République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université BATNA 2

Faculté des Lettres et des Langues
Département de Français
Ecole Doctorale Algéro-française
Réseau-Est
Antenne de Batna

Thème:

L'enseignement/apprentissage de la grammaire du français à des apprenants chaouiophones au sein du système éducatif algérien.

(Cas des cycles moyen et secondaire à Khenchela)

Option: Didactique des langues étrangères.

Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat

Réalisée par :

M^{me}: NASRAOUI Fatma.

Sous la direction de :

- Mr. METATHA Med El-Kamel. Université Mustapha Ben Boulaid – BATNA 2
- M^{me} BERTUCCI Marie-Madeleine. Université Cergy. Pontoise- Paris (France)

Membres de jury:

Dr BOUBAKOUR SAMIRA	Président	UNIV-BATNA2
Dr METATHA MED EL KAMEL	Rapporteur	UNIV- BATNA2
Pr MARIE-MADELAINE BERRTUCCI	Co-rapporteur	U-Cercy-Pontoise
Pr MANAA GAOUAOU	Examinateur	C.U.BARIKA
Dr BELKACEM MED AMINE	Examinateur	UNIV-BATNA2
Dr FAID SALAH	Examinateur	UNIV-M'SILA

Année universitaire : 2018/2019

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université BATNA 2

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Français

Ecole Doctorale Algéro-française

Réseau-Est

Antenne de Batna

Thème:

L'enseignement/apprentissage de la grammaire du français à des apprenants chaouiophones au sein du système éducatif algérien. (Cas des cycles moyen et secondaire à Khenchela)

Option: Didactique des langues étrangères.

Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat.

Réalisée par:

M[me]: NASRAOUI Fatma.

Sous la direction de:

- Mr. METATHA Med El-kamel. Université Mustapha Ben Boulaid – BATNA 2
- M[me] BERTUCCI Marie-Madeleine. Université Cergy. Pontoise- Paris (France)

Année universitaire : 2018/2019

Dédicace

Je dédie cette thèse :

À mes très chers parents que Dieu les garde pour moi. À mon adorable mère qui a tout fait pour ma réussite, l'étincelle de ma vie, pour ses prières, sa tendresse et ses sacrifices. À mon père, à qui je dois tout le respect et l'amour, pour son soutien moral et ses sacrifices.

À la personne la plus douce au monde qui a toujours été là pour moi. À mon tendre époux que Dieu le garde pour moi. J'espère qu'il trouvera dans ce travail toute ma gratitude et tout mon amour pour lui. À toi 397.

À ma petite perle, ma très chère fille: Soundous.

À mes chers frères et sœurs : Tahar, Miloud, Zohra, Samira, Ahmed, Tarek et Nassira ainsi qu'à leurs épouses et leurs époux.

À mes nièces Mimi, Barâa et à tous mes neveux.

À ma belle-mère et mon beau père.

À mes beaux frères et mes belles sœurs: Mourad, Azzedine, Houssine, Meriem et Selwa.

À toute la famille Nasraoui

À toute la famille Balouli.

À tous ceux que j'aime.

Remerciements

- Je tiens à exprimer mes vifs remerciements, tout d'abord, à mes deux directeurs de recherche Pr. Marie-Madeleine Bertucci et Pr. Metatha Med El-Kamel qui ont accepté de diriger cette thèse. Je les remercie pour leurs orientations et leurs précieux conseils ainsi que leur patience;

- Mon respect et ma reconnaissance s'adressent à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail;

- Je tiens à remercier vivement ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de cette thèse, particulièrement mon cher époux pour son aide, ses conseils et ses encouragements constants;

- Ma gratitude va également aux enseignants et aux élèves qui ont participé à la réalisation de mes expériences didactiques;

- Je remercie tout particulièrement mes parents pour leur soutien inconditionnel tout au long de ces longues années d'études. J'espère par ce travail, leur prouver ma gratitude et reconnaissance et pouvoir leur dire merci d'être mes parents;

- Enfin, je remercie toutes les personnes qui m'ont aidé pour y arriver.

Table des matières

Dédicace

Remerciements

Table des matières

Résumé

Introduction générale……...…….. 01

Chapitre 01: ***À propos de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie***

CH.01-A-*L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie*…….…….. 12

Introduction :……...……. 12
I- L'acquisition des langues étrangères…….……..... 12
I.1. L'acquisition d'une langue étrangère et le plurilinguisme ……..…….. 13
I.1.1.*L'acquisition du FLE et le plurilinguisme en Algérie*……. 13
II- Enseignement / Apprentissage d'une langue étrangère…….……... 14
II.1.Enseignement / Apprentissage du français en Algérie……... 15
II.2. Stratégies d'apprentissage …….……..…. 15
III- L'apprentissage d'une LE dans un contexte plurilingue…….……... 22
III.1. Le plurilinguisme (définitions)…..……..…….…… 22
III.2. Le plurilinguisme en Algérie…… 23
IV- L'enseignement/apprentissage et les représentations……..……..... 25
IV.1. La représentation: essais de définition……..…….. 25
IV.2. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères et les représentations…. 25
V- L'enseignement/apprentissage et la motivation……. 26
V.1.Les types et les moyens de la motivation……..……...…… 27
VI- L'enseignement/apprentissage et l'erreur……..……..... 29
VI.1. Apprendre grâce à l'erreur…….…… 29
VI.2. Situation problème……...…… 30
VI.3. L'enseignant et l'erreur……...…….. 31
VII- L'écriture et son enseignement/apprentissage ……..…… 32
VII.1.L'écriture(Définitions)…….…… 33
VII.2. L'écrit en langue étrangère…….……. 34
VII.2.1. L'écrit en FLE par des apprenants algériens……..…….. 35
VII.2.2. L'écriture et l'apprenant…….……... 37
VII.2.3. Le processus rédactionnel……..……... 37
VII.3.L'évaluation des productions écrites……...……. 39
Conclusion……. 39

Ch.01-B-*L'enseignement/apprentissage de la grammaire du FLE en Algérie*

Introduction……... 41
I- Grammaire : (quelques définitions)……..…… 41
I.1.L'enseignement/apprentissage de la grammaire vu par les principales méthodologies du FLE…….…… 42
I.1.1.L'enseignement/apprentissage de la grammaire au secondaire algérien…. 44
I.2. Typologies des grammaires…… 46
I.3. Faut-il enseigner la grammaire en classe de langue ? Quelle grammaire 49

choisir ?.....
I.3.1.Les attitudes des apprenants face à l'enseignement de la grammaire….. 50
II- La grammaire scolaire…….……. 51
II.1.La rénovation pédagogique de la grammaire à la fin des années 1960….. 51
II.2. Quelques modèles d'enseignement de la grammaire en Algérie……. 52
III- Grammaire textuelle……...…….... 54
III.1. Le texte…...……. 54
III.2. La grammaire du texte……..….... 55
III.2.1. La cohérence textuelle……...……..... 55
III.2.2. La cohérence explicite……...……... 56
III.2.3. La cohérence implicite……...……... 57
III.3. La cohésion……...……... 57
III.3.1. Les différents outils contribuant à la cohésion textuelle……...…… 57
Conclusion ……..... 61

Chapitre 02: ***Le français dans le système éducatif algérien***.

Introduction……..……. 63
I- La langue française dans l'Histoire algérienne……..……..…. 64
I.1. Statuts formels et informels des langues……....… 67
I.1.1. Amphibologie du Statut de la langue française en Algérie…….…… 67
I.1.2. Le statut du français et l'arabisation en Algérie…….……..… 68
I.2. Quel est le statut attribué au français au sein du plurilinguisme algérien…. 70
I.2.1.La persistance du français en Algérie……...……...…… 70
I.3. Statut du français dans les établissements scolaires…….…….. 71
I.4. Le bilinguisme en Algérie……...…… 72
I.4.1.Que veut dire bilinguisme en Algérie ?..... 72
I.4.2. Les formes du bilinguisme en Algérie…….…...……..….. 73
II- Politique linguistique vis-à-vis la langue française……...……... 73
II.1. Une des définitions de la politique linguistique……...……...…….. 73
II.2. Politiques linguistiques en Algérie……..…. 74
III- L'enseignement du français en Algérie……..……...…… 76
III.1. Les objectifs de L'enseignement du français aux algériens…… 81
III.1.1. Les objectifs de L'enseignement du français au secondaire……...…..… 82
III.3. Place et enseignement de l'anglais en Algérie…….……...…… 82
IV- L'évolution du système éducatif algérien……...…….. 83
IV.1.L'organisation de l'ancien système éducatif en Algérie……...…...….... 84
IV.1.1. Présentation du dernier système éducatif algérien avant la dernière réforme…… 84
IV.2. Organisation de l'enseignement…….……...…….. 85
IV.2.1. La réorganisation générale du système éducatif……..…… 87
IV.3. Les méthodologies de l'enseignement en Algérie de 1962 jusqu'à nos jours…… 88
IV.3.1. Le projet pédagogique dans les classes de français en Algérie……...…. 93
IV.3.2.L'approche par les compétences et l'évaluation……...……..…… 94
IV.3.2.1. L'évaluation (déf)……... 96
IV.3.2.1. Les types de l'évaluation……...……..……... 96
V- Les réformes éducatives en Algérie…….……. 100
Conclusion …… 103

Chapitre 03:***Analyse du contenu grammatical dans les manuels scolaires du français en Algérie***

Introduction …… 106
Les manuels scolaires…… 108

I-

I.1. Fonctions culturelles et pédagogiques des manuels scolaires……... 108
I.1.a. Fonctions culturelles……..…...……... 108
I.1.b. Fonctions pédagogiques……...…….. 109
II- Les manuels scolaires de français en Algérie……..…...…….. 111
II.1. Leurs caractéristiques……. 112
III- Les exercices grammaticaux……. 113
III.1. Les grandes catégories d'exercices grammaticaux…….……. 113
III.2. Syntaxe ……...…… 119

L'analyse

Introduction……... 120
I- Analyse des manuels……...…….. 120
I.1.. Analyse descriptive d'un nombre de manuels de français……... 121
I.1.1 Orientation, directives et programmes de 1963……...……. 121
I.1.2 Les orientations et programmes de 1974…...…….……... 121
I.1.3 Les orientations éducatives de 1976 ……...…..…… 122
I.1.4 Ordonnance du 16/04/ 1976 : Titre III Article 25…….…. 123
I.1.5 Le recueil de textes de 3ème AS 1977……...……..…… 123
I.1.6 Exercices de grammaire, 3ème et 4ème année moyenne, 1979…… 123
I.1.7 Lecture 2ème année moyenne, 1979……...……. 124
I.1.8 Les orientations et programmes de 1981……...…..……... 124
I.1.9 Le programme de 3ème AS 1981...……...……. 124
I.1.10 Le recueil de textes de 3ème AS (1982-83)……..……. 125
I.1.11 Le recueil de textes de 1ère AS (1982-83) ……...…….... 125
I.1.12 Le recueil de textes et techniques d'expression de 2ème AS (1983-84)... 126
I.1.13 Exercices écrits, 1ère AM et 7ème AF, 1985-86……..…….…… 127
I.1.14 Lecture et exercices de langue française "à la découverte du monde", 9ème A.F, 1985-86……...……... 127
I.1.15 Lecture et exercices de langue française, 7ème A.F, 1985-86……...…… 127
I.1.16 Directives pédagogiques ; 8ème A.F 1985-1986……...…..….. 128
I.1.17 Les outils didactiques de 8ème A.F……...…… 128
I.1.18 Recueil de texte et exercices, 1ère A.S, 1985-86……...….... 129
I.1.19 Livre de français, 3ème AS, 1991-92……...…… 130
I.1.22 Lecture et exercices de la langue française, 8ème année fondamentale, 1992-1995…… 132
I.1.23 Livre de français 7ème A.F:1992-1993…….……...…… 132
I.1.24 Tableau portant organisation d'un dossier (9ème AF, 94-95)..……. 132
I.1.25 Directives pédagogiques ; 9ème A.F 1994-1995……...…… 133
I.1.26 Livre de français 2ème AS, 1994-95……...……..…… 136
I.1.27 Le manuels scolaire de 1A.S :1995……...……..... 137
I.1.28 Programmes de français du 3ème palier (7ème, 8ème et 9ème A.F), 1998... 139
I.1.29 Livre de français, 1ère A.S, 1998-99……..…….. 141
I.1.30 Livre de français, 9ème A.F, 2003-2004……..……. 141
I.1.31 Livre de français, 3ème AS, 2003-2004……..…...……... 142

I.1.32 Manuel de français de 4ème AM 2006……..……... 142
I.1.33 Programme de français de 2ème année secondaire 2006-2011……..…... 143
I.1.34 Manuel de 1ère Année Moyenne, 2006…...……..…… 145
I.2.L'enseignement de la grammaire du français en Algérie……...…… 145
I.2.1.L'enseignement traditionnel de la grammaire du FLE…….....….. 145
I.2.2. La grammaire dans les anciens programmes du français en Algérie…….. 147
I.3. Place de la grammaire dans les manuels scolaires de français en Algérie…. 147
II- La synthèse des résultats…….……...……... 150
Conclusion……. 157

Chapitre 04:*analyse des questionnaires*

Introduction……... 160
I- Questionnaire destiné aux apprenants……...…… 161
I.1. Interprétation des données……...……..……. 163
I.1.1. Description graphique des données……...…….. 163
I.2. Synthèse des résultats……...……...…… 186
II- Questionnaire destiné aux enseignants……...……...…… 190
II.1. Interprétation des données……..……...……... 191
II.1.1. Présentation graphique des données……...……..…….. 191
II.2. Synthèse des résultats ……...……...……. 231
Conclusion……. 234

Chapitre 05 : *Quelle est la stratégie d'apprentissage de la grammaire du FLE adoptée par des apprenants chaouiophones issus d'un milieu rural?*

Introduction..……. 238
I- La 1ère AS en quelques lignes…… 240

I.1. Quelques stratégies d'apprentissage……..…….. 242
II- BD: (Définitions)…….……. 243
II.1. Les avantages de la BD…….…….. 243
II.2. La valeur communicative de l'image……. 244
II.3. La valeur pédagogique de la BD……..……. 245

L'expérimentation

I- Instruments de collecte des données……..…….…….. 247
I.1. Description du contexte de l'expérimentation……...……. 248
I.1.1. Pourquoi la 1ère AS?..... 248
I.1.2. Présentation géographique de la région ciblée……...……..….. 248
I.1.3. Présentation de l'établissement en question……..…….. 249
I.2. Description de l'échantillon…… 250
I.2.1. Description du milieu pédagogique……..…... 251
I.2.2. Description du corpus……..…… 252
I.3. Le déroulement de l'expérimentation…….....…….…….... 253
I.3.1. Présentation et analyse des données……..……..... 254
II- Les copies des élèves……...…..…… 256
II.1. Analyses des énoncés…… 261
II.2. Interprétation des résultats ……...…… 270
II.2.1. L'enseignement de la Grammaire de Tamazight……..... 273
III- Quelques propositions……... 282
Conclusion……. 284

Conclusion générale…….. 288
Bibliographie..…… 297
ANNEXES (Tome 02)…..……..……. 311
Annexe 01. Les questionnaires…….……... 312
Annexe 1-A. Questionnaire destiné aux apprenants…….……... 313
Annexe 1-B. Questionnaire destiné aux enseignants…….……. 316
Annexe 1-C. Exemples de réponses……...……... 321
Annexe 02. La BD……..…….. 407
Annexe 2-A. BD modèles……..……... 415
Annexe 2-B. Exemples de réponses……...……... 420

Table des tableaux:

Tableau 01 : volume horaire hebdomadaire du FLE 1976…….…… 79
Tableau 02 : nombre d'exercices de grammaire 9ème AF (85-86)……...…… 127
Tableau 03 : nombre d'exercices de grammaire 7ème AF (85-86)……...…… 128
Tableau 04 : description de deux manuels scolaires de 2ème AS…… 129
Tableau 05 : organisation d'un dossier de 7ème AF (92-93)…… 131
Tableau 06 : organisation d'un dossier de 8ème AF (92-93)…… 131
Tableau 07 : nombre d'exercices de grammaire 8ème AF (92-2001)……...… 132
Tableau 08 : organisation d'un dossier de 7ème AF (92-93)…….…...… 133
Tableau 09 : organisation d'un dossier de 9ème AF (94-95)…… 135
Tableau 10 : nombre d'exercices de grammaire 2ème AS (94-95)……...… 137
Tableau 11 : nombre d'exercices de grammaire 1ème AS (98-99)……... 141
Tableau 12 : nombre d'exercices de grammaire 9ème AF (2003-2004)……... 141
Tableau 13 : thèmes grammaticaux traités dans la 2ème AS (2006-2011)…….. 144
Tableau 14 : principales formes de l'anaphore grammaticale……. 258
Tableau 15 : réponses des élèves…… 259
Tableau 17 : pronoms suffixés singulier en arabe…….. 262
Tableau 17 : pronoms suffixés pluriel en arabe…….. 263

Table des figures:

Figure 01 : classification des stratégies d'apprentissage……..…… 21
Figure 02 : les différents types de progression thématique……..…… 60
Figure 03 : localisation de Khenchela en Algérie…… 249
Figure 04 : localisation de Yabous dans la W de Khenchela……...…… 249

Liste des principaux sigles ou acronymes utilisés dans ce travail:

AF : année fondamentale,
AP : année primaire,
APC : approche par les compétences,
AS : année secondaire,
BD : bande dessinée,
BEF : brevet d'enseignement fondamental,
BEM : brevet d'enseignement moyen,
CE2 : cycle d'enseignement2,
CEM : cycle d'enseignement moyen,

CNP : commission nationale des programmes,
CNR : commission nationale de réforme,
CNRS : centre national de la recherche scientifique,
CNRSE : commission nationale de réformes du système éducatif,
COD : complément d'objet direct,
COI : complément d'objet indirect,
CP3 : cycle primaire 3,
ENAG : entreprise nationale des arts graphiques.
FLE : français langue étrangère,
FLM **:** français langue maternelle,
FLN : front de libération nationale,
GN : groupe nominal,
GSD : groupe spécialisé de disciplines,
GV : groupe verbal,
IPN : institut pédagogique national,
L1 **:** première langue,
L2 : langue étrangère,
LC : langue cible,
LE : langue étrangère,
LM : langue maternelle,
NTICE : nouvelle technologies de l'information et de la communication,
O.N.E.F.D : office national d'enseignement de formation à distance,
OPU : office des publications universitaires,
OTI : objectif terminal d'intégration,
QCM **:** question à réponses ouvertes courtes,
SGAV : structure globale audio-visuelle,
UD : unité didactique,

Résumé :

Le choix de notre recherche s'est porté sur l'enseignement /apprentissage du français en général et celui de la grammaire en particulier au niveau des cycles moyen et secondaire algériens. Nous tentons de revisiter le statut et l'importance du français, au sein du système éducatif algérien, à travers la place occupée par la grammaire dans son enseignement aux apprenants chaouiophones. Il a été aussi question de repérer puis de montrer le type de stratégie d'apprentissage le plus adopté par un groupe de lycéens chaouiophones issus d'un milieu sociolinguistique rural.

Etant très délicat, l'enseignement de la grammaire soulève maintes questions : Quelle grammaire doit-on enseigner ? Quelle est la méthode la plus adéquate à un tel enseignement ? Quelle place doit-elle occuper dans un cursus d'apprentissage linguistique ? Quelle stratégie doit-on adopter pour son apprentissage ? …

Au regard de toutes les données recueillies, de l'analyse des documents pédagogiques, nous dirons que la grammaire demeure toujours une composante linguistique capitale dans tout processus d'apprentissage linguistique.

Durant l'analyse de notre corpus, nous nous sommes confrontée à une réalité didactique particulière, celle de l'influence du Chaoui (langue maternelle) et l'arabe moderne (langue d'enseignement) sur l'apprentissage du FLE. À cet effet, nous avons déduit que la langue maternelle orale, non enseignée, dévie d'une manière assez perceptible le parcours d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère par un apprenant plurilingue.

Mots clés :

Enseignement/apprentissage du FLE; Système éducatif algérien; Grammaire du FLE; Stratégies d'apprentissage. Apprenants chaouiophones.

ملخص:

هذا البحث يندرج في إطار تعلم/تعليم اللغة الفرنسية بصفة عامة و النحو بشكل خاص في الطورين المتوسط و الثانوي في الجزائر . نحاول إعادة النظر في مكانة و أهمية اللغة الفرنسية في نظام التربية الجزائري من خلال إظهار المكانة التي يحتلها النحو في تعليم المتمدرسين الجزائريين الناطقين باللغة الشاوية .

ونحاول أيضا تحديد ومن ثم إظهار نوع الإستراتيجية التعلمية المعتمدة من قبل مجموعة من الطلاب الناطقين باللغة الشاوية والمنحدرين من بيئة ريفية . بما أن تعليم النحو حساس فهو يثير عدة تساؤلات:أي نحو يجب أن ندرس؟ ما هي المكانة التي يجب أن يحتلها؟ ما هي الإستراتيجية التي ينبغي اعتمادها لتعلمه؟ما هي انسب طريقة لتدريسه؟.....

في ضوء كل المعطيات التي تم جمعها، وبعد تحليل عدة وثائق تربوية، يمكننا القول أن قواعد النحو هي المكون اللغوي الرئيس في عملية تعلم اللغة. من خلال تحليل نتائج أعمالنا, واجهتنا حقيقة تعليمية خاصة حيث استطعنا أن نستخلص أن اللغة

الأم الغير مكتوبة و الغير المدروسة (اللغة الشاوية) تحرف بصفة مدركة مسار التعليم و التعلم للغة الأجنبية من طرف متمدرس متعدد اللغات.

كلمات البحث:

التدريس / التعلم الفرنسية كلغة أجنبية - النظام التعليمي الجزائري- قواعد الفرنسية كلغة أجنبية -استراتيجيات التعلم - المتمدرسين الناطقين باللغة الشاوية.

Summary

Our research has focused on the teaching / learning of French in general and in particular in the grammar of Algerian middle and secondary cycles. We try to revisit the status and importance of French in the Algerian education system through the place of grammar in its teaching to chaouiophones learners. It was also about identifying and then showing the most commonly adopted learning strategy by a group of chaouiophones students from rural sociolinguistic environment.

Being very sensitive, teaching grammar raises many questions: What grammar should we teach? What place should it occupy in a language learning course? What strategy should be adopted for their learning? What is the most appropriate method to such education? ...

In view of all the data collected, the analysis of educational materials, we will say that the grammar is always a capital linguistic component in any language learning process. During the analysis of our corpus, we faced a particular educational reality, that of the influence of the mother tongue (Chaoui) and L1 (modern Arabic) on learning of the ELF. To this end, we concluded that oral native language, not taught, deviates from a quite perceptibly the course of teaching / learning of a foreign language to a multilingual learner.

Key words:

Teaching / learning of FLE- Algerian education system - Grammar FFL - Learning strategies - Chaouiophones learners

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE:

La situation linguistique en Algérie est un terrain idéal de recherche en raison du fait que le paysage algérien, à l'instar de celui des autres pays magrébins, permet d'admettre la coexistence de plusieurs variétés langagières (l'arabe classique, l'arabe moderne ou standard, le dialecte algérien, le tamazight ou le berbère et les langues étrangères) comme le soulignait (S.A. Rahal 2001) :

> " *L'évolution de l'usage ou plus précisément des usages de la langue française en Algérie va connaître les développements soumis aux exigences contradictoires du processus de maturation du tissu plurilinguistique encore en cours dans la société algérienne. À côté de l'arabe algérien et de la langue tamazight, toutes variantes confondues, parlés par la moitié de la population (kabyle, Chaoui, m'zab, Targui), la langue française va se développer de façon parallèle à la langue arabe officielle, puisque les deux avaient droit de cité dans les institutions scolaires et administratives*".

L'implantation de la langue française en Algérie est intimement liée à la colonisation. Au lendemain de son indépendance le pays a travaillé sérieusement pour la mise en place de la langue arabe en tant que langue nationale et officielle, cette décision a apporté des changements au niveau du statut du français et son enseignement en Algérie. Plusieurs analyses linguistiques et sociolinguistiques (Morsly : 1988, 1996, 1997 ; Cherrad-Bencherfa : 1987,1990 ; Kahlouche : 1993, 1997 ; Kh.T. Ibrahimi : 1995, 1997. Bouguerra : 2005) ont montré qu'on a ainsi attribué plusieurs statuts au français entre autres : "première langue étrangère", " langue seconde privilégiée", "langue de spécialité", "langue d'enseignement technico-scientifique"…Cependant le français actuellement occupe une place indispensable dans la vie des Algériens dans tous les domaines : social, éducatif, industriel voire même le secteur culturel.

Aujourd'hui, la situation sociolinguistique est qualifiée d'ambiguë voire difficile étant marquée par la coexistence de maints langues et dialectes de statut évidemment inégal : l'arabe officiel n'étant pas la langue la mieux partagée par tous les Algériens, le dialecte algérien comme le berbère n'est pas le même dans tout le pays (l'algérois, l'oranais, le constantinois,…), il diffère d'une région à une autre.

À propos de cette situation linguistique complexe, plusieurs études et recherches sont effectuées en Algérie et en France. Nous pouvons évoquer les travaux de Y. Cherrad (1990), KH. Taleb Ibrahimi (1997 : 156), cette dernière a parlé d'une triglossie, dans la

mesure où, selon ses propos, dans les pratiques langagières : " *(…) les locuteurs, motivés par plusieurs facteurs (…) changent de style(…) ou de variétés(…) passage de l'arabe (standard/algérien) au berbère, du berbère à l'arabe (standard/algérien), de l'arabe (standard/algérien) au français, du français à l'arabe (standard/algérien), berbère au français, de ce dernier au berbère (avec tous les croisements et enchevêtrements entre elles*".

Depuis l'indépendance de l'Algérie, la langue arabe standard fut conventionnellement la langue officielle et de scolarisation par excellence. En parallèle, la langue française a occupé toujours une place fondamentale dans les programmes scolaires aux différents paliers, en conservant continuellement son avantage d'être une langue de modernité et de prestige.

Malgré le choix décisif de l'arabisation progressive dès 1963, la langue française tient toujours une place de choix dans notre système éducatif. L'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie est réglementé par des textes officiels, qui déterminent les programmes à enseigner selon le niveau et les modalités scolaires, en suivant bien sûr les objectifs préétablis, (Y. Charred 1990 : 75) : " *l'arabisation est voulue mais ne peut pas être totale, le français doit devenir une langue étrangère, mais il n'est pas possible de renier tout ce qu'il a apporté. Sur le terrain s'affrontent donc deux cultures : le français et l'arabe"*.

L'enseignement du français en Algérie a évolué avec l'apparition de nouvelles méthodologies (traditionnelle, audio-visuelle, directe, approche communicative, approche par compétences,…). Si nous examinons les contenus et les composantes langagières enseignés nous constaterons que l'enseignement de la grammaire occupe relativement une place fondamentale.

L'objectif principal de l'enseignement de la grammaire vise la maîtrise des règles générales de construction des phrases et des textes ainsi que des règles et des normes orthographiques et typographiques dans la perspective de développer les compétences en lecture, en écriture et en communication orale des élèves. L'essentiel de ces règles et de ces normes est enseigné au cours de la scolarité obligatoire (de 6 à 16 ans).

Ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère, de l'enseignement /apprentissage du français en général et celui de la grammaire en particulier au niveau des cycles moyen et secondaire.

Il est certain qu'il existe de nombreuses recherches sur ce thème qui ont porté entre autres sur : l'apprentissage de la grammaire du FLE en Algérie, les démarches pédagogiques suivies, les difficultés de l'apprentissage, son évolution. Parmi ces recherches nous citons : "*De l'enseignement de la grammaire du FLE en Algérie : pour une restructuration de la grammaire du FLE "* Abdelkrim. W. ; "*L'enseignement-apprentissage de la grammaire : les propositions subordonnées"*. Bensid. H-I, 2006; "*L'enseignement explicite et implicite de la grammaire en première année moyenne"*. Iken. L 2009 …etc.

L'objectif proprement dit de notre étude est de montrer le statut et l'importance du français au sein de notre système éducatif et la place occupée par l'enseignement de la grammaire du français aux apprenants algériens Chaouiophones. Il sera uniquement question de la grammaire scolaire que A. Chervel, (1977 : 66) définit comme : " *Les connaissances grammaticales que l'école livre à son public dans son programme d'étude de la langue française*". Il est évident que la composante 'grammaire' se rattache à celle de 'langue'.

D'une part, nous souhaitons montrer la place de l'enseignement/apprentissage du français en général, et celle de la grammaire en particulier, à des apprenants chaouiphones. Pour ce faire, nous avons essayé d'observer et d'analyser quelques documents scolaires : des manuels du français, des instructions pédagogiques et des textes officiels.

D'autre part, nous voulons mettre l'accent sur la spécificité du processus d'enseignement/apprentissage dans un milieu rural et multilingue, c.-à.-d. nous cherchons à montrer dans quelle mesure la prise en charge des pré requis langagiers des apprenants peut-elle améliorer leur rendement scolaire.

Dans un dernier temps, nous essaierons de mettre en exergue les stratégies qu'adoptent ces apprenants afin d'apprendre le français.

Notre choix pour ce sujet est loin d'être fortuit. C'est un thème motivant dont on n'a pas dit beaucoup de choses en Algérie, à notre connaissance.

Les raisons qui sous-tendent le choix de ce thème sont multiples :

*La majorité de nos élèves est en grande difficulté en français surtout au niveau de la grammaire, dont le niveau de lecture et d'écriture n'est plus en accord avec ce que les programmes et les enseignants attendent, comme le confirmait (Lanson 1909) cité par (M. Chelard et al. 1998 : 122) : " *nous avons des élèves dont le plus grand nombre nous arrive de leurs familles mal préparés à étudier d'une manière littéraire la langue et la littérature françaises"***.** Autrement dit, l'incapacité de nos élèves de rédiger de petits textes en français, nous laisse perplexe quant aux contenus de nos enseignements et aux stratégies préconisées,

* Aujourd'hui, l'usage du français est omniprésent en toute l'Algérie y compris les régions rurales. Cette langue connaît un accroissement qui lui permet de garder son prestige. Elle représente un outil de travail important, mais aussi un outil d'accès à la technologie et au savoir,

* Certains enseignants algériens du français ne cachent guère le sentiment qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils font. À ce propos (F. Bouhadiba 2004 : 20) disait à propos de la nouvelle approche par les compétences introduite dans le cadre de l'enseignement des langues en Algérie que : " *les enseignants […], sont appelés à utiliser une nouvelle méthode ou une approche dont ils ne connaissent que peu ou rien et pour laquelle ils n'ont pas été formés"*.

À ce propos (A. Bechiri, 1998 : 93-94) fait remarquer, à juste titre, que " *le professeur est tenu au respect des programmes officiels conçus par le ministère de tutelle, programmes où sont mentionnés les buts de l'enseignement de la discipline, les objectifs d'apprentissage, les stratégies, la description des contenus, la liste des œuvres littéraires, les modes et formes d'évaluation : donc les orientations lui sont indiquées, auxquelles il est appelé à se conformer* ".

L'enseignement de la langue française en Algérie est bâti sur un double enjeu, le premier consiste à élaborer un outil intellectuel, le second objectif fait de la langue un moyen de communication, c'est-à-dire une appropriation des règles grammaticales et de la compétence communicative langagière ou scripturale.

Nous nous sommes interrogés sur ce phénomène en posant ces interrogations :

- Quelle finalité et quelle place sont assignées à l'enseignement de la grammaire du français à des apprenants chaouiophones?

- Est-ce que les méthodes d'enseignement de la grammaire du français, au cycle moyen et en lycée algérien, prennent en charge les langues préalablement acquises par un apprenant multilingue ?

Par la présente recherche, nous nous employons à vérifier les hypothèses suivantes :

- ✓ L'enseignement de la grammaire du français en Algérie a connu des rôles et des statuts importants, dès l'indépendance. Étant donné que la grammaire joue un rôle primordial dans l'acquisition d'une langue étrangère en milieu institutionnel. Elle pourrait donner aux apprenants chaouiophones, à l'instar de tous les apprenants algériens, l'impression de maîtriser une partie importante de la langue enseignée. Dans le cadre de cette recherche nous nous intéressons à la grammaire de l'écrit (phrase et texte) dans les manuels scolaires.
- ✓ Au vu du contenu des manuels scolaires de français, nous déduisons que l'enseignement du français en Algérie reste confronté à des problèmes d'ordre didactique liés à la conception des méthodes. Des méthodes qui ne correspondaient pas au contexte linguistique de l'apprenant algérien. Nous supposons qu'une mise en place des méthodes d'enseignement, qui prennent en considération les langues préalablement acquises par les apprenants, pourrait améliorer le système éducatif et assurer un enseignement efficace du FLE à tous les Algériens.

L'enseignement de la grammaire étant très délicat, maintes questions doivent être posées avant d'entamer un enseignement de cette composante linguistique. Parmi ces interrogations nous citons : Quelle grammaire doit-on enseigner ? Quelle place doit-elle occuper ? Dans les programmes, quelle est la méthode la plus adéquate à un tel enseignement ? Pour quel public ?...

Notre présente recherche est constituée de deux parties. Une partie théorique qui se compose de deux grands chapitres avec des visées différentes. Dans le premier chapitre intitulé " à propos de l'enseignement/apprentissage du FLE et sa grammaire" nous nous sommes intéressée à : l'acquisition du FLE en Algérie, aux stratégies d'apprentissage, à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (et les représentations) et à l'enseignement de l'écriture en FLE. Une dernière partie du chapitre sera réservée à l'enseignement/ apprentissage de la grammaire du FLE en Algérie, à savoir : la grammaire scolaire, la cohérence et la cohésion textuelles et particulièrement la reprise anaphorique (cf. 5ème chapitre).

Quant au deuxième chapitre intitulé "le français dans le système éducatif algérien", il sera consacré à la présentation du système éducatif algérien dans ses grandes lignes depuis l'indépendance : son évolution, son organisation, sa réorganisation, ainsi que les politiques et les réformes éducatives menées jusqu'à ce jour en Algérie. L'élaboration de cette partie s'appuiera principalement sur la recherche documentaire, la recherche de données statistiques et de textes officiels et de directives pédagogiques publiés depuis l'indépendance.

Comme la partie théorique, la partie pratique aussi se divisera en deux moments principaux. Le premier volet comprendra une analyse descriptivo-statistique d'un certain nombre de documents éducatifs et pédagogiques portant sur le statut et la place qu'occupe l'enseignement de la langue française au sein de notre système éducatif depuis l'indépendance.

Pour l'analyse des résultats obtenus de nos recherches sur terrain nous nous pencherons sur plusieurs aspects dont nous pensons que la prise en compte est nécessaire. Nous tenterons de porter un regard observateur sur :

- La forme et le contenu du cours de français,
- Les activités de l'enseignement de la grammaire proposées et présentées dans les manuels scolaires.

Cette analyse est effectuée à partir des manuels scolaires, des instructions pédagogiques et des textes officiels portant sur l'enseignement du français en Algérie et particulièrement la place de la grammaire.

Au niveau du 2ème volet, et pour les besoins de notre recherche, nous avons confectionné deux questionnaires : deux versions étaient conçues l'une pour les enseignants l'autre pour les apprenants. Ces versions comportent des questions différentes regroupées dans quatre rubriques fondamentales.

La première rubrique à caractère sociodémographique, nous permettra d'obtenir des données à propos de nos participants et de créer ainsi une familiarité avec eux. La deuxième partie comportera des questions portant sur le statut, l'intérêt et l'utilité accordés à l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. La troisième partie portera sur le niveau de difficulté et le degré de familiarité associés à l'enseignement/ apprentissage de la grammaire et sur les stratégies et les méthodes suivies par les deux catégories de

participants. La dernière partie englobera des questions ouvertes concernant les points de vue personnels et les propositions des participants.

Notre objectif optimal, derrière la construction des deux questionnaires, est de montrer qu'il y a plusieurs facteurs qui assurent la réussite de l'apprentissage de la grammaire du français par des apprenants algériens chaouiophones, entre autres :

***** Les pré requis des apprenants, leur bagage linguistique, leur motivation, leurs milieux socio-économique et sociocognitif, …,

***** La formation des enseignants et leurs stratégies d'enseignement,

***** Le rôle primordial des méthodes pédagogiques (leur adéquation aux besoins de la classe de langue),

***** L'importance des matériels didactiques (les manuels scolaires, les outils technologiques,…).

Ce double choix méthodologique était le point de départ qui nous a poussé à mieux détailler l'objet d'étude sur lequel nous nous penchons. L'une des raisons est certainement l'état actuel des investigations. Ces dernières décennies, les chercheurs en didactique essaient d'accentuer leurs recherches sur les problèmes qui rendent l'apprentissage / acquisition des langues étrangères difficile. Parmi ces travaux surgit la question des stratégies d'apprentissage adoptées par les apprenants en classe de langue, et l'importance majeure de celles-ci dans le processus de l'apprentissage du français.

L'expérimentation :

Notre thèse sera consolidée par une expérimentation effectuée avec des élèves (élèves de première année secondaire scientifique) qui parlent le Chaoui fréquemment entre eux et plus rarement l'arabe dialectal, mais jamais le français.

Dans cet ordre d'idées, nous devons évoquer un phénomène langagier dominant en Algérie celui de l'alternance codique. Après une observation des communications des interlocuteurs algériens, nous pouvons noter qu'elles se caractérisent par un usage alterné et "métissé" des langues en présence : berbère, dialecte algérien, arabe moderne, arabe classique (arabe du Coran), le FLE…À ce sujet le sociolinguiste (M. Benrabah 1999 : 18) a souligné que : " *la pratique, dictée par des besoins immédiats de la communication, produit une situation de convivialité et de tolérance entre les langues en présence : arabe algérien, berbère et français. Dans les rues d'Oran, d'Alger ou d'ailleurs, l'Algérien utilise un mélange de deux ou trois idiomes"*.

D’après notre courte expérience d’enseignante de français au lycée, nous avons remarqué le même phénomène : l’école est donc une société en miniature, où nos apprenants se trouvent devant une situation plurilingue constante, ils arrivent à l’école avec deux ou trois idiomes déjà acquis.

Lors de la production écrite en français, nous avons remarqué que la majorité de nos apprenants trouve des difficultés au niveau de l’application des points grammaticaux étudiés. À titre d'exemple, ils ne font pas la distinction entre la cohésion et la cohérence textuelle qu’ils maitrisent dans leur langue (arabe scolaire).

Cela nous a permis également d’observer le phénomène du rapport étroit entre la maîtrise des différentes langues en présence. Après une analyse préalable de notre corpus, nous nous sommes confrontés à une réalité didactique particulière, celle de l’influence du Chaoui (langue maternelle) et l’arabe (langue d’enseignement) sur l’apprentissage du FLE. Les apprenants qui s’expriment bien en arabe, rédigent d’une manière acceptable en français. Cette situation nous a fortement poussés à explorer davantage cet aspect.

Nous allons formuler une autre problématique à partir du constat suivant : l’absence presque totale de l’usage du français hors du milieu scolaire (notamment dans les petits villages, c’est le cas de notre groupe d’expérimentation) est-elle l’handicap majeur à un enseignement-apprentissage efficient de cette langue.

L’objectif général de cette expérimentation sera de montrer l’importance et le statut de l’enseignement de la grammaire en général et celui de la grammaire textuelle en particulier dans le mécanisme d’enseignement/apprentissage du FLE en postulant à la manière de I. EL Fitouri (2003 : 25) qu’*il est indéniable que la grammaire est : "(…) une discipline qui constituait pour (nos grands-parents) l’un des piliers de l’enseignement des langues* ".

Nous cherchons aussi à mettre en évidence la spécificité de l’enseignement/apprentissage du FLE dans un milieu polyglossique et les stratégies d’apprentissage les plus adoptées par les apprenants. Nous souhaitons également montrer le rôle joué par le recours à l’approche par les compétences pour améliorer les capacités des élèves entre autres : l’imagination, la comparaison, l’analyse, la synthèse, l’application, l’évaluation et la critique.

Cette partie de notre thèse aura un caractère pratique à l’exception d’une petite rubrique qui sera consacrée à l’évocation de quelques caractéristiques du support didactique choisi celui de la bande dessinée.

La partie pratique visera la présentation détaillée de l'expérimentation (corpus, échantillon, résultats,…). Nous avons choisi le lycée où nous exerçons. Il s'agit du lycée Mazouzi Ibrahim à Yabous (Wilaya de KHenchela). Nous nous sommes intéressés aux productions d'apprenants en 1ère année secondaire (nos propres élèves). Il s'agit de productions écrites narratives réalisées en classe.

Nous demanderons d'abord aux apprenants de remplir les bulles vides (dans les trois idiomes), en suivant, la consigne suivante : « remplissez toutes les bulles en imaginant le dialogue (l'histoire) qui s'est déroulé entre ces personnages.

- Chaque élève doit rédiger, trois versions, en ces trois langues : arabe scolaire, français et chaoui.

Nous avons choisi une consigne simple et ouverte. Nous n'avons pas demandé aux élèves ni de respecter une règle grammaticale bien précise ni de mettre en valeur un point de langue bien déterminé. En effet, ce type de consigne permet à l'élève de s'exprimer librement sans avoir peur de transgresser beaucoup de règles. Durant les séances d'expérimentation, nous leur avons expliqué qu'ils peuvent commencer par la langue qu'ils préfèrent.

Si nous proposons toujours des consignes fermées et bien précises, nous risquons d'orienter la réflexion de nos apprenants en se concentrant uniquement sur l'élément qu'ils doivent prendre en charge.

Le dernier moment sera consacré à l'étude analytico-comparative des résultats obtenus (copies des élèves). Cette expérimentation vise à mettre en relief l'utilisation simultanée de deux outils en salle du FLE : le texte et l'image, portant les deux sur un même thème.

Nous exposerons le bilan de notre travail ainsi que les horizons envisagés en ayant la conviction que notre thèse engendrera sans le moindre doute de nouvelles questions et peut-être aussi l'émergence d'autres aspects de l'enseignement-apprentissage de la grammaire en milieu exolingue encore en friche.

CHAPITRE I

À propos de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie.

A- L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE EN ALGERIE

INTRODUCTION :

Dans cette partie de thèse, nous présenterons tout d'abord quelques aspects théoriques de l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour ce faire, nous donnerons des éléments de définition. Ensuite, nous allons parler de l'enseignement de la grammaire du FLE et précisément en Algérie. Nous avons opté pour la grammaire textuelle parce qu'elle est considérée primordiale pour l'apprentissage de cette langue étrangère par des apprenants plurilingues. Également parce qu'elle sera l'objet de notre étude expérimentale ultérieure : l'enseignement/apprentissage d'un point grammatical, particulièrement la reprise anaphorique, par des apprenants berbérophones.

Pendant longtemps, et encore aujourd'hui, enseignement/apprentissage n'étaient pas (clairement) différenciés. Quelques définitions sont donc nécessaires. Pour la première distinction nous nous référons aux propositions de J. Therer pour lequel "*enseigner, n'est pas seulement transmettre une information mais c'est surtout provoquer ou encore organiser ou encore faciliter ou gérer un apprentissage*; et pour lequel « apprendre » engendre « *une modification adaptative du comportement, consécutive à l'interaction de l'individu avec son milieu* ». Comme nous le supposions précédemment, il y a bien une dialectique du concept d' « enseignement-apprentissage » selon le point de vue que l'on adopte : celui de l'enseignant ou celui de l'apprenant. Mais en quoi cela éclaire-t-il la distinction des fonctions de la langue ? Disponible sur :" *Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences*-LEM-Lg.www.lmg.ulg.ac.be/compétences/chantier/eleves/lem_art2.html.p.5 (consulté le : 06/09/2011)

Nous ne pouvons pas parler de l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère sans évoquer son acquisition. L'acquisition d'une langue étrangère n'est pas uniquement due à l'apport de l'école, parce que nous l'utilisons dans tous les besoins sociaux de la vie quotidienne de beaucoup d'Algériens. Nous nous interrogeons, ainsi, sur la position réelle de la langue dans la société algérienne. Donc, nous ne pouvons pas dissocier la société de l'école, quant à l'acquisition d'une langue étrangère, parce qu'elles se complètent.

I. L'ACQUISITION DES LANGUES ETRANGERES :

« L'être humain qui, pour des raisons spécifiques, s'approprie une langue qui n'est pas première fonde son apprentissage sur les représentations qu'il se fait de la langue elle-

même mais aussi du groupe social où elle est en usage. À cela il faut ajouter les connaissances relatives aux langues apprises antérieurement » (Véronique. D, 2009 : 45) connaissances linguistiques et métalinguistiques, mais aussi connaissances du monde, croyances et savoir-faire communicatifs.

La question de la procéduralisation se pose de façon aigue lors de l'acquisition d'une langue cible dans un contexte institutionnel où l'enseignement consiste souvent à présenter des règles grammaticales, suivies d'exercices.

