

**Éléments de réflexion sur l'enseignement du FLE après la mise en place
de la réforme du système éducatif algérien**
**Elements of reflection on the teaching of the FLE after the
implementation of the reform of the Algerian education system**

Fatima Zohra SAKRANE¹

1Maître de conférences « A » à l'Université de Béjaïa-Membre de l'Équipe (TICE, contextes, langages et cognition) et associée au laboratoire (CHArt) Cognition Humaine et Artificielle, Université de Paris 8

fatimazohra.sakrane@univ-bejaia.dz ou fatimasekrane@hotmail.com

Date de réception : 10/09./2021 Date d'acceptation : 10/11/2021 Date de publication : 31/12/2021

Résumé :

L'enseignement du FLE en Algérie s'est heurté à d'innombrables difficultés et a subi, au fil du temps, plusieurs changements. En effet, en 2002, une réforme a été lancée par la Commission nationale, dans le but d'améliorer le système éducatif algérien jugé comme défaillant. De nouvelles orientations visant l'enseignement du français ont été, donc, arrêtées et la recommandation de la pédagogie de projet pour l'enseignement de la L2 a constitué le point le plus important. À partir de 2003 et depuis la décision de la mise en application de ces orientations pédagogiques, les enseignants ont découvert des nouveaux programmes et des nouveaux manuels conçus autour des nouvelles théories didactiques, à savoir : l'approche par compétence et la pédagogie de projet. Notre réflexion consiste, alors, à mettre en confrontation les principes théoriques de cette refonte pédagogique et les pratiques enseignantes des enseignants algériens de filière française. Nous tenterons donc, à travers cet article, de découvrir si la réforme, de par son volet pédagogique, permet un meilleur apprentissage de la langue française.

Mots-clés : la réforme, objectifs de la réforme pédagogique, fondements théoriques, effets de la réforme, processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Abstract

The teaching of FLE in Algeria has faced countless difficulties and has undergone several changes over time. Indeed, in 2002, a reform was launched by the National Commission, with the aim of improving the Algerian education system considered to be flawed, and making teaching/learning French profitable. New guidelines for the teaching of French were therefore adopted and the recommendation of project pedagogy for the teaching of L2 was the most important point. From 2003 onwards and since the decision to implement these pedagogical guidelines, teachers have discovered new curricula and manuals based on new didactic theories, namely: the competency-based approach and project pedagogy. Our reflection consists, then, in confronting the theoretical principles of this pedagogical overhaul and the teaching practices of Algerian teachers of

French stream. We will therefore try, through this article, to discover whether the reform, through its educational component, allows a better learning of the French language.

Keywords : the reform, objectives of the pedagogical reform, theoretical foundations of the reform, effect of the reform, teaching/learning process of the FLE.

Auteur correspondant, Fatima Zohra SAKRANE fatimazohra.sakrane@univ-bejaia.dz

1. Introduction

Nous nous interrogeons, dans cet article, sur la question de la réforme pour montrer que l'enseignement du français a été largement favorisé après la mise en place des réformes au niveau du système éducatif et au niveau de l'université algérienne. En effet, la situation de l'enseignement du français en Algérie s'est détériorée suite à l'expatriation des enseignants qui a marqué les années 91-97 : manque d'enseignants, régression de la qualité de l'enseignement dispensé dans l'urgence par des enseignants francophones, spécialistes d'autres disciplines, mais non spécialistes de français. Cependant, l'importante réforme du système éducatif mise en place en 2002, redonne au français une place privilégiée (l'introduction de cette langue dès la troisième année au lieu de la quatrième année du cycle primaire) et permet de lutter contre le déficit quantitatif et qualitatif des enseignants.

En septembre 2003, date de la mise en application de la réforme de 2002 (Thaâlibi et Tawil, 2005), les enseignants de première année du cycle moyen (ancienne 7ème année du fondamental) et ceux de la première année du cycle primaire découvrirent de nouveaux programmes et de nouveaux manuels conçus autour des nouvelles approches de la didactique des langues. Ces nouvelles approches sont l'approche par compétences et la pédagogie du projet. Nous présentons dans les lignes qui suivent ces deux approches.

