle primaire cas de la 3^{ème}année primaire.

2-2-1- Le public enquêté

sexe	Hommes	femmes	total
nombre	10	14	24
pourcentage	41.7%	58.3%	100%

Tableau n° 01 : Le public enquêté

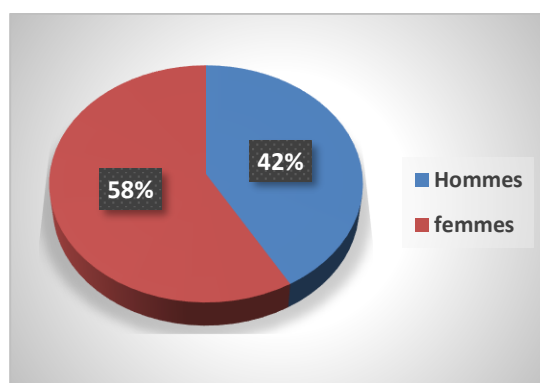


Figure n° 01 : Le public enquêté

Commentaire : Selon la figure n°01 et le tableau n°01, dix (10) réponses parvenues des enseignants du sexe masculin représentant un pourcentage de 41 % et 14 réponses parvenues des enseignants de pourcentage de 58 % parmi 24 réponses en total.

2-2-2-L'ancienneté

ancienneté	Moins de 5ans	Entre 5et 10ans	Plus de 10 ans	Total
nombre	02	08	14	24
pourcentage	08.3%	33.3%	58.3%	100%

Tableau n° 02 L'ancienneté

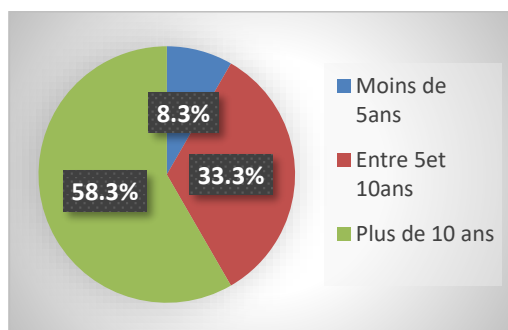


Figure n° 02 L'ancienneté

Commentaire : Selon la figure n°02 et le tableau n° 02 , parmi 24 réponses ,deux (02) sont faites par deux (02) nouveaux enseignants de moins de 5 ans d'un pourcentage de 8,30 % .8 réponse faites par des enseignants de 5 à 10 ans d'ancienneté d'un pourcentage de 33,3% et 14 réponse de la part des enseignants d'une ancienneté de plus de 10 ans d'un pourcentage de 58,3%.

2-2-3-Le niveau d'instruction des enseignants enquêtés

Niveau d'instruction	Licence	Master en didactique	total
nombre	19	05	24
pourcentage	79.16%	20.83%	100%

Tableau n°03: Le niveau d'instruction des enseignants

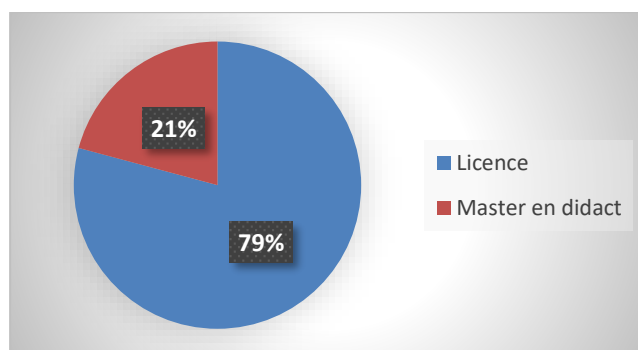


Figure n°03 Le niveau d'instruction des enseignants

Commentaire : 19 réponses qui font une majorité de licenciés de la langue française d'un pourcentage de 79.16% et 05 enquêtés d'un pourcentage de 20.83% qui avaient un master en didactique du F.L.E.

2-2-4 -Région d'exercice

Niveau d'instruction	Urbain	Rural	total
nombre	12	10	22
pourcentage	54.5%	45.5%	100%

Tableau n°04: Région d'exercice

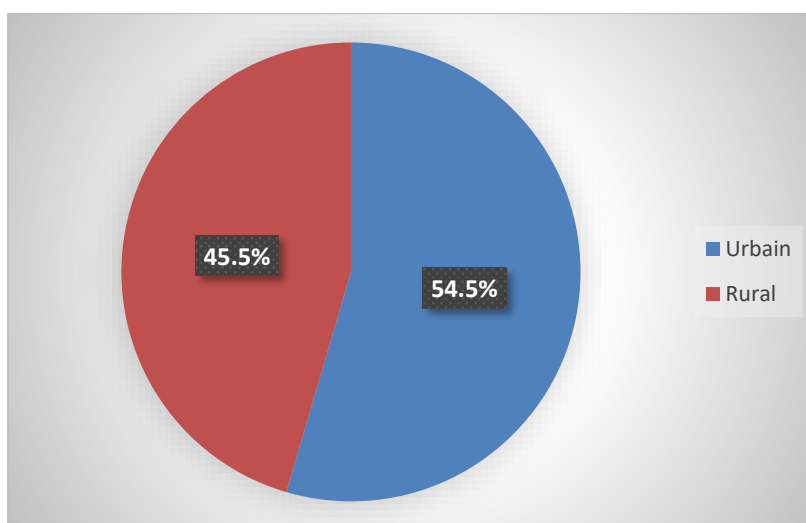


Figure n°04: Région d'exercice

Commentaire : 22 réponses, dont 12 enseignants qui travaillent dans un milieu urbain d'un pourcentage de 54,5 %. 10 enseignants qui travaillent dans un milieu rural d'un pourcentage de 45,5%.

2-2-5-La langue de communication dominante

Cette question a pour objectif de savoir la langue de communication dominante en classe (Français / recours à la langue maternelle).

Langue de communication	Français	Arabe
Nombre sur 24	20	04
pourcentage	83.33%	16.66%

Tableau n°05 : la langue de communication dominante

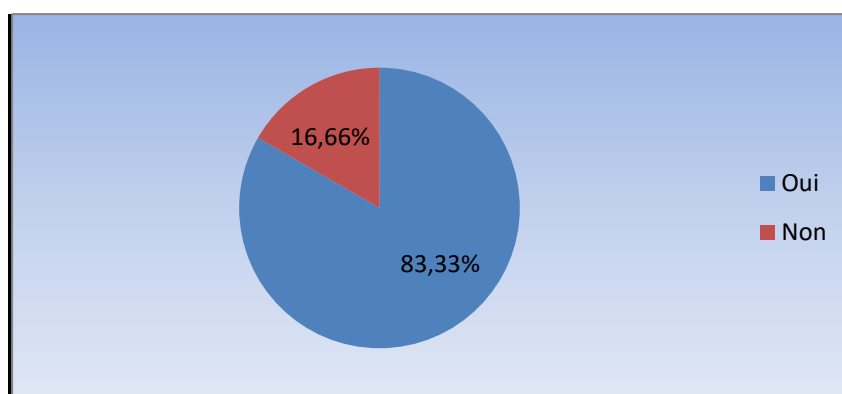


Figure n°05: la langue de communication dominante

Commentaire : 20 réponses par oui d'un pourcentage de 83.33 %. 04 réponses par non d'un pourcentage de 16.66 %.