(Hammarberg 2001) attribue à chacune des langues précédemment acquises un rôle spécifique dans l'apprentissage de la nouvelle langue : la langue première est instrumentale et sert essentiellement à la métalangue, la seconde, en revanche fournit des éléments linguistiques.

I.1. **L'acquisition d'une langue étrangère et le plurilinguisme** :

C'est en principe la perspective des méthodes dites directes, qui visent à faire acquérir les L2 de manière naturelle, en se fondant sur des mécanismes identiques à ceux qui ont conduit à l'acquisition de la L1. Selon (D. Gaonac'h 1991 : 53) : « *Certaines méthodes audio-visuelles relèvent de la même analyse, lorsqu'elles se proposent d'utiliser l'image pour représenter des objets, des situations, voire des concepts et d'éviter ainsi le recours à la L1 ».*

(A.-C. Berthoud et B. Py 1993 : 91) signalent que : " *alors que l'acquisition de la L1 coïncide avec celle du langage général et implique l'enfant dans sa totalité, l'acquisition de la L2 est un cheminement qui va d'un système de signes à un autre*".

I.2.1. ***L'acquisition du FLE et le plurilinguisme en Algérie :***

Le français est défini comme une "*langue étrangère à statut privilégié*" par (T. Bouguerra 2005 : 225) le but de cette définition est de préciser le statut du français au Maghreb d'une façon générale. Ce français est nommé sous plusieurs vocables en fonction de son large emploi au sein de la population algérienne d'une façon particulière. Il est à la fois français "langue de spécialité", "fonctionnelle", "d'ouverture", (A. Bouacha 1984) le considère comme "langue seconde" dans tout le Maghreb en rapport avec le nombre d'heures fixées pour son enseignement/apprentissage au niveau primaire, moyen et secondaire.

En Algérie, certes, les textes législatifs diffusés par le gouvernement affirment que le français est enseigné comme étant une langue étrangère au même titre que les autres langues (l'Anglais, l'Espagnol, l'Italien…). Cette proclamation est lancée dans le cadre de

la récupération entière de la langue nationale (l'arabisation), d'où son adaptation indispensable dans les différentes pratiques sociales, en plus de la mise en évidence des langues sources (arabe et berbère). C'est dans ce mélange sociolinguistique à caractère instable que l'enseignement/apprentissage de la langue française a connu des obstacles divers.

Dans la dernière partie de cette recherche, nous voulons montrer l'influence du milieu sociolinguistique sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire du FLE à Khenchela. Vu la spécificité de notre contexte langagier, nous pensons qu'il s'avère nécessaire d'évoquer un phénomène linguistique qui marque la majorité des productions écrites par nos apprenants, il s'agit de l'influence négative d'un parler (chaoui), acquis antérieurement, sur l'apprentissage du FLE.

En effet, plusieurs phénomènes, qui résultent du contact des langues, sont qualifiés comme des phénomènes naturels et réguliers, dans ce sens (Y. Cherrad-Benchefra 2002 : 112) disait que : " *la société algérienne étant plurilingue, ce contact des langues se traduit par des comportements langagiers très particuliers mais tout à fait naturels pour ce type de société*". Malgré les différences et les similitudes entre les deux systèmes linguistiques français et arabe, un apprenant capable peut exploiter sa langue maternelle pour transmettre son message correctement, en faisant appel aux transferts positifs.

II. ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE :

Selon le dictionnaire Larousse (1984 : 54) le mot apprentissage parvient du latin : "*apprendre qui veut dire saisir, c'est aussi acquérir la connaissance. L'information, l'habitude, apprendre un métier*". Une autre définition appartenant au domaine de la didactique du français langue étrangère, notamment celle de J-P. Robert qui pense que l'apprentissage, y compris celui d'une langue étrangère, peut alors être défini comme "*l'acquisition de connaissances et d'habiletés définies généralement en termes de savoir et de savoir-faire, la somme de ce savoir et de ce savoir-faire participant à la construction des compétences de l'apprenant*"(J-P. Robert, 2002 : 10).

Nous prendrons aussi appui de (J.-P. Cuq 2003 : 22) qui dévoile un processus à cinq catégories, et selon lequel l'apprentissage serait : la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. Ces

décisions peuvent être classées en cinq catégories : 1-Se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque aptitude.2- Choisir des supports et des activités d'apprentissage.3- Déterminer des modalités de réalisation des activités.4- Gérer la succession à court et à long terme. 5- Définir des modalités d'évaluation.

II.1.Enseignement / Apprentissage du français en Algérie :

En Algérie, il est noté que l'enseignement/apprentissage du français présente l'une des principales préoccupations de notre gouvernement dans le domaine de la formation scolaire. Le français occupe plus d'espace que d'autres langues. Effectivement, le français est toujours présent dans les programmes d'enseignement dans le système éducatif algérien. L'apprentissage du français a évolué dans un souci de renouvellement et d'efficacité, ayant comme objectif crucial la meilleure formation de l'apprenant.

La langue française est déclarée par les textes officiels, relatifs à l'enseignement du français, comme étant une langue étrangère au même titre que les autres : mais la langue française est- elle vraiment étrangère en Algérie ?

Pour preuve, c'est son introduction beaucoup plus précoce que les autres langues étrangères dans le système éducatif, c'est-à-dire qu'elle est introduite en troisième année primaire contre la première année de l'enseignement moyen pour la langue anglaise. De plus, le système éducatif algérien est toujours régi par l'ordonnance n=°76/35 du 16 Avril 1976 portant l'organisation de l'éducation et de la formation.

Cette ordonnance comprend un texte législatif qui définit clairement la place qui doit être réservée à l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien d'où la citation suivante : "*Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part, mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples".* (A. Benmesbah, disponible sur : http://www.fdlm.org/fle/article/330/algérie.php. (Consulté le : 12/01/2011).

En Algérie, le français est considéré par certains comme une séquelle de la colonisation française. De grands écrivains l'utilisent afin d'affirmer leur identité et leur appartenance socioculturelle, à titre d'exemple le grand écrivain algérien Kateb Yacine.

II.2.Stratégies d'apprentissage :

Concernant les stratégies d'apprentissage, il s'avère obligatoire d'explorer les différentes stratégies adoptées par un apprenant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. D'abord, la notion de stratégie d'apprentissage a suscité notre intérêt pour mieux

concevoir et bien montrer comment exploiter ces moyens dans le but de favoriser l'apprentissage du FLE. Une brève présentation des différentes stratégies développées par les élèves, semble nécessaire, peut refléter le processus d'acquisition en classe de français langue étrangère.

Il nous semble maintenant pertinent d'adopter une classification des différentes stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère, afin d'identifier celles que nous allons spécifiquement rencontrer dans le corpus (cf. chapitre 05), cela nous facilitera la tâche lors de l'analyse des résultats obtenus de notre travail expérimental.

Nous commençons par (Legendre 1993) cité par (P. Cyr 1998 : 68) qui considère que : "*la stratégie d'apprentissage est un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique*".

On emploie généralement aujourd'hui l'expression « stratégies d'apprentissage en L2 » afin de désigner un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible (ibid. : 69).

(Stern 1975) cité par (Ch. Rodier 2007 : 05) considérait que le bon apprenant devrait manifester un certain nombre de caractéristiques, nous pouvons les résumer comme suit :

- Un style d'apprentissage personnel et des stratégies positives. L'apprenant essaie de découvrir par lui-même ses techniques ou ses stratégies préférées afin de rendre son apprentissage plus rentable et plus agréable,
- Une approche active face à la tâche d'apprentissage. L'apprenant s'implique et essaie d'intégrer ses activités d'apprentissage à sa vie de tous les jours,
- Une attitude ouverte et tolérante face à la langue cible et une certaine empathie à l'endroit de ses locuteurs. Le bon apprenant de langue manifeste une certaine ouverture face à la culture véhiculée par la langue cible,
- Un savoir-faire technique propice à l'apprentissage d'une langue. Le bon apprenant sait faire des observations judicieuses sur le fonctionnement de cette langue et les comparaisons pertinentes avec sa langue maternelle,
- Des stratégies d'expérimentation et de planification ayant pour objet d'ordonner les éléments de cette nouvelle langue et de les réviser progressivement. Le bon apprenant essaie d'établir des liens entre les éléments nouveaux qu'il apprend et ceux qu'il a déjà appris,

- La recherche du sens. Le bon apprenant fait un réel effort pour comprendre un acte de communication sur tous les plans, tant linguistique que socioculturel,
- Une disposition à pratiquer la langue. Le bon apprenant recherche toutes les occasions de pratiquer la langue et se prête de bonne grâce aux tâches pédagogiques qui lui sont proposées par le professeur,
- La propension à utiliser la langue dans des situations de communication réelles. Le bon apprenant reconnaît que pour acquérir une véritable compétence de communication, il devra s'immerger et réutiliser sa compétence, si limitée soit-elle, dans des situations réelles de la vie courante,
- De l'autocorrection et une sensibilité au bon usage,
- La reconnaissance de la nature distincte du système référentiel de la langue cible.

Selon (Rubin 1975) cité par (P. Cyr, op.cit. 1998 : 21), peut se résumer dans ces sept comportements :

- Le bon apprenant est habile à deviner. Il utilise des habiletés normalement développées dans sa L1,
- Le bon apprenant désire ardemment communiquer et communique pour apprendre. Lorsque le vocabulaire lui fait défaut, il recourra aux paraphrases, aux mots apparentés dans sa L1 ou dans une autre langue,
- Le bon apprenant n'a pas peur du ridicule. Il apprend de ses erreurs,
- Le bon apprenant se soucie du code linguistique. Il essaye de découvrir les relations entre les différents éléments du code de la langue cible en se servant pour cela de la connaissance qu'il a de sa L1 ou de toute autre langue qu'il aurait pu apprendre,
- Le bon apprenant profite de toutes les occasions qui s'offrent à lui pour pratiquer la langue. Il participe activement aux activités de la salle de classe,
- Le bon apprenant surveille sa performance langagière et celle des autres. Il compare sa performance avec celles des locuteurs natifs,
- Le bon apprenant se préoccupe du sens. Il sait d'instinct que pour comprendre le message, il ne suffit pas de s'arrêter aux éléments directs du code linguistique (ibid. 1998 : 21).

Naiman et ses collaborateurs (1978 : 54) dégagent cinq ordres de stratégies :

- Le bon apprenant adopte une approche active face à la tâche d'apprentissage,

- Le bon apprenant est conscient du fait que la langue cible est un système qu'il essaie de découvrir,
- Le bon apprenant reconnait que la langue cible est un instrument de communication,
- Le bon apprenant sait prendre en compte les dimensions affectives inhérentes à l'apprentissage d'une L2,
- Le bon apprenant surveille sa performance.

- ***Les stratégies métacognitives*** :

O' Malley et al. (1985) cité par P. Cyr (op.cit. 1998 : 42) considèrent que "*les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur*".

Les stratégies métacognitives dans l'apprentissage d'une L2 sont :

- La planification ou l'anticipation : se fixer des buts à court ou à long terme,
- L'attention : l'apprenant doit maintenir son attention au cours de l'exécution d'une tâche,
- L'autogestion : comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage de la langue et chercher à réunir ces conditions,
- L'autorégulation : vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication,
- L'identification du problème : cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante,
- L'autoévaluation : évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication, évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages.

- ***Les stratégies cognitives*** :

Elles se résument en ces douze principes suivants (ibid. 1998 : 44), nous avons mis en gras les stratégies les plus adoptées par notre échantillon (cf. Chap. : 05) :

- ✓ Pratiquer la langue : saisir les occasions qui sont offertes de communiquer dans la langue cible, penser ou se parler à soi-même…
- ✓ Mémoriser : par exemple : utiliser des images, utiliser des mots clés, établir des champs sémantiques,

✓ Prendre des notes : noter dans un cahier les mots nouveaux qui peuvent servir à la réalisation d'une tâche d'apprentissage,

✓ Grouper : ordonner ou étiqueter la matière enseignée selon des attributs communs de manière à faciliter sa récupération,

✓ Réviser : cette stratégie suggère une révision spirale,

✓ L'inférence : utiliser les éléments connus d'un texte afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus,

✓ La déduction : appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre la L2,

✓ La recherche documentaire : utiliser les sources de référence au sujet de la langue cible,

✓ **Traduire et comparer avec la L1 ou avec une autre langue connue**,

✓ Paraphraser : suppléer un manque de vocabulaire par la paraphrase, choisir d'autres mots ou d'autres phrases de la langue cible pour réaliser l'acte de communication,

✓ **Elaborer : établir des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures,**

✓ Résumer : faire un résumé mental ou écrit d'une règle ou d'une information présentée dans une tâche.

- ***Les stratégies socio affectives* :**

❖ **Les questions de clarification et de vérification** : demander de répéter, solliciter auprès du professeur ou d'un locuteur natif des clarifications, des explications ou des reformulations,

❖ **La coopération** : interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage…,

❖ La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété : prendre conscience de la dimension affective entourant l'apprentissage d'une L2, se parler à soi-même en vue de réduire le stress.

Les échantillons retenus pour créer le contact avec la langue cible peuvent-être : oraux ou écrits, longs ou brefs. Uniques (c'est l'échantillon principal, souvent un dialogue) ou multiples. Constitués de phrases, textes…ou de listes de mots inclus dans des exemples ou accompagnés d'illustrations de leurs emplois… (id.1998 : 46)

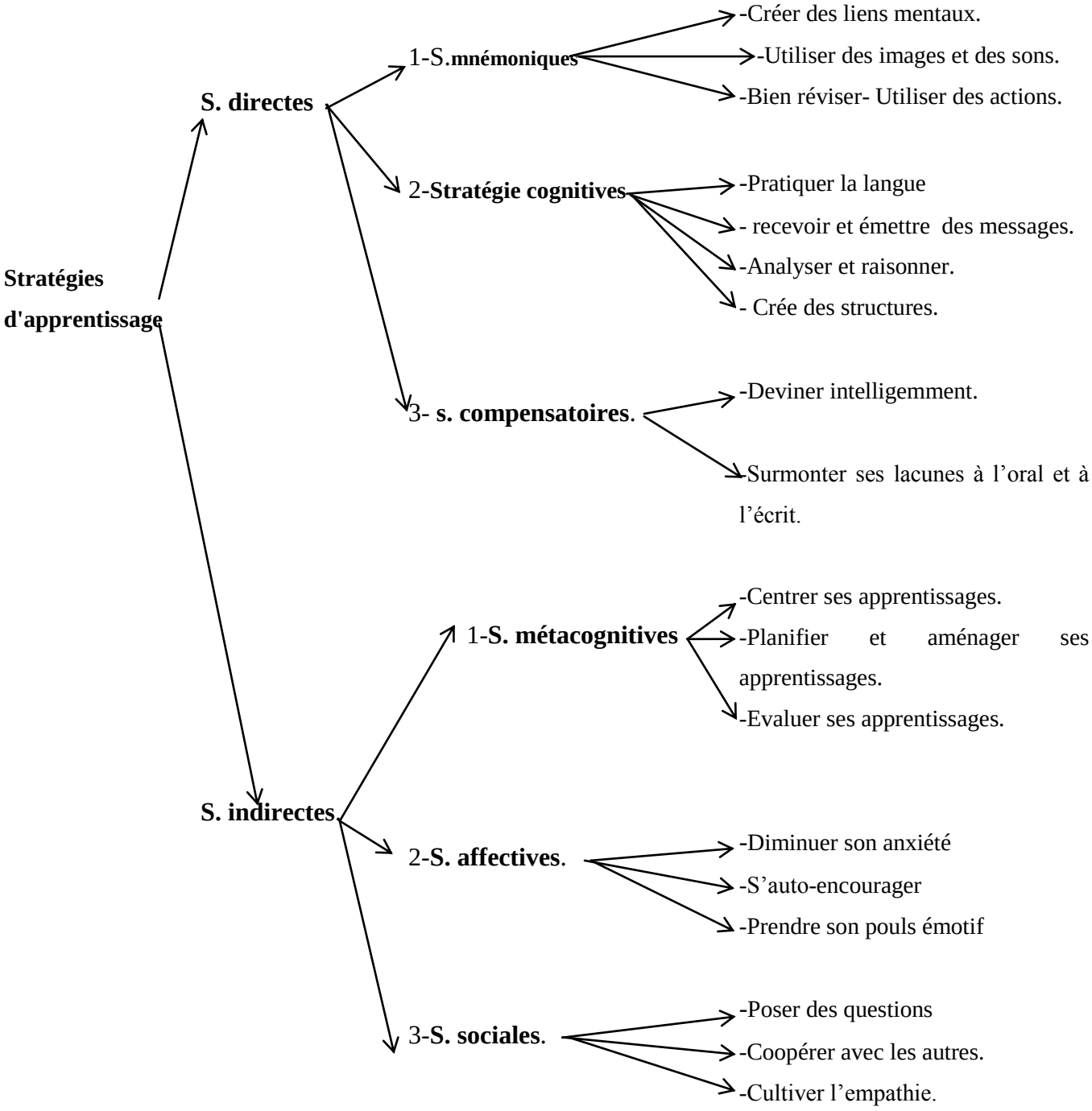
Les démarches disponibles pour permettre l'accès au sens des échantillons de langue sont :

- **La traduction vers la langue des apprenants, effectuée par l'enseignant ou sollicitée auprès des apprenants eux-mêmes**,
- Le recours à la définition (de type dictionnaire) où à la paraphrase explicative,
- **Le recours à l'image, les images (photographies, dessins, fac-simile des documents écrits) peuvent représenter la situation de communication dans sa matérialité ou uniquement certains de ses éléments**,
- Le recours aux processus d'inférence et de déduction à partir de connaissances acquises.
- ***La typologie D'Oxford (1985-1990)*** :

À ce stade de la courte histoire de la recherche sur les stratégies d'apprentissage, on ne s'entend pas encore complètement sur ce que sont les stratégies, comment elles devraient être définies, démarquées et organisées ; et s'il est réaliste, même d'envisager l'élaboration d'une véritable hiérarchie des stratégies, validée de façon scientifique (Oxford, (1990 : 11) cité par P. Cyr : 30).

Définissant les stratégies comme étant des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage, et plus loin, des outils pour une implication active et autonome (1990), Oxford les classe d'abord en deux grandes catégories : directe et indirecte.

Classification des stratégies : aperçu général.



Source OXFORD (1990 : 16-21) (adapté)

Après avoir présenté les différentes stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère, nous jugeons primordial de parler de l'apprentissage d'une langue étrangère, dans un milieu un peu particulier, c'est le cas de notre milieu plurilingue algérien.

III. L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE DANS UN CONTEXTE PLURILINGUE:

III.1.Le plurilinguisme (définitions) :

Nous commençons par cette définition qui précise que "*le plurilinguisme est une notion linguistique qui signifie l'utilisation variable des langues ou des variables linguistiques diverses, par un individu, ou un groupe, à des degrés divers*"(Z. Boussaâdia, 2007 : 96).

Selon D. Moore (2006 : 21) les jeunes plurilingues présentent souvent des traits très particuliers :

1- Les langues qui composent leur répertoire sont parfois nombreuses : les enfants peuvent parler et comprendre deux ou trois langues, parfois plus, et être en contact avec plusieurs systèmes d'écriture,

2- Les frontières des langues de leurs répertoires peuvent être très mouvantes, en terme à la fois linguistiques, historiques et symboliques,

3- Les jeunes plurilingues mettent en œuvre des stratégies de passage très particulières dans l'accès à d'autres langues, qui montrent des représentations de la distance entre les langues très différentes de celles de leurs pairs monolingues, que l'école peut contribuer à favoriser,

4- Sur le plan culturel, on observe aussi des reconstructions contextuelles, liées au contact des cultures, et à leur réinterprétation".

D. Moore (ibid : 226) a affirmé que les approches plurilingues partagent ainsi, à divers degrés, les caractéristiques suivantes :

- Elles abordent divers aspects du langage et des langues en fondant les activités d'apprentissage sur plusieurs langues,

- Elles concernent à la fois les aptitudes langagières et métalangagières (discrimination auditive et visuelle…) et les savoir-faire qui favorisent les apprentissages linguistiques, y compris dans la langue de l'école,

- Elles visent, aussi, à développer l'interprétation critique des faits linguistiques et culturels, en encourageant la réflexion sur les rôles et les statuts sociaux des langues et des

/locuteurs, et en visant le développement de compétences interculturelles tournées vers l'ouverture à la diversité et à la rencontre de la pluralité, et la motivation à apprendre les langues,

- Elles s'adressent à l'ensemble des élèves : ceux qui possèdent dans leur répertoire une ou plusieurs langues autre(s) que celle(s) de l'école en donnant à ces langues un véritable statut dans le travail de la classe, et ceux qui ne connaissent que la (les) langue(s) de l'école et qui vont, dans les activités proposées, profiter des échanges d'expertise et de la modification des cadres participatifs,

- Elles présentent un cadre qui permet la mise en relation des langues et des cultures (familiales, sociales et étrangères) dans un processus d'ouverture et d'intégration.

III.2.Le plurilinguisme en Algérie :

En effet, devant les défis lancés par les partisans de l'arabe et leur grande envie de le rendre la langue dominante propre à tous les usages, tout en restreignant le champ d'emploi du français. Effectivement, le statut du français a changé avec le changement des objectifs économiques. Ce nouveau statut désigne le français comme un instrument de communication pour l'accès aux savoirs techniques et scientifiques, par conséquent une restriction s'est opérée au niveau de son enseignement se rendant compte qu'il est temps d'éloigner toute dimension culturelle qui peut être transmise lors du passage du code linguistique, car elle rend le bilinguisme, comme le souligne T. Bouguerra (Op. Cit. 1991 : 64) en tant que : " *pénible blocage linguistique et culturel, […] Double culture, certes, mais se traduisant par un double mutisme"*.

Le plurilinguisme en Algérie est vu par certains pédagogues comme un handicap, dans la mesure où il place l'apprenant dès son premier contact avec l'apprentissage du FLE, sous l'effet des contraintes liées à l'apprentissage de cette langue, par le biais de l'appropriation du code écrit. Ce dernier représente la dernière finalité du projet pédagogique, après avoir appris les trois compétences : écouter, parler et lire.

Les mesures pour l'enseignement au lycée algérien viennent à favoriser chez les élèves la maîtrise effective d'au moins deux langues vivantes en plus de la langue maternelle et à donner une dimension internationale à l'action des établissements scolaires.

> "*Lors de ses premiers contacts avec la langue qu'il doit s'approprier, l'apprenant contrairement à ce qui se passe pour l'enfant- dispose déjà d'un développement cognitif et d'un processus de socialisation achevés. Il a, en effet, une connaissance préalable d'une langue ou de langues qu'il les a avant*

appris. Il possède ainsi des connaissances générales sur le monde et sur les langues, qui le rendent apte à effectuer de possibles identifications interlinguales entre la langue source (ou les langues sources) et la langue cible" (Weinreich, 1953 cité par A. Giacomi, 2006 : 27).

À titre d'illustration, notre pays se caractérise par une situation sociolinguistique complexe, vu non seulement la coprésence de diverses langues ou variétés linguistiques locales mais aussi étrangères, chacune d'elles occupe une place ou un statut spécifique, que ce soit sur le plan national tels que l'arabe classique dont l'usage est officiel, l'arabe dialectal dont l'utilité est majoritaire, et le français pour tout ce qui est enseignement ou communication. Ou bien sur le niveau régional comme le berbère et le chaoui,…etc. Dans ce qui suit, nous allons présenter brièvement les différentes langues en usage :

- L'arabe dialectal est très utilisé par la majorité de la population algérienne, pour la simple raison que c'est la langue de leur quotidien, en plus il garde chez le peuple algérien son rôle de langue maternelle. En effet, son utilisation se limite à des contextes sociaux informels, c'est-à-dire il n'est pas intégré dans les situations d'enseignement /apprentissage. Il a un statut de langue vernaculaire, non officielle et non enseignée. Mais il est employé par les médias et dans certaines productions artistiques comme le théâtre.
- Le tamazight reconnu depuis quelques années comme langue nationale à côté de l'arabe. Les Algériens parlent en fonction de la région où ils appartiennent, citons à titre d'exemple : le chaoui, le kabyle, le m'zabi et le tergui. Alors cette langue berbère retrouve progressivement sa place au sein de quelques établissements scolaires en Algérie. De plus, elle est présente dans les médias écrits et audiovisuels lors des informations, des émissions, des publicités et d'autres.
- Le français est une 1ère langue étrangère, mais sa présence est assez importante dans la société algérienne, par exemple, l'enseignement universitaire est, en grande partie, assuré en français, surtout pour les branches médicales et techniques. Kateb Yacine Cité par H. Nyssen (1970 : 77**)** affirme judicieusement que : " *c'est en français que nous proclamons notre appartenance à la communauté algérienne (...).* M. Lacheraf aussi disait que cet écrivain algérien qui a vécu la colonisation affirme que : " *j'écris en français parce que la France a envahi mon pays et qu'elle s'y est taillée une position de force telle qu'il fallait écrire en français pour survivre, mais en écrivant en français, j'ai mes racines arabes ou berbères qui sont encore vivantes*"(M. Lacheraf, 1976 : 326).

Un autre élément, que nous considérons nécessaire, dans la démarche d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est celui des représentations que font les apprenants de cette langue. Donc, nous estimons nécessaire d'aborder ce point, surtout, parce que la situation linguistique en Algérie est beaucoup évoluée dès l'indépendance.

IV. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE ET LES REPRESENTATIONS :

IV.1. La représentation : définition :

Au cours du XX^{ème} siècle se sont développés progressivement des travaux portant sur l'apparition, la nature et la structure des « représentations sociales ».Une représentation sociale est "*une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social*" (D. Jodelet, 1989 : 81). Les représentations apparaissent alors déterminantes dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication.

Les définitions traditionnelles chez les psychologues sociaux insistent sur trois aspects interdépendants qui caractérisent les représentations : leur élaboration dans et par la communication, la (re)construction du réel et la maîtrise de l'environnement par son organisation : " *Analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra et intergroupes*. " (Bonardi & Roussiau 1999 : 25).

IV.2. *L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie et les représentations* :

À ce propos, nous commençons par le discours du Président de la république algérienne, au sommet de la francophonie tenu à Beyrouth 1999 et l'Assemblée nationale en France lors de sa visite en 2000, sont significatifs : "*L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française* "**(**A. Bouteflika, El Watan, (01/08/1999**).**

Les recherches en milieu scolaire lient souvent les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage. En effet, les images d'une langue jouent un caractère central dans les processus d'apprentissage, elles peuvent influer de façon assez directe sur les comportements linguistiques des locuteurs. Si la langue possède des valeurs esthétiques car elle est "prestigieuse", effectivement elle serait défendue et valorisée par les sujets parlants, pour la simple raison qu'elle est symbole de valeurs.

Nous pouvons dire que les attitudes des locuteurs à l'égard des langues peuvent apparaître à travers le jugement de valeur que ces derniers leur attribuent. Les sujets parlants associent des images aux langues ou variétés de langues qu'ils pratiquent. C'est-à-dire il existe toujours l'intervention du positionnement personnel des locuteurs.

La coexistence des langues dans la construction curriculaire et la construction des savoirs constituent un choix central, qui s'appuie sur plusieurs idées fortes :

- On apprend mieux les langues en les sollicitant au travers d'activités disciplinaires, qui permettent de leur donner leur véritable statut communicatif,
- Le développement des concepts est favorisé lorsque celui-ci se fait par le biais de deux langues, qui en facilitent l'abstraction et la généralisation et en permettant l'enrichissement, Porquier et Coste (1992, cités par D. Moore 2006 : 214) soulignaient que : "…*La coexistence de deux langues dans un même mouvement alternatif de construction de concepts, non seulement peut contribuer à enrichir ces derniers et à les autonomiser par rapport aux mots, mais en outre est de nature à favoriser une certaine prise en distance réflexive et contrastive par rapport à telle ou telle des langues activées*".

De la même façon, la prise en compte des représentations des enseignants, des représentations du "système scolaire ", des parents et de tous les autres acteurs individuels ou collectifs peut permettre de faire avancer des situations bloquées ex : le français est toujours considéré comme la langue du colonisateur dans certains milieux ruraux à cause des représentations négatives et parfois héréditaires des générations précédentes.

Même si nous avons des représentations positives, pouvons-nous apprendre sans motivation? Convaincue que la réponse est NON, alors, nous estimons nécessaire de parler un peu du rapport motivation/ enseignement-apprentissage des langues. Il est à noter que nous allons insister sur ce point lors de l'analyse subséquente des résultats de notre étude expérimentale d'une part. D'autre part, nous avons déjà cherché, au niveau du questionnaire destiné aux apprenants, à découvrir les matériels didactiques les plus motivants pour eux.

V.L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE ET LA MOTIVATION :

"La motivation est l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation et enfin de l'intensité et de la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante" (F. Fenouillet et A. Lieury, 1997).

Nous citerons le remarquable ouvrage de R. Viau 1994 "***la motivation en contexte scolaire"*** qui en propose la définition suivante : " *la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un tout*" (cité par F. Kouidri et al. 1999 : 10) les perceptions de l'élève, ses comportements et son environnement sont en interaction, et qui impliquent l'atteinte d'un but.

Cependant, plusieurs auteurs voient que : " *la motivation scolaire correspond à l'ensemble des forces internes et externes qui poussent l'élève à s'engager dans l'apprentissage ou dans les activités proposées, à y participer activement à faire des efforts raisonnables pour choisir les moyens (stratégies, connaissances…) les plus appropriés et à persévérer devant les difficultés, la motivation intervient donc à tout moment de la réalisation d'une activité ou à toutes les étapes de la démarche d'apprentissage"* (G. Goupil,1997 : 147).

V.1.Les types et les moyens de la motivation :

a. La motivation intrinsèque :

La motivation intrinsèque signifie que l'individu va effectuer une activité uniquement à cause du plaisir qu'elle lui procure. Pour cette raison les études portant sur la motivation intrinsèque utilisent des activités qui sont jugées très intéressantes, le temps que peut passer le sujet en dehors de toutes contraintes expérimentales est de ce fait une des meilleures mesures de la motivation intrinsèque (le plaisir et la satisfaction ressentis lors de l'exécution de la tâche).

b. La motivation extrinsèque :

La motivation extrinsèque fait référence à toutes les situations où l'individu effectue une activité, pour en retirer quelque chose de plaisant tel que l'argent, ou pour éviter quelque chose de déplaisant (sanction).

De cette façon une erreur dans un problème peut rapprocher de la solution finale par l'élimination des stratégies improductives, mais on comprend que l'erreur dans ce cas ne doit pas être connoté négativement par l'enseignant et encore moins publiquement, car cette fois elle n'aura que l'aspect de contrôle et laissera la motivation comme un renforcement négatif.

c. La motivation à apprendre :

Pour apprendre et pour développer des attitudes et des comportements, l'apprenant doit pouvoir (capacité) et vouloir (motivation) R. Viau, (op.cit. 2009 : 112) :

a)- Baser sur des commentaires plutôt que sur des notes,

b)- Collaborer à son évaluation,

c)- Choisir des critères d'évaluation concernant :

* Les apprentissages réalisés,

* L'effort déployé,

* Adaptation à une pratique évaluative qui réduit la compétition et la comparaison,

* Le progrès accompli,

* Les améliorations à apporter.

Dans une pédagogie de situations-problèmes, le rôle de l'élève est de s'impliquer, de participer à un effort collectif pour réaliser un projet et construire, par la même occasion, de nouvelles compétences. Il a droit aux essais et aux erreurs. Il passe aussi par une rupture avec la compétition et l'individualisme.

d. La motivation à enseigner :

Le projet d'être enseignant résulte souvent du désir de s'occuper des autres et de les guider. Les méthodes nouvelles donnent une nouvelle fonction d'animateur à l'enseignant, pour laquelle il n'est pas suffisamment préparé, quant à la soif de stimulation, elle est satisfaite dans la mesure où l'enseignant accepte d'apprendre "par" et "avec" ses apprenants, dans les recherches communes où il apporte sa compétence méthodologique.

L'enseignant doit s'aimer lui-même, une personne qui a une image positive d'elle-même et qui estime ses capacités à leur juste valeur manifeste plus facilement son amour des jeunes et le "respect attire le respect".

En ce qui suit, nous allons aborder un sujet autant important, celui du rapport enseignement-apprentissage / erreur. Etant donné le nombre très élevé des erreurs commises par nos apprenants du FLE, nous estimons utile de présenter l'erreur sous son aspect positif, surtout après les confirmations de la majorité de notre échantillon (cf. annexe N°01 questionnaire destiné aux enseignants), qui la considère comme un signe d'apprentissage.

VI.L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE ET L'ERREUR :

L'erreur n'est pas ici condamnable, elle est profitable, c'est un moyen d'accès à la réussite. Elle amène à examiner ce qui s'est passé, à comprendre ce qui n'a pas marché afin de mettre les choses en bon ordre.

"*L'erreur est occasion et moyen de diagnostic de la difficulté à raisonner ou à maîtriser une opération mentale, une fonction cognitive, c'est pourquoi on parle souvent à propos de ces méthodes de pédagogie de la réussite*". (G. Marcel, 1994 : 17)

L'erreur n'est jamais un élément isolé, elle s'intègre dans un système de connaissances et de pseudo-connaissances, de stratégies et de représentations, dont elle n'est qu'un indice, c'est tout ce système qui est remis en cause par la correction.

"*Les erreurs étant à considérer comme normales à certains moments dans la résolution d'un problème (plus généralement comme des moments dans l'apprentissage) et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques*"(S.-N. Barriol, 2000 : 02).

Pour Chomsky, on doit conférer aux erreurs, un statut essentiel dans le développement des acquisitions langagières : leur évaluation est pour l'apprenant l'occasion d'infirmer des hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. La production d'erreurs est ainsi un mode fondamental d'apprentissage : " *…l'apprentissage des langues est une activité d'ordre cognitif de traitement de données et de formation d'hypothèses* "(D. Gaonac'h, 1991 : 106). Ce point de vue considère les phrases idiosyncrasiques de l'apprenant comme autant de manifestations d'hypothèses fausses.

"Lorsque l'apprenant aura été exposé à plus de données, et qu'il les aura traitées, soit par l'observation directe, soit à l'aide d'explications du professeur, l'interaction entre celles-ci et les hypothèses de départ lui permettra de formuler de nouvelles hypothèses plus conformes aux faits linguistiques de la langue cible"(Corder, (1971), cité par D. Gaonac'h (ibid. : 124-425).

VI.1.Apprendre grâce à l'erreur :

À tous les niveaux et dans toutes les disciplines, l'enseignant se trouve confronté à une importante production d'erreurs dont l'éventail est d'autant plus large que l'hétérogénéité du groupe est forte : depuis les erreurs d'interprétation des consignes ou de raisonnement, celles de construction, de mauvaises utilisations de connaissances, sans parler de l'orthographe.

VI.2.Situation problème :

La situation problème met simplement le sujet en route, l'engage dans une interaction active entre la relative et ses projets, grâce aux décalages introduits par le professeur (formateur), ses représentations successives, et c'est dans cette interaction que se construit, souvent, irrationnellement la rationalité.

"*L'apprentissage met-il aux prises, un apprenant qui sait déjà, toujours, quelques choses et un savoir qui n'existe que parce qu'il est reconstruit, il n'y a pas plus de sujet en soi page vierge ou cire molle, totalement disponible aux sollicitations extérieures*"(PH. Meirieu ,1987 : 64).

PH. Meirieu (ibid. : 65-66) mérite encore une fois notre attention lorsqu'il déclare qu'il y a quatre étapes d'une situation- problème :

1- L'apprenant pense qu'il va pouvoir résoudre le problème (processus d'assimilation) à des savoirs et savoir-faire qu'il maîtrise déjà,

2- S'il n'y parvient pas il va se retrouver déstabilisé par cet échec temporaire. Il peut alors prendre conscience des limites, des insuffisances de son mode de traitement actuel du problème auquel il est confronté, d'où de déséquilibre, déstabilisation, situation de conflit cognitif,

3- Il peut persévérer, essayer de revisiter ce qu'il sait et construire ce qui lui manque (processus d'accommodation) afin d'adapter sa manière de s'y prendre et son système de savoir-faire,

4- Si ce type d'effort aboutit à la résolution du problème avec une amélioration dans la manière dont l'apprenant mobilise ses savoirs, c'est un moment d'équilibration majorant.

Une situation pose problème quand elle met le sujet devant une action à accomplir dont il ne maîtrise pas toutes les procédures. Les capacités et les connaissances nécessaires à la réalisation de la situation problème constituent la compétence. Une situation problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement identifié.

De fait, la démarche de résolution de situations problèmes est celle qui est privilégiée dans l'apprentissage du français en Algérie après la dernière réforme. Selon le nouveau programme de 1ère année moyenne (Programme officiel de 1ère AM 2010 : 06) : "*C'est dans le traitement des situations problèmes que sont élaborées les notions, éprouvées les connaissances opératoires, et que sont extraites les propriétés pertinentes.*

C'est une situation d'apprentissage qui à la fois déstabilise l'élève dans ses croyances et ses savoir-faire et en même temps lui procure les moyens de surmonter le problème à la suite d'une recherche".

Ces situations problèmes sont une manière de transposer en classe l'apprentissage tel qu'il se réalise en situation non guidée : "*Il s'agit pour l'apprenant de trouver les bonnes questions, d'agir, de prouver, de construire des modèles, de les échanger avec d'autres*"(ibid.). Cependant, afin qu'une situation problème soit susceptible de provoquer des apprentissages, et comme cela est précisé dans les instructions officielles, il est nécessaire :

-Qu'elle soit véhiculée par un support (texte, image, document sonore, etc.),

-Qu'elle comprenne une tâche ou une activité que l'élève doit accomplir,

-Qu'elle ait du sens pour les élèves (elle doit les concerner, les interpeller),

-Qu'elle soit liée à un obstacle repéré, défini et considéré comme surmontable par l'enseignant,

-Qu'elle fasse naître des questionnements chez les élèves,

-Qu'elle soit concrète,

-Qu'elle fasse appel à des connaissances de types déclaratif, procédural et conditionnel.

VI.3. <u>L'enseignant et l'erreur</u> :

Selon J.D.Moffet (1999) : "*le professeur doit consacrer un temps suffisant à une phase de repérage, de formulation et d'explicitation par l'apprenant de ses propres erreurs, il s'agit de travailler sur l'erreur comme outil de décision pédagogique et pour l'apprenant, il s'agit de corriger ses erreurs*".

En effet, un enseignant peut porter un regard critique sur un brouillon, en identifiant les forces et les difficultés de l'élève, sans pour autant cibler la source des erreurs répertoriées. Nous considérons qu'il n'est pas suffisant de cataloguer l'erreur, mais il faut comprendre qu'elle a été commise afin d'être en mesure de la corriger en connaissance de la cause.

> "*On recherche donc, ses origines du côté de la langue maternelle de l'apprenant, mais aussi, de sa stratégie d'apprentissage (utilisation trop ou pas assez systématique de la généralisation), et même de la méthode d'enseignement utilisée. On fait appel pour cela aux exercices d'élucidation (qui consiste à interroger l'apprenant,*

pour qu'il explicite lui-même ses choix ex : pourquoi dites-vous?"(R. Gallisson, 1986 : 63-65)

Généralement, la transmission des connaissances se fait par la réception des discours oraux ou écrits, mais le contrôle de leur acquisition se fait de façon très majoritaire par les productions écrites, dont on discute du rôle positif de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'a affirmé S. Corder (1980 : 57) : " *On apprend rien sans erreur*", et que l'erreur est un facteur de progrès, écrivant ainsi E. Morin (1977 : 25) " *Ce n'est pas le risque de l'erreur qu'il faut éliminer, mais c'est beaucoup plus le processus de détection-correction-utilisation des erreurs qu'il faut développer*".

Après avoir présenté quelques concepts relatifs à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce qui suit, nous allons aborder l'enseignement/apprentissage de l'écriture parce que nous avons choisi d'étudier l'enseignement de la grammaire de l'écrit. En plus, vu son rapport avec notre partie pratique (l'expérimentation), nous commencerons par quelques définitions propres à notre domaine de recherche. Ensuite, nous allons parler de l'écriture en langue étrangère.

VII. L'ECRITURE ET SON ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE :

S. Moirand (1979 : 94) en montrant la place qu'occupe l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du FLE, s'interroge :

"*On pourrait se demander pourquoi, à l'heure actuelle encore, la production d'écrits occupe toujours dans les cours de langue (et principalement dans l'enseignement secondaire) une position quasi monarchique par rapport à la compréhension de l'écrit : on y consacre plus de temps ; et de plus en plus, au fur et à mesure que l'on progresse dans l'apprentissage (…), on y attache plus de soin à l'améliorer et à la contrôler*".

En revanche, D. Gaonac'h (Op.cit. 1991 : 156) pense que : *l'écrit a bénéficié, au cours de l'évolution des méthodologies de L2 de statut très variable quant à la place et au rôle qui lui ont été attribués. Sa place prépondérante dans les méthodes traditionnelles tenait surtout au rôle d'outil d'apprentissage privilégié qui était confié. En tant qu'objet d'apprentissage, son rôle était assez restreint, et limité essentiellement à l'accès aux textes littéraires*".

Au sein du contexte scolaire algérien (cycle secondaire), dans le cadre de l'actuelle réforme évoquée précédemment (Documents d'accompagnement des programmes de 2ème AS, office national d'enseignement et de formation à distance (O.N.E.F.D), Février 2006),

nous remarquons, pour ce qui de l'enseignement/apprentissage du FLE, un regain d'intérêt perceptible accordé à la production écrite. L'intérêt, comme nous le pensons, dicté par une volonté d'efficacité des enseignements assurés aux apprenants.

Y. Reuter (2004 : 06) précise trois critères susceptibles de permettre une meilleure approche de l'écrit :

- Le premier, c'est le caractère explicite que devra comporter la formalisation pour qu'elle soit un outil aussi bien pour la recherche que pour la formation ou l'intervention didactique,
- Le second critère est celui de la non contradiction, ni de façon interne, ni de façon externe,
- Le troisième, c'est le fait qu'elle soit congruente au cadre disciplinaire au sein duquel elle se situe, en l'occurrence la didactique du français conçue en tant qu'espace des théories et des recherches sur l'enseignement/apprentissage du français".

Comme son nom l'indique, la méthode grammaire-traduction (traditionnelle) met l'accent surtout sur l'enseignement de la grammaire, de manière à permettre la pratique de la lecture et de la traduction de textes littéraires. Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et en versions. On sait que le thème consiste à traduire en langue étrangère un texte en langue maternelle alors que la version consiste à faire l'inverse.

Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants et proviennent évidemment d'exemples tirés des textes littéraires des grands auteurs. Il n'existe aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite.

"*Il faut bien connaître que ces manipulations de formes littéraires, souvent artificielles, conformément à des consignes grammaticales strictes et assez rigides, et de liste de mots qu'il fallait apprendre par cœur, n'étaient pas des conditions propices à un véritable apprentissage de l'expression écrite"* (C. Germain, 1999 : 05).

VII.1.L'écriture : **(Définitions)**

Une écriture est une trace significative, inscrite sur un support spatial fixe ou mobile. Ecrire, c'est produire une réalité langagière, une représentation qui délivre du sens, à partir d'une trace, transcrite ou non, selon des formes culturellement situées sur un plan orienté, en un espace délimité.

Pour le groupe DIEPE (1995 : 27) :

- Ecrire, c'est planifier. La planification peut se faire tout au début de l'écriture ou apparaître à tout moment en cours de processus, elle vise la précision des objectifs : connaissance du lecteur, effet souhaité…
- Ecrire, c'est rédiger. La rédaction est la mise par écrit des idées et des intentions retenues. Elle exploite les possibilités sémantiques, syntaxiques, mais aussi, rhétoriques et stylistiques, pour assurer la correction et la cohérence du texte,
- Ecrire, c'est réécrire. La réécriture est la modification du texte. Elle porte sur l'ajout, la précision, la réorganisation et la reformulation, elle est vue comme liée au texte en progression,
- Ecrire, c'est réviser. La révision est la vérification systématique d'un texte ou d'une partie de texte, la compétence à réviser peut être vue comme liée au texte en correction".

À propos de l'écriture, S. Plane (2004 : 05) avance ce qui suit : "*l'écriture, comme nous le savons tous, est une activité complexe dont la description pose de réels problèmes à l'analyse. Pourtant si on se place dans une perspective didactique, on ne peut faire l'économie d'un travail de formalisation, ou tout de moins d'explicitations ordonnées de ce qu'on entend par écriture, travail qui guiderait les choix en matière de l'enseignement*".

Il nous semble que l'auteur a voulu mettre l'accent sur l'explication de la tâche de l'écriture en didactique.

VII.2.L'écrit en langue étrangère :

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, un individu est amené à exprimer ses performances en utilisant des canaux différents : l'oral et l'écrit. Ces pratiques sont à différencier car leur utilisation implique des savoir-faire et des connaissances distincts.