L'introduction de l'enseignement et de l'apprentissage basés sur les compétences est au cœur des projets de la réforme du système éducatif lancée en juillet 2002 et signée en octobre 2003 lors de la Conférence générale de l'UNESCO et qui vise à améliorer la pertinence et la qualité des apprentissages. Elle représente une nouvelle vision de l'éducation qui se voudrait une « rupture » pédagogique avec le passé.

La réforme de la pédagogie et des programmes est fondée, à la fois, sur (i) l'approche par compétences qui repose sur la capacité de l'élève à utiliser concrètement ce qu'il a déjà appris lors de la réalisation des tâches d'apprentissage et dans des situations nouvelles et complexes, à l'école tout comme dans la vie, et sur (ii) la pédagogie de projet qui consiste en une stratégie d'enseignement qui vise à permettre à l'apprenant d'acquérir des savoirs à travers la réalisation d'une œuvre qu'il crée seul ou en collaboration avec d'autres (Dugal, 2008).

N'ayant pas été formé à la mise en pratique de ces nouvelles approches et de cette nouvelle pédagogie, en particulier, dans l'espace-classe, l'ensemble des enseignants ont éprouvé des difficultés professionnelles et vécu des situations d'embarras continues. Les exceptionnelles journées pédagogiques organisées par les inspecteurs ont été des occasions pour parler des difficultés auxquelles étaient confrontés la plupart des enseignants.

Cette réforme pose plusieurs questions de fond : la réforme est-elle en mesure d'améliorer la qualité de l'apprentissage de la langue française en Algérie ?

La pédagogie de projet telle qu'adoptée dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie répond-elle aux besoins langagiers des apprenants ?

Le travail en groupe, est-il pris en considération dans les différentes séquences d'apprentissage du français ?

Comment le travail collaboratif est-il intégré dans les exercices de compréhension et notamment de production écrite ?

Quelle est la place de ces principes dans les nouveaux programmes de langue française ?

Le Ministère de l'Éducation Nationale a-t-il formé les enseignants aux théories de l'apprentissage qui inspirent les méthodes d'enseignement du français ?

Pour répondre à l'ensemble de ces questions, il semble important d'exposer un état des lieux de l'enseignement du français en Algérie depuis la mise en place de la réforme du système éducatif de 2002. De ce fait, nous mettons en lien avec notre problématique les objectifs de la réforme et l'enseignement de la langue française.

2. La réforme du système éducatif : vers une revalorisation du statut du français ?

Les décisions prises dans le cadre de la réforme du système éducatif apparaissent dans le texte de loi d'orientation sur l'Éducation Nationale promulgué le 23 janvier 2008 (Voir Idoughi, 2010, p.21). Ce texte décrit les objectifs, les devoirs de l'école, les principes de l'Éducation algérienne, l'organisation de la scolarité et touche également à l'enseignement public et privé. Quelles sont donc les principales décisions et quelles sont les perspectives ouvertes par cette réforme pour l'enseignement de la langue française en Algérie ? Question importante dans la mesure où elle concerne notre présente recherche.

La réforme a intégré quelques modifications par rapport aux programmes, aux contenus d'enseignement, aux objectifs de l'Éducation et par rapport à l'organisation de la scolarité.

Selon l'article 2 de la loi établissant les nouvelles orientations gérant le système éducatif, l'éducation a pour but :

« [d]'enraciner chez nos enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien (...) ; d'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité (...) ; de contribuer, à travers les enseignements de l'histoire nationale, à perpétuer l'image de la nation algérienne (...) ; de former des générations imprégnées des principes de l'Islam, de ses valeurs spirituelles, morales, culturelles et civilisationnelles ; de promouvoir les valeurs républicaines et l'État de droit ; d'asseoir les bases de l'instauration d'une société attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité. » (Article 2 de la loi n°08-04 du 23 janvier 2008)

Ces finalités ont donc donné lieu à des changements de vision politique quant à l'enseignement du français et aux rectifications des contenus des programmes et des volumes horaires, notamment dans les disciplines comme l'histoire, l'éducation civique, la philosophie et les langues étrangères. Nous nous intéressons plus particulièrement au français, dans la mesure où notre recherche porte essentiellement sur la production écrite en français. Pour bien comprendre l'importance de ces changements, il apparaît important d'évoquer la période d'avant réforme.