Cela signifie que la plupart des enseignants enquêtés face aux moments d'apprentissage communiquent avec leurs enfants en langue française à part quelques moments où l'apprenant trouve des difficultés à saisir une notion; cela côtoie l'hypothèse que l'apprentissage du FLE est influencé par la langue maternelle.

2-2-6-Le nombre d'élèves dans les classes

Cette question vise à connaître l'effectif réel des élèves dans les classes.

ancienneté	Moins de 25 élèves	Moins de 30 élèves	Moins de 40 élèves	Plus de 40 élèves
Nombre	04	05	11	04
pourcentage	16.7%	20.8%	45.8%	16.7%

Tableau n°06:Le nombre d'élèves dans les classes.

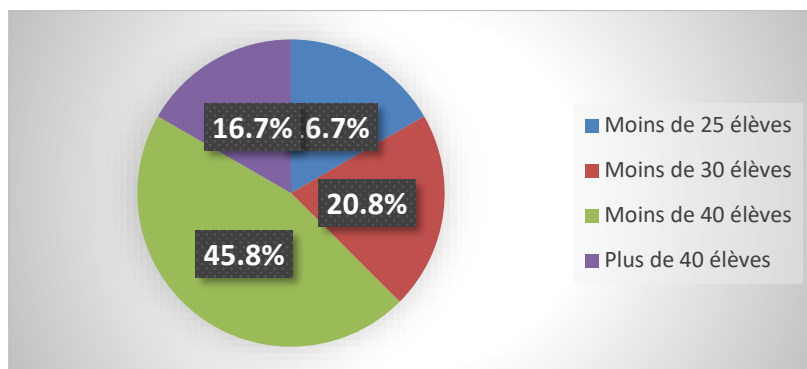


Figure n°06: Le nombre d'élèves dans les classes

Commentaire

Moins de 25 élèves : 4 réponses d'un pourcentage de 16,7 %.

Moins de 30 élèves : 5 réponses d'un pourcentage de 20,8 %.

Moins de 40 élèves : 11 réponses d'un pourcentage de 45,8%.

Plus de 40 élèves : 4 réponses d'un pourcentage de 16,7 %.

C'est évident que les classes restent jusqu'à nos jours assez nombreuses, ce qui entraîne une insuffisance pour satisfaire les besoins d'apprentissage de chaque apprenant.

2-2-7 -Le nombre d'élèves et le bon apprentissage du français

La question vise à identifier la relation entre l'effectif des apprenants dans les classes et leurs degrés d'assimilation.

Nombre d'élèves	Nombre d'élèves favorable	Non favorable
Nombre sur 24	08	16
pourcentage	33.33%	66.66%

Tableau n°07: Le nombre d'élèves et le bon apprentissage du français.

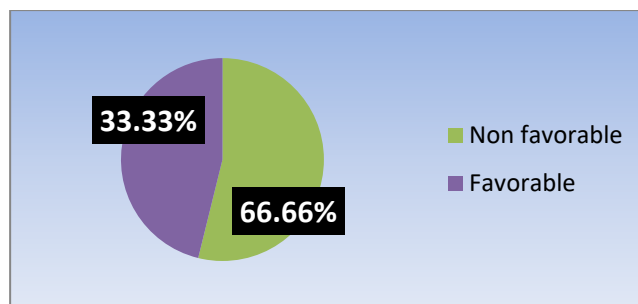


Figure n°07: Le nombre d'élèves et le bon apprentissage du français

Commentaire

24 réponses dont 08 par "favorable "d'un pourcentage de 33.33 %.

16 réponses par "non favorable" d'un pourcentage de 66.66%.

Le nombre d'élèves dans une classe, surtout pendant leur première année d'apprentissage d'une langue étrangère rend l'apprentissage un peu difficile ou l'enseignant ne trouve pas assez d'espace pour se déplacer entre les rangées au moins pour la correction des activités qui coûte un temps précieux de la séance d'apprentissage. Le nombre élevé prive aussi quelques élèves en difficulté de satisfaire leurs lacunes. C'est un phénomène qu'on peut le considérer comme un facteur majeur de l'échec scolaire.

2-2-8 -La suffisance ou l'insuffisance du temps réservé aux activités d'apprentissage.

Cette question est pour découvrir l'importance du temps accordé aux activités d'apprentissage et son influence sur leur achèvement.

	Temps suffisant	Temps insuffisant
Nombre sur 24	03	21
pourcentage	12.5%	87.5%

Tableau n°08: La suffisance ou l'insuffisance du temps réservé aux activités d'apprentissage.

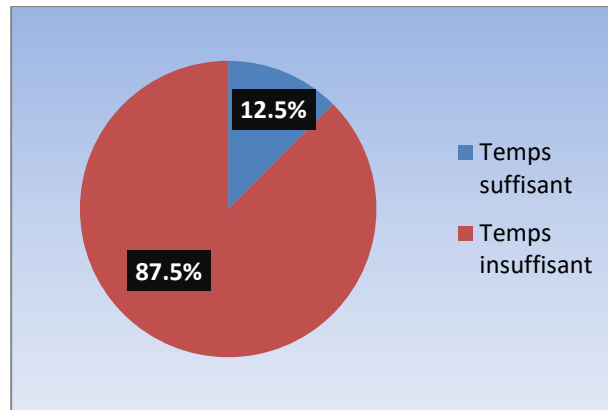


Figure n°08: La suffisance ou l'insuffisance du temps réservé aux activités d'apprentissage.

Commentaire

24 réponses dont, 3 réponses par "oui" d'un pourcentage de 12,5 %.

21 réponses par "non" d'un pourcentage de 87,5%.

La majorité d'enseignants estime que le temps réservé ne permet pas aux activités d'apprentissage d'aboutir leurs fins; ce qui engendre un dysfonctionnement dans l'enchaînement des séances d'apprentissage et un malaise chez l'enseignant et rend sa tâche un peu pénible en reportant, réorganisant ou modifiant quelques activités pour s'adapter au temps réel et au programme qui attend son achèvement vers la fin de l'année scolaire.