Dans cette perspective, nous s'attachons à centrer la lumière sur le besoin nécessaire d'écrire dans une langue étrangère, pour tenter de montrer l'efficacité de l'apprentissage à propos de l'activité de l'écriture en FLE dans un contexte algérien multilingue. Ce qui renforce d'accepter l'idée désignant le besoin de produire "un écrit" dans un cadre institutionnel, (milieu propice à la maîtrise des normes de la langue étrangère), d'abord pour élargir sa réalisation tout en s'intéressant aux problèmes sociaux qui stimuleraient la production d'autres écrits en dehors des contraintes de l'apprentissage.

Concernant les processus d'écriture en langue étrangère, Cornaire et Raymond (1990 : 64) notent que :

a – Le temps de rédaction est plus long : les apprenants en langue étrangère consacrent plus de temps à l'écriture, pour vérifier ce qu'ils viennent d'écrire, soit par rapport à l'orthographe des mots, soit pour une règle de grammaire.

Les apprenants en langue étrangère montrent beaucoup plus de difficultés à traduire leur pensée en langue étrangère qu'en langue maternelle. Les apprenants en langue étrangère consacrent plus de temps pour la révision, comme le montre Hall cité par C. Cornaire et P.M. Raymond. Ce dernier a constaté que le processus de révision en langue étrangère est plus important et il est de nature grammaticale,

b – Un répertoire de stratégies limité : en langue étrangère, un nombre important de scripteurs ont un répertoire de stratégies restreint, qui se résume dans la réalisation d'une production courte, donc, ils écrivent seulement pour eux-mêmes, comme les scripteurs inexpérimentés en langue maternelle,

c – Une compétence linguistique limitée : les recherches ont montré l'existence d'un niveau de compétence minimale ou d'un seuil linguistique, ce dernier semble jouer un rôle dans l'apprentissage en langue étrangère, même s'il n'est pas absolu et peut varier d'un apprenant à un autre. (Ibid. 1990 : 66).

VII.2.1. *L'écrit en FLE par des apprenants algériens* :

De ce fait, et à propos du besoin d'écrire dans une langue étrangère, il s'avère nécessaire de confronter quelques avis de certains chercheurs dans le domaine de la didactique de l'écrit.

Tel que S. Moirand (op.cit. 1979 : 94-97) qui s'interroge sur la place de la production écrite qu'accorde l'enseignement / apprentissage des langues. Surtout cette intention d'améliorer la qualité des produits écrits par des apprenants, et de les évaluer au moyen du contrôle de la compréhension orale et écrite.

Projetons cette vision en se référant à ce modèle de production écrite, ainsi qu'aux propos du manuel de l'ONEFD (l'Office Nationale de l'Enseignement et de Formation à Distance : 2-3). Nous trouvons que la nouvelle réforme qui a touché le système éducatif en Algérie, qui a eu lieu en l'an 2003, correspond dans ses objectifs et ses démarches à ce modèle, du moment où celui-ci met l'accent sur l'utilité de la présence d'un ou de plusieurs lecteurs à qui le produit final de l'écrit sera destiné, pour qu'il soit valorisé dans le cadre du projet pédagogique d'un côté.

De l'autre côté, ce nouvel objectif, permettrait de constater que l'élève est censé réaliser un produit sous forme d'écrit à la fin de chaque projet pédagogique. Cet écrit sera

le produit dont la réalisation dépendrait d'une situation de communication se composant non seulement de l'élève, mais aussi d'une condition tenant ses origines d'une situation vécue. C'est-à-dire des facteurs socioculturels le poussant à agir pour donner naissance à un écrit social selon une intention de communication (après avoir maîtrisé les structures linguistiques au moyen de la lecture compréhensible de textes et d'exercices de lexique et de grammaire), et qui sera exposé aux autres élèves de l'établissement dans la bibliothèque.

Dans cette optique, le projet pédagogique continue à élargir le champ d'investigation dans le domaine de la didactique des langues étrangères, et de façon spécifique dans le cadre de la linguistique appliquée, qui permettrait de projeter toutes les difficultés liées à l'apprentissage et de les soumettre à l'enseignant qui tente de les dénouer, tout en s'appuyant sur les finalités du projet comme point de départ qui nécessite un ensemble de matériaux linguistiques indispensables à la réalisation du produit final de l'écrit par l'apprenant. Ces projets didactiques, qui selon K. Djilali (2005 : 08) : *"Peuvent servir de base à la construction des projets pédagogiques, qui, eux, sont du ressort des équipes d'enseignants"*(Guide du professeur de première année secondaire Lettres -2005).

Il semblerait, en effet, important de jeter un regard rapide sur la visée du projet pédagogique, qui est mise en œuvre en 2003 dans l'enseignement secondaire algérien. À ce propos et en se référant à F. Mahboub (2003 : 05) qui dit que : *"le projet est le cadre intégrateur des activités de productions écrites et /ou orales. Il est la performance à travers laquelle se manifestent les compétences développées et le lieu d'intégration des acquis"*.

Ces différents types d'évaluation selon F. Mahboub toujours, sont des processus permettant de contrôler les "*pré requis*" des apprenants, de constater leurs acquis réels, ou de comparer leurs performances par rapport aux objectifs assignés, afin d'apporter les régulations adéquates. Elles sont considérées comme un outil pédagogique apparaissant souvent sous forme d'activités de compréhension et/ou de production écrite. Ce qui permettrait de constater que l'écrit est un élément primordial se manifestant à tout moment de l'apprentissage ayant une double fonction. D'une part, contrôler les "*prérequis*", détecter le niveau réel des apprenants et de conforter leurs performances. D'autre part, repérer leurs lacunes, à travers le repérage des erreurs commises afin de détecter précisément leurs insuffisances réelles (ibid. 2003 : 06).

À partir des opinions exposées avant, nous pouvons déduire que l'acte d'écrire est un besoin que nos apprenants ressentent à travers l'envie implicite. En raison des insuffisances qui s'inscrivent à plusieurs niveaux d'apprentissage, telle que leur incapacité de s'exprimer dans le FLE par manque de bagage lexical, ou par méconnaissance des règles de grammaire,... etc.

En analysant certains nombres de livres scolaires de français en Algérie, nous constatons que les auteurs du manuel ont donné une importance majeure à l'écrit au secondaire, qui se traduit par la présence de certains types d'exercices de grammaire, comme les exercices de reformulation, qui prennent une grande partie de la pratique d'apprentissage, et qui développe chez nos élèves des compétences textuelles et discursives à l'écrit.

" *La compétence de production écrite est dépendante des textes lus et compris antérieurement ; l'exposition à une typologie variée de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs et prescriptifs) devrait amener l'apprenant à produire lui-même des textes divers.* "(D. Godin, 2005 : 53)

Pour la forme des activités, elles sont présentées sous la forme de consignes et de questions posées sur le texte avec une question de production, et parfois une production guidée. Normalement, cette démarche installe chez nos élèves des compétences à l'écrit.

VII.2.2.*L'écrit et l'apprenant :*

Lorsque le jeune enfant aborde l'écrit il est, en effet, plus ou moins disponible à cet apprentissage, selon l'état de sa croissance organique, de sa maturation nerveuse, de son fonctionnement moteur et sensoriel, de plus, d'autres facteurs individuels vont intervenir et influencer très directement l'apprentissage (capacité intellectuelle, relationnelle, l'âge…)

L'école joue un rôle prépondérant dans la normalisation de l'écriture, elle pose des interdits (mal dit, mauvais…) et impose des modèles.

En résumé, pour chacun, les activités de l'écriture peuvent être encourageantes (donner envie d'écrire) ou paralysantes, selon, que leurs représentations entraînent des attitudes diverses en traduisant à la fois l'état intellectuel et affectif du scripteur face à l'écrit.

VII.2.3.Le processus rédactionnel :

La production écrite : "*est un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissance*"(C-B. De Miniac, 2000 : 33). L'approche qui en a eu une grande influence sur le domaine de l'apprentissage de la production écrite est

celle de Hays et Flower. Dans leur modèle 1980 cité par B. Courbon (1996 : 174), ils distinguent trois composantes :

- Le contexte de production (consignes d'écriture, texte déjà produit),
- La mémoire à long terme du scripteur (connaissance sur le thème),
- Les opérations relatives à l'écriture qui sont subdivisées en trois catégories qui sont :

a- La planification qui se résume dans la construction du texte selon un plan. Elle comporte trois opérations : la conception (recherche des idées), l'organisation (regroupement de ses idées et des informations) et le recadrage (réajustement de cette organisation en fonction du destinataire),

b- La mise en texte qui consiste à rédiger le texte,

c- La révision qui correspond d'abord, à une lecture critique du texte pour vérifier le respect des règles de cohérence.

- **L'environnement de la tâche** comprend toutes les caractéristiques liées à la tâche elle-même, c'est-à-dire les thématiques abordées, le destinataire, la motivation qu'elle suscite auprès du scripteur. Elle comprend également le texte déjà produit en ce sens que ce dernier devient, dès qu'il est créé, objet extérieur au processus lui-même.
- **La mémoire à long terme** qui regroupe toutes les connaissances déclaratives et procédurales du sujet (le lexique, les règles de grammaire et d'orthographe…), les méta-connaissances susceptibles d'intervenir dans le contexte de la tâche (du type "Je sais que je suis faible en orthographe donc il faut que je me relise attentivement"…), des plans d'écriture (comment faire une dissertation, une description ou un texte argumentatif…) et finalement tous les souvenirs d'expériences antérieures qui peuvent être réactualisés ou dans lesquels le sujet peut trouver un intérêt à puiser de l'information.
- **Le processus d'écriture** (qui se charge en mémoire de travail) qui comprend les quatre processus décrits précédemment à savoir la planification, la textualisation, la révision et le contrôle.

S. Moirand (op.cit. : 09) explique la situation de communication en abordant les différents éléments qui entrent en jeu au niveau de l'écrit. Pour elle, le scripteur lors de l'écriture est influencé par son passé socioculturel et ses connaissances. Il a un but recherché (raconter, décrire, informer, convaincre…), il décrit en fonction du moment et du lieu où il se trouve, de son destinataire, des représentations qu'il a de lui et les relations qu'il entretient avec lui.

Le rédacteur doit avant de produire un texte se poser les questions suivantes et doit leur trouver des réponses :

- À propos de quoi ? Quel est le ***je*** qui parle ? Qui est le ***tu*** ou le-***vous*** ?
- Où ? À qui j'écris ? Quand ? Pourquoi j'écris ? Pourquoi faire ?

En plus de ses paramètres de la situation de communication, l'écriture met en jeu des connaissances relatives aux caractéristiques d'organisation des textes qui permettent au scripteur de produire un type discursif adapté à la demande.

VII.3.L'évaluation des productions écrites :

Il n'y a pas de véritable apprentissage de l'écrit sans évaluation, mais quelle évaluation et pour quoi?

"*Aider un apprenant à progresser, à devenir scripteur autonome, c'est donc lui signifier précisément sur quels critères ses productions sont évaluées, lui permettre de localiser seul ses erreurs, de rectifier son résultat et /ou sa démarche. Lui faire prendre conscience de ses progrès et de ce qu'il doit encore apprendre à faire pour réussir la tâche proposée, l'évaluation des écrits est une pratique sociale*"(B. Devanne, 2001: 61).

Pour Saint Marc (1981) cité par G. Goupil (op.cit. 1997 : 254) " …*Actuellement l'écriture n'a plus le monopole de la transmission du savoir ou de l'appel à l'imaginaire […] l'écriture se trouve effacée par la technologie des transmissions à distance, la lettre est remplacée par l'appel téléphonique, le savoir écrire s'éloigne beaucoup d'une immédiate réponse à quelques besoins, rien de moins naturel que l'écrire*".

CONCLUSION :

Nous nous sommes interrogés dans cette 1ère partie de ce chapitre sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général, et celui du FLE en Algérie, d'une façon particulière. Nous avons tenté de mettre l'accent sur quelques concepts relatifs à ce processus tels que : la motivation, le statut de l'erreur, les représentations et nous avons terminé par l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

D'abord, l'appropriation d'une langue étrangère n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir (la langue) appréhendé globalement mais comme la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples. Chacune vise une connaissance particularisée de la communication en langue cible, qui peut prendre appui sur des compétences stratégiques transversales.

L’évolution de l'usage ou plus précisément des usages de la langue française en Algérie va connaître les développements soumis aux exigences contradictoires du processus de maturation du tissu plurilinguistique encore en cours dans la société algérienne.

En effet, apprendre le FLE en milieu plurilingue ne semblerait pas une tâche aisée ni pour l'apprenant, ni pour l'enseignant qui est censé installer chez ce dernier des compétences et de les vérifier plus tard au moyen de performances à la fin des activités d'apprentissage, dont le but est de voir l'apprenant capable de comprendre à partir de l'oral et de l'écrit et de communiquer à l'oral comme à l'écrit.

B- L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE DU FLE EN ALGERIE:

INTRODUCTION :

Dans cette 2ème partie du premier chapitre, nous voulons tout simplement faire une description succincte de la grammaire et son enseignement. Nous tenterons à travers cette présentation de dégager les principales relations qui peuvent exister entre l'enseignement/apprentissage de la grammaire du FLE et le contexte plurilingue algérien. Nous estimons qu'un petit aperçu historique, sur la grammaire, est indispensable avant d'entrer dans les détails.

Selon Ch. Puren (1988), c'est dès le XVe mais surtout au XVIIIe et au XIXe siècle que la grammaire finit par s'imposer comme préalable au thème d'application pour le latin d'abord, puis pour les langues vivantes, l'approche grammaticale inductive remplace la grammaire déductive.

Si donc à la fin du XVIIIe et au XIXe siècle que la grammaire s'impose dans l'enseignement, nous pouvons tout autant dire que, dans le même temps, l'enseignement s'impose à la grammaire.

I. GRAMMAIRE : (quelques définitions)

Pourrions-nous retenir comme définition de la grammaire celle proposée par J.-P. Cuq (2009 : 41), qui la situe au plus près de la dimension enseignement/apprentissage, la grammaire est :

- Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie,
- Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne.

S. Auroux, (1994 : 166) quant à lui voit que dans le langage courant, comme chez les théoriciens, le terme de grammaire est ambigu, en ce sens qu'il peut désigner trois réalités différentes :

a) Grammaire 01 : la compétence des locuteurs, c.-à-d. le mécanisme implémenté dans les individus et qui leur permet de parler,

b) Grammaire 02 : la théorie grammaticale, par exemple les traités grammaticaux,

c) Grammaire 03 : l'ensemble des propriétés objectives du langage que nous pouvons les observer dans les échanges langagiers.

Cette ambiguïté suggère une certaine identité entre des réalités différentes. C'est pourtant, cette identité qui est postulée lorsque l'on admet qu'un individu pour apprendre une langue (constitution de grammaire 01) apprend une grammaire (grammaire 02), ce qui lui permet de faire des énoncés ayant les propriétés de la langue en question (grammaire03).

I.1. L'enseignement/apprentissage de la grammaire vu par les principales méthodologies du FLE:

Nous allons récapituler, dans cette partie, la perception de l'enseignement de la grammaire par les différentes méthodologies comme le fait déjà R. El-Habitri (2009 : 54-55) dans son article disponible sur ce site : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie8/rachid.pdf. :

Pour la méthodologie traditionnelle (ou méthode grammaire/ traduction), l'acquisition de la langue se fait essentiellement par un enseignement explicite de la grammaire, nécessitant un métalangage conséquent et par l'explication de textes littéraires. Autrement dit, elle n'est pas enseignée dans le but de communiquer, mais plutôt comme discipline intellectuelle basée sur l'apprentissage de règles théoriques. L'apprentissage de la grammaire est ici explicite, dans une démarche de type déductif qui va des règles aux exemples puis aux exercices.

La méthodologie directe qui réagit contre les conceptions de la méthode traditionnelle, met l'accent sur l'expression orale et le recours direct et constant à la langue cible, favorisant directement « le bain linguistique ». La grammaire y est présentée sous sa forme inductive et implicite : à partir d'exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines structures et à induire la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle, ni dans la langue cible.

La méthodologie audio-orale donne la priorité à des exercices oraux de répétition systématique stimulés par un modèle à imiter. La langue y est conçue comme un réseau de structures syntaxiques à acquérir « par cœur », par le biais de la répétition après l'écoute, puis de la substitution, de l'addition ou de la transformation.

La méthodologie structuro globale audio-visuelle *(SGAV)* s'appuie sur *les moments de la classe* qui consistent en des phases successives de *présentation* globale du dialogue (avec images fixes + bande sonore), d'*explication* détaillée, de *répétition* systématique, puis de *réemploi* et de transposition. L'enseignement de la grammaire se veut, là également, implicite et inductif et donne, au moyen de la combinaison audio-

visuelle, la supériorité à la parole au détriment de la langue, et ce, grâce à la simulation d'actes de communication permettant d'en provoquer de nouveaux.

Les méthodes audio-orales et audiovisuelles présentent une certaine continuité avec la méthode directe en ce qui concerne la démarche inductive et implicite qui exclut l'analyse et la réflexion, mais, les exercices structuraux prétendent fixer les structures de la phrase par l'autonomisation et l'acquisition de réflexes.

Vers les années 1975, on assiste à l'apparition du communicatif. La grammaire est conçue comme un moyen de réaliser des actes de parole. Dans les approches communicatives des premiers temps, l'attitude est même de rejeter tout enseignement grammatical et de ne viser que la communication.

L'approche communicative dont l'objectif essentiel est d'apprendre à communiquer en langue étrangère, recentre l'apprentissage sur l'apprenant. Elle prône, entre autres, la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques et lexicales. L'apprentissage de la grammaire se fait de manière plus explicite, avec des exercices de type traditionnel ou structural permettant une acquisition systématique du fonctionnement morphosyntaxique de la langue cible.

La pédagogie par objectifs, dans le sillage du communicatif, constitue à l'instar de la description des publics et la détermination de leurs besoins, les trois bases de la démarche fonctionnelle. Celle-ci vise, non pas l'acquisition d'un savoir sur la langue (avec la connaissance, entre autres, de règles de grammaire), mais la dotation de l'apprenant de capacités à s'exprimer effectivement dans toutes les situations de la vie quotidienne. Ainsi, la structure grammaticale est abordée de manière *situationnelle*, selon son apparition en contexte communicationnel.

La pédagogie du projet sollicite la participation de l'apprenant, l'implique et l'autonomise en l'amenant à négocier son apprentissage. De courtes séances sont consacrées aux tournures grammaticales qui peuvent faire écran à la compréhension. Celles-ci devront, avec les autres activités de l'unité didactique, converger vers la réalisation du projet et institueront une relation contractuelle entre le professeur et l'apprenant.

L'approche par les compétences ne se veut plus être basée sur une logique d'exposition de la langue mais plutôt structurée sur la base de compétences à installer. La grammaire est abordée de par son aspect sémantique et, est désormais conçue comme un

outil à mettre au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue.

I.1.1.*L'enseignement/apprentissage de la grammaire au secondaire algérien :*

Nous allons résumer, dans ces petits paragraphes, les propos de T. Bouguerra (1991) dans son ouvrage intitulé : " Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, contribution à une méthodologie d'élaboration/réalisation", Alger, OPU.

L'enseignement/apprentissage de la grammaire se limite, dès l'indépendance du pays et jusqu'au début des années 1970, à des activités d'analyse lexicale. Les nouvelles orientations de 1974, consacrant le français langue étrangère, se tracent comme objectif linguistique l'utilisation d'un ensemble de règles grammaticales dont l'application engendre toutes les séquences grammaticalement correctes du français et elles seules. Le programme mentionne l'énumération d'un nombre fini de points de langue à traiter en contexte et de les faire manipuler au cours des séances d'exercices structuraux, chers aux méthodologies audio orales et SGAV.

L'année 1976 voit la naissance de nouvelles orientations (Ordonnance n° 76-35 et décret d'application n° 76-73 du 16 avril 1976 relatifs à l'organisation de l'éducation et de la formation) consacrant le caractère fonctionnel de la langue cible, permettant l'accès à un savoir scientifique et technique. L'option méthodologique demeure inchangée.

Dès 1981, l'enseignement du FLE au niveau du cursus secondaire se fixe pour objectif final, la dotation de l'élève d'un outil linguistique correct sur le plan syntaxique**.** Contrairement aux méthodes précédentes qui enseignaient la grammaire d'une manière implicite, l'approche communicative accorde une grande place à l'enseignement explicite de la grammaire, autrement dit dans cette approche «*on réhabilite les explications grammaticales, parce qu'on considère que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend» (*H. Besse 1985 : 40*).* Il est important de souligner que dans cette approche la grammaire est considérée comme un pilier de la communication.

Les principaux exercices de cette approche sont les exercices de conceptualisation. Nous pouvons résumer le déroulement de l'exercice de conceptualisation de la façon suivante : à partir d'une erreur grammaticale souvent commise par les apprenants, l'enseignant leur demande de construire un corpus, autrement dit de produire des phrases

contenant la difficulté grammaticale en question, puis il les aide à regrouper les phrases correctes et les phrases erronées.

Ceci étant fait, le professeur demande aux apprenants de formuler eux-mêmes des hypothèses sur le fonctionnement du point grammatical étudié. Une fois les hypothèses émises, les apprenants seront appelés à tester ces dernières en produisant des phrases incluant la notion en question .Ces phrases seront évaluées soit à travers des échanges entre apprenants, soit par l'enseignant.

- ***Des nouvelles orientations :***

À partir des années 1991/1992, les nouvelles orientations stipulent aux enseignants de consacrer durant tout le cursus secondaire et à chaque séance, une séquence de 10 mn à 1/4 d'heure, à la révision des structures fondamentales (conjugaison, morphologie nominale, phonétique), et ce avant même de procéder à l'étude d'un point de langue. Ceci dénote du fait que malgré la substitution à un enseignement dirigiste, un apprentissage interactif, le recours à une démarche ponctuelle de type traditionnel n'est pas à exclure.

Les directives de 1993 qui s'appuient sur de nouveaux concepts renforçant la notion d'enseignement interactif, tels que « *motivation* », *« interlangue* », insistent sur une grammaire sémantique au plan micro structurel et sur une grammaire du texte.

Les programmes de 1995 qui consistent en une réécriture synthétique des quatre précédents, plus « allégés », insistent sur la qualité, en fin de cursus, d'un apprenant *utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale.*

Une liste "non exhaustive" d'activités et notions de grammaire est proposée à l'enseignant qui devra y puiser celles qui lui permettront de moduler sa progression en fonction du niveau de ses élèves.

- ***Après la dernière réforme éducative :***

Enfin, le nouveau programme de français s'inscrivant dans le cadre de la refonte du système éducatif, appliqué en 2003 /2004 au niveau des deux premiers paliers puis en Septembre 2005 au niveau de la première année secondaire. Il vise essentiellement la dotation de l'apprenant d'un outil linguistique performant et veut favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire et savoir être par la mise en œuvre de l'approche par les compétences.

Au plan de la grammaire, il s'agit d'une part, de mettre celle-ci au service de la compréhension du texte et de son fonctionnement (une grammaire sémantique), à partir des notions grammaticales récurrentes, de leur diversité d'emplois, ainsi que de leurs différents effets et significations dans les discours. D'autre part, l'apprentissage se fait par le biais de la grammaire de la phrase et porte sur le fonctionnement de la langue à l'intérieur des discours. Dans ce cas, les différents emplois des notions grammaticales sont abordés de manière explicite.

À propos de la démarche utilisée pour l'enseignement de la grammaire, elle est de type inductif c'est à dire que l'enseignant commence par donner à ses apprenants les exemples d'abord, la règle et les exercices d'application ensuite.

L'apprenant doit participer dès le début du cours, il propose des exemples et à chaque fois qu'il donne un exemple correct, il peut passer au tableau pour l'écrire. En ce qui concerne les explications, on commence généralement par des questionnements afin d'attirer l'attention de tous les apprenants, puis l'enseignant explique le point de langue (grammatical) étudié. Une fois les explications données, l'enseignant demande aux apprenants de récapituler ce qu'ils ont vu durant la leçon. En dégageant la règle ensemble, l'enseignant écrit la règle au tableau pour que les apprenants la recopient. Enfin, l'enseignant donne des exercices d'application qui sont soient extraits du manuel scolaire soient élaborés par l'enseignant lui-même.

À propos du temps consacré à la présentation d'une leçon de grammaire. D'après le guide de l'enseignant (1ère année moyenne 2004), la durée normale d'un cours de grammaire est de 45minutes. Mais, certains enseignants accordent d'une heure (1h) à une heure et demi, tout dépend de la complexité de la notion étudiée.

I.2. <u>Typologie des grammaires</u> :

Parmi les nombreux types de grammaire nous n'avons retenu que les types, que nous estimons, pertinents pour notre thème de recherche. Car le questionnaire destiné aux enseignants contient des questions à propos de leur manière d'enseigner la grammaire (cf. annexe 1.B.).

a) <u>Grammaire déductive</u> :

Cette démarche désigne un enseignement de la grammaire qui va des règles aux exemples, et c'est ce qu'affirme A. Reboulet (1971 : 120) dans son ouvrage Guide pédagogique pour le professeur du FLE : "*la démarche déductive c'est d'abord la règle en*

caractères gras, ou encadrée : à apprendre par cœur ; puis l'exemple, illustrant docilement la règle ; et enfin les exercices où les élèves doivent appliquer la règle afin de montrer qu'ils l'ont bien comprise".

La grammaire déductive exige l'activité intellectuelle des apprenants. Ils doivent observer les formes linguistiques pour appliquer les nouvelles règles. La grammaire traditionnelle est déductive et c'est la raison pour laquelle les élèves doivent apprendre les règles de grammaire par cœur. Les exercices d'application sont l'activité intellectuelle qui consiste à se référer explicitement à une organisation morphologique (paradigme verbal, grammatical ou lexical) ou à une règle (syntaxique) pour guider sa production.

Nous allons présenter un exemple illustratif, il s'agit d'une leçon type de la grammaire explicite présentée par un collègue : pour mieux montrer le déroulement de l'enseignement explicite de la grammaire, nous avons choisi, la leçon des adjectifs .Le déroulement de la leçon suit généralement le cheminement suivant :

1)-L'enseignant commence son cours, par une petite présentation des adjectifs,

2)-Puis, il donne à ses apprenants la règle de l'accord du genre :

«On forme un adjectif féminin à partir d'un adjectif masculin, en donnant les cas exceptionnels»

- La règle est présentée par le professeur ou figure dans le manuel,
- La règle formulée est la plus proche possible de celle figurant dans les manuels.

3)-Une fois la règle donnée, le professeur l'explique à l'aide d'une série d'exemples allant du simple au compliqué sans oublier de citer les cas particuliers.

- Les exemples sont choisis par le professeur pour faciliter le travail d'induction,

Exemples :

Grand →grande

Doux → douce

4)-Pour s'assurer de la compréhension des apprenants, l'enseignant leur fait pratiquer la règle enseignée à l'aide d'exercices. Ces derniers suivent la règle et sont des exercices d'application.

b) Grammaire inductive :

La grammaire inductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des exemples aux règles, cela veut dire, que l'enseignant donne une série d'exemples et les apprenants doivent induire les règles de grammaire d'après les exemples fournis.

"*À partir d'exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle ni vraiment dans la langue étrangère*" J.P.Cuq et Gruca (2005 : 257).

À la différence de la démarche précédente, cette démarche rend les apprenants actifs car ils doivent mobiliser leurs connaissances antérieures pour pourvoir induire les règles du point grammatical étudié. Ainsi, l'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir d'une série de phrases. L'induction consiste donc, à passer du particulier au général : les exemples d'abord, la règle ensuite.

c) Grammaire explicite :

Il s'agit simplement de l'enseignement/apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue-cible, description qui est explicitée par l'enseignant ou par les enseignés, en ayant recours à la terminologie du modèle métalinguistique qui la construit.

Grammaire explicite (de référence) : est la connaissance explicite et raisonnée de la structure formelle de la langue étrangère, à laquelle on peut se référer consciemment et de façon délibérée lorsqu'on en éprouve le besoin.

d) Grammaire implicite :

La grammaire implicite vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, mais ne recommande l'explicitation d'aucune règle et élimine le métalangage.

Grammaire implicite (mentale) : *est la connaissance implicite du système de la langue acquise par un processus inconscient de traitement de données, de formation et de vérification d'hypothèses. C'est celle dont nous nous servons lorsque nous parlons spontanément dans la communication authentique*, a confirmé S. Corder ; Pit. 1980a (trad. fr.) [1967) : 9-15).

"Qu'actuellement, grammaire explicite et grammaire implicite sont souvent pratiquées, l'approche implicite précédant l'approche explicite, sachant cependant que les

descriptions explicitées ne portent que sur un certain nombre de points limités et que l'essentiel de ce qui relève de la maîtrise de la langue relève d'approches intériorisées et implicites" G. Vigner (2004 : 130)

I.3. Faut-il enseigner la grammaire en classe de langue ? Quelle grammaire choisir ?

Un enseignement grammatical des langues étrangères bien mené passera par la prise en compte de ces principes chez chacun des acteurs de la classe :

- Il est de mon intérêt d'apprenant de construire ma grammaire, c.-à-d. de structurer la représentation et la connaissance que j'ai du fonctionnement de la langue,
- Il est de mon intérêt d'enseignant d'aider l'apprenant à construire sa grammaire, c.-à-d. contrôler ses hypothèses, l'aider à les (re)formuler par une comparaison à posteriori avec des modèles fournis par les linguistes.

Du point de vue pédagogique enfin : "*le rôle traditionnellement dévolue la grammaire de fixer ce qui est correct ou non, c.-à-d. ce qui est digne d'être enseigné. C'est, traditionnellement encore, la norme à partir de laquelle il n'y a pas de variation mais des erreurs voire même des fautes"* (Combettes et Lagarde, 1982 : 56).

Pour apprendre une langue, l'apprenant construit une série de phrases et donc de mettre en œuvre un certain nombre de règles, "*…Tout enseignement d'une langue prend en compte une certaine conception de la grammaire*"(G. Vinger, 1979 : 35)

Aujourd'hui, l'application de la grammaire se limite à deux domaines :

a- Le domaine formel (forme), grammaire de la phrase et grammaire du texte,

b- Le domaine situationnel (situation), l'énoncé et le discours.

À partir de la grammaire de l'énonciation, l'apprenant pourra progressivement intérioriser un certain nombre de règles de formation d'énoncés, ce qui renvoie à la langue.

> "*Dans toutes ces méthodologies de l'enseignement/apprentissage du FLE, la grammaire est indispensable pour s'exprimer correctement. La didactique du FLE a évolué de manière visible au long de ces dernières années en ce qui concerne les méthodologies et les contenus, mais aussi la pratique grammaticale, qui aurait pu sembler moins sujette à des bouleversements importants ; introduction de nouvelles descriptions de la langue, type de pratiques proposées à l'apprenant, place de la grammaire dans l'unité de travail, rôle de l'enseignant*"(H. Boyer, M. Butzbach et M. Pendanx, 1990 : 201)

En effet, l'enseignement de la grammaire du FLE a pour but de faire découvrir aux apprenants les règles de fonctionnement de la langue, de les conduire à comprendre les mécanismes de la langue, de leur apprendre à écrire correctement des phrases simples et complexes et les ponctuer. Le principal objectif de l'enseignement de la grammaire est d'amener les apprenants à réutiliser leurs connaissances acquises pour mieux s'exprimer à l'oral comme à l'écrit.

I.3.1. *Les attitudes des apprenants face à l'enseignement de la grammaire* :

Après enquêtes menées auprès d'élèves de collèges apprenant une langue étrangère, *pour ce qui concerne la langue maternelle, qu'indéniablement l'apprentissage grammatical du français dans sa dimension cognitive est assez clairement perçu, vécu et intégré par les élèves, même si, un peu paradoxalement, la grammaire française recueille beaucoup moins d'airs favorables que la grammaire des langues étrangères (c'est inutile, pas intéressant, je n'aime pas* (C. Fœrster, 1993 : 11-13).

La conclusion de Fœrster est donc plutôt encourageante : "*la proportion de sentiments négatifs exprimés par les apprenants n'indique nullement un rejet massif de l'apprentissage grammatical. La reconnaissance de son utilité qui à être étayée par des pratiques pédagogiques modifiées*" (ibid.).

En discutant avec certains enseignants de français nous avons pu collecter certaines déclarations, à savoir : "durant nos séances du FLE, nous avons constaté que certains apprenants ne s'intéressaient pas aux leçons de grammaire. Pendant la séance, ils passaient leur temps soit à chuchoter, soit à griffonner sur la table, soit à écouter l'enseignant indifféremment n'attendant que la fin du cours. Contrairement à cette catégorie d'apprenants, il y avait ceux qui étaient vraiment attentifs, réceptifs à toutes les explications données, ils essayaient de répondre aux questions posées sans se soucier des erreurs commises, sachant que l'enseignant est là pour les corriger".

D'après notre expérience et celle de nos collègues, nous rejoignons L. Iken en déduisant que l'attitude des enseignants vers leurs apprenants détermine le rendement scolaire de ces derniers."*En effet, lorsque l'apprenant ressent qu'on s'intéresse à lui, qu'on le respecte, qu'on l'écoute, qu'on lui donne de l'importance, quel que soit ses capacités intellectuelles et le milieu social d'où il vient, celui-ci essaye de fournir des efforts, de s'engager pleinement en classe, car il ne se sent pas délaissé.*

Tandis que l'apprenant qui a l'impression d'être rejeté, mis à l'écart, dévalorisé, refuse de travailler et devient même une source de perturbation en classe .Ceci n'empêche

pas l'enseignant d'être autoritaire, parce que l'autorité est indispensable pour le bon déroulement de la classe" L. Iken (2009-2010 : 51)

Nous prenons comme exemple le programme de français de première année moyenne qui réserve une place importante à l'enseignement de la grammaire qui «*a déserté le livre scolaire durant ces dernières décennies*» Guide de l'enseignant, *(2003 :12).*

L'examen des leçons de grammaire, figurant dans le manuel de l'apprenant (1 ère année moyenne 2003), révèle que le programme de cette année préconise un enseignement explicite de la grammaire, cela veut dire que les apprenants ont droit à des explications des règles grammaticales de la part de leur enseignant suivies d'exercices d'application portant sur la notion étudiée .

Dans ce qui suit, nous allons entamer la question de la grammaire scolaire parce qu'elle présente notre objet d'étude notamment de la partie pratique.

II. LA GRAMMAIRE SCOLAIRE :

A. Chervel (1977 : 20) représente la première « grammaire scolaire », catégorie qu'il définit ainsi : « *J'appellerai ici "grammaire scolaire" l'ensemble des connaissances grammaticales que l'école livre à son public dans son programme d'étude de la langue française*. ».

Cette particularité est à l'origine du postulat parfois contesté posé par A. Chervel (id. 1977 : 26) sur l'autonomie des disciplines scolaires et plus particulièrement de la grammaire :

> "*On se représente généralement la grammaire scolaire comme une variante, une vulgarisation, une formulation simplifiée des ouvrages mis à la disposition du grand public ou des productions savantes. […] plus nettement à partir de 1820, elle se présente comme un courant grammatical spécifique, aux lignes propres, dont les contours didactiques vont déterminer peu à peu des articulations particulières, des excroissances insoupçonnées, et bientôt même une théorie syntaxique originale*".

II.1. La rénovation pédagogique de la grammaire à la fin des années 1960 :

Cette grammaire scolaire connait une belle longévité, malgré des remises en question internes dont la plus célèbre est certainement celle de Freinet, elle alimente et construit une représentation de la langue que partagent plusieurs générations. Elle répond aussi au projet social et politique d'éducation des classes populaires dans le respect des hiérarchies sociales. Ainsi

"*L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contexte*s."(Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences).

Le procédé le plus fréquent qui s'utilise dans l'enseignement de la grammaire c'est l'induction. La règle est établie à partir des exemples. Les exemples sont offerts par le professeur. Ils doivent être simples afin de mieux refléter le phénomène grammatical approprié. Les élèves seront stimulés, par des questions, à découvrir eux-mêmes la règle à la suite d'une observation raisonnée de la cause et de l'effet. Après une perception pratique, les élèves seront incités à énoncer eux-mêmes la règle. Le professeur doit expliquer les choses. Enfin, on procède par déduction : sur la base de la règle, on formule d'autres exemples.

II. 2. *Quelques modèles d'enseignement de la grammaire en Algérie*

L'apprenant apprend mieux une langue, s'il arrive à intérioriser ses règles en usant un certain nombre d'outils entre autres les descriptions grammaticales qui apportent un vrai éclairage.

Tout enseignement guidé est donc un enseignement grammaticalisé, sans qu'il comprenne pour autant des séances d'enseignement grammatical. Le choix d'une approche grammaticale se fait selon les connaissances du public, sa culture grammaticale d'origine et le choix des dispositifs de structuration les plus appropriés.

À guise de démonstration, nous allons présenter quelques modèles de l'enseignement de la grammaire du FLE au cycle fondamental en Algérie (le moyen).

La réécriture des programmes (de 1998) qui entend fournir des efforts supplémentaires au niveau de l'écrit en vue de meilleurs résultats à ce niveau, préconise un enseignement explicite de la grammaire à partir de la 5ème AF. En effet, chaque U.D comporte une séance d'une heure consacrée à l'enseignement – apprentissage de la grammaire. Cet enseignement devrait mettre en place *« une connaissance réfléchie d'une description grammaticale et de sa terminologie »* (Programme de français 1ère langue

étrangère, 1998 : 23). Il s'agit, de fait, de développer une compétence grammaticale au service de la compréhension et de l'expression.

L'initiation à la grammaire de la phrase se poursuit en prolongement des acquisitions de l'année précédente. Elle vise une connaissance explicite et réfléchie d'une description grammaticale et d'une terminologie appropriée. Les compétences attendues le long de l'année sont ainsi formulées.

° Distinguer les différents types de phrases, ° Faire les transformations correspondantes, ° Distinguer la forme active et la forme passive,

° Faire les transformations correspondantes (présent / futur), ° Reconnaître les fonctions dans la phrase simple : - Distinguer les compléments d'objet et les compléments de circonstance.

Ce programme d'enseignement du FLE ne précise pas les compétences attendues au terme de chaque année (comme c'est le cas pour le deuxième cycle). Il indique seulement les compétences attendues à l'entrée et à la sortie du cycle. En revanche, il fixe les contenus des leçons des 3 ans du cycle. Pour l'enseignement de la grammaire en 7ème AF (équivalant de la 1ère année moyenne actuellement). Voici l'ensemble des leçons proposées :

- ***Leçon 1*** : Les 4 types de phrases : déclaratif, interrogatif, impératif, exclamatif. Identification,
- ***Leçon 2*** : Les types de phrases (déclaratif, interrogatif) associés aux formes affirmatives et négatives,
- ***Leçon 3*** : Phrase simple (rappel) : G.N – G.V

La fonction sujet : GN / S = GN, GN / S = nom, GN / S = pronom

Les déterminants (les articles définis et indéfinis),

- ***Leçon 4*** : Etude de l'adjectif qualitatif épithète et attribut,
- ***Leçon 5*** : Structure du GV : Le GN. C / le COD / Le COI,
- ***Leçon 6*** : Les déterminants : (adjectifs possessifs, adjectifs démonstratifs),
- ***Leçon 7*** : Le G.P :

- Complément du verbe

- Complément de phrase

- ***Leçon 8*** : Le complément du nom: la relative par "qui",
- ***Leçon 9*** : La transformation passive : (temps simples + passé composé) + Exercices,

- ***Leçon 10*** : Les pronoms possessifs et démonstratifs.

Le but primordial de l'enseignement de la grammaire est d'amener les apprenants à intérioriser les régularités morphosyntaxiques que cette grammaire représente ou décrit. Cette activité se construit essentiellement sur un axe métalinguistique et un axe didactique. À ce sujet, le concepteur de programme devra choisir entre les nombreuses propositions offertes par les deux disciplines.

Nous allons entamer la grammaire textuelle un peu en détails parce qu'elle sera l'objet de notre étude expérimentale postérieurement : l'enseignement/apprentissage d'un point grammatical, particulièrement la reprise anaphorique, par des apprenants berbérophones (cf. chapitre 05).

III. GRAMMAIRE TEXTUELLE :

Est une branche qui s'est développée de la linguistique à la fin des années 60 sous le nom de « grammaire de texte » ou linguistique textuelle. Nous rejoignons D. Maingueneau (2000 : 113) quand il déclare que la linguistique textuelle ne décrit pas les faits linguistiques selon leur appartenance à des classes mais dans une perspective fonctionnelle c.-à-d. qu'elle prend en charge " *des phénomènes qui ressortissent à la cohérence textuelle en partant du postulat de bon sens, qu'un texte n'est pas une simple succession de phrases, qu'il constitue une unité linguistique spécifique* "**.** Son objet d'étude est la définition du lien entre les structures des phrases et le contexte dans lequel elles sont employées. La grammaire textuelle détermine les éléments qui font qu'un texte est perçu comme cohérent ou non cohérent.

Nous savons que la grammaire de texte permet de travailler, entre autres, sur la cohérence dans les textes des élèves, ce qu'en fait une précieuse alliée des enseignants.

III.1. Le texte :

Selon G. Vigner (op.cit. 2004 : 128) le texte écrit, en première analyse, devra être considéré comme une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Quant à J.-M. Adam (1997 : 10-22-34), il a défini cinq plans d'organisation du texte :

- Le premier est la visée illocutoire, ce qui veut dire l'intention de l'auteur,
- Le deuxième est le repérage énonciatif. Il en distingue plusieurs types : une énonciation de discours actuelle orale et écrite, non actuelle, logique et poétique,
- Le troisième plan est la cohésion sémantique (l'absence de contradiction),

- Le quatrième plan est la connexité textuelle (titre, sous-titre, mise en page, ponctuation, indicateurs de changement de paragraphes et chapitres, progression thématique, les divers types de reprise et la morphosyntaxe),
- Quant au dernier, c'est l'organisation séquentielle de la textualité.

Les études en didactique accordent de l'importance à la fois au texte et au discours et instaure une relation complémentaire entre les deux, expliquée assez clairement par le linguiste M-M. Fernandez (1994 : 25) qui prône "*une utilisation des deux termes en complémentarité"*.

La notion de texte reste selon Cuq (2003 : 75) très grammaticale et formelle ; *les grammaires de texte s'attachent à analyser les règles de bonne formation du texte et qui lui donnent sa cohésion. Il s'oppose alors au discours, notion plus pragmatique qui réunit le texte et son contexte et caractérise la qualité discursive par sa « cohérence ».*

Dans le dictionnaire de didactique du FLE et seconde (J.-F. Halte, 1992 : 103) : *" on parlera de discours à propos de l'objet socio-historique situé et adressé (on se situe alors dans« l'analyse de discours). […] ce discours du sujet est marqué par des indices (personnels, spatiaux et temporels : moi, ici, maintenant) qui ne peuvent être interprétés qu'en contexte, c'est-à-dire dans la situation d'énonciation".*

Dans le même dictionnaire (id. 1992 : 103) le texte est considéré comme : *" l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication.[…] Il s'oppose alors au discours, notion plus pragmatique qui réunit le texte et son contexte et caractérise la qualité discursive par sa cohérence".* D'après cette seconde définition, nous constatons aisément que le discours est le texte plus le contexte de production ou la situation d'énonciation.

III.2. La grammaire du texte :

III.2.1. *La cohérence textuelle :*

La cohérence textuelle est considérée comme "*un jugement d'un récepteur sur l'efficacité et la valeur d'un texte donné (organisation interne du texte, son adéquation à la situation de sa production…) les éléments qui constituent le texte doivent entretenir entre eux des relations sémantico-syntaxico-pragmatiques*" H. Ruch (1980 : 27). L'organisation textuelle obéit à des règles, M. Charolles (1994 : 86) en a fixé quatre, ce sont les métarègles de cohérence.

- ***La règle de répétition*** : pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il y ait dans sa progression la reprise d'information donnée avant,

- ***La règle de progression*** : il faut que le développement du texte soit accompagné d'un apport d'informations nouvelles,

- ***La règle de non contradiction*** : pour qu'un texte soit cohérent, il faut que dans chaque phrase et de phrase en phrase les éléments introduits ne contredisent pas ce qui a été précédemment énoncé,

- ***La règle de relation :*** pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les faits auxquels il réfère soient reliés.

Pour aborder le problème de la cohérence textuelle, Reinhart (1988) cité par C-T. Shirley (2000 : 164) a classé les textes en trois rubriques. D'abord, les textes qui sont explicitement cohérents qui facilitent la tâche interprétative du lecteur en respectant trois conditions : la cohésion, la non contradiction et la pertinence. Ensuite, les textes implicitement cohérents ne respectent pas ces trois conditions. Pour établir la cohérence d'un texte, le récepteur doit recourir à des procédés d'inférence supplémentaires. Enfin, la rubrique des textes "incohérents" que le lecteur ne peut juger ou interpréter comme cohérents.