Dans le cadre du changement de vision politique vis-à-vis de l'enseignement du français, il semble utile de rappeler que dans la période d'avant réforme, les décisions ont restreint systématiquement le volume horaire du français dans le système éducatif algérien. Cela explique en partie l'échec de nos étudiants dans l'apprentissage du français et, plus précisément, dans l'apprentissage des compétences à produire en L2.

L'objectif de l'enseignement du français et celui des autres langues étrangères était de « [...] permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples. » (Article 25 de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976). En 1991, la loi n° 91-05 portant sur la généralisation de l'arabisation avance dans son article 15 que « l'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères ». La généralisation de l'arabisation dans le cycle supérieur demeure l'ambition et le dessein à réaliser pour les années à venir. Au-delà de cet objectif non avoué, la conséquence immédiate de cette loi fut le report de l'enseignement du français à la 5^e année où il se retrouve en concurrence avec l'anglais, conséquence du libre choix de la première langue étrangère (voir Idoughi, 2010 : 18). Quel est l'objectif réel de cette réforme, sachant qu'à l'époque, l'éducation comptait 2 174 enseignants de français contre seulement 298 d'anglais ?

Ce passage de la langue française du statut de langue seconde juste après l'indépendance au statut de première langue étrangère dans le système éducatif montre bien le changement de vision politique dont nous avons fait mention plus haut.

Les textes officiels et les instructions ministérielles parus depuis l'indépendance, à savoir, le programme de Tripoli (1962), la Charte d'Alger (1964), et les Chartes Nationales de 1976 et 1986 évoquent tous le principe selon lequel la langue arabe est la seule langue nationale et officielle (Idoughi, 2010 :15). Or, l'enseignement du français dont le statut n'est pas particulier, n'est évoqué qu'en termes d'objectifs d'enseignement, généralement reliés à la documentation et à la connaissance des cultures étrangères. Les conséquences de cette orientation sur l'enseignement du français furent certainement le refus de la reconnaissance du bilinguisme, la réduction du volume horaire consacré à l'enseignement du français dans les

différents cycles et l'abandon de la formation continue des enseignants avec les effets en termes de baisse de niveau et d'échec scolaire.

Ainsi, le statut du français, dans cette période d'avant réforme n'était pas valorisé. Qu'en est-il donc du statut de cette langue dans la période d'après réforme ?

Nous présentons plus en détail, dans le point suivant, les conséquences d'une réforme visant à valoriser le statut de la langue française.

3. Réforme et enseignement du français : quels objectifs ?

Selon les Responsables de l'Éducation, l'enseignement des langues est le domaine où la réforme est la plus importante.

L'amélioration de la qualité des apprentissages exige une nouvelle conceptualisation de l'enseignement orientée vers la définition des objectifs à atteindre et des connaissances à acquérir.

L'atteinte des objectifs et le développement des compétences en français et en particulier des compétences à produire dans cette langue sont étroitement liés au volume horaire correspondant à l'enseignement du français dans les différents cycles. Le français est dispensé selon le volume horaire exposé dans les tableaux ci-après.