2-2-9 -La conformité du programme au niveau des élèves de la 3^{ème} AP

	Programme adéquat "oui"	Programme inadéquat "non"
Nombre sur 24	16	08
pourcentage	66.66%	33.33%

Tableau n°09: La conformité du programme au niveau des élèves de la 3^{ème} AP au niveau des élèves de la 3^{ème} AP.

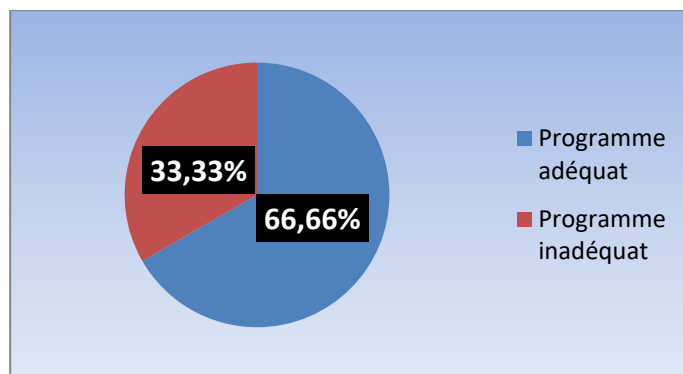


Figure n°09: La conformité du programme au niveau des élèves de la 3^{ème} AP.

Commentaire: C'est pour savoir si le programme est adéquat aux apprenants de la 3^{ème} AP selon les avis des enquêtés.

Parmi 24 réponses, 16 enseignants ont répondu par "oui" d'un pourcentage de 66.66%.

08 réponses par "non», d'un pourcentage de 33.3%.

La plupart des enquêtés estime que le programme du français est adéquat aux apprenants de la 3^{ème} AP.

2-2-10 -Les activités du manuel et le travail individuel de l'apprenant

	Oui	Non
Nombre sur 24	18	06
Pourcentage	75%	25%

Tableau n°10 : Les activités du manuel et le travail individuel

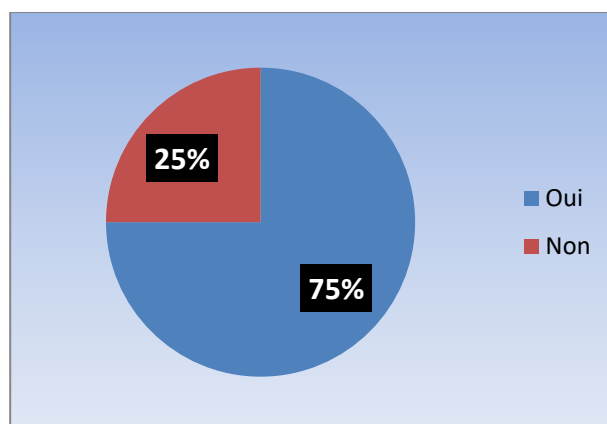


Figure n° 10: Les activités du manuel et le travail individuel de l'apprenant

Commentaire :

Cette question vise à savoir à quel point les activités du manuel scolaire favorisent-elles le travail individuel des apprenants, où l'enseignant peut évaluer efficacement ses apprenants.

Dans les résultats obtenus, nous avons remarqué un pourcentage de 75 % d'enseignants qui trouvent que les activités du manuel scolaire sont favorisantes au travail individuel de l'apprenant. 06 enseignants qui ont répondu par non d'un pourcentage de 25 %, ils estiment que ces activités sont défavorables au travail individuel des apprenants.

2-2-11-Le travail de groupe

	Oui	Non
Nombre sur 24	17	7
Pourcentage	70.83%	29.16%

Tableau n°11 : Le travail de groupe

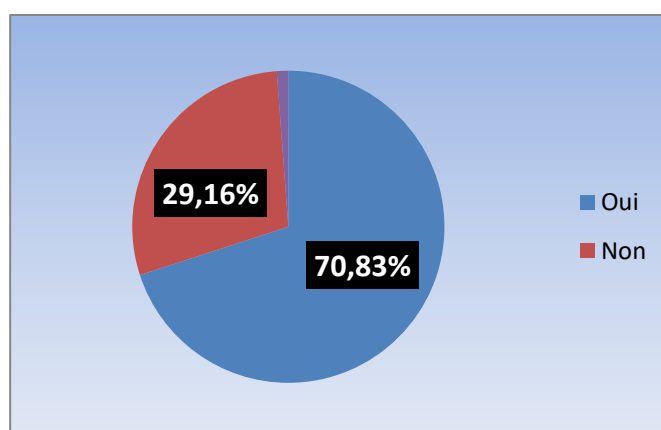


Figure n°11 : Le travail de groupe

L'objectif de cette question est de savoir la tendance des enseignants au recours au travail collectif des apprenants.

Commentaire : Parmi les participants, 17 enseignants proposent régulièrement à leurs apprenants des travaux de groupes d'un pourcentage de 70.83 %. 07 enseignants d'un pourcentage de 29.16 % ne le favorisent pas.

D'après cette analyse, nous remarquons une majorité d'enseignants qui pratique le travail collectif sous forme de groupes pour accomplir leurs activités d'apprentissage.

2-2-12 -Les activités du manuel scolaire et l'interaction entre les apprenants.

	Oui	Non
Nombre sur 24	9	15
Pourcentage	37.5%	62.5%

Tableau n°12 : les activités du manuel scolaire et l'interaction entre les apprenants

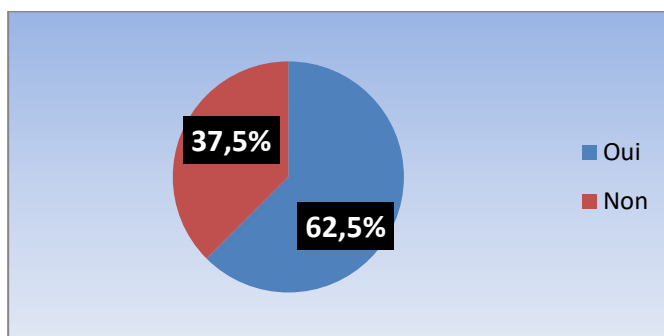


Figure n°12 : les activités du manuel scolaire et l'interaction entre les apprenants

Cette question a pour objectif de savoir si les activités du manuel scolaire suscitent l'interaction entre les apprenants.

Commentaires : La figure n° 12 et le tableau n° 12 montrent 09 participants sur 24 d'un pourcentage de 37.5% qui trouvent que les activités du manuel scolaire favorisent l'interaction entre les apprenants et 15 participants sur 24 d'un pourcentage de 62.5 % qui les trouvent défavorables pour l'interaction des élèves.

D'après ces données évidentes, nous constatons que les activités du manuel scolaire ne sont pas toutes interactives comme celles qui visent une évaluation individuelle à part les activités sous forme de dialogue et les comptines collectives.

2-2-13-Les méthodes adoptées

Cette question vise à connaître les méthodes adoptées par les enseignants enquêtés.