III.2.2. *La cohérence explicite* :

Pour qu'un texte soit explicitement cohérent, il faut que la relation logique entre ses phrases soit exprimée par des connecteurs textuels explicites. Ces derniers servent à l'articulation des parties du texte en indiquant les transitions, l'ordre et la progression des arguments. Ils permettent au lecteur de comprendre comment est découpée la pensée, comment elle s'organise et comment elle évolue. Pour parvenir à exprimer une pensée claire et logique nous devons utiliser différents organisateurs, à savoir :

- Organisateurs pour l'introduction: **ex** : d'abord, en premier lieu, en première partie…
- Organisateurs pour le développement: **ex** : on argumente, on explique, on démontre, analyse, compare, oppose….Nous aurons attention de choisir les expressions les plus accommodées à la situation : en revanche, on peut démontrer cette affirmation, on doit admettre que…
- Organisateurs pour la conclusion **: ex:** pour conclure, concluons, au terme de notre étude, pour résumer… (Notes de lecture).

III.2.3. *La cohérence implicite* :

Un texte est implicitement cohérent, quand la relation entre ses phrases est assurée par des signes de ponctuation qui peuvent marquer une nuance de la pensée, une relation logique entre les phrases. Ils doivent être logiquement interprétés selon le contexte.

Catach (1980) cité par (B. Schneuwly, 1988 : 73) définit ces signes de ponctuation comme suit : "*ensemble de signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimé ; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant système,…".*

Nous distinguons : ***le point***, ***la virgule***, ***le point-virgule***, ***le point d'interrogation, le point d'exclamation***, ***le tiret***, ***les guillemets***, ***les deux points***, ***les parenthèses*** …

Nous pouvons dire enfin, que les unités de ponctuation sont considérées comme des organisateurs textuels, elles sont essentiellement des traces d'opérations de connexion et, plus encore, de segmentation des unités textuelles de la taille de l'expression, de la proposition, de la phrase et du paragraphe (1988 : 75).

III.3.La cohésion :

III.3.1. *Les différents outils contribuant à la cohésion textuelle* :

"*La cohésion est une cause de la cohérence. Un texte cohérent doit nécessairement comporter des indices de cohésion qui sont, selon eux la nature linguistique, grammaticaux ou lexicaux*."Hallyday et Hassan (1976)

La condition de cohésion désigne l'ensemble des opérations qui permettent d'assurer le suivi d'une phrase à une autre, «elle est plutôt attentive à la progression thématique et aux marques d'organisation du texte. Ces marques de cohésion sont autant d'indices d'une cohérence à construire lors de la compréhension et l'interprétation des textes.»

L.-M. Nicolas (2000 : 33-38) voit que : pour produire un texte cohérent le scripteur a recours à divers moyens que nous résumons ci-après :

- ***Les substituts lexicaux*** : ce sont des noms ou groupes nominaux qui peuvent nommer dans un texte un même personnage ou un objet. (la maitresse, la belle dame…),
- ***Les substituts syntaxiques*** : ce sont les pronoms et les adjectifs possessifs ou démonstratifs. (l'ouvrière, elle, son…),
- ***Les articulateurs*** : ils organisent le texte et assurent des relations entre des paragraphes, des phrases ou des éléments de phrases : les conjonctions de coordination ou de subordination, les adverbes et les prépositions,

- ***La sélection de vocabulaire :*** elle concerne le choix de mots qui se rapportent à une même réalité concrète ou abstraite,
- ***Le choix des temps verbaux :*** il ne s'agit pas seulement de savoir conjuguer correctement les verbes mais de choisir le temps adéquat au type d'écrit.

La cohérence et la cohésion sont fortement attachées l'une à l'autre, dans la mesure où la cohésion aide à la consolidation de la cohérence textuelle. Elles se réalisent, couramment, par la présence de ces éléments dans un texte : les anaphoriques, les connecteurs, la progression thématique…

A. *La reprise anaphorique :*

Nous avons constaté que nos apprenants faisaient un mauvais usage de la reprise anaphorique. La majorité de leurs écrits est marquée par les répétitions et les redondances, ce qui dévalorise leur rendement linguistique. De ce constat nous nous sommes proposés de formuler un travail de recherche autour de cette question.

L'anaphore est la reprise d'un mot ou d'un segment de l'énoncé qui précède par un mot anaphorique. Cette fonction de rappel évite les répétitions et aide à la cohésion du texte. Un nombre limité d'éléments grammaticaux ont un rôle anaphorique. Ce sont essentiellement des pronoms : pronoms personnels de la 3ème personne, pronoms relatifs, indéfinis, possessifs, démonstratifs. L'aptitude des pronoms à représenter un nom, un adjectif, une idée ou une proposition les accommode à ce rôle.

L'anaphore peut reprendre (G. Vigner, 2009 : 65) :

- Un élément déjà énoncé, par un pronom ou une reprise lexicale,
- Un élément inféré du contexte,
- Ou un ensemble d'informations; on désigne parfois ce procédé du nom d'anaphore conceptuelle.

Si nous considérons que la coréférence relie des éléments à l'intérieur du texte nous devons donc tenir compte du procédé anaphorique, comme un aspect de la répétition, car l'anaphore " […] *se définit traditionnellement comme toute reprise d'un élément antérieur dans un texte*" (Riegel et al. 2002 : 610).

Des travaux expérimentaux ont donc cherché à déterminer si l'interprétation des anaphores posait des problèmes particuliers aux faibles compreneurs. Nous prenons comme exemple, l'expérience d'Ehrlich et Rémond, 1997 cités par (L. Lima 2001 : 15) qui a permis de montrer que les faibles compreneurs ont des difficultés spécifiques pour le traitement des anaphores.

L'anaphore est peut être définie comme une relation qui implique que l'interprétation d'un segment d'énoncé dépend d'un autre segment présent dans une partie antérieure du texte et donc préalablement traité (Fayol, 1992 : 82). D'une façon générale, les définitions de l'anaphore allèguent que :

1- Le dispositif anaphorique repose sur un transfert de sens d'un élément qui possède sa propre référence (l'antécédent) vers un élément qui doit acquérir sa référence par "l'emprunt " de la référence de cet antécédent (l'anaphorique),

2- La mise en relation de l'anaphorique avec son antécédent repose sur une interprétation.

En effet, il est noté que les dispositifs anaphoriques participent à l'élaboration de la textualité puisqu'ils interviennent dans la cohérence du discours en marquant la continuité référentielle. En tant que marqueurs de cohésion ils seraient "*conçus pour faciliter l'interprétation et la construction de la cohérence*" (Charolles et Ehrlich, 1991 : 261).

B. ***Les connecteurs* :**

Dans la compréhension comme dans la production de textes, les connecteurs ont une fonction procédurale, leurs valeurs sont :

- «*Ils assurent au lecteur une bonne compréhension du texte nonobstant sa longueur ou son niveau de difficulté*». Cette section est inspirée de la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui,* chapitre 7 (PP. 46-58) « Les marques d'organisation du texte » et chapitre 8 « L'organisation textuelle ».
- Ils servent à situer les évènements, les personnages et les objets dans le temps et dans l'espace et jouent un rôle clé dans la cohérence et la progression du texte.
- Ils structurent l'information en marquant l'enchaînement des phrases, les transitions entre les parties d'un texte et occupent la fonction d'organisateurs textuels.
- La présence des connecteurs dans un texte facilite la construction d'une représentation mentale conforme à la situation décrite dans le texte. Ils guident également le lecteur dans le choix du type de traitement qu'il doit effectuer pour suivre les intentions de l'auteur.

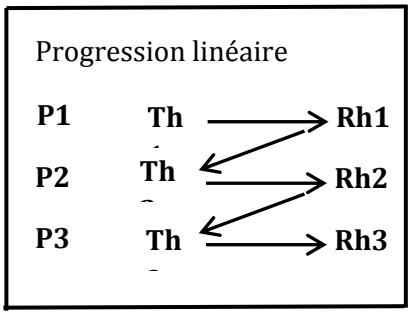
C. ***La progression thématique* :**

Elle occupe une place considérable parmi les facteurs qui contribuent à la cohérence textuelle. Son respect permet au scripteur de relier les éléments connus" le

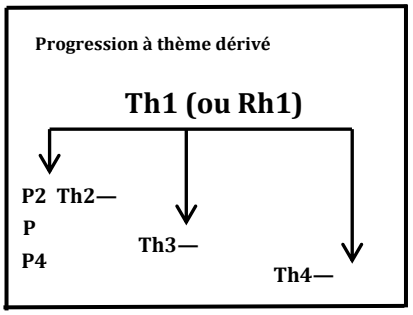
thème" assurant la cohésion dans un texte et les éléments nouveaux "rhème" qui font progresser l'information.

C.1. ***Les différents types de progression thématique*** :

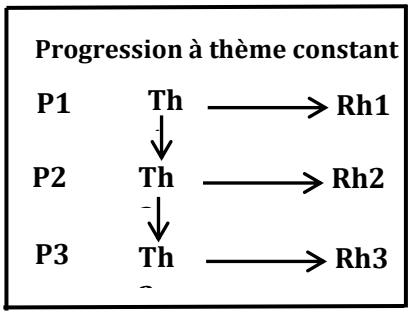
- **la progression linéaire** : le rhème de la phrase qui suit est repris du prédicat de la phrase précédente. La progression déplace le thème de phrase en phrase. Ce type de progression ne peut être maintenu trop longtemps dans un texte.



- **La progression à thèmes dérivés (éclatés)** : les thèmes sont dérivés d'un hyper thème celui-ci peut désigner le thème de la première phrase du passage aussi bien que le thème d'une phrase précédente. Ce genre de progression se retrouve fréquemment dans les descriptions.



- **La progression à thème constant** : le même thème est repris tout au long d'un texte ou des phrases successives d'un passage. nous trouvons ce type de progression dans les passages narratifs d'un texte par exemple.



CONCLUSION :

Dans ce chapitre, nous avons donc essayé de présenter notre cadre théorique disciplinaire et nous avons essayé de mettre en évidence les différents concepts, de la grammaire du FLE et son enseignement en Algérie, qui serviront de base à notre étude.

Les grammaires scolaires actuellement en vigueur sont soit importées soit rédigées sur le même modèle importé. Il manque encore de grammaire française adaptée au contexte multilingue algérien, fondée sur le répertoire linguistique de l'apprenant algérien. Dans la perspective d'une didactique contrastive en termes de continuité et de discontinuité intersystémique entre l'arabe (L1) et le français (L2) aux plans phonologique, morphologique et syntaxique veut amener les enseignants à comprendre la nature des difficultés de l'apprenant algérien. Il envisage des pistes de correction et des stratégies d'enseignement du français adaptées en situation multilingue.

L'enseignement de la grammaire n'a jamais cessé de poser des problèmes, pour le moins, complexes et auxquels il est difficile d'apporter des solutions claires et définitives. En fonction de l'objectif souvent assigné à l'enseignement des langues étrangères, nous pouvons se demander si l'enseignement d'un point grammatical épouse les particularités du processus d'acquisition/apprentissage, nous pouvons aussi s'interroger sur l'utilité d'un tel enseignement. La réponse à cette question varie selon les expériences personnelles et les croyances individuelles, et donne lieu à des projets didactiques divergents, qui, pourtant, n'ont jamais cessé de coexister aussi bien sur le plan théorique que dans les pratiques de classe.

CHAPITREII

Le français dans le système éducatif algérien

INTRODUCTION :

Dans ce chapitre, nous jugeons incontournable de mettre en exergue quelques éléments théoriques sur notre système éducatif afin de cerner notre champ d'étude et axer notre recherche sur l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie dès l'indépendance. Nous essayerons d'abord d'apporter des précisions sur certaines notions relatives à notre problématique telles que : l'enseignement et le statut du français en Algérie, les politiques linguistiques et éducatives en Algérie, l'évolution du système éducatif.

Ensuite, nous estimons aussi indispensable de faire un exposé descriptif des différentes méthodologies de l'enseignement/apprentissage du français, en général, et particulièrement en Algérie. Nous cherchons, derrière ce choix, à intensifier notre volet théorique qui va certainement orienter notre pratique ultérieurement.

Enfin, nous mettrons l'accent sur les différentes réformes qui ont marqué notre itinéraire éducatif depuis l'indépendance du pays. Nous présenterons aussi la réorganisation de notre système après les dernières réformes.

Nous pouvons poser beaucoup de questions autour de ce sujet, entre autres : est-ce que le système éducatif algérien a subi de vraies métamorphoses ou de simples changements sans aucun résultat? Comment pouvons-nous juger l'évolution de notre système éducatif ?...

En effet, ce chapitre a pour objectif de présenter le système éducatif algérien dans tous ses états. Au départ, ce chapitre était divisé en deux petits chapitres : système éducatif algérien et ses évolutions et les différentes méthodologies d'enseignement du FLE, mais nous avons décidé de les fusionner en fonction du rapport très étroit qu'ils s'entretiennent**.**

L'Algérie est un pays qui atteste de l'existence de plusieurs langues ou variétés linguistiques nationales mais aussi étrangères qui occupent chacune une place ou un statut spécifique, que ce soit au niveau local d'une région tels que le berbère (le kabyle, le chaoui) bien à l'échelle nationale tels que l'arabe standard, l'arabe dialectal, et très particulièrement la langue française.

Le français en Algérie est assez largement compris, du fait de la scolarisation, de l'immigration importante en France et de l'influence des médias, mais en général, malgré l'augmentation des effectifs scolaires, la qualité du français est en baisse. Il s'agit souvent du parler français chez les couches populaires dont les langues courantes sont l'arabe algérien qui emprunte beaucoup de mots du français avec une modification phonétique, et les parlers berbères (Kabylie et Aurès).

Nous savons qu'en Algérie, la colonisation française a duré plus de 130 ans, tandis qu'en Tunisie elle a duré 70 ans et au Maroc à peine une cinquantaine d'années. L'Algérie est l'un des pays où le français est le plus propagé, et malgré cela, l'Algérie refuse d'adhérer au mouvement de la francophonie en avançant que l'arabe aussi a une vocation mondiale.

"La maîtrise d'une ou de plusieurs langues étrangères, dorénavant vécue comme un impératif socioprofessionnel, induit la volonté de faire en sorte que les enfants soient armés le mieux possible et le plus tôt possible pour cette dimension de la compétence sociale" (L. Porcher, 1990 : 35-36). Dans notre milieu plurilingue, l'enseignement du français s'intègre dans la construction de l'identité langagière et culturelle des apprenants, alors nous préférons commencer par parler de l'Histoire du français dans la société algérienne.

I. LA LANGUE FRANÇAISE DANS L'HISTOIRE ALGERIENNE :

L'Histoire de la présence de la langue française en Algérie commence avec la colonisation, l'objectif de la France était particulièrement la mainmise des Algériens leur culture et leur langue. Pour atteindre ces objectifs il a fallu "*désagréger définitivement les fondements de l'organisation arabe et de pratiquer une guerre intensive à la culture et à la langue arabe*"(A. Queffelec et al**.** 2002 : 19).

Un rappel historique retraçant l'évolution des deux systèmes d'enseignement semble indispensable pour saisir l'évolution ultérieure de l'enseignement de la langue française dans l'Algérie indépendante.

a. *L'enseignement européen* :

L'enseignement européen est destiné aux enfants d'origine européenne. Sans être obligatoire, il a été envisagé dès le début de l'occupation pour permettre aux enfants des Français de s'instruire sur place. En 1883, date de l'élargissement à l'Algérie de la loi Jules Ferry portant sur l'obligation, la gratuité et la laïcité de l'enseignement, il devient généralisé. Cet enseignement dispensé entièrement en langue française est calqué sur celui de la métropole. Par la suite, en 1883, des écoles normales étaient créées dans les grandes villes d'Alger, de Constantine et d'Oran pour former le personnel de l'enseignement européen qui a évolué relativement à l'augmentation de la population européenne en Algérie.

b. L'enseignement musulman :

L'enseignement musulman est destiné aux Arabes et aux Berbères, cet enseignement est dispensé en arabe et en français. Il est dispensé dans trois types d'écoles : les écoles arabes-françaises ; les médersas et les écoles coraniques ; et les écoles indigènes.

Avec l'application de la politique de la terre brûlée, " *l'administration française désintégra tous les repères sociaux, économiques et culturels de l'identité algérienne et leur substitua les référents de l'État colonial, symbolisé par la puissance armée, le pouvoir politique, le pouvoir judiciaire et surtout l'imposition de la langue française* "(J. Leclerc, 2001 : 04) comme outil de fonctionnement des institutions coloniales, mais aussi comme seul moyen de communication avec la population indigène en application de l'instruction publique qui vise comme objectif "*d'assurer la direction des esprits des colonisés*"(Duc d'Aumale, (1987) cité par F. Colonna : 83)

Devant la puissance de l'armée française, les Algériens ne sont pas restés les bras croisés ; certaines zaouïas, écoles coraniques et medersas ont assuré l'enseignement de la langue arabe, du Coran, et des principes religieux commandant le fonctionnement de la société musulmane. Mais, malgré cette résistance, le français est devenu la langue dominante et officielle du pays, et parallèlement, le peuple algérien s'est transformé d'un peuple plus ou moins éduqué et alphabétisé - comme en témoignent les déclarations du général Valazé : " *Presque tous les arabes savent lire et écrire, dans chaque village il y a deux écoles*" avance M. Lacheraf, (1974), Cité par A. Queffelecet al. (2002 : 19) à un peuple complètement illettré.

Cette situation est celle de la plupart des intellectuels algériens qui ont vécu la colonisation dont Kateb Yacine qui affirme : " *J'écris en français parce que la France a envahi mon pays et qu'elle s'y est taillée une position de force telle qu'il fallait écrire en français pour survivre, mais en écrivant en français, j'ai mes racines arabes ou berbères qui sont encore vivantes*." (M. Lacheraf, (1976 : 326).

La langue française tout en dominant l'Algérie était officiellement considérée depuis 1962 comme une langue étrangère : cité par M. Bendieb Aberkane, (2006 : 11) dans son mémoire intitulé " *L'utilisation des différents registres de langue dans l'enseignement du français au collège*".

-***Après l'indépendance*** :

À l'indépendance, le F.L.N s'est attaché à l'édification urgente des différentes institutions de l'état algérien et à la récupération des référents identitaire, culturel et

linguistique : l'Islam consacré religion de l'état et l'arabe proclamé langue nationale. L'impact de la domination linguistique coloniale a fait du français, dans l'immédiate après-indépendance, la première langue étrangère à jouir d'un statut de langue véhiculaire, d'idiome de grande communication et de medium de fonctionnement des institutions de l'Etat, plus particulièrement l'école algérienne devenue le lieu privilégié de sa diffusion.

- ***Le paysage linguistique en Algérie :***

Le paysage linguistique en Algérie est multilingue citons d'abord l'arabe langue du Coran et de l'Islam dénommée arabe classique seule arabe écrite, ensuite le berbère qui vient après comme langue maternelle chez certaines régions telle que la Kabylie, les Aurès, et le français comme 1ère langue étrangère, qui demeure un moyen de communication privilégié et très important chez les Algériens.

> "*Il y a un paysage linguistique au pluriel en Algérie dans la mesure où ces différentes langues se trouvent dans de nombreuses situations de communication, étroitement liées les unes aux côtés des autres, langues maternelles, langue officielle et présence de la langue française introduite par la colonisation française en Algérie et qui a fini par s'intégrer d'une certaine manière dans le paysage linguistique des Algériens après l'indépendance de l'Algérie*"(D. Morsly, 1988 : 46)

D'ailleurs, nous sommes actuellement au stade de la réforme. Selon le cheminement de X. Roegiers (op.cit. 2006 : 12) notre système éducatif doit relever des défis dits internes et externes : " *Il s'agit tout d'abord, pour les défis internes, de traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux ou culturels intervenus en Algérie*".

Il s'agit d'améliorer la pertinence de l'enseignement/apprentissage face aux besoins de la société algérienne inscrite, aujourd'hui au sein de la mondialisation - globalisation.

En plus de ce défi interne, les défis d'ordre externe se sont multipliés au cours de ce vingt et unième siècle :

> " *Le défi tout d'abord de la mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilité professionnelle. Il s'agit également du défi de l'informatique : à la fois recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour les apprentissages scolaires et apprendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active*" (ibid.).

I.1. Statuts formels et informels des langues :

L. Dabène (1994 - 1997) a distingué différents statuts des langues, qui peuvent se charger de valeurs contradictoires et contrebalancer les centralités d'une langue pour ses locuteurs. "*L'ensemble des dispositions à caractère juridique qui déterminent l'emploi des langues dans le domaine public et leur place dans l'enseignement, les politiques linguistiques et économiques et les effets de standardisation qui entourent les usages assurent le statut formel des langues et leur prestige* (les langues officielles ou nationales) (Grin, 2002 : 25).

Pour L. Dabène (1997) citée par (D. Moore, 2006 : 29-30) toujours, le statut informel se construit au travers de l'interaction de plusieurs composantes :

- Economiques et sociales, qui lient la valorisation des langues à l'accès au monde du travail et aux possibilités d'ascension sociale qu'elles offrent ou non,
- Epistémiques, selon les exigences cognitives qu'on attache à l'apprentissage de la langue,
- Culturelles et affectives, selon les liens d'attachement et de loyauté qu'on accorde à un groupe à travers la langue.

Les représentations qui peuvent être attachées, non seulement à des critères internes (fonctionnement linguistique et son évolution potentielle), mais aussi en fonction du regard que portent les locuteurs sur la langue et sa portée sociopolitique : " (…) *Une langue, loin de correspondre à l'image extrêmement ordonnée et figée que nous en donnent les grammaires et cours de langues, est un espace de variantes affectées de statuts divers, parmi lesquelles l'une prédomine socialement*…" (De Robillard, 2002, cité par D. Moore, 2006 : 70).

" *L'entrée à l'école marque une étape fondamentale dans le développement des compétences littéraciées. Parfois, pour la 1ère fois, les enfants se trouvent confrontés aux versions normées de la langue de référence, en particulier dans leurs formes écrites*". (L. Dabène, 1994 : 101).

I.1.1. *Amphibologie du Statut de la langue française en Algérie :*

Nous estimons, indispensable, de commencer par ce petit éclairage, en répondant à cette question : qu'est-ce qu'une langue étrangère ? C'est une langue dont l'acquisition se fait le plus souvent dans le cadre d'un apprentissage scolaire, qui est parlée sur une autre aire géographique et par une autre communauté que celle à laquelle appartient l'apprenant. La langue seconde est différente de la langue étrangère en ce sens que c'est une langue qui,

pour des besoins de communication au sein d'une communauté donnée, est utilisée en plus de la langue maternelle et peut donc entrer en concurrence avec elle.

En ce qui suit, nous allons résumer en quelques dates les évènements les plus marquants concernant le statut du français en Algérie (source: http://francais.enseignement.over-blog.com/article-le-fran-ais-et-les-algeriens-66024709.html)

Le 14 avril 1962, Ben Bella (le premier président de l'Algérie indépendante) avait déclaré : « *Nous sommes arabes. Nous sommes arabes. Nous sommes arabes* ! ». Désormais, l'Algérie est un pays musulman et sa langue officielle est l'arabe classique, au détriment de ses caractères berbérophones et francophones. Monsieur Ben Bella impose lors de la rentrée scolaire de 1963 l'enseignement de l'arabe dans toutes les écoles primaires (10 heures sur 30 heures par semaine), puis en 1964, ce fut l'arabisation totale de la première année du primaire.

En 1968, le français a pris la place d'une seconde langue nécessaire au développement du pays, et qui n'est plus nuisible au développement de l'arabe, dont la maîtrise est devenue obligatoire pour obtenir un emploi public.

Jusqu'en 1979-1980, date effective de mise en œuvre de l'école fondamentale, l'enseignement était dispensé dans les deux langues. Une décennie d'école fondamentale a permis l'arabisation intégrale de l'enseignement secondaire où le français est enseigné, à présent au même titre que les autres langues.

Pour mieux décrire le statut de la langue française en Algérie, nous n'avons que reprendre ces mots de R. Sebaa, 1999 (cité par Y. Derradji, 2004 : 22) : "*Sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement elle reste la langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue d'université elle demeure la langue de l'université*".

I.1.2.*Le statut du français et l'arabisation en Algérie* :

Selon un sondage réalisé en Algérie (Sondage : Résultats cités par A. Seddiki dans : « ***Quelles actions audiovisuelles pour le français précoce en Algérie*** ? ».Disponible sur : www.bibliotheque.refer.org/livre244/l24427.pdf) premier pays francophone après la France, au mois d'avril 2000 auprès de 1400 foyers algériens, dans 60 % d'entre eux comprend et/ ou pratique la langue française. Cela représente plus de deux millions et demi de foyers, soit une population de plus de 14 millions d'individus de 16 ans et plus. Ce

sondage se situe vingt ans après la loi 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe.

Dès les premières années qui ont suivi l'indépendance, l'introduction de l'arabe pour l'enseignement de certaines matières pouvait être appréhendée comme un complément à la formation en langue française, dont le statut de langue dominante n'a pas été remis en cause, puisque les matières scientifiques ont continué à être dispensées en français ; l'arabe n'étant réservé qu'aux matières littéraires. La même entreprise a été menée au niveau de l'enseignement supérieur, touchant les filières littéraires et sciences humaines. Le secteur économique, lui, a continué à fonctionner en français.

L'arabisation fait que le français ne figure dans le cursus des élèves qu'en tant que première langue étrangère, étudiée pour elle-même et non utilisée pour l'apprentissage d'autres matières. Le français n'est donc plus considéré comme langue d'enseignement mais comme matière à enseigner. Nous pouvons mentionner les dates les plus marquantes de l'arabisation en Algérie (source:http://www.amazighworld.org/countries/algeria/documents/arabisation_dates.php)

Les dates de l'arabisation en Algérie :

- **1967**. Les deux premières années du primaire sont arabisées,
- **1968**. Mise en route du processus formel d'arabisation de la fonction publique,
- **1971**. "Année de l'arabisation" proclamée par le président Houari Boumediene,
- **1979**. Les étudiants arabisants de l'université d'Alger observent une grève de plusieurs semaines. Ils réclament de meilleurs débouchés pour leur filière,
- **1980**. Le FLN adopte une "résolution sur la généralisation de l'utilisation de la langue nationale". Création du Haut- Commissariat de la langue nationale,
- **1988**. Avec l'ouverture politique l'arabisation devient une question secondaire dans l'opinion publique,
- **1989**. Grève d'enseignants à l'appel d'un comité "arabiste", soutenue par le FIS, et partiellement suivie. Le baccalauréat bilingue arabe- français est supprimé,
- **1990**. Le Parlement, contrôlé par le FLN, vote la première loi de généralisation de la langue arabe. Au lendemain du vote, un demi-million de personnes manifestent à Alger pour la démocratisation du régime et la défense du tamazight (langue berbère),
- **1992**. La loi de généralisation de l'arabe est reportée sans fixer de date précise par le président Boudiaf,

- **1996**. L'Algérie se dote d'une nouvelle Constitution confirmant l'arabe comme seule langue nationale et officielle, mais reconnaissant l'amazighité (l'identité berbère) comme l'une des trois composantes fondamentales de l'identité nationale, à côté de l'arabité et de l'islamité,
- **1996**. Le Conseil national de transition (assemblée désignée) adopte une loi de généralisation de l'arabe entrant en vigueur, qui reprend et amende celle de 1990.

I.2.<u>Quel est le statut attribué au français au sein du plurilinguisme algérien</u> :

La reconnaissance de la langue amazighe en Algérie, a contribué à reconfigurer la place des usages et partent des langues sur le territoire algérien en recentrant les statuts et en redéfinissant les rôles aussi bien de la langue arabe, et de la langue française en usage en Algérie : "*…En effet, la réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une place, sans contexte, unique au monde. Sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir, […] et sans être la langue officielle, elle charrie l'officialité…* "(Ibid. 2001 : 04)

Toute langue a une vie propre, elle évolue spontanément et reflète sans aucun doute à son rythme les changements des mentalités :

" *Les langues sont bien davantage que des espèces vivantes. Elles sont situées au plus profond de l'humanité, une langue est aussi une certaine façon de ressentir, d'imaginer et de penser, même si la possibilité universelle de la traduction doit conduire à nuancer les idées répandues sur la vision du monde propre à chaque langue et non transmissible*" (C. Hagege, 2006 : 236).

À côté de l'arabe algérien et de la langue amazighe, toutes variantes confondues, parlés par près de la moitié de la population (kabyle, chaoui, m'zabi, targui, tachalhit), la langue française se développe de façon parallèle à la langue arabe officielle, puisque les deux avaient droit de cité dans les institutions scolaires et administratives. Avec cependant un avantage prononcé pour le français qui conservait son statut de langue de communication sociale et de canaux larges comme les chaînes satellitaires et Internet.

I.2.1. *<u>La persistance du français en Algérie :</u>*

Aujourd'hui la langue française après des siècles de splendeur, est entrée dans une période sombre où sa perfection a été minée." *On nous a dit depuis pas mal d'années que le français était en régression, nous avons entendu le chant des désespérés, nous avons entendu les amateurs du déclin nous assurer que nous ne sommes plus que cent trente-cinq millions de locuteurs français dans le monde : partout l'anglais remplace le français, il y a une désaffection dans l'enseignement du français*" (M. Druon, 1988 : 10).

Le français à travers le monde, chaque jour, il perd des positions face à l'anglais : " *…En dépit du rôle des explorateurs français, de l'ancien statut diplomatique de la langue française, c'est l'anglais qui s'impose désormais sur la scène internationale*". (Y. Montenay, 2005 : 27)

En revanche, en Algérie ce n'est pas le cas. Nous pouvons résumer les raisons de sa persistance, malgré la généralisation de la langue arabe, dans ces lignes : tout d'abord, les 132 ans d'occupation. Puis, sa stratégie rigoureuse, en ce qui concerne la formation des Algériens, c'est-à-dire laisser un héritage que nul ne peut s'en débarrasser surtout dans les administrations. De plus, à cause de cette longue période de colonisation, les adroits actuels étaient le fruit de l'école française, ils pratiquent le français à tous les niveaux. Enfin, la technologie de pointe, qui nous a permis de s'ouvrir sur le monde extérieur et en particulier sur les pays francophones.

Pour mieux décrire la position du français en Algérie, nous relevons ces mots de M. Achouche (1981 : 46)" *Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien*". Notre système éducatif permet, toujours, au français de retrouver une place privilégiée au sein de la société algérienne. Vu que l'Algérie est soumise aux mutations mondiales l'enseignement/apprentissage de cette langue s'est non seulement maintenu, mais connait un regain à son statut.

I.3.<u>Statut du français dans les établissements scolaires algériens</u> :

En Algérie, dans le domaine de la formation scolaire, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères représente l'une des principales préoccupations. En effet, notre pays essaye de mettre sur pied un système éducatif de qualité permettant également l'apprentissage des langues étrangères et plus spécialement la langue française. Ce système permettra au français de retrouver une place privilégiée au sein de la société algérienne.

Dans tous les cas et quoique le nous disons, il y a une forte corrélation entre le statut de cette langue et la place qu'elle occupe dans le domaine de l'enseignement. Mieux encore la profonde réforme du système éducatif engagée depuis 2002 a donné au français un statut important (enseignement dès la 3ème année primaire et augmentation de l'horaire hebdomadaire).

En Algérie, avant ou après la dernière réforme, le français jouit d'un statut relativement privilégié par rapport à l'anglais. Le ministre de l'éducation confirme que : "*…dans un monde où les échanges se font désormais en temps réel et, qui plus est, dans un*

monde qui a besoin plus que jamais de compréhension mutuelle, de dialogue et de paix, l'ouverture sur les langues étrangères s'impose d'elle-même à notre système éducatif" (B. Benbouzid, 2009 : 36-37).

Dans les paragraphes suivants, nous allons aborder la question du bilinguisme en Algérie parce que cette période a marqué tout le système éducatif en donnant naissance à une génération bilingue (ex : certains des enseignants qui ont répondu au questionnaire).

I.4. Le bilinguisme en Algérie :

Sur ce point les avis diffèrent et donnent suite à deux situations, une situation bilingue et une seconde pluri ou multilingue. Nous nous interrogeons alors sur les définitions de ces deux concepts.

I.4.1. *Que veut dire bilinguisme en Algérie ?*

Certains spécialistes dans la matière tels que : Martinet, C. Hagege et D. Moore cités par (F. Tehrani, 2010 : 12) avancent qu'il est nécessaire de redéfinir le terme de bilinguisme : "*emploi concurrent de deux idiomes par un même individu à l'intérieur d'une même communauté) ne serait-ce que pour exclure l'implication très répondue qu'il n'y a bilinguisme que dans le cas d'une maîtrise parfaite et identique de deux langues en cause*".

Une lecture de cette citation laisse déduire que le concept de bilinguisme objet de controverses passionnées, ouvre la voie à un nouveau débat conceptuel, un débat sur le rapport qu'entretient le degré de maîtrise d'un code linguistique donné avec la désignation par le terme de bilinguisme, certains pensent qu'un sujet bilingue doit être en mesure de maîtriser parfaitement deux codes linguistiques, alors que pour d'autre une connaissance médiocre de ces deux variétés suffirait pour la qualifier ainsi.

L'analyse des linguistes vis-à-vis de sa présence dans notre société l'a restreint à ce qu'on appelle un bilinguisme scolaire là où le contact entre les deux langues ne tient pas seulement sur le plan de l'oral mais aussi sur le plan de l'écrit avec l'affrontement sous-jacent de deux cultures différentes, un bilinguisme renforcé par l'attribution de l'état à ces deux variétés d'un statut formel comme langues d'enseignement. Ainsi, l'école que nous pouvons désigner comme le terrain le plus fertile pour ces enjeux linguistiques, aura donc comme rôle premier vis-à-vis des langues étrangères, de former de parfaits sujets bilingues.

I.4.2. Les formes du bilinguisme en Algérie :

- Un bilinguisme institutionnalisé dans le système éducatif depuis 1962 où le français langue d'enseignement partage les domaines d'emplois avec l'arabe : à

celui-ci, les domaines qui relèvent de la légitimité et la souveraineté nationale et au français les domaines techniques et économiques,

- Un bilinguisme dans la réalité communicationnelle où le français se manifeste dans le parler des locuteurs algériens et teste sa compétence dans les divers phénomènes de contact notamment l'alternance codique qui renforce son hétérogénéité linguistique.

L'enseignement des langues étrangères en Algérie est toujours régi par l'ordonnance du 16 avril 1976. Cette dernière assigne à l'enseignement du français deux objectifs majeurs (Programmes de français, 1ère langue étrangère, 2° et 3° cycles, Directions de l'Enseignement Fondamental, 1998 : 06) :

- ✓ L'accès à une documentation simple,
- ✓ Le développement de la compréhension mutuelle entre peuple.

II. POLITIQUE LINGUISTIQUE VIS-À-VIS LA LANGUE FRANÇAISE :

Face à la situation actuelle de la langue française dans le monde, les réactions sont évidemment très variables ; dans tout pays dont la langue subit la pression dangereuse d'une autre langue.

II.1. Une des définitions de la politique linguistique :

La politique linguistique est toute politique conduite par un état ou une organisation internationale à propos d'une ou de plusieurs langues parlées dans les territoires relevant de sa souveraineté, généralement pour en confronter l'usage, parfois pour en limiter l'expansion, ou même œuvrer à son éradication.

" *Depuis quelques temps, une prise de conscience s'est-elle faite en France. Des responsables politiques ont compris qu'il importait de donner un coup de frein à la dégradation de la langue française, dans l'enseignement en premier lieu(…). La volonté politique nécessaire pour reconquérir la langue française dans sa plénitude doit se traduire dans un projet global et non dans des mesures dispersées. Elle doit aussi s'accompagner d'un effort international sérieux*" (M. Dechamps, 2005 : 39).

En France, une politique de sensibilisation a été mise en place qui vise :

- Le grand public et tout d'abord les jeunes,
- Les prescripteurs : les médias, la publicité,
- Les entreprises.

À cet égard C. Hagege (op.cit. 2006 : 216) signale que depuis les années 1980, "*le gouvernement français s'est engagé de plus en plus résolument dans la promotion du plurilinguisme, en apportant officiellement son soutien à la diversité des langues, même si cette action demeure encore insuffisante et n'exclut pas tout à fait une attitude de soumission à l'unilinguisme au bénéfice de l'anglais"*.

La France a consacré aussi des moyens et elle a adopté une politique en faveur du français s'appuie sur une mobilisation en prenant trois formes particulières qui sont :

a- Renouveler l'image du français : à travers les médias, la télévision…,

b- Susciter de la part des Français un réel soutien à leur langue : les Français devraient savoir sans complexe, utiliser leur propre langue,

c- Rendre la langue française plus accessible : la politique des Français est basée sur le principe de la rendre accessible à de plus larges et nouveaux publics.

Une politique linguistique si ambitieuse sur le plan international pour promouvoir l'utilisation de la langue française. Cette politique qui prévoit la création de pôles pédagogiques de référence au Maghreb et la formation de 10,000 nouveaux professeurs de français dans le monde.

II.2. <u>Politiques linguistiques en Algérie</u> :

Après l'indépendance, le ministre Taleb Ibrahimi déclarait que l'école algérienne doit viser en premier à former en arabe, à apprendre à penser en arabe, les écoles furent dotées de manuels et de programmes officiels pour l'enseignement de la langue arabe officielle.

A. Mehri (1970-1977), le secrétaire général de l'enseignement primaire et secondaire impose l'arabisation complète de son secteur entre (1979-1999) un puissant lobby tentait de réduire la place du français en lui substituant l'anglais en option à la 4ème année primaire (lors de la rentrée scolaire 1993-1994).

Bouteflika, le Président actuel de la république algérienne a résumé qu'il n'y a jamais de problèmes linguistiques en Algérie. Juste une rivalité et des luttes pour prendre la place des cadres formés en français.

Comme le confirme D. Temim (2006 : 22) dans son article intitulé ***politique scolaire et linguistique quelle(s) perspective(s) pour l'Algérie*** ? " *Dans le contexte qui est le nôtre, l'intérêt est de promouvoir les deux langues dans une collaboration pédagogique qui aiderait l'arabe à se moderniser et le français à être mieux maitrisé*"**.**

En fait, la langue française s'est trouvée en compétition avec l'anglais dès l'année 1993 après une conjoncture politique avec laquelle l'enseignement de l'anglais devient possible comme première langue étrangère au primaire. L'accès à cet enseignement optionnel était confié aux parents qui devaient choisir la première langue étrangère de leurs enfants.

Cette politique linguistique a créé chez les générations postindépendance un malaise linguistique où le plurilinguisme est de plus en plus ressenti non pas comme une richesse mais comme un handicap douloureux. Les élèves sont déstabilisés et déstructurés à tous les niveaux et semblent frappés par un « demi-linguisme ». Nous rejoignons, ainsi, le point de vue de M. Miliani (2004 : 217) qui s'interroge :" *Ne parle-t-on pas déjà d'analphabètes bi/trilingues que produit chaque année l'école algérienne* ?".

Donc, nous devons s'interroger sur la place et le statut des langues en Algérie sans perdre de vue l'ouverture au monde :

> " *Les langues, produits de la pratique sociale, sont au service des hommes, et non pas l'inverse : pour décider de défendre, de protéger ou combattre une langue il faut donc d'abord savoir quelle est son utilité pour ses locuteurs, quelle est sa fonction sociale. Pour savoir s'il faut laisser les choses telles qu'elles sont ou s'il faut tenter de les aménager, il nous faut alors nous interroger sur les besoins linguistiques des locuteurs et sur les fonctions sociales des langues qu'ils utilisent : la gestion politique des langues passe par l'analyse de leurs fonctions pratiques et/ou symboliques*" (L.-J. Calvet, 2002 : 04).

Aujourd'hui, nous pouvons dire que la langue française a presque envahi tous les domaines dans la vie de l'Algérien : la radio, la télévision, l'enseignement, les spots publicitaires, les espaces publics… Le rôle de l'institution scolaire devient primordial ; l'école a la responsabilité de préparer l'individu à la vie communautaire en agissant comme agent de socialisation.

III- L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ALGERIE :

Nous avons extrait et résumé les passages ci-dessous d'un mémoire intitulé « ***enseignement/apprentissage en classe de langue » de S. Soltani, 2008*** disponible sur http://observatoirelangue.centerblog.net/#

A. La période coloniale :

En effet, l'Histoire témoigne de l'endoctrinement qu'a subit le peuple, le missionnaire venu pour prêcher la langue du savoir et du développement ne tarde pas à mettre sur pied une compagne dite compagne de francisation de la communauté algérienne, aux niveaux administratif et éducatif, en usant de toute sorte de moyen pour marginaliser le patrimoine linguistique et culturel de sorte à assurer sa dominance.

De ce fait, la politique française assigne à sa mission de colonisation deux tâches capitales : celles de déposséder les Algériens de leur langue et de leur culture.

Ce qui suit est une série d'évènements qui mettent au premier plan l'enjeu de l'investigation de la langue française. Ainsi à la fin du 19ème siècle, la langue arabe est considérée comme langue étrangère pendant que le français gagne du terrain. Il est passé à langue nationale et officielle en Algérie, adopté par les institutions, les administrations, la presse, c'est maintenant une nécessité sociale et économique aux Algériens qui perçoivent en elle la possibilité d'une inscription sociale et un accès à la fonction publique.

On assiste, au début de la compagne, à la création d'écoles et de collèges bilingues regroupant des Français et des Algériens, et exerçant un pouvoir d'assimilation par le biais d'un enseignement commun qui met en valeur le prestige des mœurs françaises au détriment de la culture algérienne. Ensuite en 1871, la politique coloniale change de stratégie en restreignant le nombre des écoles bilingues sous prétexte incontestable de leur cherté, alors, cela découle la francisation des programmes éducatifs.

Entre 1890-1898, une nécessité d'apprendre la langue du colonisateur fût assignée par l'académie d'Alger aux autochtones. Dans le système éducatif algérien colonisé, le français accédait à la première position (entre les autres matières) avec un parcours enrichit en syntaxe, en lexique, en grammaire, suivi de calcul, de dessin, et en dernier la langue arabe à qui on a attribué le nom de langue étrangère au même titre de l'allemand et l'espagnol.

L'enseignement de la langue française en Algérie prenait corps dans le sillage du système éducatif, pour se propager et prendre de l'ampleur dans tous les domaines : le système juridique, la presse et même l'administration. Dans cette même perspective A.

Rambaud qui fut ministre de l'éducation publique sous la troisième république écrit en 1897 :

" *-La première conquête de l'Algérie a été accomplie par les armes et s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie ;*

- La seconde conquête a consisté à faire accepter par les indigènes notre administration et notre justice ;

- La troisième conquête se fera par l'école elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les idiomes locaux, inculquer aux musulmans l'idée que nous avons-nous même de la France et de son rôle dans le monde…"(E. Hazan, 2004 : 03). Cependant, les Algériens pour préserver leur culture et la langue de leur religion, envoyer leurs enfants en plus de l'école coloniale, à l'école coranique (apprendre le Coran et les rites de l'Islam). Ce qui peut être considéré comme une forme d'opposition et de refus d'abandonner la langue arabe.

B. <u>la période postcoloniale</u> :

<u>En 1964,</u> la situation de la langue française n'a pas changée bien que l'intention des dirigeants, par la politique d'arabisation, fut celle de la sauvegarde et de la préservation de l'identité algérienne face à la langue du colonisateur, considérée comme une menace pour l'héritage arabo-musulman, l'arabe n'a pu trouver sa place aussi vite tel que les décideurs l'avaient programmé, et comme toute politique, elle ne pouvait s'accomplir que très progressivement, comme il apparaît dans la charte de 1964 :

" *L'introduction de la langue arabe dans l'enseignement primaire est une réalisation de l'indépendance. L'arabisation demeure cependant une œuvre de très longue haleine et une tâche des plus délicates, car elle requiert des moyens culturels modernes et ne peut s'accomplir dans la précipitation*" (S. Soltani, 2008 : 06).

Ce qui a assuré à la langue française, après l'indépendance, une place dans la scène des langues, notamment dans le cadre scolaire où elle a été nécessairement maintenue, en tant que langue seconde.

<u>En 1967</u>, le ministre de l'éducation M. Ahmed Taleb Ibrahimi, tout en se défendant de vouloir supprimer toute influence de la langue française et en lui reconnaissant un outil scientifique et technique à l'échelle universelle, proclamait son intention d'établir des rapports nouveaux entre une langue nationale et une langue étrangère. Le français est obligatoire dans l'enseignement primaire, et à partir de la troisième année, de quinze à vingt heures par semaine, sans oublier les 150 écoles catholiques, qui à elles seules

scolarisent en français quelque 43000 élèves, il sert de véhicule à l'enseignement secondaire, sauf pour l'instruction civique, l'histoire en sixième, et bien entendu l'étude de l'arabe, il en va de même dans le supérieur, sauf à la faculté des Lettres pour les étudiants qui ne savaient que l'arabe, mais toutefois sont tenus à suivre des cours de français.