Tableau 01. Volume horaire de l'enseignement du français dans le cycle fondamental

Cycle d'études	Cycle primaire			Cycle moyen			
Année scolaire	3AP ¹	4AP	5AP	1AM	2AM	3AM	4AM
Volume horaire hebdomadaire	3h	5h	5h	5h	5h	5h	5h

Tableau 2. Volume horaire de l'enseignement du français dans le cycle secondaire

Cycle secondaire ²	Volume horaire de l'enseignement du français
1AS Sciences	3h
1AS Lettres	5h
2AS Sciences expérimentales	3h
2AS Lettres et philosophie	4h
2AS Langues étrangères	5h
3AS Sciences expérimentales ³	3h
3AS Lettres et philosophie	4h
3AS Langues étrangères	4h

¹ AP : Année primaire ; AM : année moyenne ; AS : année secondaire

² Données extraites des répartitions annuelles des programmes de français de l'enseignement secondaire. Document publié par le Ministère de l'Éducation Nationale en septembre 2009.

³ Comprenant les filières suivantes : maths, techniques mathématiques, gestion et économie

La décision d'introduire le français en 2^{ème} AP a été annulée par le Ministre Benbouzid (2006)⁴, sous prétexte que « l'élève doit d'abord se familiariser avec sa langue nationale, pendant les deux premières années de sa scolarisation ». Le français n'est donc introduit qu'en 3^{ème} AP au lieu de la 2^{ème} AP, comme cela était initialement prévu. En conséquence, à l'issue de cette décision, un élève de 4^{ème}AM, dernière année du collège, devrait capitaliser depuis le début de son apprentissage 1274 heures de français, contre 1233 heures prévues dans l'ancien système. Le gain est de 41 heures, sur 7 ans, ce qui, en soi, est insignifiant et ainsi il ne favorise pas l'apprentissage du français. De même, un élève de série Lettres et Langues étrangères, devrait capitaliser 1456 heures de français durant tout son cursus, contre 1176 heures auparavant, soit un gain de 280 heures sur l'ensemble du cursus.

Compte tenu de ce volume horaire, la réforme sur le plan quantitatif, n'a en fait rien apporté à l'enseignement du français (Idoughi, 2010 : 24).

Sur le plan qualitatif de la réforme, le principal apport apparaît dans le recours à la pédagogie de projet comme méthode d'enseignement non seulement dans le domaine des langues, mais dans celui de toutes les disciplines. En conséquence, de nouveaux programmes visant à développer chez l'apprenant des compétences variées en compréhension et en production essentielles à l'apprentissage, ainsi que de nouveaux manuels de français ont été conçus dans le but d'assurer le bon déroulement de l'apprentissage de français. La conception de ces manuels de français tourne autour des thèmes nouveaux renvoyant à l'actualité et l'enseignant est appelé à clore chaque unité pédagogique par un projet que l'élève doit préparer sur la base d'informations nouvelles, collectées de l'actualité, en adoptant de nouvelles techniques car l'organisation du travail en groupe, l'adoption de la démarche inductive, l'intégration de l'auto-évaluation et des technologies de l'information et de la communication pour la réhabilitation de l'oral sont les principales décisions qui concernent l'enseignement du français.

Cependant, ce ne sont pas tous les enseignants et tous les élèves qui ont la chance d'étudier et d'enseigner dans les grandes villes du pays. En conséquence, cette nouvelle pédagogie ne peut être applicable dans toutes les régions du pays. Ainsi, l'hétérogénéité du niveau en français de nos étudiants venant de plusieurs wilayas d'Algérie nous conduit à concevoir et de valider des modalités de travail collaboratif afin de pallier ces difficultés. Nous interrogeons, donc, dans le point suivant, la littérature pour montrer à l'aide des travaux scientifiques, les apports du travail collaboratif dans l'apprentissage et notamment dans le développement des compétences des apprenants en production écrite

⁴ Benbouzid, dans le quotidien algérien *Le Soir d'Algérie*, mai 2006.

3.1. Le travail en groupe : pourquoi et comment ?

La réforme du système éducatif algérien met au cœur de la pratique d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et du français en particulier, la pédagogie du projet. La pédagogie du projet est une approche de l'apprentissage qui vise à favoriser la construction des savoirs par les élèves. En travaillant en groupes, ils construisent continuellement leurs connaissances qui ne sont plus considérées comme des savoirs théoriques, mais des savoir-faire théorisables et transférables. La pédagogie du projet est selon Perrenoud (2002 :7) « Une entreprise collective gérée par le groupe-classe qui s'oriente vers une production concrète, qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif pouvant varier en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts ; qui suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projets ; qui favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines ».