Commentaires: La question était directe, elle résulte les réponses suivantes:

la méthode classique, la méthode traditionnelle, l'ancienne méthode, l'approche par compétences, le dialogue enseignant/élève, élève/élève pour échanger les idées, la méthode classique parfois actuelle, l'approche par compétence ,la méthode traditionnelle et approche par compétences, le ludique (le jeu), la méthode active, la méthode communicative parfois j'utilise plusieurs méthodes selon le niveau de mes apprenants, l'approche par compétences, la méthode mixte, les stratégies et parfois l'ancienne méthode ,les démarches coopératives, la pédagogie différenciée.

Cette multiplicité de réponses reflète la richesse méthodologique adoptée par les enseignants dans leurs classes, où l'approche par compétences est la plus accentuée parmi les réponses obtenues. De plus, elle répond à l'hypothèse de notre recherche sur les théories et les méthodes les plus pertinentes pour enseigner le français en 3^{ème} année primaire.

2-2-14-Les supports didactiques utilisés en classe

Cette question est pour connaître les supports didactiques les plus appropriés en pratique de classe.

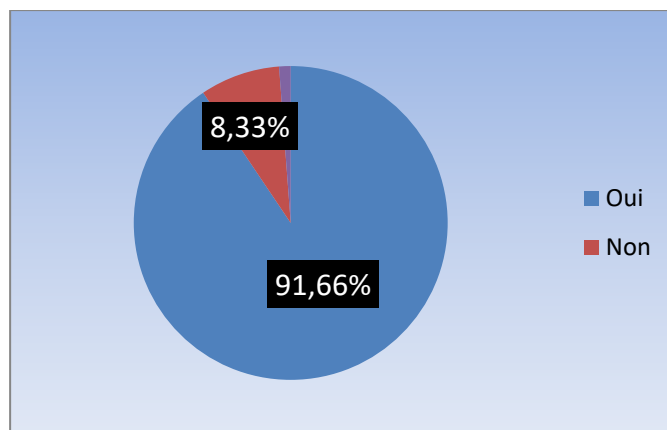
Cette question était directe , elle a recueilli les réponses suivantes: audiovisuel/ tic/quelquefois des supports audiovisuels et des illustrations/ les supports audio ,audiovisuel ,illustrations/ le sgav/ Illustration, étiquettes ,USB, Data show/ matériel palpable/ ardoise, enregistrement, illustration/ multi supports/ j'utilise les supports audiovisuels et les textes adaptés/ illustration, matériel audiovisuel et les activités ludiques/ Images et figurine /les supports audiovisuel ,audio, illustrations /le livre, l'ardoise, les affiches de conversation, les affiches au mur.

Cette diversification des supports préconisés par les enseignants exprime nettement l'ampleur des supports didactiques utilisés sur terrain pour rendre l'apprentissage du FLE beaucoup plus attirant et accessible.

2-2-15 -L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC)

	Oui	Non
Nombre sur 24	22	02
Pourcentage	91.66%	08.33%

Le tableau n°13 : L'intégration des technologies de l'information et de la communication (T.I.C)



La figure n°13: L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC)

Commentaire : C'est pour savoir à quel degré les enseignants utilisent-ils les technologies de l'information et de la communication dans leurs classes.

En observant la figure n°13 et le tableau n° 13, nous avons remarqué 22 enseignants qui ont répondu par "oui" d'un pourcentage de 91.66% et deux enseignants qui ont répondu par "non" d'un pourcentage de 8.33 %, cela signifie que la majorité des enseignants opte à l'intégration de nouvelles technologies de l'information et de la communication.

2-2-16-Le programme de la 3^{ème} AP et l'identité linguistique et culturelle des apprenants

	Oui	Non
Nombre sur 21	15	06
Pourcentage	71.41%	28.6%

Tableau n°14 : Le programme et l'identité linguistique et culturelle.

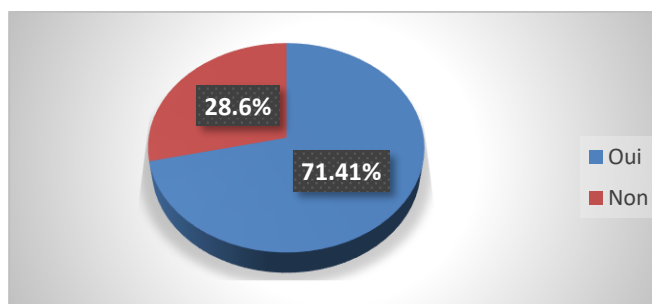


Figure n°14 : Le programme et l'identité linguistique et culturelle

Commentaire: la figure n°14 et le tableau n°14 montrent parmi 24 réponses, 12 réponses par "oui" et 12 réponses par "non" c'est-à-dire, la moitié des enseignants estime que le programme renforce l'identité linguistique et culturelle des apprenants.

2-2-17 -La suffisance de la formation des enseignants sur les méthodes et les stratégies d'enseignement /apprentissage

	Oui	Non
Nombre sur 24	10	14
Pourcentage	41.7%	58.3%

Tableau n°15 : La suffisance de la formation des enseignants

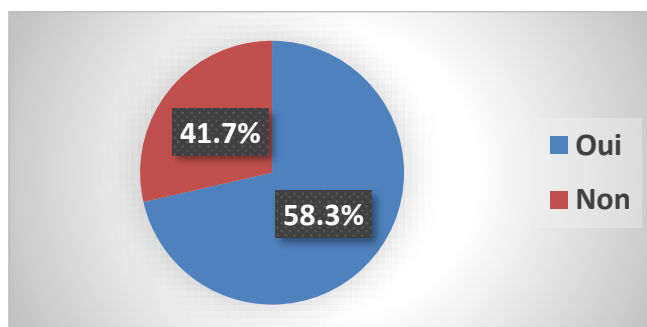


Figure n°15 : La suffisance de la formation des enseignants

Commentaire: la figure n°15 et le tableau n° 15 montrent 10 réponses sur 24 par oui d'un pourcentage de 41,7% devant 14 réponses par non d'un pourcentage de 58.3 %.

Ces résultats expriment le besoin de formation continue sur les méthodes et les stratégies d'enseignement/ apprentissage surtout pour les nouveaux enseignants.

2-2-18 -Les propositions des enseignants autour des formations continues

Commentaire: Nous avons obtenu 15 réponses qui sont les suivantes :

- Des séances pratiques pour chaque activité de la séquence.
- Des formations continues.
- Le besoin de faire des formations et des leçons modèles.
- Le changement radical des contenus du programme.
- Des conférences pédagogiques diverses.