En 1974, une évolution de la langue française se ressent par le passage d'un enseignement en langue française à un enseignement de la langue française en redéfinissant ses objectifs :

- La maîtrise de la langue française parlée et écrite,
- La compréhension du discours français oral et écrit,
- La structuration des apports extérieurs,
- Le désir de créer et l'expression de sa personnalité.

Des objectifs qui visent l'apprentissage de la langue française cette fois ci non pas comme un butin de guerre mais plutôt comme une langue introductrice à la maîtrise du progrès scientifique et technique. Ainsi T. Bouguerra (op.cit. 1991 : 49) avance qu':"*On cherche à faire acquérir un savoir être, et un savoir devenir, dans le cadre d'une préparation des générations futures à la maîtrise du progrès scientifique et technique"*.

En 1976, un certain nombre de textes officiels apparaissent pour communiquer aux institutions éducatives les intentions ministérielles concernant l'apprentissage des langues étrangères. Dans la charte nationale on a déclaré que :

> "*Cette récupération totale de la langue nationale et sa nécessaire adaptation à tous les besoins de la société n'excluent pas un ferme encouragement à l'acquisition des langues étrangères. À cet égard, notre idéal le mieux compris est d'être pleinement nous-mêmes, tout en nous ouvrant sur les autres et en maîtrisant, en même temps que notre langue dont la primauté reste indiscutable, la connaissance de langues de culture qui nous faciliteraient la constante communication avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde*"(cité par : S. Soltani, 2008 : 06).

Nous pouvons dire qu'une relecture attentive de tout ce qui précède manifeste une prise de conscience qui a mis fin à l'état permanent de conflit. D'une part, l'alliance qui regroupait les tenants d'un conservatisme de la langue nationale, déclarait là le refus de l'intrusion du corps étranger. D'autre part, les partisans de la formation en langue française qui eux témoignent de la volonté d'établir la communication avec le monde étranger. Le

regard qu'on a de l'autre n'est plus le même. Nous retrouvons ce même discours dans l'ordonnance du 16.04. 1976 titres 3. Article 25 :

« L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves :

-L'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans des langues,

-À connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples. »

Le tableau ci-dessous indique le volume horaire hebdomadaire consacré à l'enseignement de la langue française, en comparaison avec celui des autres langues étrangères dans les différents paliers et selon les différentes options composant l'ancien système fondamental après 1976.

	Sections	**Volume horaire total**	**français**	**anglais**	**allemand**	**arabe**
cycle fondamental	4 AP	24 h30	5h 30	-	-	19 h
	5 AP	26 h30	5h 30	-	-	21h
	6 AP	26 h 30	5h 30	-	-	21h
cycle moyen	7AF	30h	6h	-	-	24h
	8AF	29 h	5h	5h	-	24h
	9AF	29h	5h	5h	-	24h
le secondaire	1AS Science	32h	3h	3h	-	26h
	1AS Lettres	31h	4h	3h	3h	21h
	2AS Science	33h	3h	3h	-	27h
	2AS Maths	33h	3h	3h	-	27h
	2AS Lettres	29h	4h	3h	-	22h
	2AS Langues	31h	4h	4h	4h	19h
	3AS Sciences	31h	3h	3h	-	25h
	3AS Maths	31h	3h	3h	-	25h
	3AS Lettres	28h	3h	3h	-	22h
	3AS Langues	29h	4h	4h	4h	17h

En 1980, arrive l'école fondamentale, 7% environ des enfants sont scolarisés, le français est enseigné à partir de la quatrième année comme langue instrumentale, pour une ouverture sur le monde et les besoins de la recherche scientifique. À l'université, le français est étudié dans l'institut des langues vivantes étrangères, mais il reste l'instrument

essentiel pour les sciences techniques, ce qui explique que l'élite parle un français correct ou même châtié.

Dès l'application de l'Enseignement Fondamental au début des années 80, la langue française est devenue une discipline enseignée parmi d'autres, au même titre que les autres matières. Cette langue, comme le décrit la politique du pays, est une " langue étrangère ", ce statut a réduit le volume horaire consacré à l'enseignement de cette discipline. Sa place semble être réduite remarquablement. Dans le cycle moyen on comptait :

7ème AF 6 heures par semaine

8ème AF 5 heures par semaine

9ème AF 5 heures par semaine

5 heures ou 6 heures par semaine dans lesquelles il faut compter une heure pour la séance de rattrapage, ce qui réduit encore le volume horaire. Ce n'est qu'en 1992, que le français fut rétabli aux épreuves du baccalauréat des séries sciences de la nature et sciences exactes après une interruption de près de sept ans.

En 1996, cette année est marquée par l'introduction de l'anglais au deuxième palier aux côtés du français. Un programme expérimental qui, désormais, va inscrire la langue française dans un champ de concurrence ouverte ce qui implique par conséquent le risque de mise en péril du français.

En 2001, une nouvelle réforme manifeste l'intérêt de la majorité des représentants de l'Etat algérien pour l'enseignement/ apprentissage de la langue française. Il est prévu que l'éducation nationale devienne l'un des premiers budgets de l'état afin de répondre aux besoins économiques et sociaux. Le français n'étant plus perçu comme un simple moyen de communication dont la pratique se limite au contexte scolastique c'est à dire la classe de langue.

Dorénavant, il est soutenu comme le souligne M. Berkani cité par S. Soltani (op.cit. 2008 : 08) : "*Le système éducatif algérien se remet en question. L'enseignement de la langue française, dès la deuxième année du cycle primaire, est fortement recommandé par la Commission nationale de réforme de l'éducation. Le Président Bouteflika tranchera prochainement sur cette question hypersensible en Algérie*".

Après deux années d'amorce, un enseignement précoce est appuyé dans la mesure où on consacre plus de temps à initier l'apprenant à la maîtrise du français. En somme l'apprenant est mis en contact avec la langue française dès le premier palier, c'est-à-dire en 2ème année de l'école primaire le but recherché est d'introduire cette langue en-là lui

présentant d'abord sous son aspect oral une langue qu'il doit être capable de formuler oralement avant d'apprendre à écrire.

Avant la réforme, l'enseignement du français débutait en 4ème année primaire (CE2), avec la réforme, à partir de la rentrée scolaire 2003 ; l'enseignement de cette langue a été avancé de deux ans, et actuellement en 3ème année primaire (équivalent du CP3).

III.1. Les objectifs de l'enseignement du français aux Algériens :

A. Idjet–Khenancha, (2006) dans son mémoire intitulé : « ***Analyse du système grammatical sous-jacent à l'enseignement du français en première année secondaire »*** a écrit que : "*selon les instructions officielles de 1995, à la fin du cycle secondaire, l'élève doit être un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale*".

L'enseignement du français a donc pour objectifs de développer chez l'élève 1'acquisition de moyens linguistiques et langagiers, de faciliter 1'expression personnelle et de développer autour de thèmes universels et problématiques actuels une attitude d'ouverture aux différences linguistiques et culturelles.

En effet, dans l'article 2 de la loi fixant les nouvelles dispositions régissant le système éducatif, l'éducation a pour finalité :

> "*[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'Etat de droit ; d'asseoir les bases de l'instauration d'une société attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité*." (Article 2 de la loi n°08-04 du 23 janvier 2008).

Nous prenons, comme exemple bien précis, les objectifs de l'enseignement du français dans le cycle secondaire (lycée) parce que c'est un cycle charnière entre le cycle fondamental et le cycle universitaire. De plus, nous étions une enseignante en ce cycle et la population que nous avons choisie pour l'expérimentation y appartient.

III.1.1.*Les objectifs de l'enseignement du français au secondaire* :

L'enseignement du français au secondaire algérien est à la fois un processus d'apprentissage et un processus de formation dans la mesure où il contribue à la formation intellectuelle est socioculturelle de l'apprenant. " *Le but de ce cycle d'apprentissage est donc d'enrichir la formation de l'apprenant de façon à ce qu'il acquiert un savoir linguistique, culturel et scientifique suffisant pour réussir son intégration dans les domaines dans lesquels il serait appelé à évoluer*" (Documents d'accompagnement des programmes du français au secondaire, 1999 : 05).

L'enseignement s'est axé sur la littérature des textes et sur les activités de lecture. Il s'agissait de méthodes dites traditionnelles qui visent la mémorisation du mécanisme morphosyntaxique de la langue. Dans toutes les matières d'enseignement au lycée, l'apprenant a à rencontrer et à surmonter des obstacles qui constituent de véritables situations d'apprentissage, lorsqu'il est capable d'en comprendre mais aussi d'en rapporter le sens.

Dans le cadre de la nouvelle réforme adoptée récemment en Algérie (l'année scolaire 2003), qui vise, d'une part, à provoquer des changements dans les finalités de l'enseignement, afin que les besoins des individus et de la société soient adaptés aux nouveaux objectifs allant vers la modernisation. D'autre part, elle a pour visée de réussir les objectifs d'une formation donnée en impliquant l'usage de nouvelles méthodes d'enseignement qui dépendent surtout d'une pratique rigoureuse en classe, chose qui nous permettrait de démontrer leur efficacité selon les nouvelles exigences de la vie moderne. (Documents d'accompagnement des programmes du français au secondaire, 2004 : 06).

III.3. Place et enseignement de l'anglais en Algérie :

En Algérie, sous la présidence de monsieur Bendjedid Chadli (1979-1992) (chef d'état à l'époque), des réformes sociales et économiques visant l'institution éducative, en particulier, ont autorisé la substitution de l'anglais au français en quatrième année du second cycle de l'école fondamentale. En 1993, l'enseignement de l'anglais devient possible comme première langue étrangère, à titre optionnel et en concurrence avec le français. À propos de l'application de cette loi :

> " *…il se dégage de la lecture des données statistiques du Ministère de l'Education Nationale et des résultats des deux enquêtes une nette préférence pour la langue française. Choisie par 98,72 % de la population scolaire, le choix de la langue française confirme et précise - tout simplement - le prestige de cette langue chez les parents de ces élèves qui*

montre d'une part qu'elle reste en position de force sur le marché linguistique algérien et d'autre part qu'elle a encore de l'avenir en Algérie"
(Y. Derradji, 2002 : 21)

Malgré tous les efforts de la France en Algérie, l'anglais ne cesse d'étendre son influence ; d'un côté les Etats-Unis d'Amérique intensifient leurs échanges avec l'Algérie, et cela ne se limite pas aux domaines militaires et pétrochimiques, d'un autre côté une véritable demande émane de la population algérienne. Ainsi, de nombreuses catégories socioprofessionnelles, notamment dans les domaines scientifiques, expriment clairement le vœu et ressentent le besoin « d'apprendre l'anglais » à des fins professionnelles. En effet, la grande majorité des textes scientifiques est publiée en anglais, ce qui rend littéralement son apprentissage incontournable ; l'anglais est la langue-clé qui donne accès aux publications et travaux les plus récents à une échelle mondiale.

De plus, les chercheurs algériens ont pu constater l'usage dominant de l'anglais lors des manifestations scientifiques internationales. Les comités scientifiques de ces manifestations vont même jusqu'à suggérer aux participants de rédiger leurs diapositives en anglais afin d'être compris par le plus grand nombre de participants.

IV L'EVOLUTION DU SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN :

a. ***L'ère précoloniale française*** :

Il n'y avait pas un ministère d'éducation, c'était la responsabilité de tout le monde en établissant des mosquées, des écoles coraniques, des zawiyas, sont réparties dans toutes les écoles des villages et des douars. À l'époque, tous les Algériens savent presque lire et écrire.

b. ***L'ère coloniale*** : à l'ère du colonialisme français, les Français estimaient que la langue arabe est un élément majeur de la personnalité algérienne, alors, ils ont œuvré sérieusement à l'élimination de cette langue en fermant les écoles coraniques. En 1904, une loi a été votée interdisant l'ouverture d'une école pour enseigner le Coran sans avoir une licence auprès des autorités.

c. ***La première phase*** de **1962** à **1970** : au lendemain de l'indépendance, l'Algérie a affronté de nombreux problèmes et particulièrement en ce qui concerne l'éducation. Un système éducatif étrange, loin de la réalité algérienne. En 15/09/1962 la première commission nationale de réforme de l'éducation était mise en place en soulignant les recommandations suivantes :

- ✓ Doubler les heures consacrées à la langue arabe dans tous les niveaux d'enseignement,
- ✓ Construire des écoles dans toute l'Algérie,
- ✓ L'arabisation et la démocratisation de l'enseignement.

d. ***La deuxième phase*** de **1970** à **1980** : une phase de planification 69/73 et 74/77

Parmi les réalisations les plus importantes est l'augmentation du nombre des établissements scolaires, des élèves et des enseignants.

E. À partir de 1999, Blanchet et Asselah-Rahal (2007 : 33-52) disaient que *les autorités ont marqué leurs volontés de réformer le système éducatif, en instaurant des politiques linguistiques favorisant, l'enseignement des langues étrangères en tant que support scientifique, technologique se rapportant à la culture mondiale*. En 2004, le français est considéré comme première langue étrangère, il devait être enseigné dès la deuxième année primaire, mais, le début de l'enseignement du français a été repoussé d'une année.

F. Actuellement, l'enseignement de la langue française débute à la troisième année primaire. Les objectifs de l'enseignement du français visent le développement des compétences : orale et écrite chez l'élève, la dimension communicative est mise à l'honneur à travers les pratiques langagières et les interactions verbales. La notion de compétence apparait en tant que développement personnel et social, surtout la compétence de communication.

Dans ce qui suit, nous estimons indispensable de présenter l'organisation et la réorganisation du système éducatif algérien dans le but de proposer une réponse aux questions, que nous avons déjà posées au niveau de l'introduction de ce chapitre, concernant son évolution.

IV.1.L'organisation de l'ancien système éducatif en Algérie :

IV.1.1. *Présentation du dernier système éducatif algérien avant la dernière réforme :*

C'est l'ordonnance du 16 avril 1976 qui organise l'éducation et la formation en Algérie. À partir de 1972, date de l'arabisation de l'enseignement, le français se voit conférer le statut de langue étrangère ou langue seconde. L'expérience de la mixité a été tentée pendant une courte période dans les années 80, avant d'être abandonnée sous la pression des fondamentalistes.

L'enseignement en Algérie est structuré de la façon suivante :

- ➢ L'enseignement préscolaire non obligatoire,

- ✓ L'enseignement fondamental, obligatoire et gratuit, d'une durée de 9 ans, réparti en 3 paliers,
- ✓ L'enseignement secondaire général et technique,
- ✓ L'enseignement supérieur,
- ✓ La formation professionnelle.

IV.2. Organisation de l'enseignement :

a- L'enseignement préscolaire :

Cet enseignement, gratuit et optionnel, concerne les enfants âgés de 4 à 6 ans et se déroule dans deux types de structure :

- Les classes préparatoires de certaines écoles primaires. Ces classes sont rares, seuls 4% des élèves bénéficient d'un enseignement préscolaire,
- Les jardins d'enfants créés à l'initiative des collectivités locales ou les entreprises.

L'enseignement préscolaire est dispensé uniquement en langue arabe. Les programmes d'éveil de la petite enfance vont de l'initiation à la lecture, l'écriture, les mathématiques aux activités artistiques et ludiques en passant par l'apprentissage de versets du Coran.

b- L'enseignement fondamental :

L'enseignement fondamental concerne les enfants âgés de 6 à 16 ans et représente l'étape obligatoire de la scolarité. Il comporte 3 cycles de 3 ans chacun :

- ***Le cycle de base***, de la première à la troisième année. Sont dispensés des cours de langue arabe et d'éducation mathématique, des activités d'éducation artistiques (arts plastiques, éducation musicale, éducation sportive), des disciplines sociales (éducation islamique – éducation sociale),

- ***Le cycle d'éveil***, de la quatrième année à la sixième année. Les enseignements déjà dispensés dans le premier cycle se poursuivent et de nouvelles activités sont introduites : découverte du milieu physique, technologique, biologique et sociologique ; une langue étrangère (français),

- ***Le cycle d'observation et d'orientation***, de la septième à la neuvième année. Au cours de ce troisième palier, l'enseignement s'articule autour de : l'approfondissement des connaissances acquises ; la concrétisation des connaissances acquises à travers des situations pratiques et réelles; l'introduction de la deuxième langue étrangère (généralement l'anglais).

La fin de la scolarité obligatoire est sanctionnée par le Brevet d'Enseignement Fondamental (B.E.F.) qui prend en compte les résultats acquis durant la 9ème année de scolarité additionnés aux moyennes obtenues à l'examen.

c- L'enseignement secondaire :

L'enseignement secondaire est dispensé dans trois types d'établissements :

- Lycées d'enseignement général,
- Lycées d'enseignement technique (technicum),
- Lycées polyvalents (enseignement général et technologique),

La première année de l'enseignement secondaire repose sur trois « troncs communs » :

- Le tronc commun « Lettres » (langues et disciplines sociales),
- Le tronc commun « Sciences » (sciences naturelles, sciences physiques et mathématiques),
- Le tronc commun « Technologie » (mathématiques, sciences physiques, dessin technique et technologie).

L'état algérien, depuis sa restauration en 1962, s'est attaché à placer le secteur de l'éducation à l'apogée de ses préoccupations. Comme le confirme A. Taleb-Ibrahimi (op.cit. 2008 : 02) le ministre de l'éducation de 1965 à 1970 : "…*J'ai également présenté à cette occasion, […] relatifs aux options fondamentales qui guident et orientent notre politique éducative. Il s'agit du fameux triptyque concernant la démocratisation, l'arabisation et l'orientation scientifique et technique*…". Par ailleurs, le taux (Office national des statistiques) de scolarisation qui était de 14% la veille de l'indépendance, dépasse les 20% en 1962/1963, pour s'élever à 45%, 1965/1966 et atteindre les 54% en 1969/1970.

Nous notons qu'à l'école primaire, l'enseignant de français assure hebdomadairement 24 heures de cours et 6 heures d'animation culturelle. Au collège (CEM), il assure 22 heures, tandis qu'au lycée, cette charge hebdomadaire est de 18 heures.

La méthodologie d'apprentissage au secondaire avant la dernière réforme (1995) est la méthodologie du projet pédagogique.

- ***Le projet pédagogique:***

Le projet pédagogique constitue 1'organisateur d'un ensemble d'activités conçu sous forme d'unités didactiques ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques, il

décrit en termes de compétences et de capacités le profil de sortie de 1'élève au terme d'une période d'apprentissage. En effet, le projet pédagogique permet de donner un sens à ces apprentissages, de tendre vers 1'autonomie de 1'élève et de le responsabiliser.

Le recours au projet éviterait la juxtaposition des activités et donne à 1'enseignement / apprentissage un sens par la réinstauration de la rigueur dans le choix des activités et leur convergence dans un produit finalisé.

IV.2.1.*La réorganisation générale du système éducatif :*

Le système éducatif actuel comprend trois niveaux d'enseignement : l'éducation préparatoire, l'enseignement fondamental avec ses deux niveaux primaire et moyen, et l'enseignement secondaire général et technologique.

a- La généralisation de l'éducation préscolaire :

Selon les lois régissant cet enseignement sont définies dans le texte de loi d'orientation dans ses articles 38 à 43. L'éducation préscolaire (pour les enfants âgés de cinq ans) sera généralisée progressivement et ce, par l'ouverture de jardins d'enfants. Pour cela, il est nécessaire, en premier lieu et à court terme, de mettre en place un cadre juridique pour prendre en charge cette éducation ainsi que la formation des éducateurs.

En outre, il est à souligner que l'éducation préscolaire, selon la presse, n'étant pas nécessairement gratuite, par conséquent, elle sera prise en charge par le mouvement associatif, les collectivités locales ainsi que les entreprises. Cependant, l'Etat veillera à garantir l'égalité des chances et ce, par l'ouverture de jardins d'enfants, notamment dans les zones défavorisés. Le programme de l'éducation préparatoire est fixé par le ministère de l'Education nationale qui veille à son application dans ces différents établissements.

À ce sujet, A. Seddiki (2004 : 04) montre qu'il est important d'être confronté dès le jeune âge à la langue étrangère, et à ce propos il avance :

> "*Plus l'apprentissage sera précoce….l'enfant a toute la souplesse intellectuelle pour imiter, pour apprendre, pour se fondre dans la langue et la culture de l'autre. À la maternelle, il apprend la langue étrangère en chantant, en jouant,….c'est un moment exceptionnel où l'enfant est disponible pour emmagasiner de nombreuses connaissances. Il répète les sons qu'il ne connaît pas dans sa langue, il répète sans accent, il le fait par plaisir*".

b- ***La réduction de l'enseignement primaire d'une année*** (dure 5 ans au lieu de 6 ans) sur le moyen terme et ce, en corrélation avec la généralisation progressive de l'enseignement préscolaire. La fin de la scolarité dans ce cycle est sanctionnée par un examen final ouvrant droit à la délivrance d'une attestation de succès nécessaire à l'admission dans l'enseignement moyen.

c- ***L'allongement de l'enseignement moyen d'une année.***

Cet enseignement dure 4 ans au lieu de 3 ans dans l'ancien système, la fin de la scolarité dans ce cycle est sanctionnée par un examen final ouvrant droit à la délivrance d'une attestation de succès nécessaire à l'admission dans l'enseignement secondaire. Cette décision a été prise afin d'alléger les programmes et satisfaire ainsi la demande de la communauté éducative. Sa mise en œuvre se fera graduellement et allant de pair avec la nouvelle distribution des programmes.

d- ***L'enseignement secondaire général et technologique :***

Est défini dans les articles 53 à 56. Il dure 3 ans organisés en filières scientifiques, littéraires et technologiques. La première année est un tronc commun. La spécialisation commence seulement à partir de la deuxième année. De nouvelles spécialités ont été introduites suite à la réforme. Elles concernent les options lettres et langues, lettres et philosophie. Elles ont pour objectif, la revalorisation des matières comme la philosophie et l'Histoire. L'instruction dans les établissements secondaires s'achève par un examen national, le baccalauréat.

Après avoir présenté, dans un exposé descriptif, quelques aspects de notre système éducatif. Il est nécessaire de porter un intérêt tout particulier aux méthodologies d'enseignement. Cette partie théorique a pour objectif de fournir des notions à des concepts que nous jugeons nécessaires quant à l'analyse des résultats obtenus aux trois chapitres pratiques, il s'agit de l'analyse des manuels scolaires, l'analyse des deux questionnaires et de l'expérimentation.

IV.3. Les méthodologies de l'enseignement du français en Algérie de 1962 jusqu'à nos jours :

Dans ce qui suit, nous allons préciser un peu en présentant les différentes méthodologies d'enseignement du FLE adoptées par le système éducatif algérien. Nous nous sommes inspirée de deux résumés faits par deux étudiants chercheurs algériens, il s'agit de A. Sista Salim (2005/2006 : 51-54) et R. Chebira (2008-2009 : 46-48) :

a. <u>De 1962 à 1984</u> :

L'enseignement du français visait un objectif essentiellement culturel, puisque la progression était fondée sur un programme d'œuvres à étudier (littérature française, puis introduction d'œuvres d'auteurs algériens). La démarche était de type traditionnel : activités cloisonnées organisées en séquence didactique hebdomadaire et visant en fait le perfectionnement linguistique.

C'est ainsi qu'en partant, au début, de petites phrases et, très vite, de textes d'auteurs :

- On lisait,
- On expliquait le sens des mots,
- On présentait des règles de grammaire,
- Enfin, on traduisait.

***Quelles observations pouvons-nous faire sur cette méthode?**

- Elle développe la compréhension de textes écrits, une connaissance passive de ces textes,
- On ne s'intéresse pas à la production orale : parler en classe reste une tâche extrêmement difficile,
- La production écrite est médiocre, artificielle, faite de stéréotypes.

Nous avons remarqué durant cette période qu'elle développe la compréhension de textes écrits et ne donne pas d'importance à la production orale. La production écrite est insuffisante, artificielle. L'expression « pédagogie différenciée », ou « différenciation de la pédagogie », est relativement nouvelle dans le vocabulaire en usage dans le contexte français.

Après l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 /31 portant sur l'organisation de l'éducation nationale, cette dernière va subir un autre changement au niveau de son système éducatif : ce changement a influencé directement le statut du français en Algérie avec l'avènement de l'école fondamentale.

Cette dernière a pour mission d'assurer une éducation de base commune à tous les élèves, en une durée de neuf ans. L'école fondamentale constitue une unité organique dispensant une éducation continue de la première à la neuvième année. Son unité se retrouve dans ses principes d'organisation, l'homogénéité des contenus et l'identité des fondements de ses méthodes.

b. <u>De 1984 à 1988</u> :

Plutôt que d'expliquer, d'analyser un texte écrit et de le traduire, on découvre qu'il vaudrait mieux présenter directement la langue sous sa forme orale. Le mot "direct" indique que l'on souhaite éliminer la méthode "indirecte" qu'est la traduction.

En effet, l'enseignant utilise, dès la première leçon, la seule L.E. en s'interdisant d'avoir recours à la LM : il enseigne directement la L.E. en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la LE elle-même.

Et dans la même période, on reconnaît aussi les principes essentiels des méthodes (Journal officiel de la république algérienne démocratique et populaire, avril 1976.Alger. N°33. Institut Pédagogique National) structuro-globales. Sans oublier aussi la méthode audio-orale qui tire l'essentiel de son originalité des exercices structuraux, fait manipuler la langue mais n'entraîne pas l'élève à « communiquer ». Les exercices structuraux ennuient les apprenants.

Bien que la démarche fût encore traditionnelle, ceci n'a pas empêché de lancer des idées pour un renouvellement méthodologique : unité didactique, linguistique du discours.

*** Quelles observations peut-on faire sur cette méthode?**

- Il y a un progrès dans la mesure où "en montrant" on fait d'abord entendre. La forme orale du langage est donc première alors que la méthode traditionnelle part systématiquement de l'écrit mais le progrès est plus apparent que réel ;

- Il est faux d'affirmer que l'on peut passer directement de la réalité montrée à la formulation en langue étrangère : il y a toujours traduction dans l'esprit de l'élève, elle existe bel et bien pendant l'instant où il perçoit le sens de ce qu'on lui montre.

Comme dans la méthode traditionnelle, on accorde bien plus de place à la compréhension qu'à la production, c'est pourtant la production qui est la difficulté majeure dans l'acquisition du français langue étrangère en Algérie. Un effort très net est fait au niveau grammatical dans le sens d'un allègement certain, mais on reste au niveau de l'analyse, d'une analyse traditionnelle. En méthode audio-orale, la L.E. est présentée à travers des dialogues de langue courante, mais ceux-ci ne sont plus répétés par enseignant ni d'ailleurs enregistrés sur des magnétophones.

On veille à ne pas alourdir l'apprentissage par des leçons trop riches lexicalement ou grammaticalement : il s'agit de progresser pas à pas, afin que l'apprenant puisse bien "fixer" une structure avant d'en apprendre une autre. Dans la mesure où on accepte l'idée

que l'apprentissage d'une langue est un phénomène automatique, on rejette tout **travail d'explication** ou toute analyse réflexive qui "pourrait faire obstacle à l'acquisition des automatismes linguistiques".

L'objectif visé était un objectif linguistique, vu que la dégradation du niveau nécessitait que l'on renforce les notions de base. La progression était fondée sur un programme de grammaire fonctionnelle, qui aboutissait beaucoup plus à l'acquisition d'un savoir sur la langue que de la langue elle-même.

On peut noter une certaine incohérence dans la démarche suivie à cette époque, où l'on alliait la psychologie du comportement et la grammaire fonctionnelle, qui était alors en honneur à l'université d'Alger et qui est axée sur le rôle des éléments linguistiques dans la communication.

c. <u>De 1988 à 2002</u> :

L'approche est conçue en fonction des objectifs de fin de cycle. C'est ainsi que, pour préparer les apprenants à aborder l'enseignement supérieur avec plus de chance de succès, on fixe à l'enseignement du français un but formatif : développer certaines capacités intellectuelles (analyse, discrimination, synthèse, anticipation, application …) doter les apprenants de modèles d'expression aux niveaux formels (techniques d'expression) et discursifs (typologie textuelle).

La progression est basée sur une typologie des textes les plus courants que les apprenants peuvent être amenés à comprendre ou à produire, les activités sont intégrées dans un ensemble organisé (l'unité didactique).

Pour la première fois, l'appareil didactique est conçu pour répondre à des objectifs clairement définis, ce qui montre que l'on peut adopter une approche originale, qui ne s'inspire pas nécessairement des grands courants.

Cette méthode d'enseignement accorde à l'écrit une importance toute spéciale qui trouve son explication dans le souci, non seulement de la conformité aux buts et finalités de l'enseignement des langues étrangères en Algérie, mais aussi dans celui d'assujettir l'enseignement dispensé au type d'évaluation qui prévaut.

En effet, dans le cadre scolaire, l'élève est appelé principalement, à lire des textes auxquels il doit inférer un sens, et c'est à travers un texte qu'il est évalué. Deux « Skills » ou compétences sont donc favorisés : compréhension écrite et expression écrite. C'est ce qui explique l'organisation de l'unité didactique qui commence par une séance de compréhension de l'écrit et s'achève par une expression écrite. Mais ceci n'implique

aucunement l'abandon de l'oral qui garde toute son importance dans l'acquisition de cette langue étrangère.

d. De 2002 à nos jours :

Avant la dernière réforme du système éducatif algérien, le contexte méthodologique est vu comme un modèle imposé tout au long du parcours scolaire. Auparavant, les élèves et les enseignants se sentaient dégoutés par cette pédagogie de routine : observation d'un texte modèle, étude des points de langues et enfin restitution par les élèves du modèle au travers d'une rédaction.

En effet, le recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le cadre de l'apprentissage scolaire algérien, est la raison principale qui a poussé les concepteurs de la réforme à opter pour l'approche par les compétences. L'objectif recherché derrière ce choix est de répondre aux exigences de la modernité et la mondialisation afin de rendre l'apprenant capable d'agir concrètement au quotidien.

À de cette décision, F.F. Ferhani (2006 : 11) dans son article intitulé "***Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme***" a dit que :

> "*Ainsi, après avoir pratiqué l'entrée par contenus puis l'entrée par objectifs, l'Algérie rejoint le mouvement mondial en faveur d'une approche par compétences. L'ambition de la réforme consiste donc en une véritable révolution pédagogique, notamment au regard du retard accumulé au plan des méthodes et des pratiques d'enseignement et de certification. L'École algérienne découvre ainsi de nouveaux concepts et outils avec l'introduction de l'organisation du travail en projets, l'adoption de la démarche inductive, l'intégration de l'évaluation et des technologies de l'information et de la communication éducative et, pour les langues, la réhabilitation de l'oral*".

Les programmes d'aujourd'hui s'articulent progressivement autour de six concepts novateurs : la compétence transversale, la compétence terminale, la situation d'intégration, Éditions, la compétence disciplinaire et la situation d'apprentissage. (X. Roegiers, disponible sur : http://www.bief.be/docs/publications/apc_algerie_070301.pdf).

Nous pouvons résumer le déroulement d'un apprentissage d'une compétence comme suit : dans un premier temps, l'enseignant commence à développer les ressources chez l'élève. C'est là qu'il introduit les connaissances nécessaires par exemple le vocabulaire dans les langues. C'est également là qu'il développe auprès des élèves les savoir-faire, les

règles, les techniques : en langue, ce seront les règles de grammaire, la conjugaison. Ces savoir-faire sont accompagnés d'applications sur les notions vues, c'est-à-dire sur les ressources développées.

Dans ce qui suit, nous présentons un éclairage sur l'enseignement du FLE en Algérie dans l'approche par les compétences en fonction de notre expérimentation :

IV.3.1. *Le projet pédagogique dans les classes de français en Algérie :*

En Algérie, dans les établissements éducatifs, la langue française ne sera pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service des pratiques langagières et communicatives de la documentation. La démarche s'appuie donc sur l'observation, l'expérience, l'interaction et l'évaluation. La réalisation du projet passe par deux niveaux :

- ***Le niveau pré-pédagogique*** *:* l'enseignant choisit les compétences à installer et planifie les activités (apprentissage et évaluation). Il recense les moyens nécessaires. Ce projet sera communiqué aux élèves dans un cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent tout leur sens.
- ***Le niveau pédagogique*** : le projet se déroule par séquences. Chaque séquence présente des objectifs d'apprentissage vers lesquelles convergent des activités de lecture, d'oral et d'écriture.
- **La démarche du projet :**

Le projet de la discipline, considéré dans sa globalité, constitue l'organisateur didactique (au niveau méthodologique) pour assurer la cohérence organique du manuel et pédagogique (au niveau de la relation enseignant – apprenant – savoir) pour mettre en œuvre un ensemble d'activités et de tâches à exécuter afin d'atteindre un certain niveau de compétence. Ainsi, le projet est organisé en séquences ayant une cohérence interne et articulées sur des intentions pédagogiques visant un objectif terminal d'intégration [O.T.I.].

- **La situation – problème :** elle devrait :

- Avoir du sens : interpeller, concerner l'apprenant qui ne se contentera pas d'obéir, d'exécuter,
- Être liée à un obstacle repéré, identifié, considéré comme surmontable et dont les apprenants doivent prendre conscience à travers leurs représentations mentales,
- Faire naître un questionnement chez les apprenants autre que celui du professeur,

- Créer une rupture par rapport à leurs connaissances antérieures pour apporter des réponses nouvelles et acceptables,
- Ouvrir sur un savoir d'ordre général : notion, concept, loi et règle.

Après l'application de l'APC en Algérie, l'enseignant du français a cessé de monopoliser la parole au sein de sa classe. Les activités de langue ne sont plus enseignées pour elles-mêmes. Ainsi, la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe sont désormais liés à des objectifs définis. Ils deviennent, à l'oral comme à l'écrit, les outils d'une finalité qui les rend non seulement opportuns, mais visibles et utilisables par les élèves en situations scolaires ou en situations authentiques de communication.

L'approche par les compétences implique d'ouvrir à nouveau la question de la nature de la cohésion des différentes activités dont la succession ou l'enchaînement forment l'enseignement. " *Les manuels de langues doivent tenir compte de cet ensemble de contraintes pour organiser une division en éléments des activités d'enseignement proposées. Celles-ci sont dénommées, de manière variable suivant les matériels, unités leçon…*Beacco (2007)

Après ces quelques paragraphes consacrés aux méthodologies d'enseignement des langues, en général, et du FLE en Algérie d'une manière particulière. Nous estimons primordial d'aborder un autre point (ou une étape) de l'enseignement, qui se situe au début, au cours et à la fin de toute action (activité enseignée), il s'agit de l'évaluation. Dans ce qui suit, nous opterons pour l'évaluation dans l'APC parce que nous la pratiquons, aujourd'hui, avec tous les élèves y compris ceux de notre échantillon expérimental. Ensuite, nous allons présenter quelques définitions de ce concept. Également, nous avons jugé nécessaire, de présenter brièvement les types et les outils de l'évaluation, dans le but d'éclaircir aux lecteurs ces concepts didactiques de base.

IV.3.2.*L'approche par les compétences et l'évaluation* :

Les productions de la part de l'élève : la solution à un problème, une création originale de sa part, des propositions qu'il émet… etc. Toute production doit être évaluée à travers un ensemble de critères, souvent appelés critères de correction. Un critère de correction est une qualité que doit respecter la production d'un élève : une production précise, une production cohérente, une production originale, etc. Un critère est donc un point de vue selon lequel on se place pour apprécier une production.

X. Roegiers, (2005 : 107-124**)** a distingué deux types de critère :

1-Un critère minimal est un critère qui fait partie intégrante de la compétence, un critère requis pour déclarer l'élève compétent,

2- Un critère de perfectionnement est un critère qui ne conditionne pas la maîtrise de la compétence.

X. Roegiers (ibid. 2004 : 75) toujours, soulignait que trois raisons essentielles justifient le fait de limiter le nombre de critères.

1. La première raison est liée à l'effort de correction. Plus un système prône la multiplication du nombre de critères, et plus il court le risque que ces critères ne soient pas utilisés du tout par les enseignants, pour une raison de temps de correction,

2. La deuxième raison tient au potentiel des enseignants et des élèves à prendre en compte de façon spontanée les critères dans les apprentissages. Les enseignants peuvent assez facilement s'approprier un petit nombre de critères, et les mobiliser de façon spontanée, non seulement au moment de la correction, mais au cours des apprentissages,

3. La troisième raison, plus technique, est liée au risque de dépendance. Plus le nombre de critères est élevé, plus on a des chances de trouver des critères qui ne sont pas indépendants l'un de l'autre.

Il est vrai que certains critères minimaux reviennent souvent. Ce sont les critères suivants :

- La pertinence de la production : la production correspond-elle aux supports donnés ? aux consignes ?
- L'utilisation correcte des outils de la discipline ; l'élève utilise-t-il convenablement les concepts, les savoir-faire de la discipline ?
- La cohérence interne de la production : la production est-elle bien agencée ? vraisemblable ? complète ?

Ainsi de nouvelles formes évaluatives sont apparues sur la scène éducative. **Le contrôle continu :**

> « *C'est l'observation quotidienne, de l'activité des élèves, de leurs comportements, de leurs démarches intellectuelles et des stratégies qu'ils mettent en œuvre dans leur apprentissage. Il permet : de diagnostiquer les points forts et les points faibles dans le processus d'apprentissage, la méthode d'enseignement et les résultats des élèves ; de s'assurer de la valeur de l'effet au niveau de la compréhension, de l'assimilation et de la rétention des connaissances ; de réguler, en cas de besoin, la méthode*

d'intervention et d'adopter une procédure plus convenable. Dans cette forme d'évaluation, l'enseignant fait appel à une panoplie d'outils, allant d'une simple question jusqu'à des épreuves plus complexes, touchant une ou plusieurs notions, une ou plusieurs unités du programme. »

IV.3.2.1. *L'évaluation (définition)* *:*

"*L'évaluation (…) partie intégrante du processus éducatif normal, les erreurs étant à considérer comme des moments dans l'apprentissage, et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques*" (De Landsheere, 1979 : 25)

Il est difficile d'apprécier au premier abord toute l'importance de l'évaluation des élèves dans le système scolaire actuel. Il suffit pourtant d'examiner dans quelles circonstances les notes sont prises en considération pour voir qu'on fait constamment appel à ces appréciations.

"*Les fonctions de l'évaluation qui semblent indispensables sont* :

✓ *Une fonction d'orientation : pour choisir les voies d'études les plus appropriées,*

✓ *Une fonction de régulation : pour guider constamment le processus d'apprentissage,*

✓ *Une fonction de certification : pour faire les points sur les acquis et octroyer les diplômes*" (J. Cardinet, 1988 : 52)

Pour ce qui concerne l'orientation : les contrôles et les exercices de révision habituels en début d'années, les examens d'orientation scolaire et professionnelle. Pour la régulation : nous pouvons citer les moyens d'évaluation continue, les interrogations périodiques du maître, ou simplement l'autoévaluation continue, qui permettent de se rendre compte des difficultés que rencontre l'élève.

Pour ce qui concerne un système scolaire : l'évaluation peut remplir de ce point de vue, trois fonctions : améliorer les conditions de l'apprentissage, améliorer le processus de l'apprentissage et améliorer le résultat de l'apprentissage.

IV.3.2.2. Les types de l'évaluation*:*

a- L'évaluation formative:

"*L'évaluation est dite formative lorsqu'elle s'intègre au processus même de l'apprentissage et qu'elle contribue de quelque manière à son efficacité, on la conçoit comme une succession d'interventions périodiques qui vérifient en cours d'apprentissage, l'efficacité des méthodes d'enseignements*" (S.-N. Barriol, 2000 : 02).

L'évaluation formative permet aux partenaires pédagogiques d'être constamment en contact : "*L'évaluation formative est l'évaluation intervenant en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objetif d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser*" De Landsheere (1980).

L'objectif de l'évaluation formative est d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage et non simplement classer ou noter les élèves, conduisant progressivement l'apprenant à s'auto corriger.

En tant qu'évaluation formative au jour le jour, elle sert :

- À informer le professeur sur le niveau d'efficacité de son enseignement,
- À aider le professeur à planifier les étapes suivantes de l'apprentissage,
- De Feed back pour l'élève afin qu'il prenne confiance et sache comment s'améliorer davantage,
- À identifier les élèves à besoin spécifique.

b- ***L'évaluation sommative*** **:**

L'évaluation sommative compare les performances des apprenants en fonction de leurs résultats, il s'agit aussi de la dernière étape de l'évaluation formative. Elle fournit un bilan de ce que l'élève a appris, elle permet, donc de prendre des décisions relatives à l'orientation des élèves.

M.-J. Berger (1994 : 09) pense que : " pour réaliser une évaluation sommative juste et équitable, il faut oser prendre des risques, accepter la négociation et au pire, la confrontation, ses objectifs spécifiques sont :

- Porter un jugement sur les apprentissages réalisés par les élèves,
- Attester la maîtrise des objectifs,
- Fournir aux parents les résultats des apprentissages de leurs enfants,
- Mesurer l'efficacité d'un programme.

Selon A. Braun et al. (1988 : 75) l'évaluation sommative sert à :

- Fournir un bilan instantané à un moment donné pour un élève donné,
- Informer les parents,
- Fournir des données pour gérer le progrès et la performance globale,
- Informer d'autres professeurs.

c- ***L'autoévaluation*** :

L'autoévaluation ne consiste pas à remplacer l'évaluation que réalise le maître par une évaluation réalisée par l'apprenant. "*L'autoévaluation par l'élève est régulatrice dans la mesure où le constat de réussite ou non de la tâche, de maîtrise ou non d'une compétence, ainsi que le regard réflexif sur les processus et les démarches engagés, entraînent chez lui des prises de décision améliorant l'apprentissage*" (R. Tavernier, 1995 : 100).

R. Gallisson (1980 : 72) voit qu'il n'y a que l'autoévaluation pour permettre à l'apprenant de maîtriser de bout en bout son apprentissage. Ses objectifs sont :

- Développer chez les apprenants le sens de la responsabilité,
- Aider les apprenants à mieux comprendre les objectifs du cours,
- Aider les apprenants à apprendre à évaluer leur propre travail,
- Renseigner l'enseignant sur les réactions des apprenants au programme,
- Aider les apprenants à prendre conscience des besoins et des comportements nouveaux.

L'autoévaluation est pour l'apprenant une manière de former son jugement, c'est aussi, apprendre à organiser, à anticiper son activité : c'est apprendre à apprendre, c'est, enfin, acquérir une plus grande autonomie à l'égard de l'adulte.

d- L'évaluation diagnostique :

L'évaluation diagnostique se fait au début d'une séquence de cours, son utilité est de permettre à l'enseignant de tracer le profil de ses élèves en d'autres termes d'apprécier leurs attitudes ou leurs connaissances de la matière. Elle ne devrait jamais figurer dans la note de l'élève.

"*…ce type d'évaluation aide l'enseignant à mieux adapter ses exercices au niveau de ses élèves*" C. Bordeleau et al. (1999 : 156)

Selon M.-J. Berger (op.cit. 1994 : 80) les objectifs de l'évaluation diagnostique sont:

- Evaluer les habilités, les intérêts, les capacités, les difficultés et le niveau de réussite d'un apprenant ou d'une classe,
- Déterminer les causes sous-jacentes à des difficultés d'apprentissage,
- Déterminer les modifications pertinentes ou nécessaires à apporter au programme pour l'apprenant ou la classe".

e. *L'évaluation formatrice* :

En évaluation formative, la régulation relève de l'enseignant, tandis que l'évaluation formatrice, c'est l'élève qui est responsable.

Les objectifs d'apprentissage visés par l'évaluation formatrice sont :

- L'appropriation par les élèves des objectifs et des critères de professeurs,
- La maîtrise par l'apprenant des procédures de planifications préalables,
- La gestion des erreurs dans le cadre de l'autoévaluation.

f. *Evaluation pronostique et prédictive :*

En parlant de prédiction différentielle, nous rappelons que le problème a été défini comme celui du choix, pour un élève, entre diverses voies de formation.

La fonction première de ces épreuves est de donner une certaine prise sur l'avenir, d'arriver à un profil de pronostic de réussite ou d'estimation. Mais pour en tirer un pronostic, on doit de nouveau recourir à des comparaisons, puisqu'on doit calculer des corrélations avec un critère de réussite.

***g. La co-évaluation* :**

L'évaluation des apprentissages centrée sur l'approche par intégration des compétences met en valeur le rôle que peut jouer l'apprenant pour évaluer la production écrite de son collègue. Être conscient de sa démarche et de ses stratégies et pouvoir les comparer à celles de ses pairs l'aide à progresser dans le développement de sa compétence scripturale.

Etant donné que la compétence est définie comme un « *savoir agir fondé sur la mobilisation d'un ensemble de ressources et leur utilisation efficace* » (Le G. Boeterf, 1994 : 35); les grilles d'évaluation, particulièrement dichotomiques, (facile à utiliser) permettent à l'apprenant d'agir, d'une manière consciente, sur la production de son collègue pour formuler un jugement sur sa capacité à résoudre le problème posé.