D'un point de vue théorique, l'effet des interactions sociales et de la médiation sur le développement de l'intelligence a été mis en évidence par des données issues de recherches qui prennent appui sur les théories socioconstructivistes de l'apprentissage. Perret-Clermont (1996 :50) dans sa recherche sur « l'effet subséquent de l'interaction sur la structuration individuelle » évoque les expériences réalisées par Doise (1973 : 136) dans le champ d'étude de la décision de groupe. Cet auteur montre, à l'issue de trois expériences, que « la structuration cognitive des groupes » est plus forte que la « structuration cognitive des individus », car « c'est la divergence au niveau des réponses qui oblige les sujets à effectuer un travail sur les opinions sous-jacentes, et à réorganiser leur approche cognitive du matériel proposé » (cité par Perret-Clermont, 1996 : 50). Reprenant la même problématique dans le domaine « des actions de représentations spatiales », Mugny (1996) parvient à la même conclusion, « l'interaction sociale mène à des structurations plus complexes qu'une action individuelle » (Perret-Clermont, op.cit.).

Dans le domaine de la recherche sur l'apprentissage des langues, le rôle de l'interaction sociale est au centre des recherches des approches interactionnistes et socioculturelles. Les deux courants qui caractérisent ces approches, dont le premier s'inspire de la psychologie du développement cognitif proposée par le psychologue Vygotsky et le second de la sociologie, plus précisément de l'analyse conversationnelle, soutiennent que « l'acquisition d'une langue [...] est un processus cognitif ancré dans l'emploi instrumental, c'est-à-dire finalisé, de la langue au sein des interactions entre êtres humains. » (Mondada & Pekarek-Doehler, 2000). Selon Pekarek-Doehler, (2000 :3), « le développement langagier (tout comme le développement cognitif) est foncièrement lié à des pratiques sociales [...] l'apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de l'établissement de relations interpersonnelles, de contextes d'action et de significations

sociales ». C'est pourquoi, nous avons inscrit notre travail de recherche dans cette perspective. Autrement dit, dans l'ambition de concrétiser ces propos de spécialistes dans le domaine de l'apprentissage en langue étrangère, nous nous sommes fixée pour objectif d'étudier le rôle et l'effet du travail collaboratif sur l'amélioration et le développement des compétences en production écrite en L2.

Pratiquer donc la pédagogie du projet dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie, à l'oral comme à l'écrit, requiert la prise en compte du groupe et du travail en groupe.

Cette pédagogie du projet centrée sur l'apprenant débouche sur la conception d'environnements d'apprentissage ouverts favorables aux échanges et à la collaboration entre apprenants (Casey, 1996 ; Hannafin & Land, 1997; Winn & Snyder, 1996). Cette orientation bouleverse les conceptions traditionnelles de l'enseignement-apprentissage (Dwyer, 1996 ; Garner & Gillingham, 1998 ; Poole, 2000) et infléchit la recherche en éducation et la formation (Kozma, 2000). Elle ouvre des perspectives de recherche sur le travail collaboratif. Ces nouvelles perspectives entraînent un changement des paradigmes théoriques de référence (Legros & Crinon, 2002).

Cependant, les enseignants de français n'ont pas été formés pour mettre en œuvre cette pédagogie du projet dans leur espace-classe et ils éprouvent souvent des difficultés d'ordre méthodologique et professionnel. C'est aussi, selon les spécialistes, une des conséquences de l'orientation de la réforme sur l'enseignement du français : l'abandon de la formation continue des enseignants avec les effets en termes de baisse de niveau et d'échec scolaire. Dans le but d'apporter une aide, le projet FSP (Fonds de Solidarité Prioritaire, 2006-37) « Amélioration de la qualité de la formation des enseignants de français en Algérie » s'est donné comme objectif de faciliter la mise en place de la réforme et d'améliorer la qualité de la formation des enseignants de français en Algérie.