- La coordination sérieuse entre collègues.
- Les fiches personnelles
- Les travaux de classe originaux.
- La proposition de faire plus de formation et de pratique de classe pour montrer les stratégies convenables avec chaque leçon.
- D'autres séances de formation.
- Des journées pédagogiques de formation et des séminaires.
- Plus d'encadrement sur les nouvelles stratégies d'apprentissage.
- Les stages sont plus efficaces que les formations théoriques.
- Le manque de la pratique.

	Au début du cours	Pendant le cours	A la fin du cours
Nombre sur 24	02	10	14
Pourcentage	08.3%	41.7%	58.3%

Tableau n°16 : Le moment d'évaluation formative

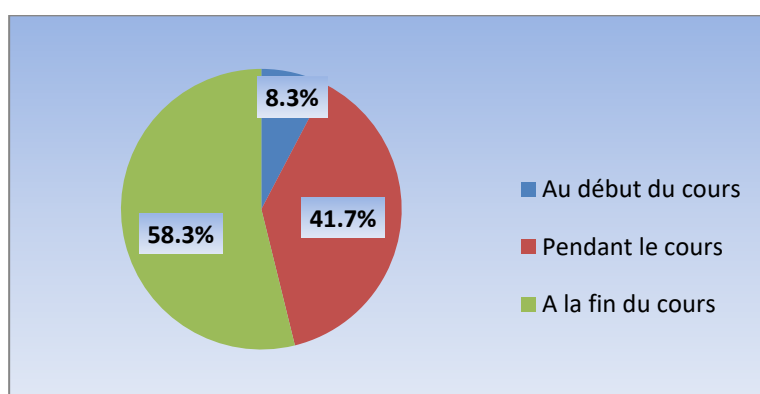


Figure n°16 : Le moment d'évaluation formative

Commentaire: la figure n°16 et le tableau n°16 montrent deux enseignants d'un pourcentage de 8,3% qui font cette évaluation au début du cours et 10 réponses d'un pourcentage de 41,7% pour chaque moment de cours et 14 réponses d'un pourcentage de 58,3% pour ceux qui le font à la fin de cours .

2-2-19-Les difficultés rencontrées pendant l'enseignement apprentissage du français

Commentaire: Nous avons recueilli 23 réponses qui sont les suivantes.

1-Le programme est long, le temps est insuffisant, l'étude de plus d'un phonème dans une séance.

- 2- Le temps réservé à chaque séance est “rarement “suffisant.
- 3- Le manque du bagage linguistique, l'insuffisance du temps, le programme non adéquat.
- 4- Manque de lexique chez les apprenants.
- 5- L'insuffisance du temps, le nombre d'élèves, le manque de lexique.
- 6- L'oubli des apprenants au début du projet.
- 8- Les apprenants et surtout les parents nous mettent les bâtons dans les roues.
- 7- La Ministère de l'Education doit protéger l'enseignant.
- 8- Le bagage linguistique des apprenants, le manque du matériel didactique et l'insuffisance de la durée de la séance.
- 10- Trop d'activités et les langues superposées.
- 11- Les problèmes de la prononciation de la part des apprenants, aussi le travail dans une zone rurale où les apprenants ne savent pas parler le français et ne le comprennent pas vraiment. Donc, l'enseignant fait recours toujours à la langue maternelle.
- 12- Manque du matériel didactique nécessaire.
- 13- La difficulté de la langue d'elle-même et ses exceptions, le programme qui n'est pas adéquat.
- 14- La formation.
- 15- La mal adaptation des contenus destinés aux apprenants.
- 16- La charge du programme.
- 17- La compréhension orale écrite.
- 18- les élèves ont peur de la nouvelle langue parce que les exercices et le lexique utilisé sont difficiles, très longs et compliqués.

2-2-20 -Les solutions proposées pour surmonter ces difficultés:

Nous avons recueilli 20 réponses qui sont les suivantes.

- 1- Le programme à revoir.
- 2- Réduire le contenu d'apprentissage ou augmenter le volume horaire réservé au français.
- 3- Donner plus du temps pour la lecture, programmer des ateliers, les activités hors de la classe.
- 4 -Modifier le programme de la 3^{ème} année primaire selon le niveau de l'apprenant.
- 5- Encourager les autres apprenants à lire et faire des compétitions entre eux.
- 6- Ajustement du programme, donner plus du temps à la lecture, réduire le nombre des élèves au maximum de 30 élèves.

- 7- Ajouter des séances de français (3 h insuffisantes).
- 8 -Faciliter la tâche en dehors de la classe précédemment en suivant le programme et les méthodes d'enseignement.
- 9- La Ministère de l'Education doit protéger l'enseignant.
- 10- Reformuler les programmes.
- 11- Revoir le volume horaire.
- 12- Doter les établissements par le matériel pédagogique nécessaire.
- 13-Diminuer le nombre de projets surtout avec les 3^{ème}année, ajouter des heures au volume horaire.
- 14- Il est préférable de garder le nombre des élèves au moins de 25.
- 15-Le choix efficace des démarches pédagogiques.
- 16- Adapter le programme selon le niveau des élèves et au temps réservé.

Cette analyse avait pour objectif de découvrir la réalité des théories et des méthodes au sein de nos écoles, ainsi les obstacles qui entravent le bon déroulement des activités scolaires des apprenants de la 3^{ème} AP.

Dans sa globalité, cette analyse montre la richesse méthodologique mise en action dont les enseignants d'arabe et du français sont armés où l'approche par compétences est la plus répandue dans les pratiques de classe. Malheureusement, les enseignants déclarent un grand besoin de formation continue autour de nouvelles stratégies. D'autres parts, il existe pas mal d'obstacles gênants au bon déroulement d'apprentissage, comme le nombre élevé des apprenants surtout chez les classes de français, l'insuffisance du temps réservé aux séances d'apprentissage ainsi les programmes qui ont besoin d'ajustements précisément des choix pertinents des textes de lecture.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre recherche visait à identifier les théories et méthodes les plus efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage de l'arabe et du français en 3^e année primaire en Algérie. L'objectif était d'offrir une vision claire à un public large, notamment aux nouveaux enseignants, aux inspecteurs de l'éducation nationale, et aux parents souhaitant accompagner leurs enfants dans leur apprentissage. Pour ce faire, nous avons mis en lumière les différentes théories d'apprentissage et les méthodes d'enseignement.

Pour atteindre cet objectif, notre étude s'est basée sur deux questionnaires : l'un destiné aux enseignants d'arabe et l'autre aux enseignants de français, permettant à chacun de s'exprimer avec franchise sur les méthodes et pratiques privilégiées avec leurs élèves. Les réponses obtenues ont par ailleurs confirmé l'utilité de l'approche communicative, de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les pratiques pédagogiques, ainsi que de l'évaluation formative.

D'après les résultats obtenus, nous avons constaté que les enseignants utilisent de différentes méthodes en se basant beaucoup plus sur l'approche par compétences.