Evaluer l'écrit de l'autre peut se faire individuellement ou par groupes d'apprenants. Suivant le modèle constructiviste interactif, cette façon de faire favorise la construction des savoirs par les apprenants eux-mêmes. C'est à partir des interactions entre leur savoir (déjà là) et celui des autres qu'un processus de régulation métacognitive s'installe. Ainsi, l'apprenant accepte de s'ajuster et de revoir son texte à partir d'autres points de vue pour le construire à nouveau.

Aussi, faire relire sa production par un pair a un effet direct sur l'amélioration du 1er jet. En effet, la difficulté à se distancier de son texte pour le relire et le réécrire s'efface

en évaluation mutuelle. À ces conditions la lecture est jugée plus féconde car la décentralisation sur le texte est réalisée.

De plus, cette façon d'évaluer donne lieu à une atmosphère de concurrence qui est de nature à soutenir les progrès des apprenants. Dans ce sens, les apprenants sont motivés à faire de leur mieux pour ne pas permettre aux autres (condisciples) de leur repérer de lacunes. Être évalué par un collègue favorise donc, une attitude plus positive vis-à-vis du texte à produire.

Robb et al. (1986) cité par C. Germain (1999 : 38) ont étudié quatre variantes de correction directe :

1- La correction complète : dans laquelle l'enseignant localise toutes les erreurs des élèves, les signale et les corrige,

2- La correction codée : dans laquelle l'enseignant localise et signale les erreurs des élèves, qui doivent ensuite les corriger,

3- La correction codée, mais en couleurs cette fois, au cours de laquelle l'enseignant souligne toutes les erreurs avec un feutre de couleurs. L'élève devant ensuite les corriger,

4- L'énumération des erreurs : dans laquelle le professeur dresse une liste de toutes les erreurs contenues dans le texte de l'élève, qui doit alors se charger de la correction. Signalons que toutes formes de correction directe portaient uniquement sur les erreurs lexicales, syntaxiques et stylistiques.

Dans ce qui suit, nous allons passer à un autre élément que nous jugeons nécessaire pour la description de notre système éducatif, il s'agit des réformes éducatives en Algérie.

V. LES RÉFORMES EDUCATIVES EN ALGERIE :

Une brève rétrospective sur le système pédagogique en Algérie nous montre que celui-ci a été ponctué par une série de réformes.

- ***Ordre chronologique des réformes éducatives en Algérie* :**

La première réforme de notre système éducatif a été menée au nom de l'arabisation, la décolonisation et la démocratisation de l'enseignement en Algérie.

Au lendemain de l'indépendance de l'Algérie, dans une démarche inconsidérée de réappropriation identitaire, Ahmed Ben Bella, le premier président de la république, dans sa première allocution publique et officielle, installe sans équivoque le cadre dans lequel doit se définir l'identité algérienne : « *Nous sommes des arabes, des arabes, dix millions*

d'arabes (...) il n'y a d'avenir pour ce pays que dans l'arabisme »(discours du 5 juillet 1963)

C'est l'article 15 qui impose cet enseignement exclusif de la langue arabe : " *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*".

A. Taleb-Ibrahimi, (2008 : 70) révélait qu'en 1968 (15 Mars), une commission de réforme de l'enseignement primaire et secondaire est installée qui devait provoquer une rupture totale avec le système hérité de l'ère coloniale.

Le 5 Décembre 1969, une autre commission de réforme fut installée par le président Boumediene, mais, elle a gelé ses activités à la suite d'un remaniement ministériel intervenu en Juillet 1970. Selon le ministre de l'éducation il est nécessaire de l'évoquer : "*Malgré la brièveté de son existence, car elle a marqué une étape implorante dans l'évolution du système. Elle a dessiné pour l'avenir des pistes d'évolution intéressantes*".

En attendant la loi sur l'éducation, la politique éducative est définie par les modifications apportées à l'ordonnance du 16 avril 1976.

L'avant dernière réforme ayant été celle de l'introduction en 1981 de l'école fondamentale. Une moyenne de 187 élèves par enseignant de français du fondamental et de 195 élèves par professeur de français au lycée.

En Mai 2000, une commission nationale de réforme du système éducatif (C.N.R.S.E) était chargée d'établir un diagnostic qualifié en vue de proposer un projet comportant les éléments constitutifs d'une nouvelle politique éducative. Cette commission a remis son rapport en Mars 2001 au gouvernement.

L'article 4 de la loi d'orientation rappelle que l'école doit " *permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères*."(Extrait du journal officiel de la république algérienne n° 4 du 27 janvier 2008). Ouverture sur le monde et accès à la documentation sont donc les finalités de l'enseignement de la langue française en Algérie.

Dans le programme de français de 2ème année secondaire(2006), il est également précisé : "*dans le cadre de la refonte du système éducatif, les nouveaux programmes auront une visée principale, l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen*

d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi".

Les langues étrangères ont aussi leur place, selon les propos du Président de la république, qui avait déclaré que :

> "*…La maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force"(*Discours d'installation de la (CNRSE), Palais des nations, Alger, Samedi 13 Mai 2000.www.el-mouradia.dz. Consulté le 30/07/2009).

Le point fort de la réforme du système éducatif en Algérie réside surtout dans l'entrée dans les nouveaux programmes de l'approche par les compétences avec l'utilisation du projet pédagogique ou la démarche de résolution de problèmes.

Les changements introduits dans l'enseignement du français sont d'ordre quantitatif et qualitatif. Pour autant, les aspects quantitatifs ne sont pas négligeables. À partir de la rentrée 2003, l'enseignement de cette langue qui débutait auparavant en 4ème année fondamentale (équivalent du CE2 en France) a été avancé de deux années.

Aujourd'hui la langue française tient en réalité une grande place en Algérie à partir de la 3ème année primaire comme le souligne Gorgeais P. (2006 : 03) (conseiller culturel, Ambassade de France, Alger) : *après une période d'arabisation massive de l'enseignement et l'affirmation de l'unicité linguistique nationale, les autorités algériennes favorisent de nouveau l'enseignement de la langue française dès le niveau primaire* ".

La dernière réforme entend améliorer la qualité de la formation des élèves, augmenter le niveau moyen de qualification des jeunes à la sortie du secondaire et mieux répondre à la fois à leurs besoins et à leurs centres d'intérêt mais aussi aux attentes de l'enseignement supérieur.

CONCLUSION :

Par ce chapitre, nous avons essayé de mettre en relief certains concepts que nous avons jugés indispensables. Nous pouvons les récapituler dans les paragraphes suivants :

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie a œuvré sérieusement pour la nationalisation et l'officialisation de la langue arabe, cette mesure a entraîné des transformations dans l'enseignement de la langue française, et les réformes qui a connu notre système éducatif est une preuve optimale tant en ce qui concerne les programmes scolaires, les processus d'évaluation, les contenus pédagogiques et particulièrement les manuels scolaires.

Le système éducatif algérien est en perpétuel changement suite aux différentes réformes appliquées et qui n'ont pas été évaluées par rapport aux résultats attendus. En effet, à partir de l'année 2003 /2004 le système éducatif algérien est de nouveau au rendez-vous, un énième changement cette fois-ci, visant à appliquer encore une fois des réformes dont la principale décision concerne le réaménagement du cursus scolaire en mettant fin au système fondamental (un cycle unique de 9 ans). Actuellement, un nouveau système, est mis en place, structuré en trois paliers distincts : l'enseignement primaire, l'enseignement moyen (collège) et l'enseignement secondaire, en réservant une place importante aux langues étrangères et plus particulièrement à la langue française.

Placé depuis 1962 dans un rapport conflictuel avec la langue arabe consacrée langue nationale, le français est clairement défini sur le plan institutionnel comme une langue étrangère. Mais, ce statut officiel reste absolument théorique et fictif : en effet, jusque dans les années 1970, le champ linguistique se caractérise par une forte prééminence de l'usage de la langue française ; celle-ci reste dominante dans les institutions administratives et économiques marquées profondément par la francophonie et les traditions de gestion héritées de l'administration coloniale.

Le gouvernement algérien avait choisi le 5 juillet 1998 (date anniversaire de l'Indépendance) comme date limite pour l'arabisation de tous les aspects de la vie algérienne (administration, affaires, médias, éducation, etc.). La politique d'arabisation s'est traduite globalement par deux conflits : l'un qui opposait la langue arabe à la langue française, l'autre qui opposait cette langue aux dialectes arabes et berbères.

L'usage du français s'est largement étendu après l'indépendance. Mais, en raison de la politique d'arabisation, il acquiert le statut de langue étrangère enseignée dès la 4ème année du primaire, puis lors de la réforme du système éducatif, son enseignement a été introduit en 3ème année du cycle primaire dès la rentrée scolaire 2006-2007. Nonobstant, son statut réel en Algérie demeure ambigu. Même s'il est qualifié de langue étrangère, il continue d'être une langue de travail et de communication dans différents secteurs (vie économique, monde de l'industrie et du commerce, l'enseignement supérieur, laboratoires de médecine et de pharmacie, médias, etc.)

Le français garde donc une place non négligeable. Il est très important que la première personnalité maghrébine à entrer à l'Académie française soit une femme algérienne, Assia Djebar, élue en 2005.

Après chaque réforme les responsables entreprennent de faire le bilan de cette étape, lorsque ils constatent que beaucoup de leur espoir ont été déçus, ils optent pour une autre et ainsi de suite.

L'exigence d'enseigner la langue étrangère comme instrument de communication est liée aux besoins (économiques, politiques, touristiques...) de la société contemporaine. Avec la mise en œuvre des méthodes audio-visuelles et communicative, l'accent est mis sur la participation active des apprenants.

Les anciens programmes de français adoptés par l'institution algérienne (tous les paliers) étaient composés d'unités didactiques contenant chacune : la lecture, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et l'écrit. Cependant au lendemain de la réforme pédagogique datant de 2004, de nouveaux programmes s'appuyant cette fois-ci sur un principe commun qui est la pédagogie du projet, voient le jour. Donc, les programmes actuels de français, mis en circulation dans l'espace éducatif depuis la rentrée scolaire 2004/2005 préconisent un enseignement décloisonné en séquences.

CHAPITRE III

Analyse du contenu grammatical dans les manuels scolaires du français en Algérie

INTRODUCTION :

Nous nous intéresserons dans cette partie beaucoup plus à l'aspect pratique de notre recherche. Nous nous proposons dans ce chapitre d'analyser un certain nombre de documents pédagogiques du FLE en Algérie, à savoir : des manuels scolaires de différents niveaux, des textes officiels, des instructions pédagogiques et des documents d'accompagnement des programmes scolaires …

Dans un premier temps, nous nous intéresserons, brièvement il est vrai, à définir quelques aspects théoriques, que nous estimons nécessaires pour contextualiser notre analyse. D'abord, nous commençons par les fonctions et les critères d'évaluation d'un manuel scolaire. Ensuite, nous allons parler du manuel scolaire en Algérie et particulièrement celui du FLE. Enfin, nous allons parler de son contenu grammatical.

Dans un second temps, nous procéderons à l'analyse de quelques manuels, nous nous limiterons à l'analyse du fond (contenu) et notamment le contenu grammatical, dans le but de montrer la place de la grammaire du FLE et l'évolution de son enseignement/apprentissage en Algérie. Notre objectif est de montrer s'il y a eu vraiment évolution du statut et de la place de l'enseignement de la grammaire, dans des manuels scolaires de français, depuis l'indépendance de notre pays.

Notre analyse a comme référence beaucoup de recherches, à savoir les travaux dirigés par D.-B. Igen (1997-1998), programme de travail thème 2: ***LE MANUEL SCOLAIRE***, qui s'intéresse en priorité à la fonction éducative du manuel : quelle est la qualité de cet outil ? Quel est son usage ? Et des grilles d'évaluations empruntées aux auteurs de l'ouvrage « concevoir et évaluer des manuels scolaires » R. Xavier ; F.-M. Gérard (2009), *concevoir et évaluer les manuels scolaires*, DE Boeck université. Nous avons aussi, enrichi cette expérience par les lectures sur la place et le rôle de la grammaire dans l'apprentissage du français lors d'une étude menée en 2001/n°122 par M.-Ch. Fougerouse, cf. Revue de didactologie des langues cultures. Disponible sur : http://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm.

De plus, les recherches sur l'analyse du contenu grammatical dans le manuel scolaire menées, entre autres, par N. Bahloul, (2008) **De la grammaire encore et toujours …Qu'en est-il des pratiques de classe de FLE en contexte algérien ?** Disponible en ligne sur : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie2/bahloul.pdf

Au lendemain de l'indépendance, l'adaptation du système éducatif algérien aux réalités nationales a été le souci optimal de tous les intellectuels algériens. Cela apparaît

explicitement dans les contenus idéologiques et les programmes scolaires. À l'instar de tous les systèmes éducatifs, notre système éducatif a connu maintes réformes globales ou partielles, dont les objectifs sont toujours les mêmes ; se résument en trois points fondamentaux : la décolonisation, l'arabisation et finalement la démocratisation de l'enseignement.

La qualité des manuels scolaires est un facteur important dans la réussite de l'apprentissage des langues étrangères, y compris le français en Algérie. Voici, quelques critères à vérifier lors de l'évaluation d'un système éducatif quelconque :

1- ***Matériel pédagogique*** : enseignants, manuels, hétérogénéité linguistique, le bagage linguistique des élèves…

2- ***Méthodes pédagogiques*** : le ***manuel*** est effectivement nécessaire mais insuffisant pour la réussite d'un apprentissage d'une langue étrangère. On doit prendre en compte aussi, les manières, les méthodes et les démarches pédagogiques qui jouent un rôle primordial dans le déroulement de l'enseignement/apprentissage de n'importe quelle compétence langagière.

3- Un autre facteur très important est celui de ***l'élève*** (son bagage linguistique, ses besoins, ses objectifs, ses motivations et ses difficultés, son milieu socioculturel, socio-économique et psycho-cognitif.

Parmi ces matériels didactiques importants, dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, nous optons uniquement pour les manuels scolaires vu leur importance et leur omniprésence dans notre contexte scolaire.

Essentiellement, le manuel scolaire sert à transmettre des connaissances en proposant des cours et des exercices. Aujourd'hui, il doit répondre à de nouveaux besoins et aux différents niveaux de ces utilisateurs : enseignants et apprenants. C'est pourquoi, il nous a semblé enrichissant de présenter, dans ce qui suit, quelques aspects théoriques relatifs à notre thème de recherche tels que : les caractéristiques des manuels scolaires et leur analyse.

Aujourd'hui, le manuel scolaire garde une place privilégiée dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, en dépit de l'émergence de nouveaux supports modernes et technologiques. Car il constitue l'outil essentiel qui permet à l'enseignant de prodiguer et à l'élève d'acquérir les sciences et les connaissances et d'être en mesure d'assimiler les divers enseignements et informations pour pouvoir les appliquer sur le terrain. Il structure les rapports entre : l'élève, l'enseignant et le système éducatif.

L'intérêt accordé au manuel scolaire comme un besoin de première nécessité se justifie par les caractéristiques particulières de ce matériel pédagogique. Accompagné du guide de l'enseignant, le manuel accroît l'accès à l'éducation et améliore la qualité de l'enseignement ; permet de transmettre des connaissances à d'innombrables niveaux.

Afin de montrer son importance dans le parcours éducatif, nous considérons primordial de commencer par ses différentes fonctions. Nous allons le faire sous forme de points et sans entrer dans les détails parce qu'il s'agit juste d'une plate-forme pour notre analyse.

I- LES MANUELS SCOLAIRES :

Nous avons tiré et nous avons ensuite résumé les différentes fonctions des manuels scolaires disponibles sur ce site : http://sitecoles.formiris.org/index.php?WebZoneID=590&ArticleID=1677

I.1. Fonctions culturelles et pédagogiques des manuels scolaires :

I.1.a. *Fonctions culturelles* :

Le manuel scolaire est parfois la seule source de savoir, vu le manque remarquable de la lecture chez nos apprenants (région berbérophone défavorisée). Alors, par sa pénétration dans tous les foyers, même dans ceux où le livre est absent, il devient un objet populaire.

✓ Le manuel pour l'enseignant : nous pouvons résumer son importance pour l'enseignant en ces points :

- Il lui permet d'avoir une vue d'ensemble et disposer d'un outil de référence,
- Il lui aide dans la préparation et l'animation des cours,
- Il lui permet, aussi, de gagner du temps grâce à des propositions d'exercices variés, de progressions pédagogiques demandant moins d'investissement, d'organisation plus aisée du travail collectif et de gestion de classe simplifiée.

Dans un manuel scolaire, le choix des textes, les activités proposées, la diversité des sources documentaires et son contenu, permet de favoriser la mise en œuvre des compétences méthodologiques et du savoir-faire (le repérage, l'identification,

l'évaluation…) grâce aux consignes et/ou les conseils méthodiques."… *les manuels scolaires réalisent pour l'enseignant toutes les opérations et décisions préparatoires et planificatrices de l'amont de la formation. Ils traduisent les directives officielles définies dans les instructions et programmes et tiennent compte de certains principes pédagogiques et des activités des élèves…"* (B. Spreng, 1976).

✓ Le manuel pour l'apprenant : il lui permet de :

• Travailler, sous la conduite de l'enseignant, aux différentes étapes de la démarche pédagogique (observation de documents, exercices introductifs, activités inductives, apports d'information, organisation des savoirs, exercices d'application, questions de compréhension, évaluation…),

• Également de travailler seul ou qu'il soit aidé, pour une activité en rapport avec l'apprentissage à la maison.

Nous ne pouvons pas passer aux autres fonctions sans évoquer son importance pour les parents, en tant qu'un lien privilégié entre l'école et la famille. S'il est important de présenter les manuels aux élèves, il est également intéressant d'informer les familles censées prendre le relais après la classe et ainsi optimiser le lien école/famille.

I.1.b. *Fonctions pédagogiques :*

Elles peuvent se résumer dans ces deux points principaux :

1- Un Outil multifonctionnel : le manuel scolaire se doit conjointement de transmettre des connaissances, motiver et sensibiliser l'élève, développer son autonomie, développer ses capacités et ses compétences, intégrer et consolider ses acquis, permettre leur évaluation par le maître comme par l'élève, favoriser révisions et approfondissements, favoriser l'individualisation du travail des élèves, proposer des stratégies de remédiation.

2- Un Objet complexe : il est à la fois le dépositaire des contenus d'enseignement conformes aux programmes, sans exclure des informations complémentaires, une ressource documentaire textuelle et iconographique, un guide méthodologique, un recueil d'exercices avec des fonctions diverses : sensibilisation, application, intégration, évaluation, un instrument de référence aisément consultable grâce aux sommaires, index, lexique…

Nous pouvons citer d'autres fonctions du manuel, à savoir :

- Le manuel est un livre : familiariser les élèves à l'utilisation des documents écrits : la forme, la densité du discours didactique, la typographie, l'illustration, etc.

- Le manuel exige des compétences pour la construction du savoir : savoir circuler dans un manuel, savoir retirer des informations d'un support textuel et iconiques, savoir analyser un schéma, décoder un graphe…

- Le manuel est un outil commun à tous les élèves. Il les guide dans leur travail personnel. Et, il aide l'enseignant dans la conception et l'élaboration de ses activités de classe.

Le manuel est rarement proposé seul. Gravitent autour de lui de nombreux produits auxiliaires (le guide de l'enseignant, les documents d'accompagnement, directives pédagogiques, les manuels d'appoint…).

✓ *Le guide de l'enseignant* :

Il est nécessaire d'aider l'enseignant débutant en lui prodiguant des orientations et des conseils pédagogiques et en lui précisant les sources de la matière scientifique, contenues dans un manuel de l'enseignant. Le livre du professeur est un guide pédagogique élaboré à 1'intention des enseignants, il remplit plusieurs offices et prend en charge 1'essentiel de réponses aux questions et exercices figurant dans le livre de 1'élève. Ce guide comporte :

- Une matière scientifique qui accroît et renforce la capacité de l'enseignant à maîtriser sa matière,
- Des orientations relatives à l'exploitation efficace et à la meilleure utilisation du manuel scolaire,
- Une liste d'ouvrages éducatifs et les moyens appropriés à la matière scientifique,
- Une liste des objectifs généraux d'éducation, relatifs aux programmes.

Nous pouvons illustrer par ces passages extraits du guide de Français 3ème A.S *(2006 : 02)* : "*Ce guide vise à expliciter la démarche adoptée dans le manuel de français 3ème A.S. et son contenu. Il présentera le manuel, son organisation et donnera des explications quant à la progression et à la démarche adoptées. Il ne prétend pas se substituer à la préparation du professeur ou à la mise en place d'activités qui restent à concevoir de manière adaptée à la classe et aux besoins des élèves.*

"*Il peut servir de feuille de route pour les enseignants. C'est en quelque sorte un mode d'emploi pour une utilisation optimale du manuel et son adaptation aux différentes filières qui constituent cette année charnière de l'enseignement secondaire. Ce guide constitue également un outil de préparation et de développement d'autres projets pédagogiques de par les nombreuses orientations qu'il donne*".

Dans ce qui suit, nous allons présenter les caractéristiques des nouveaux manuels scolaires de français. Notre choix est en relation avec notre partie pratique (échantillon et corpus).

II. Les manuels scolaires de français en Algérie :

En Algérie, et malgré l'avènement de nouvelles ressources pédagogiques, le manuel scolaire reste un outil didactique de base indispensable. Après nos propres observations, nous pouvons dire que les manuels scolaires d'aujourd'hui témoignent d'un changement notable tant au niveau de leur forme qu'en ce qui concerne leur contenu et la démarche pédagogique qui y est proposée. Cette évolution pédagogique des manuels scolaires est renforcée par la concurrence de l'ordinateur et autres multimédias, à travers les TICE.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons dire que l'élève d'aujourd'hui, utilisateur principal du manuel scolaire, n'est plus le même qu'il y a quelques années encore, par conséquent, il lui faut de la couleur, des images, des illustrations iconiques.

> "*Le nouveau contenu des manuels scolaires tient principalement aux nouvelles perspectives pédagogiques structurées autour de « l'approche par les compétences» qui caractérise la plupart des systèmes éducatifs actuels. En effet, la compétence est la confrontation à une nouvelle situation problème mais comportant un certain nombre de caractéristiques communes à d'autres situations de la même famille, il fait appel à certaines ressources qui, combinées entre elles, lui permettront de résoudre la situation*". (F.-M. Gérard, 2003 : 27-28).

En d'autres termes, quelqu'un est compétent lorsque, confronté à une situation-problème inédite mais comportant un certain nombre de caractéristiques communes à d'autres situations de la même famille, il fait appel à certaines ressources qui, combinées entre elles, lui permettront de résoudre la situation.

Les manuels d'aujourd'hui devraient donc proposer à la fois des « situations » "*c'est un ensemble contextualisé d'informations à articuler par une personne ou un groupe de personnes en vue d'une tâche à accomplir dont l'issue n'est pas évidente a priori* "(X. Roegiers, 2003 : 13) et des activités permettant d'acquérir de manière systématique les savoirs et savoir-faire indispensables.

II.1. ***Leurs caractéristiques :***

Gérard & Roegiers (2003 : 45) déclarent que :

- Les manuels scolaires d'aujourd'hui organisent des situations-problèmes, confrontent l'élève à des situations complexes qui sont contextualisées ou proches de situations de vie. L'intérêt de placer l'apprenant devant des situations-problèmes dans l'apprentissage d'une langue, lorsque le sujet a été choisi, doit mener celui-ci, à travers divers types d'exercices, à un but déterminé : la manipulation des compétences grammaticales,
- Les manuels scolaires d'aujourd'hui font exploiter des ressources variées en fournissant des pistes et du matériel documentaire qu'il s'agit d'exploiter pour résoudre les situations-problèmes,
- Les manuels scolaires d'aujourd'hui rendent l'élève le plus actif possible, en structurant l'apprentissage autour d'activités et de tâches qui lui permettent de réaliser des productions significatives et si possible utiles,
- Les manuels scolaires d'aujourd'hui organisent des situations d'interaction entre les élèves, afin de favoriser les conflits sociocognitifs,
- Les manuels scolaires d'aujourd'hui favorisent une réflexion des apprenants sur leur action, en les invitant à réfléchir aux ressources mobilisées pour réussir une action ainsi que sur les effets et sur les conditions de réussite de leur action,
- Les manuels scolaires d'aujourd'hui favorisent une évaluation centrée sur l'élève, en les associant à l'évaluation de leurs apprentissages et de leurs productions,
- Les manuels scolaires d'aujourd'hui visent l'intégration par l'élève de ses ressources personnelles**,** en lui proposant des tâches l'incitant à faire des liens entre les diverses choses à apprendre et à les mettre en perspective d'utilisation ultérieure,
- Les manuels scolaires d'aujourd'hui visent la recherche de sens dans chaque apprentissage en aidant à évoquer les situations de vie professionnelle, sociale ou personnelle dans lesquelles l'élève va pouvoir mobiliser ses savoirs, ses savoir-faire et autres ressources.

Gérard & Roegiers (ibid. 2003 : 59) considèrent la compétence comme " *un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celle-ci*".

Parmi les activités métalinguistiques qui ont pris une place si importante dans la classe et dans les manuels de français nous trouvons : l'exercice, et plus particulièrement ***l'exercice de grammaire***. Vu que l'exercice est ainsi considéré comme une sorte

d'évaluation et de consolidation du degré de maîtrise d'une compétence grammaticale visée dans un programme.

Il est à noter que pour analyser le contenu grammatical dans les manuels scolaires du français en Algérie, nous avons appuyé sur le compte des exercices dans chaque manuel. Puis, nous avons comparé le nombre de ces exercices afin de montrer l'importance de la grammaire par rapport aux autres composantes linguistiques, à savoir : le lexique, la conjugaison, l'orthographe. C'est la raison pour laquelle cette partie veut révéler l'efficacité des exercices grammaticaux ainsi que leurs types dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère.

III- LES EXERCICES GRAMMATICAUX :

Pour G. Vigner (1984 : 152) l'exercice implique l'existence d'un objet pédagogique précis et l'activité est intentionnellement finalisée et limitée dans sa portée. Il pense également que la notion d'exercice est étroitement associée à celle d'apprentissage formel et doit exclure toutes les situations d'acquisition non guidée en milieu naturel.

Par contre, une activité langagière peut s'organiser de façon relativement imprévisible, revêtir des formes diverses, sans être directement et intrinsèquement liée à un objectif déterminé d'apprentissage.

"*La procédure de l'exercice qui dans le début des années 1980 aurait suscité un certain intérêt, vite retombé il faut le reconnaître, alors qu'elle constitue le procédé le plus couramment utilisé dans l'apprentissage du FLE*" (id. 1984 : 157).

III.1.Les grandes catégories d'exercices grammaticaux :

a. Les exercices structuraux : c'est le type le plus connu d'exercice grammatical. L'avantage de ce type, selon Gaonac'h (1991 : 73) est d'être très économique en métalangage et d'éviter à l'enseignant d'être obligé d'expliquer les règles.

On appelle exercice structural, «*un exercice ayant pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle unique ou « pattern» posé au début de l'exercice. Cette manipulation consiste à substituer ou à transformer un certain nombre d'éléments de la phrase de départ et résulte de la réponse de l'enseigné à un stimulus de l'enseignant*.» R. Galisson ; D. Coste (1976 : 519).

Il existe plusieurs types d'exercices structuraux : exercices de répétition, exercices de substitution, exercices de transformation, exercices question-réponse, exercices de

jonction. Les types et les exemples ci-dessous sont disponibles sur ce site : http://fr.section.voila.net/chiadmi/ex_structuraux/ex_structuraux.htm

✓ ***La répétition*** *:* le professeur demande aux élèves d'écouter puis de répéter après lui une série de phrases contenant l'opposition des structures à enseigner.

Exemple : Présentation de l'article défini. L'exercice comporte trois phrases modèles ou plus pour chacune des 5 formes de l'article défini.

-Le père est ici. –Où sont les livres ? -Le livre est ici. –où sont les livres ?

-Le stylo est ici. –Où sont les films ? -Voilà la gare. –Voilà les étudiants.

-Voilà la bibliothèque. –Voilà les enfants. -Tu cherches l'école ?-Tu cherches l'hôtel ?

Les élèves sont forcés de saisir l'opposition par l'oreille, de la reproduire et de la comprendre par comparaison et par analogie le fonctionnement de cette opposition. La répétition des phrases par les élèves permet d'installer des habitudes articulatoires et de développer des habitudes auditives.

✓ ***La Substitution*** : Pour comprendre le système de la substitution, il faut supposer qu'une phrase est composée d'un certain nombre de segments situés chacun dans une case dont la position par rapport aux autres est fixe.

EX :

Le	livre	est	sur	la	table
1	2	3	4	5	6

En substituant un élément à un segment donné, la structure de la phrase ne change pas mais le contenu sémantique change. Cependant, il est fréquent que la substitution d'un segment entraîne la modification d'autres segments des autres cases.

-1- la substitution simple : On opère la substitution que dans une case sans entraîner de changements dans les autres.

EX :-J'habite à Sétif. (Rome- Alger –Constantine - Oran …..).

-Il dit à son ami de venir. (demande- répond –propose –conseille-).

-2-La substitution multipartite : On opère la substitution dans 2 ou 3 cases sans changer la structure grammaticale de la phrase.

EX :-J'habite à Sétif – (je vais- Oran…..-je rentre- Alger-…)

-Elle cherche un quartier chic.

- trouve ……

-……..Elégant….

-……. un chapeau.

-3-La substitution par expansion ou réduction : au lieu de maintenir dans la phrase - modèle un nombre de cases fixes, les substitutions faites dans ce genre d'exercices augmentent ou diminuent le nombre des cases. La phrase de base s'allonge ou se réduit.

EX :-Elle est sortie la matinée.

-La vielle femme brune est sortie la matinée à 8 h précises.

-4-La corrélation : Dans cet exercice, le segment substitué entraîne plusieurs changements dans d'autres cases.

EX :-Exercice sur le verbe avoir.

*Tarek a une sœur. (Tu ; Vous ; Nous ; Ahmed et son ami…)

-Exercice sur les adjectifs possessifs.

*J'aime mon cours de français. (Nous, vous, ils ….) .

✓ ***La Transformation*** : les élèves entendent une série de phrases données par le maître et y opèrent un changement grammatical sur consigne reçue. L'opération de transformation porte sur le même point grammatical.

Exemple : exercice sur la concordance des temps :

- Modèle : -je demande où est Rachid. -J'ai demandé où était Rachid.

*On me dit qu'il est absent. * Je demande s'il voyage. *On m'apprend qu'il va partir. * etc.…….

✓ ***La Combinaison*** : 2 phrases simples sont réunies en une seule.

-Exemple : La relative par qui.

*Modèle : un homme arrive ; c'est mon père. L'homme qui arrive est mon père.

*Un garçon achète des billes ; c'est Ahmed.

*Une femme est dans la boutique ; c'est la vendeuse.

*Un autobus est là ; il va jusqu'au théâtre.

✓ ***Le dialogue direct :***

1-*La contradiction* : le maître fournit une structure déclarative et les élèves contredisent cette déclaration de façon à exprimer une opinion personnelle, contraire. (On peut aller de l'affirmatif et inversement).

Ex : * Moi, je peux m'en occuper. * Moi, je ne peux pas m'en occuper.

2-*L'injonction* : les phrases formulées par les élèves établissent un dialogue car elles s'adressent à une personne indiquée par le maître.

Ex : sur l'impératif. *Dites à Ahmed de vous appeler au téléphone.

Ahmed, appelle-moi au téléphone. (Varier les personnes).

3-*Question-Réponse* : la question posée oblige l'élève à employer une certaine structure grammaticale. Le modèle est donné par le maître.

Ex : exercice sur les pronoms personnels COD et COI.

Modèle : Est- ce que tu as donné à Tarek ses objets. J'ai oublié de les lui donner.

*Est-ce que tu as porté à Tarek les livres ?

*Est-ce que tu as montré à Rachid son devoir ?

- ✓ ***La complétion***:

-Nature : le maître donne une 1ère partie d'une phrase ; les élèves doivent la compléter, lui trouver une suite étroitement liée au contenu de la leçon.

-Exemple : *Si j'avais de l'argent,……

*Comme j'avais soif, . …..……

Dans ce qui suit, nous allons présenter quelques types d'exercices, les plus répandus dans les nouveaux programmes, retenus par Khademallah. I (2009 : 87-88-89) dans son mémoire de magistère intitulé " ***Pour une typologie des exercices grammaticaux Dans le manuel scolaire du FLE : Application grammaticale***" - Cas de la 2ème AS en Algérie - *l'Université Kasdi Merbah-Ouargla*.

a. Les exercices d'identification :

Prenons par exemple la consigne suivante :

- *Soulignez dans le passage suivant les modalisateurs qui expriment la certitude. P.81*

Les éléments que nous devons souligner, ce sont des points d'appui pour aboutir à la qualité de la pratique langagière. Bref, l'exercice d'identification nous permet selon H. Sabbah (2005) de cerner l'orientation de l'exercice, ses limites et les connaissances à suivre pour répondre aux éléments permettant en quelque sorte d'évaluer les compétences grammaticales de l'élève, la consigne sera donc la clé de l'exercice de grammaire.

b. Les exercices de substitution:

Nous proposerons ici un modèle pratique d'où nous pourrions tirer des exemples utilisables dans la composition des exercices de grammaire. Il ira de plus simple au plus

complexe. Il suffira d'ajouter un élément à celui qui est donné sans que l'un ou l'autre change de forme :

- *Réécrivez les phrases suivantes en utilisant : c'est…qui/c'est…que. P.36*

Dans ce type d'exercices de grammaire, les éléments de la réponse ne sont pas tous donnés à l'élève, alors que la substitution demande un travail d'adaptation, et la mise en action des savoirs grammaticaux. Dans cet exercice, nous remarquons une alternance entre les formes marquées et les formes non marquées. C'est d'ailleurs une garantie d'efficacité de l'exercice de grammaire que de ménager, cette alternance qui le rendra moins monotone et mettra en évidence, les contrastes qui peuvent exister entre les structures grammaticales. Autre exemple :

- *Répondez aux questions suivantes en utilisant les présentatifs : Il y a, il existe, il s'agit, ….P.36*.

Il appartient au professeur de présenter l'exercice de manière qu'il ne se produise pas, au moins en apparence, à un simple mécanisme, les besoins en grammaire seront le plus souvent pris en considération, dans l'apprentissage de langue en classe.

c. Les exercices de transformation :

Les multiples formes que peuvent prendre les transformations définissent l'inventaire, qu'il soit permis ici de citer quelques exemples qui montreront quelques-uns des types les plus utiles ;

- *Mettez les passages suivants au style direct. P.187.*
- *Transformez les phrases suivantes de façon à introduire : il est +adjectif+ de ou il est+ adjectif+ que. P.36*

Nous voyons que, dans ce cas, il ne s'agit pas d'une altération provoquée par le fait de soustraire ou d'ajouter un élément, la structure nouvelle est une réponse, rendre le plus vraisemblable possible, au besoin des élèves en grammaire.

d. Les exercices de conceptualisation :

L'un des moyens proposés pour l'enseignement de la grammaire est l'exercice de conceptualisation.

> *" Conceptualiser, c'est réfléchir sur le fonctionnement grammatical de la langue cible. L'apprenant doit avoir la liberté d'exprimer comme il l'entend et par les moyens qu'il peut (langue maternelle, langue étrangère, dessins, schémas…). La manière dont il comprend le fonctionnement des données de la langue étrangère qu'il est en train d'acquérir, à un moment de son*

apprentissage. Cet exercice d'inspiration constructiviste, fait donc une grande place à l'activité métalinguistique " (H. Besse, 1977 : 126)

La pratique de cet exercice exige que deux conditions soient remplies : premièrement il ne peut être pratiqué que sur des données de la langue étrangère déjà au moins partiellement maîtrisées par l'apprenant; deuxièmement, le professeur y joue un rôle de facilitateur mais il doit s'efforcer de n'enseigner à l'occasion de cet exercice aucune description grammaticale précise soit explicitement, soit implicitement.

"*Ces exercices permettent aux apprenants de tester eux-mêmes en classe les hypothèses cognitives qu'ils se font du fonctionnement des éléments de la L2 qu'ils sont en train d'apprendre, sont des tâches de communication pédagogiques fondées sur la nature sociale, interactive et immédiate de la situation de classe*" **(**J.-C. Beacco, 2001 : 131).

L'exercice de conceptualisation suppose que nous partons d'un corpus d'exemples produits par les apprenants en fonction de la compétence qu'ils ont acquise et en relation avec le microsystème morphosyntaxique ou sémantico-pragmatique sur lequel on veut travailler. "*Les apprenants sont censés élaborer eux-mêmes une règle ou une conceptualisation en fonction, d'une part de leur compétence en L1 et de celle en voie d'acquisition en L2, d'autre part des concepts et opérations métalinguistiques qu'ils ont appris lors de leur scolarisation en L1, enfin du consensus qui se dégage des discussions entre apprenants pour admettre telle règle et telle formulation plutôt que telle autre*" (H. Besse, 1985 : 169).

M.-H. Arnaud, et al. (1993 : 135) classent les exercices en deux grandes catégories, qui contiennent elles-mêmes des sous-catégories :

1- *Des exercices de compréhension* : textes lacunaires, questionnaires à choix multiples, puzzles…

1- *Les exercices d'expression* : matrices de textes, reformulation, réécriture, c'est la grammaire qui a traditionnellement fourni le plus d'exercices, surtout en morphosyntaxe.

Trois autres types d'exercices sont évoqués par H-G. Widdowson (1991 : 128) qui sont :

A. ***Les exercices de conversion*** : nous demandons à l'apprenant de dériver une phrase d'une autre de manière à changer la signification de la phrase de départ, alors que l'exercice de transformation nécessite un changement structural sans modification de la signification. (La passivation des phrases actives).

B. Les exercices de préparation : Les exercices de préparation précèdent le passage de lecture et préparent le terrain en amenant l'apprenant à prendre part à la rédaction elle-même.

C. Les exercices d'exploitation : ce sont les exercices qui viennent à la suite du passage de lecture et en permettant l'exploitation dans le but de fournir un support pour la mise en œuvre de la langue.

Etant donné que la majorité des exercices grammaticaux est présentée sous la nomination : syntaxe, alors pour les auteurs de ces manuels la grammaire est synonyme de syntaxe. C'est la raison pour laquelle, nous allons parler un peu de la syntaxe en tant qu'une composante linguistique omniprésente explicitement dans les anciens manuels.

III.3.La syntaxe :

Partie de la grammaire qui traite de l'arrangement des mots, de la construction des propositions, des rapports logiques des phrases entre elles, et des lois générales et particulières qu'on doit observer pour rendre son langage et son style corrects, purs et élégants.

"*Aussi faut-il considérer la syntaxe comme un outil de traitement de l'information et la morphologie comme un indicateur qui établit entre les mots les liens fonctionnels …*" (G. Vigner, 2009 : 132). Seule la syntaxe permettra d'indiquer au lecteur les liens de sens qui unissent les mots et par ces liens de reconstituer l'évènement, le projet, le raisonnement, l'explication que veut lui transmettre le scripteur. Le respect de la syntaxe et de la morphologie est la condition de la bonne réception du texte par son lecteur.

Après avoir mis l'accent sur quelques concepts théoriques, que nous considérons nécessaires pour la partie suivante de notre travail. Nous passerons dans ce qui va suivre à l'analyse effective de quelques documents scolaires liés à l'enseignement du français en Algérie.

L'analyse :

Le but de cette partie de notre travail de recherche est de comparer la place et l'importance de la grammaire dans les manuels de français dans un contexte algérien évolutif. Nous présentons les résultats d'abord du côté statistique et nous tenterons par la suite de leur fournir des interprétations et des explications appropriées.

I- ANALYSE DES MANUELS :

Afin d'avoir une idée plus précise sur la façon dont s'enseigne la grammaire en Algérie, nous avons suivi une analyse d'un certain nombre de documents scolaires (manuels, directives pédagogiques, textes et instructions officiels, programmes scolaires…) disponibles pour une période bien déterminée de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Notre recherche s'oriente dans trois directions : la place de la grammaire parmi les autres composantes linguistiques, les démarches suivies pour sa présentation et enfin le matériel privilégié pour son enseignement.

Etant donné que nous ne pouvons pas procéder à une revue détaillée de l'ensemble du contenu de tous les manuels de français, nous avons analysé les manuels les plus couramment utilisés. Notre analyse s'appuie sur un corpus de manuels de collège et de lycée, choisis selon de grandes périodes d'édition.

Nous avons concentré notre attention sur le contenu grammatical de ces livres, Pour notre analyse, nous nous sommes de façon générale limitée aux ouvrages disponibles.

Il nous faut signaler ici la difficulté majeure rencontrée lors de la collecte des documents officiels (orientations et directives, instructions, programmes et manuels…) et de leur identification (dates, organisme, émetteur…). Parmi les difficultés que nous avons rencontrées, nous citons : l'indisponibilité de certains anciens manuels, le mauvais état de certains d'autres (pages manquantes, mauvaise qualité d'impression…)

Nous allons commencer par la description de certains manuels, en essayant de détecter leur contenu grammatical. Une analyse quantitative et chronologique est nécessaire afin de montrer la place de l'enseignement/apprentissage de la grammaire du français en Algérie.

I.1.*Analyse descriptive d'un nombre de manuels de français* :

I.1.1.*Orientation, directives et programmes de 1963* :

Au lendemain de l'indépendance, les orientations officielles, directives et programmes hérités du système colonial. Les responsables de l'école algérienne furent guidés dans l'orientation et l'élaboration des programmes et de leur contenu par trois considérations essentielles :

a) L'école algérienne a pour mission de former « non de jeunes français mais de jeunes algériens »,

b) Rajeunissement des programmes pour les adapter aux exigences de notre temps,

c) Le français est une langue véhiculaire des techniques et des pensées modernes.

Jusque vers les années 1970, la pratique du cours de français se résumait essentiellement à l'analyse et à l'explication des textes littéraires. Les activités de langue consistaient en des activités de lecture expressive, de reconstitution de textes, d'analyse lexicale (qui prenait généralement les ¾ du temps imparti à la leçon) T. Bouguerra, (1991 : 65).

Le 06 juin 1970, était le premier remaniement ministériel, le ministère de l'éducation est divisé entre deux départements ou ministères : le ministère de l'enseignement primaire et secondaire, et le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique présidé par monsieur Boualem Benhamouda.

Alors, à cette époque, l'école algérienne a connu effectivement un statut différent, et la rupture avec le système et le régime colonial est apparue clairement soit dans l'organisation des programmes, les contenus et les cursus scolaires mis en place.

I.1.2.*Les orientations et programmes de 1974* :

L'année 1974 a été marquée par la définition du français comme « langue étrangère ».

> "*Les nouveaux objectifs assignés à l'enseignement du français sont ainsi spécifiés au niveau linguistique, il s'agit d'instaurer une compétence syntaxique et lexicale, c'est-à-dire l'aptitude à utiliser l'ensemble des règles grammaticales dont l'application engendre toutes les séquences grammaticalement correctes du français et elles seules. Le programme mentionne l'énumération d'un nombre fini de points de langue, précise l'ordre dans lequel ils devront être abordés et*

souligne l'intérêt de les traiter en contexte et de les faire manipuler au cours des séances d'exercices structuraux "(id. 1991 : 67).

Au niveau méthodologique, les modalités d'application de ces programmes sont les suivantes : « elles se déduisent d'une théorie qu'est pour l'essentiel celles des méthodes audio-visuelles ».

Une rupture avec la méthode traditionnelle fondée sur le découpage de l'horaire en moment d'explication de texte, de lecture suivie et dirigée, d'exercices pratiques et d'expression écrite sera ainsi opérée.

Pour la première année secondaire le contenu linguistique des programmes dont le thème général est « les relations spatio-temporelles, mention et usage de la proposition » s'articule autour des quatre grands objectifs linguistiques qui suivent :

a) Les relations spatiales dans la phrase simple,

b) Le temps dans la phrase simple,

c) Les relations spatiales dans la phrase complexe,

d) Mention et usage de la proposition (étude de la subjectivité dans le langage).

Le programme de la 2ème année secondaire s'articule autour du thème général : « les relations logiques ». Il comprend : l'étude de la coordination, la relation thème-prédicat et la relation verbe-objet, l'étude des conjonctions de subordination et l'étude des relations logiques dans la phrase complexe.

Le programme de la 3ème année secondaire focalise quant à lui essentiellement sur les fonctions de la communication selon Jakobson et privilégie les fonctions référentielle, conative, expressive et esthétique.

I.1.3.*Les orientations éducatives de 1976* :

* La charte nationale : cette récupération totale de la langue nationale (l'arabe) et sa nécessaire adaptation à tous les besoins de la société n'excluent pas un ferme encouragement à l'acquisition des langues étrangères.