Nous présentons dans les deux points ci-après ce projet FSP, ses buts, et son impact sur l'enseignement de la langue française en Algérie.

3.2. Présentation du projet FSP 2006-37

Le Fonds de Solidarité Prioritaire (FSP) « Amélioration de la qualité de la formation des enseignants de français en Algérie » est un projet franco-algérien qui vise à améliorer la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français en Algérie, dans le cadre de la mise en œuvre de trois pôles pédagogiques de référence : les Écoles Normales Supérieures (ENS) pour l'expertise scientifique, l'Université de la Formation Continue (UFC) pour l'expertise technique et l'Inspection générale pour la

transmission des savoirs sur le terrain. Ce projet s'insère, d'une part, dans la suite des actions de coopération appuyant l'amélioration de l'enseignement du français conduites depuis 2002, d'autre part, dans la réflexion sur la formation initiale et continue des enseignants de français

La première composante du projet, « Le perfectionnement des formateurs » intervenant dans la formation initiale et continue des enseignants de français, comprend trois opérations : développer des compétences en ingénierie de formation, consolider la capacité des formateurs à la maîtrise d'un processus de Formation ouverte et à distance (FOAD), et renforcer les compétences en didactique de l'apprentissage du français. Nous nous intéressons beaucoup plus à la deuxième composante qu'est « l'amélioration de la qualité de la formation initiale dans les ENS » et qui inclut, elle aussi, trois opérations s'articulant autour de la modification des cursus de formation des futurs enseignants et ce, en prenant en considération les nouveaux programmes dans les cycles moyen et secondaire, le perfectionnement du dispositif de stages pratiques de ces mêmes futurs enseignants et le développement de la recherche et la recherche-action en didactique du français. Quant à la troisième composante de ce projet FSP qui vise « l'amélioration de la qualité de la formation continue », elle a pour but de concevoir des cursus de formation continue en mettant l'accent sur les nouveaux programmes dans les cycles primaires, moyen et secondaire. Cette composante vise à gérer la documentation et les ressources en didactique du français dans le cadre de la formation continue. Concernant la quatrième composante du projet « le management », elle repose sur le réseau du CFC et la technologie de la formation ouverte et à distance de l'Université de la formation continue⁵.

Nous présentons, donc, dans le point suivant l'apport du projet FSP dans l'enseignement du français en Algérie et qui a pour but de remédier aux difficultés d'enseignement/apprentissage du français souvent constatées chez les apprenants

3.3. Apport du FSP dans l'enseignement du français en Algérie

Dans le dessein de réduire les lacunes et les carences en formation des enseignants du français et d'améliorer la qualité de formation initiale et continue, le Ministère de l'Éducation et le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique ont jugé importante la jonction de

⁵ Dans le contexte de formation des enseignants de français, l'invité du forum El Moudjahid ([Djamal Djenane Info Soir](#) : 13 - 12 – 2007) a mis en avant l'idée que « Nous voulons former des enseignants qui seront des multiplicateurs en assurant la formation à des milliers d'enseignants par la suite ».

leurs efforts et ont fini par faire interagir les quatre ENS, l'UFC et l'Inspection générale de l'enseignement du français ». Dans cette perspective, un nombre important d'inspecteurs de l'enseignement du moyen ont été formés dans le management du projet de l'ingénierie de la formation ouverte et à distance et cette formation a touché un très grand nombre d'enseignants de français dispersés dans le territoire national, et ce, pour développer les compétences en didactique des langues et améliorer la qualité de l'enseignement de français.

Ce projet a permis aux enseignants de français de se perfectionner dans le domaine de l'enseignement sur le terrain et d'acquérir de nouvelles pratiques pédagogiques telles que le recours au travail collaboratif lors de la réalisation des différentes tâches d'apprentissage et plus précisément la tâche de production écrite.