D'autre part, les enseignants estiment que les programmes contiennent des activités culturelles et littéraires qui renforcent l'identité linguistique et culturelle des apprenants, mais ils ont signalé qu'il existe des textes d'arabe inadéquats pour la 3^{ème} AP.

Pour ce qui est de leur formation continue, ils souhaitent l'organisation des journées pédagogiques pour des leçons pratiques avec les nouvelles stratégies. A noter que les enseignants enquêtés ont souligné pas mal de difficultés qui entravent le bon apprentissage utile de les consulter en 3^{ème} chapitre.

A la fin de ce travail, nous souhaitons mettre en évidence quelques recommandations qui peuvent être des pistes à des recherches ultérieures, elles sont proclamées par les enseignants enquêtés eux-mêmes, elles sont comme suit:

- 1- Choisir efficacement les démarches pédagogiques pour assurer un meilleur apprentissage.
- 2- Trouver des stratégies pertinentes pour minimiser l'impact de la langue maternelle.
- 3- Adapter le contenu pédagogique selon les niveaux des apprenants et au temps réservé.
- 4- Réserver des séances de remédiation, supprimer les leçons inutiles, réduire le volume horaire pour minimiser la pression d'apprentissage chez ces jeunes apprenants.

- 5- Donner une grande importance à la lecture et à l'écriture parce qu'elles sont les deux piliers de tout apprentissage.
- 6- Equiper les écoles par tout le matériel didactique nécessaire.

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires

- 1- Bouchikhi, A. (2011). *Petit dictionnaire pédagogie des compétences et pédagogie de l'intégration*. Casablanca, Maroc: Afrique orient.
- 2- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, CLE International, Paris.
- 3- Dubois, J. & al. (1994). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.
- 4- Hachette. (2009). *Dictionnaire Hac*. Paris, France. Hachette
- 5- Robert, J.P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- 6- Reverso en ligne (2024), *Dictionnaire de traduction français-définition*. Disponible sur : <https://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/formation>. Consulté le 30/08/2024 à 10:25

Ouvrages

- 1- Amimeur, A. (2009). *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*. ONEFD
- 2- Belanger, J. (2010). *Guide pratique d'animation et de formation*. Québec: Saint-Martin
- 3- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : Editions d'Organisation.
- 4- Blanc, M. (1998). *Concepts de base de la sociolinguistique*. Paris: Ellipse.
- 5- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France: Didier.
- 6- - Conseil de l'Europe, (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. apprendre, enseigner, évaluer*. Paris. Didier.
- 7- Cuq, J.P & Gruca, I. (2018). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- 8- Doudin, P.A & Lafortune, L. (2007). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers (Quelle formation à l'enseignement)*. Québec : Presse de l'Université du Québec, Collection Éducation-Intervention.
- 9- Edwards, M & Dewaele, J. M. (2007). *Trilingual conversations: A window into multicompetence*. *International Journal of Bilingualism* 11
- 10- Fosto, F. (2001). *La pédagogie par objectif à la pédagogie par compétence*. Paris, France : le Harmattan.

- 11- Gillet, P.(1991).*Construire la formation*. Paris, France:Éditions sociales françaises.
- 12- Gumperz, J.J. (1989). *Sociolinguistique Interactionnelle : une approche interprétative*, Le Harmattan, Université de la Réunion.
- 13- Huber, M. (1999).*Apprendre en projets*. Lyon, France: Chronique Social.
- 14- La borderie, R. (1998). *Lexique de l'éducation*, France : Ed Nathan.
- 15- Léontiev, A. (1972). *Le développement du psychisme*. Paris, France: Edition sociale.
- 16- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris:Klincksieck.
- 17- Moreau, M.L.(1997). *Sociolinguistique : Concepts de base*. Belgique, Mardaga
- 18- - Perraudeau, M. (2006).*Les stratégies d'apprentissage comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- 19- Poplack, S. (1988) .*Conséquences linguistiques du contact de langues : un modèle*
- 20- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- 21- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris. Nathan-Clé International. Col. DLE.
- 22- Roegiers, X. (2010) .*La pédagogie de l'intégration, des systèmes d'éducation et de formation du cœur de nos sociétés*.de Boeck.
- 23- Roegiers, X.(2001). *Une pédagogie d'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck.
- 24- Tagliante, C. (1994).*La classe de langue*, Paris : Clé international, DL.191.

Mémoires

- 1- Djellouli, L. (2015). *La formation continue des enseignants du FLE : Obstacles et perspectives (cas des enseignants de la wilaya de Biskra)*.Université de Biskra
.Hadaji,M&Karroumi ,R.(2019). *La formation continue des enseignants de FLE au cycle primaire (Cas des enseignants de l'école Aicha Oum Almouminin et l'école Imam Houssine Ibn Ali, Adrar)*.Université d'Adrar
- 2- MOKADDEM, Kh.*Choix et pertinence des méthodes pratiquées pour l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie Etude des stratégies mises en œuvre dans le primaire*. Université d'Oran.
- 3- Zibani, M. &Sekhi, A. (2022).*Les pratiques d'enseignement du FLE entre exigences méthodologiques et la réalité du terrain, cas des classes de 5^{ème} année primaire*.Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou.

Sitographie

- 1- Briswalter, M. & Mehlinger, M. in https://www.google.com/search?client=firefox-bd&q=LES+TH%C3%89ORIES+DE+L%E2%80%99APPRENTISSAGE+Marine+BRIS+WALTER+et+Mathilde+MEHLINGER%40sup_lorraineSUP.UNIV-LORRAINE consulté le 12 aout 2024 à 11h 35
- 2- Diallo, Z et al. (2023). *L'approche par compétences: Définition, exemples et explications* in <https://changethework.com/approche-competences-definition-change-the-work/> consulté le 31/07/2024 à 11:57
- 3- Dictionnaire numérique Larousse in : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprentissage/4748> consulté le 20/07/2024 à 8h 00
- 4- Hirtt, N. (2009). *L'approche par compétences : une mystification pédagogique* in https://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf consulté le 23/8/2023 à 11:37
- 5- Le grand dictionnaire terminologique In <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8349341/technologies-de-linformation-et-de-la-communication> consulté le 26 aout 2024 à 8h 51
- 6- Meirieu, Ph. *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation problème, cahiers pédagogiques n. 262* in <https://foti.ch/Situation-probleme.pdf> consulté le 08/08/2024 à 12:30
- 7- Muzard, J. in <https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/hotellerie/enseigner-en-hr-dans-lacademie/notions-de-didactiques> . consulté le 01/07/2024 à 8h30
- 8- Programmes officiels / 3ème degré de l'enseignement de base in http://www.edunet.tn/ressources/pedagogie/programmes/langues/francais/francais_degre3.pdf consulté le 11/08/2024 à 10:15
- 9- Tanguy, D. *L'évaluation formative: un outil incontournable pour améliorer l'apprentissage* in <https://www.teachonmars.com/fr/blog/2014/11/evaluation-formative/> consulté le 02/09/2024 à 20:53