"*À....cet égard, notre idéal le mieux compris est d'être pleinement nous-mêmes, tout en nous ouvrant sur les autres et en maîtrisant, en même temps que notre langue dont la primauté reste indiscutable, la connaissance de langues de culture qui nous faciliteraient la communication avec l'extérieur c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde*" (Enseignement apprentissage en classe de langue http://observatoirelangue.centerblog.net/3730042-enseignement-apprentissage-en-classe-de-langue. Consulté le: 2/9/ 2010).

I.1.4.*Ordonnance du 16/04/ 1976 : Titre III Article 25 :*

L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples .

Dans les années 1976, la langue française a joué un rôle essentiellement *instrumental*, son enseignement /apprentissage doit permettre d'accéder à un savoir d'ordre scientifique et technique. Les premières expérimentations du français fonctionnel mirent à jour un certain nombre de problèmes posés par la pédagogisation du fonctionnel. Nous avons très vite remarqué que :

- Les élèves s'ennuyaient,
- La méthodologie proposée se révélait inadéquate : comment construire une unité didactique à partir d'un texte de spécialité ?
- L'acquisition du lexique et de la syntaxe restait une tâche ardue,
- L'organisation restait anarchique.

I.1.5. *Le recueil de textes de 3ème AS, 1977 :*

Elaboré dans les années du français fonctionnel ou scientifique. Conçu pour servir de support aux orientations de 1976, les textes proposés font une grande place aux thèmes de la science et de la technique et à leurs retombées, à côté de textes à dominante culturelle ou poétique.

Conçu pour la 3ème AS, ce recueil a été dans les années 1979 mis à la disposition des élèves de 2ème AS. Inadapté, jugé trop difficile par les élèves et les enseignants, il a été retiré et remplacé par le recueil de textes et techniques d'expression de 2ème AS de 1983-1984 (*Recueil de textes à l'usage des classes de 3ème AS*. I.P.N, Alger. 1977 : 27).

I.1.6. *Exercices de grammaire, 3ème et 4ème année moyenne, 1979 :*

Le contenu de ce manuel est présenté comme suit : des exercices précédés d'observations et suivis des règles.

Parmi les sujets abordés en syntaxe, nous citons : les présentatifs, la négation, la ponctuation, les degrés de comparaison, la qualification et la détermination, le complément de verbe et le complément de phrase, emploi de "et", verbes pronominaux, le style indirect, les expressions de (temps, cause, opposition, conséquence, but et de condition)…

I.1.7. ***Lecture 2ème année moyenne, 1979 :***

Ce manuel ne contient que des textes, selon ses auteurs (*Lecture 2ème AM*, 1979/80, institut pédagogique national, Alger : 03), ce n'est pas un simple recueil de textes, mais il fait partie d'un ensemble pédagogique où activités de lecture, d'expression orale et d'expression écrite dépendent étroitement les unes des autres et se soutiennent mutuellement.

I.1.8. ***Les orientations et programmes de 1981 :***

Les programmes de 1981 redéfinissent les objectifs généraux assignés à l'enseignement du français.

> " *Au bout des trois années du cycle secondaire, l'élève doit posséder un outil linguistique correct sur le plan syntaxique, précis et souple sur le plan lexical ; cette compétence linguistique générale lui assurera des performances d'une qualité honorable sinon élevée dans les situations de communication directe ou différée qu'il aura à affronter dans ses études ultérieures* "T. Bouguerra (op.cit. 1991 : 01)

Les programmes de syntaxe de 1ère année secondaire sont visualisés à l'aide d'un tableau comportant quatre colonnes (syntaxe, sémantique, morphologie, comportements) qui spécialisent les différents objectifs à atteindre.

La progression repose sur la matière à enseigner sur laquelle se greffent des objectifs d'ordre morphosyntaxique et techniques d'expression. L'élaboration des programmes de syntaxe repose sur la théorie fonctionnelle De Martinet : on part de l'énoncé minimum pour aboutir à la phrase complexe.

Le programme de 2ème AS se situe dans le prolongement de programmes de 1ère AS. L'essentiel consiste à amener le passage de la phrase simple à la phrase complexe ce qui se traduit au plan syntaxique très simplement par le remplacement des monèmes fonctionnels prépositions par les conjonctions (id. 1991 : 23). Au plan sémantique et du discours l'accent est mis sur les relations logiques et la prise en considération des contraintes sociales de la communication. (id.1991 : 87).

I.1.9. *Le programme de 3ème AS 1981* : se présente ainsi :

- Les types de phrase :
  - Règles de l'équilibre et de la symétrie de la phrase française,
  - Problèmes stylistiques.
- L'étude des modalités nominales :
  - Référence, quantification, particularisation, généralisation.

- Modalités verbales : la négation, l'interrogation.
- L'expression des modalités du jugement :
  - Possible, probable, nécessaire.
- Problèmes du lexique : composition et dérivation.
  - Polysémie, synonymie, antonymie, lexique/ logique et scientifique,
  - Thématique : la communication, le mass-média, nature et culture, acculturation et déculturation, évolution des sociétés.

I.1.10.*Le recueil de textes de 3ème AS (1982-83) :*

Elaboré dans le sillage du français fonctionnel et le développement des sciences du langage contemporaines (linguistique, marxisme et théorie des idéologies).

L'ouvrage est constitué de trois grandes parties (*Recueil de textes à l'usage des classes de 3ème AS*. I.P.N, Alger, 1982/83 : 22) : la 1ère partie ou unité intitulée *anthropologie* réfère à l'Histoire de l'homme et à son évolution. Elle est illustrée essentiellement par des textes d'E. Munck, J. Rostand, A. Leroi, Gourbon, F. Engel, E. Benveniste, D. Huisman et A. Vergues. La deuxième partie offre sous le titre ***sémiotique***, un certain nombre d'éclairage et de concepts théoriques forgés par le marxisme et la linguistique structurale et la théorie de l'énonciation. Troisième partie intitulée mass média.

I.1.11.*Le recueil de textes de 1ère AS (1982-83) :*

Dans l'élaboration de ce manuel la conception retenue était la suivante : la 1ère AS prendrait en charge le niveau phrastique (*Recueil de textes à l'usage des classes de 1ère AS*. I.P.N, Alger, 1982/83 : 23) essentiellement et focaliserait sur la structure de la phrase simple, la 2ème AS la phrase complexe et la 3ème AS l'investissement du discours.

À propos de la 1ère AS, le projet est clair : il s'agit de mettre au point une progression d'ordre syntaxique qui rend compte de l'ensemble des faits de langue (syntaxe, lexique, morphologie). Il s'agit également de mettre fin à l'approche traditionnelle de la langue qui accordait la priorité à l'étude de textes et offrir au praticien un outil de travail réellement fonctionnel et opératoire au plan pédagogique.

La description de la langue telle qu'elle est proposée par la linguistique fonctionnelle allait servir de base à l'établissement d'une grammaire et offrir un cadre de description/présentation de la syntaxe selon un ordre hiérarchisé et motivé par la solidarité syntaxique des éléments mêmes de la langue (noyau prédicatif et ses expansions), il s'agit de mettre l'accent sur le code même de la langue, de faire sentir à l'élève l'importance de l'ordre des éléments dans la phrase, leur mode d'organisation, la nature des relations qu'ils

entretiennent (subordination, coordination). Ainsi est introduite la fonction sujet qui donne lieu à la recherche d'unité isosyntaxique et conduit naturellement à l'étude des co-occurrents et des substituts susceptibles d'assumer la même fonction (relatif, pronoms, adjectifs indéfinis). L'approche fonctionnelle peut rendre compte avec beaucoup d'efficacité des faits de syntaxe.

- ✓ ***Les orientations et programmes de 1983*** *:*

En fonction d'un choix fondamental, le français se définit dans son contenu et ses méthodes comme une langue vivante étrangère au même titre que les autres langues enseignées dans notre pays.

" *Néanmoins certains facteurs historiques et la réalité actuelle confèrent à cette langue, pour le moment encore, un statut quelque peu particulier dans la mesure où elle sert de langue d'enseignement à des matières scientifiques stratégiques (mathématiques, science, économie, technique, mécanique)* T. Bouguerra (op.cit. 1991 : 88).*[…] C'est pourquoi les objectifs du français seront définis selon trois axes* :

1- L'enseignement du français vise à la maîtrise d'un outil linguistique c'est-à-dire un outil de communication,

2- Il doit aussi permettre l'accès à des savoirs spécifiques,

3- Comme discipline d'enseignement, il contribue à la formation générale de nos élèves, à leur épanouissement et à leur ouverture sur le monde. (Programme de français, (1983), secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire et technique : direction des enseignements. Alger).

La nouveauté de ces programmes réside dans le sommaire proposé qui explicite le programme de syntaxe et sert de progression dans le choix des thèmes retenus en fonction des deux techniques d'expression privilégiées (narration/description 1ère AS) et dans l'articulation des différents moments de la classe qui explicite la démarche méthodologique de l'unité didactique.

I.1.12.*Le recueil de textes et techniques d'expression de 2ème AS (1983-84)* *:*

C'est pour se démarquer de l'orbite du français fonctionnel et tenter de sortir de l'impasse à laquelle ce dernier avait conduit que les concepteurs n'ont rien trouvé de mieux qu'un retour aux textes littéraires.

I.1.13.*Exercices écrits, 1ère AM et 7ème AF, 1985-86:*

Le contenu de ce manuel est présenté sous forme de dossiers et les composantes linguistiques, dans chaque dossier, sont organisées comme suit : 1-vocabulaire, 2-fonctionnement de la phrase, 3-orthographe, 4-conjugaison.

Les exercices de grammaire ou de syntaxe sont présentés sous la dénomination "***fonctionnement de la phrase***". Parmi les thèmes abordés, nous trouvons : la comparaison, le complément de circonstance, la phrase simple, les pronoms…

L'enseignement du français au cycle moyen dans le système fondamental est réparti en 10 dossiers, appelés après unités didactiques. Chaque dossier est réparti à son tour en 12 séances : la 4ème séance est consacrée à la grammaire.

I.1.14.Lecture et exercices de langue française "*à la découverte du monde*", 9ème A.F, 1985-86 :

Il se compose de 12 dossiers, chaque dossier est constitué comme suit :

Des textes suivis d'exercices (dans cet ordre : exercices de syntaxe, de lexique, de conjugaison et d'orthographe).

Le tableau suivant montre le nombre total des exercices proposés pour chaque activité durant toute l'année scolaire :

Activité linguistique	Nombre d'exercices
- Syntaxe, - Lexique, - Conjugaison et Orthographe.	- 72 exercices, - 49 exercices, - 49 exercices.

Les exercices de Syntaxe sont précédés de rappels (révision ou exemple-modèle-puis l'exercice). Parmi les sujets traités, nous citons : les constituants de la phrase, la juxtaposition, la coordination, les relatives (qui, que, où, dont), les complétives, les circonstancielles : cause, conséquence, les temporels, la subordonnée de condition, de but, d'opposition et de comparaison.

I.1.15. *Lecture et exercices de langue française, 7ème A.F, 1985-86 :*

Le contenu de ce manuel est présenté de la manière suivante : des textes suivis d'exercices (dans cet ordre : exercice de lexique, de syntaxe, de conjugaison et d'orthographe).

Le tableau suivant indique le nombre total d'exercices proposés pour chaque activité durant toute l'année scolaire :

Activité linguistique	Nombre d'exercices
- Lexique, - Syntaxe, - Conjugaison, - Orthographe.	- 71exercices, - 98 exercices, - 66 exercices, - 75 exercices.

Parmi les sujets traités en syntaxe nous citons : les types de phrases, groupe prépositionnel, groupe nominal, adjectif démonstratif, complément du nom, la forme passive…+ la conjugaison.

I.1.16.*Directives pédagogiques ; 8ème A.F 1985-1986 :*

Citons pour l'essentiel : "en 8ème et 9ème A.F, les élèves seront amenés à utiliser réellement une langue simple à l'intérieur de situations authentiques et diversifiées. L'exploration des thèmes retenus dans les unités pédagogiques donnera à l'enseignement de la langue le moyen de contribuer à la formation intellectuelle générale par :

- La pratique organisée de l'observation,
- La recherche, l'organisation et l'exploitation de documents… (*Livre du professeur*, enseignement du français; 9ème AF 1985-86. Institut pédagogique national, Alger).

I.1.17.*Les outils didactiques de 8ème A.F :*

Les outils didactiques de 8ème AF se distinguent de ceux de 7ème A.F par les caractéristiques suivantes :

- Chaque dossier pédagogique fait l'objet d'une présentation dans laquelle sont explicités des fondements théoriques et tous les éléments qui pourraient avoir une valeur pédagogique d'emploi,
- Les fiches proposées contiennent beaucoup plus d'indicateurs d'utilisation et de suggestions pratiques qui permettant une plus large souplesse d'emploi et d'adaptation,
- Par la présence de tranches dites d'exploitation et d'un temps complémentaire, chaque utilisateur trouvera une réelle autonomie d'intervention pour prendre en charge des activités spécifiques comme le lexique et l'orthographe.

Les approches pédagogiques retenues en 8ème A.F marquent davantage la notion de modèle. Des procédés pédagogiques simples ont été utilisés :

- ✓ Schématisation expliquée des modèles retenus,
- ✓ Exercices qui favorisent le passage du lire à écrire,

- ✓ Approches des textes conformes à la perspective adoptée…

I.1.18. ***Recueil de textes et exercices, 1ère A.S, 1985-86*** *:*

Chacun des points du programme est présenté à l'aide de textes et d'exercices suivis de divers documents permettant le passage à l'expression écrite. Les exercices ont été élaborés pour vérifier la compréhension du point étudié, pour consolider ou faire acquérir les mécanismes propres à ce point.

Pour certains points de langue particulièrement importants (par exemple les fonctions du sujet) plusieurs textes ont été proposés, par contre, certaines particularités (l'inversion, la mise en relief du sujet, par exemple) sont abordées à partir d'exercices seulement.

Parmi les sujets traités en syntaxe, nous citons : le verbe et la phrase, les modalités verbales, la phrase nominale, les présentatifs (voici et voilà), la ponctuation, la pronominalisation, l'inversion du sujet, l'interrogation, les pronoms relatifs, les déterminants (place et valeur), la qualification, l'épithète, l'attribut, les expansions du prédicat, reconnaissance du COD et COI, la complétive, la voix passive, adverbes et circonstants de temps et de lieu…+ la conjugaison.

Remarque : les exercices concernent toutes les composantes linguistiques (lexique, syntaxe, conjugaison et orthographe) sont confondus. Nous trouvons des cours et des exercices d'application.

Description des deux manuels scolaires de 2ème AS	
Manuel 01(82-83)	Manuel 02(88-89)
Contenu:	
-La plupart des textes sont extraits d'œuvres littéraires. -Il y a une variété de textes qui décrivent l'aspect socioculturel. -Auteurs algériens d'expression française et auteurs étrangers. -Des questions accompagnent les textes : *De compréhension globale, * De compréhension approfondie, * De syntaxe.	-Les textes sont extraits de revues, d'œuvres scientifiques. -La plupart des textes présentent des situations qui relèvent du domaine technique et scientifique (selon le type de discours) - Auteurs algériens et étrangers. -Des questions de compréhension et des exercices de pratique (lexique et syntaxe).

L'enseignement du français est passé d'un enseignement fondé sur des textes littéraires à un enseignement tourné vers les sciences et techniques. Nous assistons donc à une adaptation de la langue à l'option technologique.

I.1.19.*Livre de français, 3ème AS, 1991-92 :*

Selon ses auteurs, ce manuel vise le développement d'aptitudes : de lecture et d'écriture au travers de :

- L'acquisition des marques des fonctions du langage,
- La maîtrise de techniques documentaires,
- L'application des règles de la grammaire textuelle,
- L'initiation à la poésie et à l'étude d'un roman.

> *Nous avons évité l'approche théorique : vous (les élèves) ne trouverez pas d'exposés savants sur les fonctions du langage ou sur la grammaire textuelle mais leurs aspects fondamentaux sont pris en charge de manière concrète. Nous avons évité les manipulations gratuites qui prennent appui sur des phrases isolées. Nous considérons que les structures fondamentales de la langue fonctionnent mieux dans des contextes de communication. Ces structures, vous les avez étudiées au cours de votre scolarité […] Si vous parvenez à intégrer tout ce qui constitue la grammaire de texte, alors vous serez armés pour lire et écrire en fonction de projets cohérents…* (F. Bouchouika, et al. 1991-92 : 3).

En ce qui concerne les exercices : nous trouvons la syntaxe en première position suivie du lexique. Les exercices de la syntaxe sont présentés comme suit : un exemple explicatif puis un ensemble d'exercices d'application. Nous allons citer quelques sujets abordés : les substituts grammaticaux et lexicaux, la modalisation…

Si la notion de programme impliquait jusqu'à présent une progression grammaticale, c'est que la syntaxe offre somme toute une facilité d'organisation, un repérage aisé de la matière à enseigner. C'est que la syntaxe est ce qu'il y a plus de facile à décrire dans une langue pour la bonne raison que les faits de syntaxe sont en nombre fini et peuvent donc faire l'objet d'inventaires et d'unanimité quant à leur classification leur ordonnancement.

I.1.20.*Tableau portant l'organisation d'un dossier:* (7ème AF, 1992-1993).

1re heure **Expression orale(1)** Présentation du thème 40' -Réemploi et variantes 20'	2e heure **Lecture (1)** -Texte d'imprégnation 40' Exploitation 20'	3eheure **Expression orale (2)** Exercices de simulation 30' -Lexique 30'	4e heure **Syntaxe** Exercices 60'	5e heure **Lecture (2)** -Texte cible Exploitation 60'
6e heure **Expression orale (3)** -Exercices de systématisation 20' - Exercices de synthèse 40'	7e heure **Conjugaison** 40' **Orthographe**20'	8e heure **Expression écrite** Préparation Exécution 60'	9e heure **Lecture suivie et dirigée** Exploitation 60'	10e heure **Compte-rendu des devoirs** -Travaux pratiques 60'

NB: '= minute**.**

Source : Enseignement du français: 7ème année fondamentale, livre du professeur, Institut pédagogique national, 1992-1993 : 334.

I.1.21.*Tableau portant l'organisation d'un dossier:* (8ème AF, 1992-1993)

1re heure **Expression orale 40'** Exploitation 20'	2e heure **Lecture 40'** Exploitation 20'	3eheure **Grammaire**: syntaxe leçon et exercices 60'	4e heure **Lecture 40'** Exploitation 20'	5e heure **Lexique** 20' Conjugaison 40'
6e heure **Expression orale et écrite:** phase de synthèse 60'	7e heure **Lecture suivie et dirigée** Exploitation 20'	8e heure **Expression écrite** Préparation Exécution 60'	9e heure Temps complémentaire Compte rendu Travaux dirigés.	

Source : Enseignement du français: 8ème année fondamentale, livre du professeur, Institut pédagogique national, 1992-1993 : 03.

I.1.22. *Lecture et exercices de la langue française, 8ème année fondamentale, 1992-1995 :*

Le contenu de ce manuel est présenté comme suit : des textes suivis d'exercices : (exercices de lexique, de Syntaxe, de Conjugaison, d'orthographe, et d'expression écrite) disposés selon cet ordre dans tous les dossiers.

Le tableau suivant présente le nombre total d'exercices proposés pour chaque activité durant toute l'année scolaire :

Activité linguistique	Nombre d'exercices
- Lexique, - Syntaxe, - Conjugaison, - Orthographe.	- 80 exercices, - 97 exercices, - 68 exercices, - 92 exercices.

Parmi les points de langue traités en syntaxe, pendant toute l'année, nous citons : les types et les formes des phrases, phrase simple et phrase complexe, conjonction de coordination, les déterminants, groupe nominal, groupe adverbial et adjectival, les prépositions et les groupes prépositionnels, les pronoms (personnels, possessifs, relatifs, démonstratifs), fonctions des pronoms, proposition relative et conjonctive, complément circonstanciel de temps, de lieu de manière et de cause + la conjugaison.

I.1.23.*Livre de français 7ème A.F (1992-1993) :*

Les auteurs de ce livre voient que, par le biais de situations bien choisies, l'élève est mis d'emblée en position de locuteur participant activement aux échanges : c'est l'approche communicative qui est privilégiée, donnant ainsi à la pratique-même scolaire- de la langue étrangère un caractère fonctionnel évident.

"…*La grammaire n'est pas présentée explicitement, est un maillon très important auprès des autres composantes de la langue dans le programme du français*" *(Livre du professeur*, enseignement du français : 7ème année fondamentale, institut pédagogique national, 1992-1993 : 346).

Le document de base reste le texte portant programmes de l'enseignement de la langue française dans le 3ème palier de l'école fondamentale. Le contenu restera le même au niveau de tout le troisième palier.

- ***Le tableau ci-dessous portant l'organisation d'un dossier:***

1ère heure **Expression orale** (1) 60'	2ème heure **Lecture** (1) 60'	3ème heure **Expression orale**(2) -Exercices de stimulation 30' -Lexique 30'	4ème heure **Syntaxe** (1) Exercices 60'	5ème heure **Lecture** (2) - Texte cible -Exploitation 60'
6ème heure **Expression orale**. (3) -Exercices de systématisation 20' -Exercices de synthèse 40'.	7ème heure **Conjugaison** 40' **Orthographe** 20'	8ème heure **Expression écrite** Préparation+ exécution 60'	9ème heure **Lecture suivie et dirigée**. Exploitation 60'	10ème heure **Compte-rendu** de devoirs et travaux pratiques 60'

- ***Présentations des outils pédagogiques de la 7ème AF; directives pédagogiques :***

Les fiches du professeur constituent pour chaque dossier un ensemble complet et dans la plupart des cas, leur forme achevée traduit le souci des auteurs de présenter deux outils facilement utilisables. Trois raisons à cela :

- Le professeur débutant trouvera matière à réflexion et à utilisation,
- Des conseils d'utilisation ont été ajoutés chaque fois que la démarche pédagogique mise en œuvre présente une certaine difficulté (formation des enseignants),
- L'élève dispose d'un livre contenant des textes de lecture et des exercices. Ce livre fait corps avec les documents du professeur car il n'est pas uniquement le livre de lecture. Il propose des exercices systématiques qui permettront une utilisation plus judicieuse des moments d'entraînement, d'évaluation et de travail personnel.

Les contenus des dossiers de langue de 7ème A.F se situent dans le cadre strict de ces orientations et contiennent :

- Une part d'un enseignement systématique de moyens linguistiques pour installer une compétence linguistique indispensable.

- Une part d'utilisation de la langue orale et écrite dans des situations de la vie scolaire ou sociale.

- ***L'organisation d'un dossier de langue*** :

L'unité pédagogique adoptée par l'enseignement de la langue française en 7ème A.F est le dossier de dix heures (deux semaines d'enseignement). Ce dossier doit tenir en compte les principes suivants :

- L'enseignement de la langue est considéré comme un enseignement global motivé par des activités d'expression et d'utilisation conformément aux objectifs assignés aux langues vivantes étrangères,
- Un constant équilibre est recherché entre les activités de structuration (ou d'appropriation) et les activités d'expression menant à une certaine autonomie de l'élève dans l'appropriation de la langue,
- Une pédagogie spécifique de l'écrit a été développée; l'élève est fréquemment entraîné à l'élaboration de textes courts ayant une unité sémantique,
- L'élaboration de ces textes s'inscrit dans un projet linguistique précis,
- Choix d'une forme syntaxique adaptée.

- ***Réalisation pratique du dossier*** :

Chaque dossier comprend 9 séances d'enseignement auxquelles s'ajoutent une heure consacrée aux travaux pratiques de corrections, de révisions. Il va sans dire que l'utilisation pédagogique du temps scolaire sera toujours faite à partir d'une réflexion collective qui sera traduite dans chaque circonscription par des directives écrites précises.

- ***L'étude de la syntaxe*** :

Les leçons : chaque leçon est bâtie à partir d'une phase appelée "***pratique de la langue***", phase d'emploi, d'imprégnation qui traduit le souci de ne jamais envisager l'étude du fonctionnement de la phrase en dehors d'un emploi authentique.

C'est par rapport à cet objectif d'emploi que sont choisis tous les modèles syntaxiques utilisés : chaque professeur pourra, si les besoins de la classe le commandent, ajouter ou retrancher tel ou tel modèle, l'étude globale de la phrase restant la même.

Le contenu de la phase d'imprégnation ne constitue absolument pas une limite : il pourra être enrichi en y incluant des exercices du livre de l'élève. Ces exercices sont suffisamment nombreux.

L'accès à une phase analytique se fait grâce à :

- Un découpage en ensembles fonctionnels encadrés ou mis "en arbres", procédés qui offrent l'avantage d'une visualisation à valeur pédagogique reconnue et qui permettent de rendre compte de l'organisation de la phrase à partir d'un énoncé minimum,

- Une terminologie élémentaire qui ne déroute ni les professeurs, ni les élèves.

Cette phase analytique de courte durée laisse l'essentiel du temps à une pratique de la langue qui assure la fixation et l'extension des modèles syntaxiques.

Les exercices proposés dans le livre d'élève ouvrent rapidement sur des activités de productions qui permettront au professeur de faire une première évaluation des résultats obtenus.

I.1.24.*Tableau portant organisation d'un dossier* *: (9ème AF, 1994-1995)*

1re heure **Expression orale:** -Présentation et découverte d'un thème. -Exploitation	2e heure **Lecture** -Exploitation	3eheure -Etude de la syntaxe. -Exercices	4e heure -Exercice de langue: imprégnation, enrichissement et correction de la langue.	5e heure **Lecture** -Exploitation
6e heure -Conjugaison -Orthographe (exercices écrits)	7e heure **-Expression orale et écrite:** phase de synthèse	8e heure **-Lecture suivie et dirigée** Exploitation	9e heure **-Expression écrite** Préparation Exécution	10e heure -Temps complémentaire -Compte rendu -Travaux dirigés.

Source : Enseignement du français: 9ème année fondamentale, livre du professeur, Institut pédagogique national (1994-1995 : 217).

I.1.25.*Directives pédagogiques ; 9ème A.F 1994-1995 :*

✓ ***Les outils pédagogiques de 9ème AF*** :

Les objectifs généraux sont regroupés en cinq grandes rubriques :

- Demander des informations,
- Rechercher, réunir et présenter des informations,
- Analyser et résumer un document écrit,
- Observer et décrire d'une manière objective,
- Narrer et rapporter des faits.

Le point de départ se trouve être une situation "génératrice d'un certain discours, situation qui implique la participation de l'élève. La langue trouve alors un contact avec la

réalité; elle est réellement un outil d'expression et de communication au service d'intentions précises.

- ✓ ***Etude de la syntaxe*** :

Dans tout enseignement de langue, nous ne pouvons concevoir d'exercices sans une conception préalable de la grammaire. Pour ce faire, les auteurs ont adopté un ouvrage de référence qui pourra d'ailleurs servir à la formation des enseignants. Cet ouvrage est "***la nouvelle grammaire du français***" de J. Dubois et R. Lagane, édité chez Larousse *(Livre du professeur*, Enseignement du français : 9ème AF; Institut pédagogique national, 1994-95).

Pourquoi ce choix? Empruntons aux auteurs un certain nombre d'arguments développés dans la préface du livre (Ibid. : 222) :

"*…Il paraît indispensable de promouvoir actuellement un enseignement grammatical qui familiarise les élèves avec les principes fondamentaux d'une grammaire scientifique et d'intégrer à l'enseignement les acquisitions les plus importantes de la linguistique*";

"*…Apprendre la grammaire, c'est en effet acquérir la maîtrise des règles qui permettent de construire des phrases, mais c'est surtout faire l'effort nécessaire de réflexion sur la langue elle-même*;

-*…Pour cela, il n'est pas indispensable de recourir à une terminologie qui pourrait paraître déroutante : aussi avons-nous conservé dans la mesure du possible les dénominations traditionnelles qui, si elles sont prises comme de simples signes conventionnels, ne sont pas incompatibles avec la démarche intellectuelle suivie dans l'ouvrage*.

La construction des séances de syntaxe, en réservant une large part à la pratique de la langue vise à améliorer l'outil-langue par l'utilisation et le fonctionnement. Il s'agit d'un fonctionnement à la fois naturel et systématique…Ensuite et ensuite seulement, nous prenons conscience des lois de ce fonctionnement et nous les nommons quand cela est nécessaire. En somme, c'est une grammaire pour la langue et par la langue.

I.1.26. *Livre de français 2ème AS, 1994-95 :*

Les exercices dans ce manuel sont présentés dans cet ordre (exercices de lexique, de syntaxe et d'expression écrite). Le tableau suivant expose le nombre total d'exercices proposés pour chaque composante durant toute l'année scolaire :

Activité linguistique	Nombre d'exercices
- Lexique, - Syntaxe, - Expression écrite.	- 69 exercices, - 63 exercices, - 45 exercices.

Parmi les thèmes traités en syntaxe, nous pouvons citer : la comparaison, les types de phrase, conjonction de coordination, valeur de "et", l'expression de l'ordre, verbes expriment des actions, les expressions de (l'hypothèse, la conséquence, l'opposition et le but), les introducteurs d'arguments (parce que, puisque, car), les introducteurs d'opposition (pourtant), synthèse grammaticale…

Nous relevons ainsi que ces nouveaux programmes ne définissent pas d'objectifs propres à la "conjugaison" ; le terme n'apparait d'ailleurs pas dans le chapitre consacré à "***L'étude de la langue***" qui ne comprend que : la grammaire, l'orthographe et le lexique.

L'organisation de l'unité didactique et son lien avec le projet didactique posent encore des problèmes aux professeurs qui ont du mal à se départir du manuel et des guides méthodologiques de l'I .P . N (Institut pédagogique national).

I.1.27. *Le manuel scolaire de 1A.S : 1995*

a- La grammaire en 1ère A.S :

Au niveau du secondaire le statut de la grammaire a été reconsidéré. Les unités didactiques ne reprennent pas 1'étude de tel ou tel point de langue de façon exhaustive, seule la notion utile pour 1'objectif d'expression visé sera étudiée en contexte. Ainsi la grammaire se trouve subordonnée à des fins de communication. Nous nous proposons dans cette partie de notre travail d'analyser les leçons de grammaire figurant dans le manuel de l'élève et le livre du maître afin de mettre à jour le modèle descriptif sous-jacent à l'enseignement du français en 1ère AS.

Dans la préface du guide la commission de 1'IPN (Institut Pédagogique National) précise que le manuel ne prend pas en charge la variété des situations pédagogiques et qu'il appartient donc aux professeurs de mettre au point des batteries d'exercices de soutien pour les élèves faibles. La notion de dossier de langue est depuis longtemps familière à 1'élève arrivant en 1ère A.S. En tenant compte des paramètres évoqués, 1'unité didactique à ce niveau s'articule en trois phases : compréhension de 1'écrit, fonctionnement de la langue et expression écrite.

Les activités proposées aux élèves doivent être insérées selon un enchaînement fonctionnel où chaque activité devient complémentaire de toutes les autres, ainsi seules les notions grammaticales nécessaires à 1'acquisition de 1'acte d'expression visé seront étudiées. La grammaire à ce niveau devient notionnelle et fonctionnelle.

Les leçons de grammaire proposées dans le manuel scolaire de 1ère A.S sont : les embrayeurs (indices de personnes, indicateurs de temps, de lieu et démonstratifs), la syntaxe de l'oral (la pause et 1'intonation), la transformation passive, les temps narratifs (le passé simple et 1'imparfait pour écrire un conte), le discours rapporté (verbes introducteurs, marques typographiques, structure de la phrase, les embrayeurs (changement des pronoms, des temps, des possessifs, des circonstanciels de temps et de lieu) et la caractérisation : adjectif qualificatif, complément de nom et proposition relative.

L'étude de ces points de langue grammaticaux se fait à partir de textes littéraires. Donc, nous pouvons dire que l'enseignement de la grammaire en 1ère A.S s'inspire du modèle descriptif de la grammaire énonciative. Cette grammaire se prête aux approches communicatives étant donné qu'elle se fonde sur la situation de communication.

En effet, afin de prendre en compte la situation de communication et les éléments extra linguistiques, le manuel scolaire de 1ère A.S propose des textes authentiques, des leçons et des exercices de grammaire permettant de sensibiliser les élèves à cette classe d'unités linguistiques qui s'articulent autour du lieu et du moment de l'énonciation.

b- <u>La méthodologie d'apprentissage (La méthodologie du projet)</u> :

Dans le cycle secondaire le programme n'est pas conçu comme une suite de leçons cloisonnées mais s'organise sous forme de projets pédagogiques. La réalisation de chaque projet s'appuie sur un ensemble d'activités organisées en une ou plusieurs unités didactiques.

b-1- <u>Le projet pédagogique</u> :

Considéré dans sa globalité, le projet pédagogique constitue 1'organisateur d'un ensemble d'activités conçu sous forme d'unités didactiques ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques, il décrit en termes de compétences et de capacités le profil de sortie de 1'élève au terme d'une période d'apprentissage.

La notion de projet pédagogique n'est ni opposée, ni identique à celle d'unité didactique, cette dernière assure des apprentissages et organise des connaissances, le projet

pédagogique permet de donner un sens à ces apprentissages, de tendre vers 1'autonomie de 1'élève et de le responsabiliser.

Le recours au projet éviterait la juxtaposition des activités et donne à 1'enseignement / apprentissage un sens par la réinstauration de la rigueur dans le choix des activités et leur convergence dans un produit finalisé.

b-2-L'unité didactique ;

L'unité didactique a remplacé la notion de "Dossier" dans l'école fondamentale depuis 1998, cette dernière a constitué le repère fondamental de toute modalité de construction de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie.

Ainsi, l'unité didactique a adopté une autre manière d'enseigner, notamment, par la prise en charge de certains paramètres souvent négligés tels que :

1- La langue est faite pour communiquer,

2- On apprend une langue en situation,

3- La langue est un tout,

4- Formation d'utilisateurs conscients d'un outil linguistique.

I.1.28.Programmes de français du 3ème palier (7ème, 8ème et 9ème A.F) 1998 :

✓ ***Finalités et buts de l'enseignement de la langue française au 3ème palier de l'enseignement fondamental :***

D'après l'ordonnance du 16 Avril 1976, les élèves de l'école fondamentale suivront un enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples.

L'enseignement de la langue française au palier de l'école fondamentale visera les buts suivants :

- Préparer l'élève à suivre un enseignement de la langue étrangère dans le second degré,
- Continuer à développer les savoir-faire acquis au 2ème palier. La langue pourra alors jouer un double rôle :

✓ Un rôle utilitaire : l'élève sera amené à un emploi personnel de la langue dans des situations authentiques et correspondantes à ses besoins d'expression,

✓ Un rôle culturel : la pratique linguistique sous toutes ses formes donnera à l'élève la possibilité d'élargir son horizon culturel et de s'ouvrir à tous les domaines où se déploie l'activité des hommes.

À son entrée en 7ème AF, l'élève est capable en grammaire d':

- Identifier la nature des mots qui accompagnent le nom (déterminants et adjectifs qualificatifs) et le verbe (les pronoms),
- Identifier les éléments d'une phrase à deux ou trois constituants,
- Identifier et distinguer les différents types de phrases,
- Appliquer les accords dans le groupe nominal et dans les relations sujet/verbe.

À sa sortie de la 9ème A.F, l'élève sera capable en grammaire de :

- Utiliser correctement la phrase minimale avec toutes ses possibilités d'expression (syntaxe de la phrase simple et de la phrase composée),
- Percevoir et gérer l'organisation des énoncés dans la phrase complexe (syntaxe de la phrase complexe). Nous nous rendons compte de l'effort fourni au plan de l'écrit dans cette réécriture des programmes (Programmes de français : 1ère langue étrangère, 2ème et 3ème cycles, direction de l'enseignement fondamental, Mai 1998 : 40-41).

✓ ***Descriptif méthodologique des activités de l'U.D*** :

1- Compréhension de l'écrit,

2- Lecture entraînement,

3- Vocabulaire,

4- Grammaire: la progression initiale est bouleversée et les contenus distribués de manière plus fonctionnelle et ce, pour viser une grammaire au service de la communication orale et écrite qui assure la maîtrise des faits de langue investis dans le type discursif, l'acte de parole ou la technique d'expression ciblée par l'unité didactique.

5- Conjugaison,

6- Orthographe,

7- Exercices de consolidation,

8- Lecture + poésie,

9- Préparation de l'écrit,

10- Production écrite,

11- Lecture suivie et dirigée,

12- Compte-rendu d'expression écrite.

Une distribution plus fonctionnelle des contenus métalinguistiques est effectuée en relation étroite avec l'objectif terminal de l'U.D : acte de parole, évènement de parole, technique d'expression, ou modèle discursif. Les choix ainsi opérés, mettraient explicitement la grammaire au service du développement d'une compétence et éviteraient à

certaines activités de "tourner en roue libre" et de paraître constituer une finalité en elles-mêmes.

I.1.29.*Livre de français, 1ère A.S, 1998-99 :*

Le tableau suivant étale le nombre total d'exercices proposés pour chaque activité durant toute l'année scolaire :

Activité linguistique	Nombre d'exercices
- Lexique, - Syntaxe, - Conjugaison, - Orthographe.	- 34 exercices, - 59 exercices, - 26 exercices, - 13 exercices.

Parmi les sujets traités en syntaxe, nous citons : les types de phrases dans le dialogue, les phrases (interrogative, impérative et exclamative), les pronoms dans le récit, les articulateurs logiques, les indicateurs de temps, la caractérisation, l'adjectif qualificatif et la proposition relative pour décrire, la comparaison et la métaphore + la conjugaison.

I.1.1.30.*Livre de français, 9ème A.F, 2003-2004:*

Le tableau suivant dévoile le nombre d'exercices proposés pour chaque composante linguistique durant toute l'année scolaire :

Activité linguistique	Nombre d'exercices
- Lexique, - Syntaxe, - Conjugaison, - Orthographe.	- 93exercices, - 101 exercices, - 95 exercices, - 92 exercices.

Nombreux thèmes sont abordés en syntaxe, entre autres : conjonction et adverbes de coordination, pronoms relatifs, adjectifs (qualificatif, numéral, indéfini), pronom indéfini, interrogation directe et indirecte, groupe prépositionnel de cause, propositions subordonnées circonstancielles de cause, de conséquence, de temps, de condition et d'opposition, la comparaison…+ la conjugaison.

I.1.31.*Livre de français, 3ème AS, 2003-2004* :

Ce manuel a fait l'objet d'une révision dont l'objectif est : d'adapter les contenus au programme en vigueur, d'actualiser les supports et de préparer l'élève à l'épreuve du baccalauréat. Il propose : des activités variées; des lectures complémentaires; des pistes de lecture et des techniques.

Beaucoup de sujets sont abordés en syntaxe, à savoir : les articulateurs (d'énumération, d'opposition, de conclusion), les introducteurs d'exemples, l'expression de but, la forme impersonnelle, les marques de l'objectivité, le pronom indéfini "on", les procédés explicatifs, les indicateurs temporels, l'ordre chronologique, l'antériorité, la postériorité, la simultanéité…+ la conjugaison.

I.1.32.*Manuel de français de 4ème AM 2006 :*

Le manuel de français de 4ème AM est édité par l'ONPS (Office national des publications scolaires) en 2006. Le manuel est présenté sous un seul volume donnant ainsi une vision globale des apprentissages. Son grand format permet une mise en page aérée facilitant la lecture.

- ✓ ***La grammaire dans ce manuel* :**

Les auteurs inscrivent le manuel dans la démarche par projet. À cet effet, le manuel de 4ème AM contient trois projets qui sont organisés en 8 séquences d'enseignement/apprentissage. Celles-ci se subdivisent en plusieurs rubriques, la deuxième rubrique qui est la plus importante dans le manuel intitulée "**grammaire** pour lire et pour écrire".

Il s'agit d'un choix justifié par les auteurs qui l'ont signalé dans l'avant-propos en ces termes : « nous avons accordé davantage de place à la rubrique "grammaire pour lire et écrire" pour te (l'élève) doter, à partir de ce que tu sais déjà, des divers moyens permettant d'exprimer les notions retenues pour l'année. » Contrairement à ce qui est annoncé dans l'intitulé de la rubrique « grammaire pour lire et pour écrire », la grammaire est enseignée (présentée dans le manuel) comme une compétence en soi. Or, elle est un outil au service d'une compétence langagière, d'un savoir-faire. Ce premier rang accordé à l'enseignement/apprentissage de la grammaire se traduit aussi par le volume consacré dans les manuels à cette rubrique. L'approche inductive, reflétée dans les trois types d'activité : « lis », « découvre » et « retiens », est celle retenue pour aborder l'apprentissage de la grammaire *(Document d'accompagnement du programme de français de 2ème année secondaire"*, ONEFD, Algérie, Mars 2006 : 72).

I.1.33.*Programme de français de 2ème année secondaire 2006-2011 :*

D'après le nouveau programme, les apprenants inscrits en classe de langues étrangères sont appelés à réaliser quatre projets pédagogiques durant toute l'année scolaire. Certes, le travail de la grammaire au secondaire n'est pas un objectif en soi, puisqu'il est recommandé d'orienter l'intérêt de l'apprenant sur l'énonciation (la grammaire du sens), mais selon le document d'accompagnement du programme, il ne "faudra pas négliger le travail sur la grammaire de la phrase". Il est donc souhaitable que la grammaire soit intégrée à l'intérieur de la séquence d'apprentissage. Mais, c'est à l'enseignant d'adapter sa démarche aux capacités de ses apprenants et ainsi de ménager au cours de la séquence, des pauses pour l'étude de la langue comme on l'affirme dans les mêmes programmes.

Dans le manuel de la 2ème AS, les activités sont organisées de la façon suivante :

- ***Lecture / explication***
- ***Compréhension de l'écrit***
- ***Vocabulaire***
- ***Grammaire***
- ***Préparation de l'écrit***
- ***Expression écrite.***

L'instruction officielle donne à l'enseignant une liberté totale dans le choix de ses stratégies d'enseignement mais elle lui recommande de concevoir un enseignement de manière à passer des contenus didactiques qui lui sont proposés à des démarches d'apprentissage réfléchies et efficaces. Il intervient à deux niveaux :

a- ***Le niveau pré-pédagogique*** **:**

L'enseignant fait l'inventaire des notions essentielles du programme et détermine les difficultés auxquelles ses élèves peuvent être confrontés en s'appuyant sur une évaluation diagnostique qui déterminera leurs capacités de compréhension, leurs acquis et leurs possibilités d'acquisition. L'enseignant transforme les notions du programme en situations problèmes. Il propose aux élèves des matériaux (textes, documents, exemples, etc.) et une consigne précise qui permet à l'élève de mobiliser ses ressources pour répondre à ses attentes.

b- ***Le niveau pédagogique*** **:**

L'enseignant propose un ensemble d'activités qui favoriseront les acquisitions nécessaires pour résoudre la difficulté présentée dans la situation problème.

L'enseignant réalisera ce qu'il avait planifié en cherchant pour chaque activité les conditions qui assureront sa réalisation (outils à mobiliser, démarche, degré de directivité, gestion du temps).

Il essaiera de prendre en charge la disparité de niveaux à l'intérieur des classes en mettant en application les principes de la pédagogie différenciée :

- Différenciation des contenus : proposer des activités graduées qui donnent à chaque élève l'occasion d'aller jusqu'où ses possibilités le lui permettent,
- Différenciation des méthodes utilisées pour aborder la même notion, des approches différentes qui tiennent compte des acquis et des possibilités de chacun,
- Différenciation des rythmes : permettre à des groupes différents de progresser à des rythmes différents en fonction de leurs possibilités, le travail pouvant se continuer en dehors de la classe.

Dans les séquences, le nombre d'exercices va jusqu'à 54 exercices. Voici dans le tableau ci-dessous les thèmes traités dans ce manuel de 2ème AS :

Projets	**Les thèmes de grammaire**		
	Séquence01	**Séquence02**	**Séquence03**
Projet n°1 Exposer	-Tournures présentatives au service de l'explication -L'emploi des mots génériques ou spécifiques. -La progression thématique. -condenser l'information	- Vocabulaire du raisonnement -L'expression de la cause et la conséquence. -Le champ lexical	-Les reformulations explicatives. - Le gérondif. -L'emploi du conditionnel
Projet n°2 Argumenter	- Enumération et gradation -Les relations logiques implicites	-La reformulation	-Les modalités appréciatives. -Utiliser la forme impersonnelle. -L'antonymie.
Projet n°3 Le récit de voyage	-Comparaison et métaphore -La subordination relative	-La substitution Lexicale	-L'expression de l'objectivité et de subjectivité. -Le vocabulaire de l'hypothèse. -Le vocabulaire de l'avenir.
Projet n°4 Discours théâtral	-Les tournures interrogatives -Le vocabulaire Spatio-temporel	-Discours rapporté	-La caractérisation -Distribution du temps par rapport à un moment énonciatif

I.1.34.*Manuel de 1ère Année Moyenne, 2006 :*

Le manuel de l'élève destiné aux apprenants de 1ère Année Moyenne, intitulé « Plaisir d'apprendre » est censé couvrir tous les objectifs fixés par le programme officiel. Édité aux éditions ENAG, Alger, 2006.