4. conclusion

Nous avons présenté dans cet article la politique linguistique telle qu'elle apparaît dans la réforme et son impact sur l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. La lecture et l'analyse des textes officiels nous ont permis de comprendre comment le français est passé du statut de langue seconde à celui de première langue étrangère dans le système éducatif algérien. Nous avons présenté aussi quelques décisions essentielles prises dans le cadre de la réforme : l'introduction de l'enseignement de la langue française à partir de la deuxième année du primaire et la recommandation de la pédagogie de projet, méthode favorisée dans les pays où les systèmes éducatifs sont reconnus pour être les plus performants. Nous avons également montré que la pédagogie du projet repose sur le travail en interaction sur lequel nous nous appuyons dans nos pratiques enseignantes dans la mesure où nous faisons travailler nos apprenants en binôme lors de la réalisation des activités pédagogiques en classe de FLE. Nous avons, enfin, présenté le projet du FSP et ses apports dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en contexte plurilingue et qui a aidé les enseignants à acquérir des méthodes d'enseignement plus efficaces en particulier dans l'enseignement du français. Nous soutenons, en guise de conclusion, qu'avant de penser à proposer une réforme, il est primordial de préparer, d'abord, les enseignants à s'harmoniser avec les nouvelles pratiques puisque tout changement nécessite préalablement une formation, et il faudrait, aussi, mettre à leurs dispositions les moyens nécessaires pour qu'ils puissent parvenir aux résultats souhaités.

Références bibliographiques

- Casey, C. (1996). Incorporating cognitive apprenticeship in multimedia. *Educational Technology Research and Development (ETR&D)*, 44 (1), 71-84.
- Doise, W. (1973). Rencontres et représentations intergroupes. *Archives de Psychologie*, 61, pp. 303-320.
- Dugal, M. (2008). Notes de cours : 20 février 2008.
- Dwyer, D.C. (1996). The imperative to change our schools. In C. Fisher, D.C. Dwyer & K. Yocam (Eds.), *Education and technology : reflections on computing in classrooms* (pp. 15-33). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Garner, R. & Gillingham, M.G. (1998). The internet in the classroom : is it the end of transmission-oriented pedagogy. In D. Reinking, M.C. McKenna, L.D. Labbo & R.D. Kieffer (Eds.), *Handbook of Literacy and Technology* (pp. 221-231). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hannafin, M.J. & Land, S. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced, student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25, 167.
- Idoughi, S. (2010). Enseignement du français en Algérie et pédagogie de projet : entre perspectives d'une réforme et lacunes des pratiques. Mémoire de Master2 dirigé par Nicole Blondeau. Université de Paris8.
- Jackendoff, Ray. (1983). *Semantics and cognition*". Cambridge, MA: MIT Press.
- Kozma, R. (2000b). The relationship between technology and Design in Educational Technology Research and Development : A reply to Richey. *Educational Technology Research and Development (ETR&D)*, 48 (1), 19-21.
- Legros D. & Crinon J. (Eds.) (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin
- Legros, D. & Bounouara, Y. & Acuna, Benaïcha, F. & Hoareau, Y. & Sawadogo, F. (2009). TICE et Cognition de la Littérature plurilingue. Vers un modèle intégrateur. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie6/legros.pdf>.
- Mondada, L., Pekarek-Doehler, S. (2000) : «Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?», *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n°12, 148-174.
- Mugny, G. (1996). Influence sociale selon le statut numérique et l'appartenance sociale de la source : auto-catégorisation et élaboration du conflit. *Revue internationale de psychologie sociale*.
- Perrenoud, Ph. (2002). « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? », *Educateur*, n°14, 6-11.
- PERRET-CLERMONT A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (2^e édition). Berne : Peter Lang.
- Poole, D.M. (2000). An Email activity : preservice teachers' perceptions of authenticity. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8 (1), 13-28.
- Thaâlibi, N.T & Tawil, S. (août 2005). La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb Rabat.
- Vygotsky, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*, traduction française de F. Seve. Paris: Messidor. Éditions Sociales.
- Winn, W.D. & Snyder, D. (1996). Cognitive perspectives in psychology. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 112-142). New York, NY : Macmillan.