Décrets exécutifs

- Journal officiel (2010). *Décret exécutif n°04-343*. Alger, Algérie : Imprimerie officielle

Documents officiels

1. Ministère de l'Éducation Nationale. (2016) .*Cadre général du document d'accompagnement des programmes du cycle primaire*. Alger, Algérie: ONPS
2. Ministère de l'Éducation Nationale. (2011).*Documents d'accompagnement du programme de français de la 3^{ème} et 4^{ème} AP*. Alger, Algérie: ONPS
3. Ministère de l'Éducation nationale.(2016). *Document d'accompagnement du programme de français*. ONPS
4. Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). *Enseignement primaire Programme de la langue française*. Alger, Algérie: ONPS
5. Ministère de l'Éducation Nationale. (2023). *Guide heure*. Algérie: ONPS
6. Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *Guide pédagogique manuel scolaire de français 3^{ème} AP*. Alger, Algérie: ONPS
7. Ministère de l'Éducation Nationale. (2017). *Guide d'utilisation du manuel de la langue arabe 3^{ème} AP*. Algérie: Alger, Algérie: ONPS
8. Ministère de l'éducation nationale(2017). *Guide d'utilisation du manuel français 3^{ème} AP*.Alger,Algérie:ONPS.
9. Ministère de l'éducation nationale(2023). *Guide pratique pour le réseau des horaires pour le cycle d'enseignement primaire*. Alger, Algérie: ONPS.
10. Ministère de l'éducation (2023).*Manuel de français 3^{ème} AP*. Alger, Algérie: ONPS
11. Ministère de l'éducation (2023).*Manuel de l'arabe 3^{ème} AP*. Alger, Algérie: ONPS.
12. Ministère de l'Éducation Nationale. (2022) .*Plans annuels des apprentissages 3^{ème} AP*. Alger, Algérie: ONPS.
13. Ministère de l'Éducation Nationale. (2022). *Plans annuels des apprentissages et les mécanismes de leur mise en œuvre pour toutes les matières 3^{ème} AP*. Alger, Algérie: ONPS.
14. Ministère de l'Éducation Nationale. (2022). *Plans annuels français 3^{ème} AP*. Alger, Algérie: ONPS.
15. Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). *Programme de français cycle primaire*. Alger, Algérie: ONPS.
16. Ministre de l'éducation nationale(2011).*Programmes de l'arabe*. ONPS.

Articles

- Ertek,B.(2020).*Choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'apprentissage du français langue étrangère*. Synergie Turquie N°13

ANNEXES

استبيان موجه لمعلمي اللغة العربية في الطور الابتدائي (السنة الثالثة ابتدائي نموذجاً)

تحية طيبة.

زملاءنا الأساتذة، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجين منكم التعاون معنا وإفادتنا في جمع البيانات ذات الصلة ببحثنا تحت عنوان: " نظريات وطرق تعليم و تعلم اللغة العربية والفرنسية، مستوى السنة الثالثة ابتدائي " فالرجاء التكرم بالإجابة عن هذا الاستبيان، علماً أن الإجابات تستخدم لبحث علمي فقط. ولكم كل الشكر والتقدير.

الجنس

ذكر

أنثى

الأقدمية:

أقل من 5 سنوات

بين 5 و 10 سنوات

أكثر من 10 سنوات

المستوى التعليمي:..... (مع ذكر الشهادة من فضلكم)

منطقة العمل:

وسط حضري

وسط ريفي

1- هل تتواصلون بالعربية الفصحى أو تستعملون الدارجة في القسم؟

نعم

لا

2- عدد تلاميذ فوجكم التربوي هو:

أقل من 25 تلميذاً

أقل من 30 تلميذاً

أقل من 40 تلميذاً

أكثر من 40 تلميذاً

3- هل عدد تلاميذ فوجكم يشجع على تعلم جيد للغة العربية ؟

نعم

لا

4-الزمن المخصص للأنشطة التعليمية هل هو كافٍ؟

نعم

لا

5 - هل برنامج السنة الثالثة ملائم لمستوى المتعلمين؟

نعم

لا

6 - هل أنشطة الكتاب المدرسي تساعد على العمل الفردي للمتعلم؟

نعم

لا

7- هل تقترحون عمل الأفواج لتلاميذكم؟

نعم

لا

8-هل أنشطة الكتاب المدرسي تشجع على التفاعل بين المتعلمين ؟

نعم

لا

9-ما هي طرق التدريس التي تستعملونها في القسم ؟

.....
.....

10- ما هي الوسائل التعليمية التي تستعملونها في القسم ؟

.....
.....

11- هل توظفون الوسائط التكنولوجية الحديثة ؟

نعم

لا

12- هل برنامج السنة الثالثة ابتدائي يعزز الهوية اللغوية والثقافية للمتعلمين؟

نعم

لا

13- هل التكوين المستمر للأساتذة حول طرق واستراتيجيات التعليم هو كافٍ؟

نعم

لا

14- إذا كانت الإجابة (لا)، ماذا تقترحون؟

.....
.....

15- متى تطبقون التقويم التكويني؟

في بداية الدرس

أثناء الدرس

في نهاية الدرس

16- ما هي الصعوبات التي تواجهكم أثناء تدريس اللغة العربية؟

.....
.....

17- ما هي الحلول التي تقترحونها من أجل تجاوز هذه الصعوبات؟

.....
.....

Questionnaire destiné aux enseignants de français et du cycle primaire

(Cas de 3^{ème} AP)

Thème de l'enquête : "Quelles théories et quelles méthodes pour l'enseignement/apprentissage de l'arabe et du français cas de 3^{ème} AP" entre dans le cadre d'un mémoire de fin de graduation pour l'obtention du diplôme de Master en didactique et langues appliquées.

Chers enseignants, nous aimerions bénéficier de votre participation à notre recherche. Nous vous serions très reconnaissants de remplir ce questionnaire. Nous exprimons notre profonde gratitude pour votre contribution.

Sexe : Homme

Femme

Ancienneté: Moins de 5 ans

Entre 5 et10 ans

Plus de 10 ans

Niveau d'instruction

..... (Mentionnez le diplôme SVP.)

Région d'exercice :

Milieu urbain

Milieu rural

1. Communiquez-vous en français ou vous référez à la langue maternelle en classe ?

Oui

Non

2. Le nombre d'élèves de votre classe est:

Moins de 25 élèves

Moins de 30 élèves

Moins de 40 élèves

Plus 40 élèves

3-Ce nombre d'élèves favorise-t-il un bon apprentissage du français ?

Oui

Non

4. Le temps réservé aux activités d'apprentissage, est-il suffisant?

Oui

Non

5. Le programme de 3^{ème} AP est-il adéquat ?

Oui

Non

6. Est-ce que les activités du manuel favorisent le travail individuel de l'apprenant ?

Oui

Non

7. Est-ce que vous proposez à vos apprenants des travaux par groupe ?

Oui

Non

8. Est-ce que les activités du manuel favorisent les interactions entre les apprenants ?

Oui

Non

9. Quelle(s) méthode(s) d'enseignements utilisez-vous en classe?

.....
.....

10. Quels supports didactiques utilisez-vous en classe ?

.....
.....

11. Optez-vous à l'intégration des technologies de l'information et de la communication(TIC)?

Oui

Non

12. Le programme de 3^{ème} AP renforce-t-il l'identité linguistique et culturelle des apprenants ?

Oui

Non

13. La formation continue des enseignants sur les méthodes et les stratégies d'enseignement/apprentissage est-elle suffisante ?

Oui

Non

14- Si non, que proposez- vous?

.....

.....
15. À quel moment pratiquez-vous l'évaluation formative?

- Au début de cours

- A chaque moment de cours

- À fin de cours

16. Quelles difficultés rencontrez-vous pendant l'enseignement/apprentissage du français?

.....
.....

17- Que proposez-vous comme solutions pour surmonter ces difficultés?

.....
.....

يوم دراسي	17	أساتذة السنة الخامسة	مفتشة المقاطعة	التعرف على شروط بناء مواضيع امتحان تقييم المكتسبات بالاطلاع على الشبكات التحليلية والأدلة (اللغة العربية + الرياضيات)	ابتدائية كدة بشر - الزلة	الثلاثاء 2024/01/30	04
يوم دراسي	37	أساتذة السنة الثالثة والرابعة	مفتشة المقاطعة	التمييز بين مستويات الفهم القرآني وتوظيفها لبناء أسئلة فهم نص .	ابتدائية عبادي علي - توقرت	الثلاثاء 2024/02/06	05
يوم دراسي	17	أساتذة السنة الخامسة	مفتشة المقاطعة	التمييز بين مستويات الفهم القرآني وتوظيفها لبناء أسئلة فهم نص .	ابتدائية بن الصديق عبد الهادي . الرمال 1 توقرت	الخميس 2024/02/08	06
يوم دراسي	37	أساتذة السنة الثالثة والرابعة	مفتشة المقاطعة	التعرف على مهارات الانتاج الكتابي وكيفية تدريب المتعلمين عليها .	ابتدائية بن عمر النوي . الزلة	الثلاثاء 2024/02/13	07
يوم دراسي	37	أساتذة السنة الثالثة والرابعة	مفتشة المقاطعة	تطوير مهارات التدريس وفق استراتيجيات حل المشكلات الرياضية	ابتدائية عظامو محمد البحري . توقرت	الثلاثاء 2024/02/20	08
ندوة تربوية	18	أساتذة السنة الأولى بالمؤسسة	أساتذة السنة الأولى بالمؤسسة	التعرف على كيفية تسيير نشاط الادماج مع مراعاة الفروق الفردية . ادراك مفهوم بيداغوجيا الادماج من خلال مشاهدة ميدانية لمراحل نشاط الادماج بمراعاة الفروق الفردية .	ابتدائية أحمد بورنان - توقرت .	الثلاثاء 2024/02/27	09

تنتقل العمليّات التكوينية على الساعة: 08:30 ما

تعتبر هذه الزّمانة بمثابة استعداد للمعتمدين

وجوب إحضار دفتر التكوين والسندات والوثائق المساعدة على العمل حسب هدف الحصة.

مفتش التعليم الابتدائي



Ministère de l'Education Nationale

Direction de L'Education de Touggourt
Inspection de l'Enseignement primaire

Spécialité : Langue française
Circonscription 01-03 Touggourt

Calendrier de Formation
2^{ème} trimestre 2023/2024

Date	Lieu	Thèmes	Nombre	Personnel concerné
15/01/2024	FERHI Bahri - NZL	Activités de lecture au service des apprenants de la 3 ^e AP Pratique de classe + Exposé	Tous les enseignants	Secteur Nezla
16/01/2024	NACER Bachir - TGGT			Secteur Touggourt
22/01/2024	BENNOUNA Abderrahmane - ZA			Secteur Zaouia
23/01/2024	ZENNOU Abdel-Hafid - TBBT			Secteur Tebesbest
29/01/2024	GOBBI Belkacem - MNG			Secteur M'nagueur
30/02/2024	Boussabou BENDELLALI - MGR			Secteur Meggarine
05/02/2024	AlFAOUI Tidjani - NZL	Mobilisation des ressources linguistiques afin d'arriver à faire une production écrite Pratique de classe + Exposé en 5 ^e AP		Secteur Nezla
06/02/2024	DEBAKH Omar - TGGT			Secteur Touggourt
12/02/2024	BELAMNOUAR Med Lakhder - ZA			Secteur Zaouia
13/02/2024	KINA Djilani - TBBT			Secteur Tebesbest
19/02/2024	BENSEDDIK Ali - MNG			Secteur M'nagueur
20/02/2024	BENMOUSSA Tayeb - MGR			Secteur Meggarine

- Les travaux commenceront à 8h30,
- Chaque enseignant doit obligatoirement « se munir d'un petit travail sur le thème »

L'E.P.01 Touggourt

OUEZZANI Hassiba

Touggourt, le 21/12/2023
L'E.P.01 Touggourt

CHAKOU Radhia

RÉSUMÉ

Résumé

Tous les partenaires de l'enseignement/apprentissage s'intéressent aux meilleures approches et méthodes qui favorisent une bonne acquisition des langues.

Notre thème de recherche met l'accent sur les différentes théories et pratiques pour l'enseignement/apprentissage de l'arabe et du français en 3^{ème} AP.

Mots-clés : enseignement, apprentissage, théories d'apprentissage, méthodes d'enseignement

ملخص

جميع الشركاء في مجال التعليم و التعلم مهتمون بأفضل المقاربات والممارسات التي تعزز اكتساب اللغات بشكل فعال. يركز موضوع بحثنا على النظريات والممارسات المختلفة لتعليم و تعلم اللغة العربية والفرنسية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي

الكلمات المفتاحية: التدريس ، التعلم ، نظريات التعلم ، طرق التدريس.

Summary

Meaning of Partners in the domain of teaching and learning are so interested in the best approaches and methods which promote the effective method of learning languages. The present study focuses on the different approaches and methods of teaching and learning the Arabic and French languages in the third year of the primary school.

Key words : teaching , learning, approaches of learning, methods of teaching.