Au nombre de quatre (le narratif, le prescriptif, l'informatif et l'argumentatif), les projets du manuel visent l'appropriation de la langue à travers des activités au sein de séquences. La séquence est une étape, une partie du projet, c'est-à-dire un ensemble d'activités visant des objectifs de réception et de production (écouter/dire, lire/écrire). Elle comprend les activités suivantes :

1. ***Expression Orale,***
2. ***Lecture,***
3. ***Vocabulaire,***
4. ***Grammaire: Ex:***

   Objectif pédagogique :- Du texte à la phrase.

   Processus d'exploitation :- Observation : on propose à l'élève deux "textes" (une ligne et demie chacun) : l'un est clair, car cohérent, et l'autre incompréhensible, car incohérent.- *Déduction* : permettre à l'apprenant de comprendre la structure d'un texte, d'un paragraphe et d'une phrase. Cette étape est présentée sous forme de tableau à retenir avec des exemples sur les différents types de phrases.- Exercices : intitulés "entraîne-toi".
5. ***Orthographe.***
6. ***Atelier d'écriture.***

I.2. L'enseignement de la grammaire du français en Algérie :

I.2.1. *L'enseignement traditionnel de la grammaire du FLE :*

Dans ce qui suit, nous allons présenter rapidement quelques caractéristiques de l'enseignement traditionnel de la grammaire du français en général.

D'abord, nous pouvons déduire que la pédagogie traditionnelle se limite à une simple transmission des connaissances induisant des procédures d'évaluations basées essentiellement sur la restitution des connaissances transmises.

Par enseignement traditionnel, nous faisons référence à un enseignement décontextualisé se concrétisant par des leçons suivies d'exercices grammaticaux, de conjugaisons et de dictées. Cet enseignement grammatical énonçait des règles avant de les faire exercer.

La grammaire était enseignée de manière déductive (on présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases). La traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire. Le professeur n'avait pas besoin de manuel il pourrait en effet choisir lui-même les textes en fonction de leur valeur littéraire sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. L'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les apprenants.

Cette méthode proposait un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettant aucune variation créative de la part de l'élève. Comme le confirmait aussi H. Besse « *la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considéré comme méthodologie d'enseignement puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles* ».disponible sur : https://segue.middlebury.edu/view/html/site/fren6696a-l08/node/2827880. Consulté le: 22/01/2012.

La démarche pédagogique traditionnelle repose grosso modo sur les étapes d'apprentissage suivantes :

- Observation d'un ensemble d'exemples soigneusement choisi,
- Déduction des notions grammaticales à partir de ces exemples,
- Eventuellement, apport d'une définition que les élèves devront mémoriser,
- Entraînement des élèves au moyen d'exercices,
- Enfin, évaluation portant sur la connaissance des règles et des notions, plutôt que sur une mise en application dans des activités d'expression.

L'analyse des grammaires traditionnelles mettent en évidence une série de lacunes, entre autres :

- Ces grammaires proposent des notions mal définies et parfois contradictoires,
- La grammaire traditionnelle encourt également le reproche de trop se concentrer sur les difficultés et sur les exceptions, et, partant, de ne guère mettre en évidence les régularités effectives de la langue et d'accorder peu de place à l'explicitation des règles syntaxiques,
- Le caractère étroitement normatif : les grammaires traditionnelles puisent leurs exemples dans un corpus littéraire choisi, il en résulte une vision limitée et passablement artificielle du français.

I.2.2. *La grammaire dans les anciens programmes du français en Algérie* :

L'analyse des anciens programmes, essentielle à la prise de décisions, nous a révélé, que la grammaire apparaît au service des compétences de compréhension et de production.

Dans les manuels ainsi que dans les pratiques de classe, les activités sont très souvent centrées sur les contenus thématiques, et le travail sur les formes grammaticales ne dépasse pas le simple réemploi sous forme d'exercices dirigés.

Dans le cadre phrastique traditionnel, on met au jour les régularités d'organisation qui caractérisent les différents types d'unités, en vue d'amener l'élève à une connaissance explicite des règles qui lui permettent de construire ses énoncés.

Les points grammaticaux tels qu'ils sont abordés dans les manuels sont des points de langue, au sens le plus classique du terme. Il s'agit de réfléchir aux usages d'un enseignement grammatical dans la classe de langue, l'exercice constitue la forme de mise en œuvre à laquelle on songe le plus spontanément. Or, la grammaire peut servir de manière tout aussi directe dans des domaines où son usage n'est envisagé ordinairement que de façon implicite (activité de lecture et d'écriture).

Les diverses activités de lecture sont menées sur des supports authentiques (extraits d'œuvres littéraires, articles de presse, publicité, iconographies commentés…). Grande nouveauté, la bande dessinée fait son entrée à l'école tandis que l'abondance des textes dits "adaptés de" marque l'émergence d'une immersion de l'élève dans les pratiques réelles de la langue.

I.3.Place de la grammaire dans les manuels scolaires de français en Algérie:

Dans ce qui suit, nous allons résumer quelques résultats obtenus par **N. Bahloul, (2007)** dans une recherche intitulée **"*De la grammaire encore et toujours …Qu'en est-il des pratiques de classe de FLE en contexte algérien* ?",**

L'analyse des anciens manuels de français, en guise de précision le cas des exercices grammaticaux, nous a permis de conclure qu'il s'agit d'une progression assez timide et simpliste en termes d'application.

Au niveau du collège, les exercices de grammaire proposés dans ce domaine, accordent l'exclusivité à l'aspect à la fois descriptif et métalinguistique au détriment d'un entraînement à la systématisation et à la conceptualisation des faits de langue en voie d'appropriation. Aussi, les objectifs pédagogiques retenus pour l'enseignement de la grammaire, se limitent-ils à un plaidoyer d'une théorisation de la grammaire à défaut de "*favoriser l'apprentissage grammatical à travers des interactions et discussions entre les*

élèves sur les règles de la langue […] cette démarche suppose qu'il y ait découverte et réajustement des règles par les élèves eux-mêmes qui n'arrivent pas tous nécessairement au même état de la règle en même temps" (J. Courtillon, 1989) disponible sur :http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie2/bahloul.pdf. P04. Consulté le: 18/01/2010.

Pour le cycle secondaire, l'approche de la grammaire telle qu'elle figure dans les manuels, maintient un renouvellement d'une méthodologie basée sur la répétition et/ ou la mémorisation, de même que les types d'exercices consacrés à cette discipline ne proposent pas une démarche cohérente pour la conceptualisation des faits langues énoncés dans ce contexte. On part du principe que les apprenants possèdent des compétences déjà installées dans ce domaine.

Pour ce qui est de la pratique de la grammaire, version syntaxe, nous noterons l'esquisse d'une initiation à une grammaire textuelle. Celle-ci n'a pas fait l'objet d'une application effective dans les manuels scolaires du secondaire même si nous notons la présence d'une typologie récurrente d'exercices présentée sous la forme de tableaux synoptiques.

La réforme éducative a voulu surmonter les problèmes posés par les anciens programmes, à travers des propositions théoriques de bases cohérentes mettant l'accent sur leur articulation concrète dans un système d'apprentissage/enseignement.

Ce système a été bâti sur une réflexion à trois niveaux différents :

- Le niveau théorique, avec les recherches en linguistique et le type de grammaire descriptive,
- Le niveau didactique, avec la didactisation des descriptions théoriques de la langue et des textes,
- Le niveau méthodologique, approche par les compétences.

Dans ce contexte nous soulignerons, à titre d'exemple, que les manuels scolaire du cycle moyen répartis pour chaque niveau, traduisent un modèle unifié quant à la progression pédagogique consacrée à l'activité de grammaire. Celle-ci se présente ainsi :

- Questionner le texte - Grammaire pour lire/écrire
- Oral en image/en question - Station documentaire
- Le club des poètes - Evaluation formative
- Auto-évaluation - Révision
- Evaluation certificative - Auto-évaluation

Le cours de grammaire s'articule donc autour d'une lecture de texte servant de support à la découverte de la grammaire (allusion à une approche inductive), tâche permettant aux apprenants de s'exercer pour développer des automatismes à partir d'un jeu de questions-réponses. Cette activité les conduit à déterminer les règles (conceptualisation) régissant les difficultés abordées. La même démarche a donc été préconisée pour les quatre ans scolaires du cycle moyen.

L'enseignement de la grammaire du français en Algérie a connu plusieurs statuts. T. Bouguerra (1991) et N. Bahloul (2007) en présentent une analyse très détaillée, dont nous allons nous en inspirer pour présenter ces conclusions, que nous sommes aussi arrivés à les confirmer après notre analyse descriptive.

D'abord, les points de grammaire française les plus fréquemment abordés de façon explicite dans les matériels d'apprentissage sont des points de morphologie (articles, pronoms, formes verbales), plus que des points de syntaxe (au moins dans les apprentissages centrés sur la communication orale). Le cadre descriptif le plus fréquemment adopté est celui de la phrase.

Enonciation et discours sont des notions qui sont rarement exploitées comme telles dans les matériels à destination des élèves, alors même que les supports de départ utilisés sont le plus souvent des dialogues où les formes utilisées ne trouvent sens que dans un cadre énonciatif.

Ensuite, les instructions officielles véhiculées par les textes, présentant les programmes de français langue étrangère du moyen, inscrivent l'enseignement/apprentissage de cette discipline dans une démarche socioconstructiviste. Les notions d'interaction, de situation-problème, de conflit sociocognitif, d'auto-évaluation, de tâche, de savoir-faire, de compétences transdisciplinaires forment la base autour de laquelle les programmes sont organisés. Les contenus des enseignements/apprentissage sont construits dans des compétences et le projet est la démarche pédagogique choisie pour faire acquérir ces compétences.

En effet, la nouvelle méthode vise malgré toute la maîtrise d'un ensemble de notions et de règles : la transmission d'un langage de connaissances sur la langue n'est pas étrangère à ses objectifs, à condition que ces connaissances soient, autant que possible, escomptes des défauts de l'enseignement traditionnel.

II. LA SYNTHESE DES RESULTATS :

Le système éducatif algérien est engagé dans des changements profonds, deux grands chantiers ont essentiellement été lancés : celui des programmes scolaires, récemment reformulés sous la forme de compétences, et celui des manuels scolaires. Plusieurs questions doivent-être posées, entre autres : Pouvons-nous raisonnablement modifier les manuels scolaires et particulièrement le contenu grammatical ? Pouvons-nous s'engager dans une réforme des programmes si nous ne menons pas une réflexion sur la démarche pédagogique à adapter? Est-ce que les programmes et les manuels scolaires mettent en avant le développement des compétences des élèves et leur contexte socio-langagier?...

Notre système éducatif accorde une grande importance aux manuels. C'est le Ministère de l'éducation nationale qui élabore les programmes accompagnés de textes explicatifs (instructions, directives….) dictant la façon dont ils doivent être enseignés. C'est à partir de ces programmes que sont conçus les manuels. Toutefois, avec l'approche par les compétences, le manuel n'est plus aujourd'hui la seule source pour apprendre.

"*Au-delà des différences de toutes sortes, on peut apercevoir dans un grand nombre de manuels de langues vivantes, un modèle commun de présentation. Il s'agit de la présence de quatre parties venant à la suite les unes des autres dans chaque unité : un passage de lecture, une série de questions de compréhension, un ensemble d'exercices de grammaire et un exercice de composition quelconque*"(H-G. Widdowson, 1991 : 127).

Après l'indépendance, l'enseignement du français était plus proche de l'enseignement traditionnel des langues maternelles. Une des premières décisions vis-à-vis de cette langue, était de se limiter aux cours de grammaire et de lecture. En effet, la maîtrise de la grammaire se fait et se consolide par la pratique vivante de l'écriture et de la lecture. Nous pouvons rédiger un texte sans savoir ou maîtriser toutes les règles de la grammaire, il suffit de condenser les exercices d'expression écrite et orale. Les apprenants peuvent rédiger en français en se basant sur leur langue maternelle si elle est normalisée.

Auparavant, les manuels scolaires de français sont divisés, le livre de lecture (recueil de textes) et le livre d'exercices (recueil d'exercices) étaient séparés. Le livre d'exercices est divisé en six parties principales : lexique, orthographe, syntaxe, expression écrite, expression orale et le vocabulaire.

Les textes qu'on regroupe dans les manuels scolaires doivent permettre une lecture de survol grâce surtout à des variables visuelles. Le lecteur est à même de reconstituer, ou plutôt de reconstruire, le sens du texte par le biais de ces indices de type méta textuel :

- Origine du texte,
- Auteur(s),
- Destination, type de document,
- Signature.

Les points de langue proposés dans la plupart des manuels scolaires du français correspondent uniquement à des situations sophistiquées, les contenus des livres (exercices) et le niveau des élèves se contredisent. Dans les nouveaux manuels de français du secondaire, l'exercice se fait de la manière suivante : le titre de l'activité, un objectif de l'exercice, et puis la règle est présentée sous le mot *«retenir»*. Il est parfois considéré comme un rappel du cours. Il y a, enfin, l'application qui est nécessaire à la systématisation des acquis.

À propos de la terminologie grammaticale utilisée dans les manuels scolaires, nous rejoignons G. Vigner (2009 : 85) qui affirme qu'elle reste toujours traditionnelle, même si nous pensons à une grammaire du FLE adaptée à des situations particulières ou à un public étranger et hétérogène, nous devons garder cette terminologie.

Les programmes d'études des années 80, étaient formulés sur la base des principes de l'approche communicative, recommandaient notamment un enseignement de la langue centré sur le sens plutôt que sur la forme, les techniques d'enseignement, des éléments grammaticaux, facilitent le développement langagier lorsqu'elles sont intégrées à un contexte d'enseignement communicatif.

Les nouveaux manuels scolaires de français se distinguent des anciens par leur richesse de contenu et une meilleure qualité graphique. La dernière réforme ouvre le champ d'une meilleure adéquation avec la réalité linguistique globale de la société algérienne et l'aspiration de celle-ci à une plus grande ouverture sur le monde. Ces manuels reflètent cette nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage.

Le nouveau manuel de français tient en compte :

* La pédagogie utilisée dans la matière,
* Le choix des connaissances et des compétences visées,
* Le choix des sujets et des situations d'apprentissage,
* Les préparatifs et moyens d'évaluation,
* Les moyens et les équipements requis.

Dans les nouveaux manuels, les exercices sont regroupés sous le titre "*Exercices"*, ils sont numérotés par séquences. Exemple : *Séquence n°01* ⟶ *Exercices de la séquence n° 01, Séquence n° 02* ⟶ *Exercices de la séquence n° 02…*Ces exercices sont construits autour d'une typologie d'exercices de grammaire. Les types d'exercices proposés sont des exercices structuraux, des exercices de reconstitution, et de transformation d'énoncé ou de texte, qui marquent leur relation avec le texte support, traitant les points de langue évoqués dans les séquences, et ainsi montrer à l'élève qu'il y a une relation entre les exercices et les textes supports.

Le manuel scolaire demeure cet auxiliaire indispensable d'enseignement/apprentissage pour la mise en place de toute compétence. Cependant, cet outil ne doit en aucun cas dominer les pratiques et les conduites enseignantes et apprenantes.

De nouvelles recommandations ont été formulées, parmi lesquelles les suivantes :

- Le manuel (ou le guide) doit être didactique,
- Il doit respecter les orientations et les finalités de la réforme du système éducatif algérien,
- Il doit traduire les exigences du programme suivant le nouveau paradigme pédagogique de l'approche par les compétences,
- Il doit privilégier chez l'apprenant des savoirs qui doivent l'emporter sur l'encyclopédisme,
- Il doit comporter un processus d'évaluation diversifié,
- Il doit viser l'autonomie de l'apprenant et le développement de l'esprit critique.

La grande nouveauté de la dernière réforme est d'avoir introduit pour l'ensemble des matières une entrée dans les programmes par les compétences. Le programme encourage ainsi la mise en place d'une pédagogie différenciée. La centration sur l'apprenant permet à celui-ci de construire de manière consciente ses savoirs et savoir-faire par le biais d'une démarche s'appuyant sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation.

Cette nouvelle vision se définit par une approche par les compétences plaçant l'apprenant au centre de l'apprentissage et donnant une plus grande autonomie à l'enseignant. Il a été souligné que certains critères comme, par exemple, ceux de la pertinence, de la cohérence, de la correction, de la complétude et de l'originalité peuvent servir de référence dans plusieurs disciplines pour évaluer les productions des élèves dans le cadre de la pédagogie de l'intégration.

L'analyse des manuels scolaires nous confirme que la place de l'enseignement de la grammaire du français est évoluée en Algérie depuis l'indépendance. Une lecture des programmes et des instructions officielles des cycles moyen et secondaire fait apparaître que, le but recherché est l'autonomie de l'élève face à la langue :

- Les compétences grammaticales sont étudiées dans les manuels scolaires sous forme d'un cours et des exercices expliqués par l'enseignant,
- Les manuels scolaires du français accordent une large place aux exercices de grammaire qui suivent et complètent nécessairement toute unité didactique du livre,
- Les manuels de français de la réforme sont colorés et largement illustrés, clairs, attrayants et bien structurés. Des manuels qui sont censés être adaptés à l'évolution du monde, aux besoins et aux intérêts des élèves. Et forcément liés à la nouvelle démarche pédagogique adaptée.
- La plupart des manuels scolaires examinés ne prennent pas suffisamment en considération l'hétérogénéité des classes, et ne peuvent répondre d'une façon adéquate aux besoins et aux motivations des élèves.

Les exercices structuraux : ensemble d'opérations à apporter sur un élément de langue (substitution d'un élément ou transformation de l'ensemble de la phrase), son objectif est de sensibiliser les apprenants aux classes grammaticales qui pouvaient être compatibles entre elles à l'intérieur de la continuité d'une phrase. Ce type est rare aujourd'hui, mais certains enseignants font toujours recours à ce type quand il s'agit d'aborder certaines formes telles que : les pronoms relatifs et personnels.

Même avec les nouveaux programmes scolaires, on continue de promouvoir un enseignement théorique de la grammaire en lieu et place d'une pratique systématique de la langue qui permettrait d'assurer progressivement la compétence linguistique des apprenants. Ces derniers n'ont pas à s'attarder à énumérer et mémoriser des outils conceptuels, bien que ceci semble nécessaire, d'une notion pour autant qu'elle soit facilement assimilable de cette façon. Aussi, faudrait-il rappeler que le public arabophone initié à l'enseignement du FLE, pendant au moins 10 ans de scolarisation, s'expose à une insécurité linguistique manifeste aussi bien au niveau de l'expression que celui de la production, qu'elle soit orale ou écrite.

Il faut que les supports textuels dans le manuel scolaire soient accessibles à la population cible. Tous les élèves, **y compris ceux des milieux ruraux**, doivent être capables de reconnaître les types de phrases, les transformations syntaxiques de la phrase,

le système verbal français, le système orthographique et de consulter un dictionnaire de langue ou une encyclopédie.

Les textes du manuel sont souvent accompagnés d'illustrations qui représentent une surface considérable de la page et ont eu égard une fonction esthétique. Les concepteurs des manuels choisissent en effet ces illustrations en fonction de leur pertinence et surtout de leur force informative voire persuasive.

Comme outils didactiques, les dessins exigent aussi de l'utilisateur du manuel scolaire des compétences pour les décoder. Il en est de même pour les schémas, les graphiques, les tableaux, les BD et les dessins humoristiques…

N. Bahloul (2005 : 07) dans son article intitulé **De la grammaire encore et toujours …Qu'en est-il des pratiques de classe de FLE en contexte algérien ?**Conclue qu'en contexte scolaire algérien les pratiques pédagogiques consacrées à l'enseignement de la grammaire se caractérisent par leur versant éclectique non suffisamment éclairé pour rendre opérationnels les apprentissages en voie de réalisation ou ceux attendus en perspective.

La progression des exercices de grammaire des nouveaux manuels, prévoit un entraînement des apprenants aux modalités de description des faits de langue au service d'une élaboration de règles attendues en fin d'exercices. Cela n'est possible que dans la mesure où les apprenants ont suffisamment assimilé le contour de la difficulté à laquelle ils sont exposés, ce qui n'est pas le cas pour tout le groupe-classe.

Le projet pédagogique est aussi le moyen privilégié qui permet d'installer et de maîtriser une ou deux compétences en donnant du sens au savoir et de la motivation aux apprenants : " *Le projet est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages, il se donne pour objectif l'élaboration d'un produit oral, exemple : un questionnaire oral pour interroger une personne de son choix, ou d'un produit écrit, exemple : un dépliant illustré pour présenter sa ville ou sa région*" (Document d'accompagnement des programmes, 2005 : 37).

"*Le succès de l'ordre présentation, explication, répétition, exploitation est probablement lié au fait qu'il ne contrevient que très peu à celui que les enseignants sont accoutumés à pratiquer quelle que soit la méthode; ne faut-il pas comprendre avant de s'exprimer, apprendre avant de réutiliser*" (H. Besse, 1985 : 64)

Apprendre à apprendre, c'est permettre à l'apprenant d'apprendre dans une optique non directive, dans la mesure où celle-ci aura pour mission la structuration des apprentissages en accord avec l'apprenant, en prenant en compte ses besoins et ses

motivations dans un mouvement plus ou moins autonome. Il apprend en s'appropriant la langue pour l'utiliser réellement, pour s'en servir en agissant sur le réel.

Après la pédagogie conduite sous forme de "dossiers", puis celle de "l'unité didactique", la classe de FLE connaît à présent un renouveau méthodologique à la suite de l'adoption d'un enseignement par "projets" dans le cadre d'une approche par compétences.

Actuellement, l'enseignement de la littérature est menacé par d'autres supports : essais, articles de presse, encarts publicitaires… et l'on se demande si le texte littéraire a encore une place à tenir dans une formation qui privilégie les cultures techniques et scientifiques. Pourtant, le texte littéraire a constitué -traditionnellement- un « élément pédagogique » privilégié.

Le projet didactique est le lieu par excellence de réalisation par méthode des essais et erreurs, suivie d'évaluation (formative/formatrice) d'activités menant à la résolution de problèmes.

La démarche de l'apprenant du projet doit respecter ces cinq principes :

1- Le projet tiendra compte des capacités réelles de l'apprenant (niveau, pré requis, motivation,…) et les situations que celui-ci sera amené à affronter,

2- L'apprenant doit se poser des questions sur le déroulement du projet : suis-je dans le bon chemin ?,

3- L'apprenant doit s'assurer que chaque avancée s'inscrit bien dans le projet général. Inversement, il doit savoir qu'un projet global se décompose nécessairement en sous projets (séquences, unités,…) qui ne doivent pas être incompatibles,

4- Un projet doit s'inscrire dans le temps et se décomposer en étapes successives sous forme de séquences complémentaires formant principalement le schéma prévisionnel d'actions,

5- L'apprenant doit non seulement savoir ce qu'il entreprend mais surtout savoir donner des explications fiables sur ce qu'il est en train d'entreprendre.

Quant à l'enseignant son rôle doit se reposer sur les quatre principes suivants :

1- L'enseignant ne doit pas se substituer à l'apprenant : il n'est que le catalyseur,

2- Sa mission est d'amener, par questions et reformulations, l'apprenant du projet à exprimer et clarifier ses propres souhaits, démarches, blocages, etc.

3- Il peut proposer à l'apprenant des informations, lui indiquer les moyens de résoudre telle ou telle difficulté, mettre à sa disposition tel ou tel outil, etc.

4- Il peut demander à l'autre d'imaginer la situation créée par tel ou tel choix, proposer une autre piste qui ferait aboutir plus vite et mieux le projet.

Responsabilité, disponibilité, savoir, savoir-faire, doigté, régularité, tels doivent être les atouts majeurs de l'enseignant, s'il aspire mener ses apprenants, auteurs du projet didactique au bon chemin : leur permettre "d'apprendre à apprendre", pour réaliser avec succès une tâche cognitive.

Aussi l'apprenant est-il impliqué dans un projet comme partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il apprend à apprendre par une recherche personnelle et collective dans une relation de partenariat avec ses condisciples et ses enseignants qui s'enrichissent lors de cette dynamique de construction de savoirs et de savoir-faire. Et cela en toute autonomie.

Un constat courant est qu'en usant du même manuel, et donc en principe de la même méthode, certains obtiennent d'excellents résultats et d'autres de médiocres, que tel enseignant est plus efficace avec un manuel dépassé qu'avec un manuel à jour du point de vue de la didactique des langues, que tel autre qui, à l'opposé, suit un manuel réputé ne satisfait pas ses apprenants. Alors cela nous pousse à réfléchir à d'autres facteurs tel que : le bagage langagier prérequis par nos apprenants mulitilingues.

Le plus urgent est de songer d'abord à la formation de l'enseignant et donc de l'initier aux nouvelles visions et techniques de travail dans des conditions d'apprentissage optimales ? Et d'après G.-D. De Salins (2001 : 36-37) cela l'amènera à consulter plus de grammaires d'apprentissage et plus de grammaires d'enseignement en vue de formuler des hypothèses susceptibles de l'aider à exploiter toutes les données pédagogico-didactiques surtout en face d'un public berbérophones en grande difficulté.

CONCLUSION :

Dans notre pays le manuel scolaire était le produit d'une institution étatique, c'est-à-dire de la commission nationale pour la recherche en éducation (C.N.R.E), qui a le monopole de la conception, de l'édition et de l'utilisation. Ainsi, le contenu du manuel scolaire est très influencé par le contexte politico-social.

Les manuels doivent redevenir les instruments de travail qu'ils n'auraient jamais dû cesser d'être. Ils offrent aux élèves de multiples occasions de lectures et de recherches autonomes que ne permet pas la multiplication de photocopies, expression du savoir fragmenté. À côté d'eux, les encyclopédies, les dictionnaires, les produits multimédias constituent des ouvrages de référence que les élèves prennent l'habitude de consulter avec l'aide du maître.

Le manuel aide à classer, à identifier les choses pour que l'élève puisse se repérer dans la diversité des sources d'informations plus ou moins sérieuses, broder les liens entre les connaissances et les expériences éparpillées des élèves. Il donne du sens à ce qui est enseigné à l'école. Enfin, par rapport aux supports électroniques, il reste peu cher donc accessible à tous. Et facile à transporter, il constitue un lien entre l'école et la maison.

Le manuel scolaire, s'il est bien conçu, il peut compenser la formation insuffisante des enseignants et la pauvreté remarquable des prérequis des élèves. Donc, il doit être adapté aux différentes exigences de l'enseignement des langues, et il doit offrir un large éventail de dispositifs didactiques (exercices, textes, explications grammaticales, des jeux éducatifs…). Il nous semble impossible qu'il y ait une force magique qui permettrait d'organiser en une totalité cohérente tout le système éducatif algérien (programmes, manuels…).

Un manuel est toujours plus riche et plus complexe que la méthode qui l'inspire ou le justifie, simplement parce que son élaboration suppose constamment des décisions qui ne relèvent pas des principes de la méthode : opter pour des morceaux choisis ou des documents authentiques ne permet pas de décider des choix particuliers que nous en faisons, même s'ils sont supposés correspondre aux besoins des apprenants ; contester, par méthodes, toute explication grammaticale.

À la lumière de la comparaison faite entre les anciens et les nouveaux manuels, il est évident que nous puissions facilement dégager quelques caractéristiques du présent manuel algérien du FLE. D'abord, concernant le côté esthétique, nous pouvons dire que le

récent manuel a un léger mieux côté esthétique : plus de couleurs, meilleure qualité de papiers, mise en page actualisée…Ceci peut inciter l'intérêt et la curiosité des apprenants pour une langue étrangère.

En ce qui concerne le contenu du nouveau manuel, en plus du passage fait de « dossiers de langues » à « projets didactiques ou pédagogiques », nous citons également la mutation thématique, nous pouvons détecter des thèmes d'actualité et des ouvertures sur le monde. Concernant le contenu grammatical, le choix pédagogique de la grammaire de texte permet au concepteur de l'exercice de traiter le fait linguistique d'une sorte intégrante, car tous les aspects du texte seront pris en charge. Ceci a été souligné par les directives pédagogiques : " *Le programme de 2ème AS, comme son prédécesseur, accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation et à l'approche communicative qui sont posées comme Préalables.* "(Commission Nationale des programmes, Français 2ème AS, 2006 : 41). Les activités complémentaires et les exercices d'application sont appelés des points de langue.

Malgré tous les changements qu'a connus le système éducatif algérien, le niveau réel de nos apprenants est en régression particulièrement en ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire. Ce constat nous pousse à réfléchir sérieusement à cette situation. Parmi les solutions que nous pouvons proposer, nous citons : choisir une méthode d'enseignement qui prend en charge le nombre d'élève par classe, leurs langues maternelles (parlées ou enseignées), laisser aux apprenants la liberté de choisir leur première langue étrangère (cf. ch.04).

En apprenant le français, nos apprenants font souvent recours maladroit au système linguistique et grammatical de la langue arabe (L1), alors, nous proposons que ce procédé sera légitimé et encadré par les concepteurs des programmes de français dans le but d'adapter la grammaire française au milieu plurilingue algérien. Nous proposons aussi un enseignement adapté à toutes les régions en fonction du contexte sociolinguistique des apprenants. En effet, nous estimons qu'un allègement ou une reformulation des programmes sont nécessaires, car la majorité des apprenants issus de milieux défavorisés rencontre des difficultés énormes et n'arrive jamais à saisir tous les cours du français.

CHAPITRE IV

Analyse des questionnaires.

INTRODUCTION :

Dans cette partie expérimentale et analytique ; auprès d'un public bien défini et ce en nous référant à la partie théorique. La partie théorique nous a permis de mettre en évidence le fait que l'enseignement/apprentissage du français dans un milieu autre que celui où il se parle donne l'occasion de réfléchir davantage sur le sort de cette langue.

Dans cette étude nous avons opté pour le questionnaire comme un outil d'investigation s'inscrivant dans une démarche scientifique, rigoureuse et efficace dans la mesure où il permet en un temps minime de récolter un maximum de données par le biais de questions, permettant, ainsi, un retour rapide des informations.

En effet, il nous semble plus adéquat d'utiliser le questionnaire parce que cette technique de recherche a plusieurs avantages, à savoir :

- D'abord, le questionnaire nous permet de travailler avec un nombre assez élevé d'informateurs, ce qui nous facilite le recueil des données nécessaires à notre recherche,
- Ensuite, contrairement aux autres techniques de recherche où les enquêtés se sentent gênés, voire angoissés par des épreuves directes, par le questionnaire ils peuvent répondre d'une manière naturelle,
- Enfin, le questionnaire fournit toute une économie de temps et de moyens, contrairement à l'entretien dans lequel l'enquêteur cherche toujours à créer les conditions nécessaires pour atteindre l'objectif de son travail de recherche. Certainement cela exige beaucoup de temps et différents moyens.

De manière générale, nous avons utilisé le questionnaire parce qu'il est pertinent dans notre enquête d'interroger un grand nombre d'individus pour constituer un corpus suffisant qui répond aux exigences de notre étude.

Cependant, cette méthode a aussi ses limites, car la formulation des questions risque toujours de limiter l'expression libre des personnes interrogées.

Afin de réduire le rejet, nous avons précisé qu'il s'agissait d'un questionnaire pour un travail de recherche universitaire. En second lieu, nous avons essayé de les sensibiliser sur l'importance de leurs réponses qui doivent être naturelles ; sans crainte d'aucune sorte, l'anonymat étant la règle. Donc, les informateurs pouvaient remplir chez eux le questionnaire qui leur a été donné et le remettre après.

Avant la mise en œuvre de notre questionnaire, nous avons réalisé d'abord un pré-test auprès des enseignants du lycée pour voir la fiabilité de notre questionnaire. Le nombre d'enseignants interrogés était de 05 enseignants.

Parmi les incommodités du questionnaire, rappelons que le chercheur n'est pas en mesure de savoir si les réponses des sujets sont honnêtes et droites ou parfois masquées, il ne peut pas s'assurer de la compréhension ni de l'interprétation qui vont être faites des questions par les apprenants.

Nos deux questionnaires sont axés sur trois volets capitaux : la place de la grammaire parmi les autres composantes linguistiques, les différentes démarches pédagogiques suivies pour son enseignement/apprentissage et les matériels didactiques les plus appropriés.

I. QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX APPRENANTS :

L'apprentissage d'une langue étrangère exige logiquement une bonne perception de toutes les composantes propres à son enseignement, et particulièrement de la grammaire qui pose de sérieuses difficultés aux apprenants algériens, voire même aux apprenants natifs. Il est nécessaire à signaler, que la grammaire joue un rôle-clé dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Nous avons mené une recherche (année scolaire : 2010/2011), dans un cadre scolaire auprès de 97 jeunes berbérophones de la willaya de Khenchela. Nous avons distribué le questionnaire dans plusieurs communes, en choisissant un groupe de 10 de chaque commune, parmi ces communes nous citons : Yabous, Khenchela, Chachar, Baghaï, Bouhmama, Aïn Touila…

Notre démarche a consisté à conduire un questionnaire que nous avons proposé à ces apprenants plurilingues (enseignement moyen et secondaire). Afin de réussir la passation de notre questionnaire nous avons demandé à leurs enseignants d'expliquer brièvement l'objectif de la présente recherche et de reformuler, parfois, certaines questions.

Les questions portent sur l'apprentissage de la grammaire du FLE mais également sur les difficultés rencontrées et sur l'opinion des apprenants à l'égard de cette composante linguistique. Ces questions sont soit de type binaire (oui/non) soit à choix multiple. Nous avons parfois rajouté l'option « autre» permettant ainsi aux enquêtés de donner leurs avis personnels sur certaines questions (figurant en annexe). S'agissant de l'explication du questionnaire, pour des raisons pratiques et pour atteindre les objectifs visés, nous avons traduit (en arabe dialectal) oralement certains termes.

Chaque question est posée dans le but de recueillir des informations sur un élément précis de l'objet de notre recherche. C'est pourquoi, lors de la rédaction du questionnaire, notre objectif optimal était de veiller à l'exactitude et la clarté, mais surtout à la cohésion entre les questions et à leur regroupement thématique.

Au total, notre questionnaire est composé de 19 questions, il comprenait six (6) parties :

La première concerne le profil socioculturel de l'élève (sexe, âge et niveau scientifique). La deuxième porte sur le rapport qu'entretiennent ces enquêtés avec la langue française (amour, difficultés, rédaction et ses stratégies). La troisième partie porte sur l'apprentissage de la grammaire du FLE (importance, difficulté). La quatrième partie concerne les matériels didactiques préférés (livre scolaire, BD, théâtre, chanson). La cinquième s'interroge sur la valeur des langues pour nos élèves (langue plus parlée, langue privilégiée). La dernière concerne la relation enseigné-enseignant (aimez-vous votre enseignant de français ? Pourquoi?).

Afin de réduire le rejet, nous avons précisé aux apprenants qu'il s'agissait d'un questionnaire destiné à un travail de recherche universitaire. Nous avons mentionné également que ce n'était pas noté et que l'anonymat était de rigueur. Les apprenants étaient donc invités à répondre honnêtement et avec précision.

Ce travail de recherche – aussi modeste soit-il – devrait contribuer à la compréhension d'un des multiples problèmes d'enseignement/apprentissage du français dans un contexte algérien plurilingue. L'objectif de ce chapitre est double. D'une part, nous aimerions montrer la place qu'occupe l'enseignement de la grammaire du français à des apprenants chaouiophones. D'une autre part, nous nous proposons, exposer notre étude personnelle effectuée afin d'enrichir notre sujet.

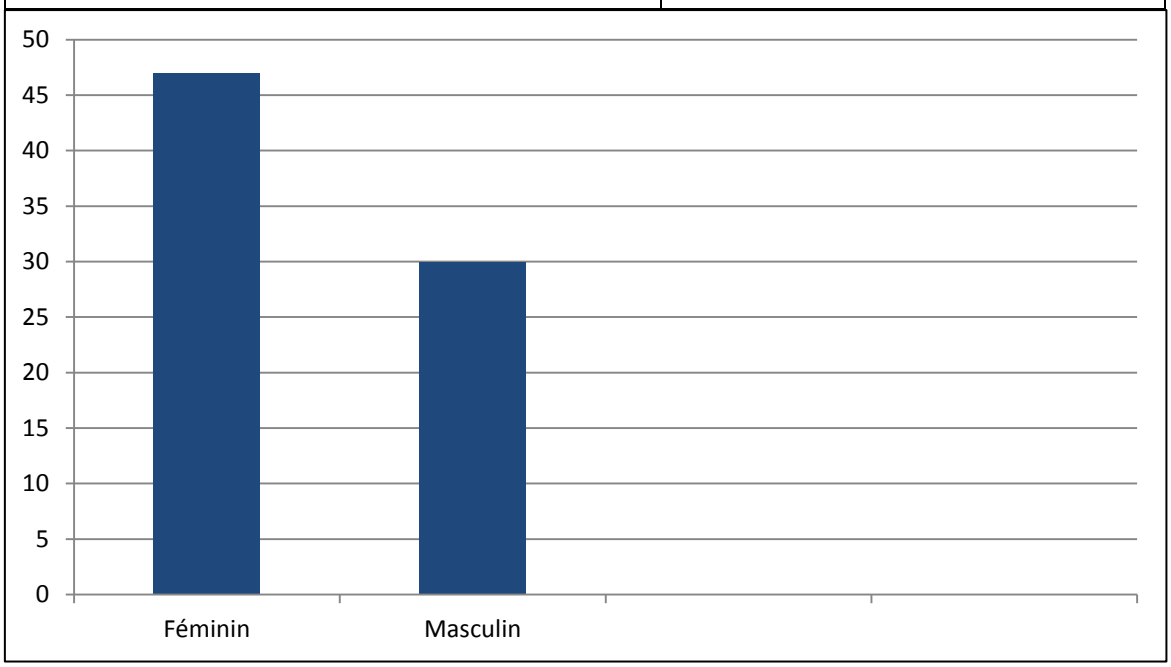
I.1. Interprétation des données :

Nous avons opté pour la représentation sous forme de graphiques suivis de commentaires, cette façon de faire nous montre les résultats obtenus de manière assez précise.

I.1.1. *Description graphique des données* :

Q1.*Sexe*:

Féminin	***Masculin***
67,14%	***42,86%***



Plus de 67% des apprenants enquêtés sont des filles, généralement, c'est le cas dans toutes les classes actuelles.

La société algérienne a évolué, les changements ont touché les us, le statut de la femme au sein même de la famille et les mentalités aussi. Le ministère de l'éducation est plus présent en matière de disponibilité de structures d'enseignement. De plus, nous remarquons dernièrement qu'il y a une prise de conscience des filles algériennes qui ont décidé effectivement de mener leur révolution, de changer leur futur, leur statut et leurs conditions de vie : le seul moyen, c'est les études.

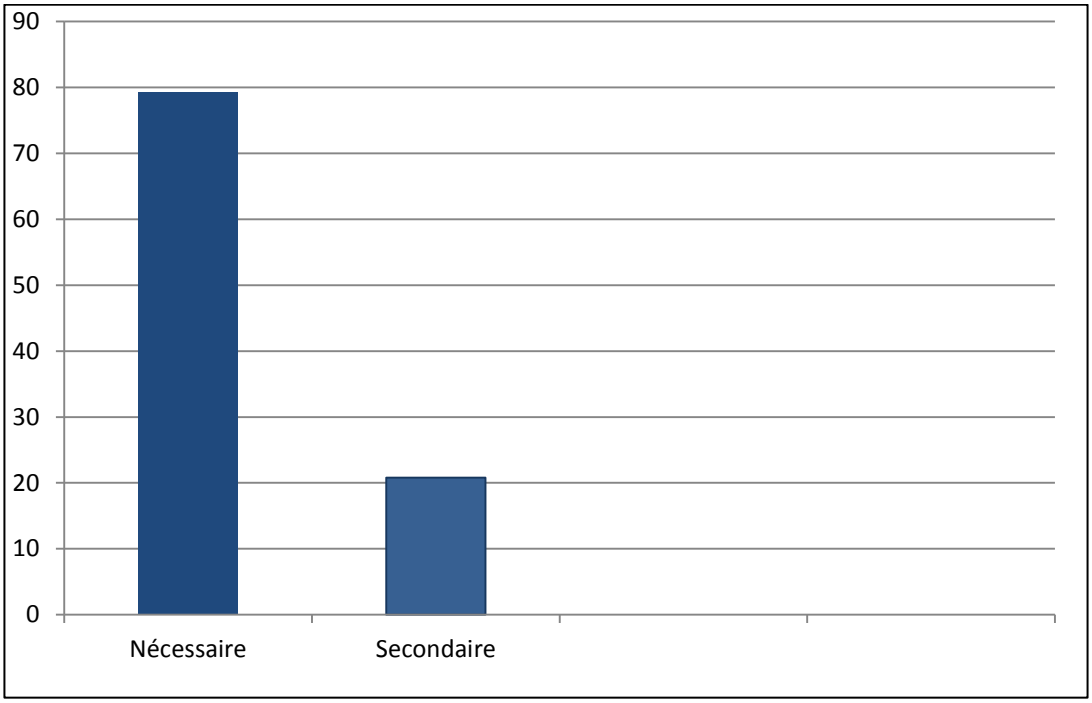
Les résultats des examens montrent, par ailleurs, que les filles réussissent mieux que les garçons dans leurs études à tous les niveaux scolaires. Une réussite qui se traduit par des taux plus importants dans les examens, des redoublements et des abandons inférieurs à ceux des garçons. Les filles sont plus présentes face à une déperdition des garçons.

Actuellement, les motifs qui peuvent empêcher les filles de suivre leurs études sont multiples, à savoir : l'éloignement des écoles de la résidence familiale, la pauvreté et le manque de moyens …).

L'âge et la classe des apprenants enquêtés ne sont pas pris en compte lors de l'analyse. Les questions posées sur ces variables n'ont d'autre objectif que d'introduire le questionnaire et de créer une ambiance de familiarité.

***Q3. À votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est* :**

Nécessaire	***Secondaire***
79,22%	***20,78%***



79,22% de l'ensemble des interrogés considèrent le français comme une matière nécessaire dans leur cursus scolaire, contre ***20,78%*** seulement qui le voient secondaire et peu important.

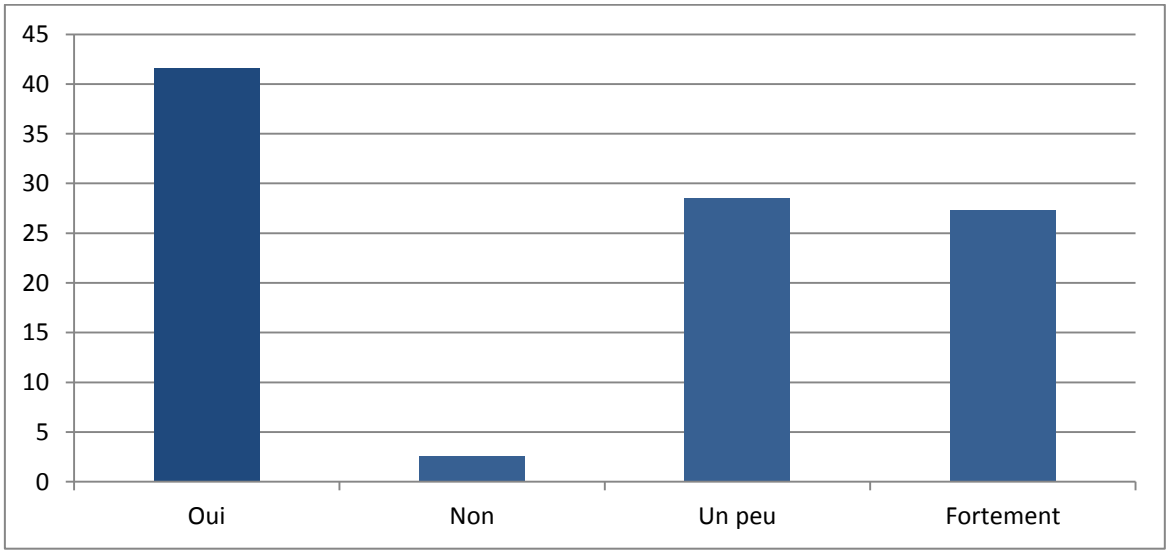
Les réponses affirmatives obtenues font ressortir que les apprenants sont conscients de la nécessité d'apprendre la langue française, car c'est d'abord pour eux la découverte d'un nouvel univers qu'ils vont essayer de l'approprier progressivement ; ensuite, ce sont de nouveaux savoir-faire différents qui vont les amener à modifier leur perception des choses.

Le rapport à la discipline "français" en est également l'enjeu, car des élèves démotivés peuvent développer une attitude négative à l'égard d'une langue étrangère, réputée plus difficile que l'anglais.

Les représentations des apprenants sur les langues et les cultures étrangères dissimulent un pouvoir valorisant ou dévalorisant vis-à-vis de cet apprentissage. Or, comme les représentations de l'apprenant peuvent le motiver à apprendre la langue étrangère et à s'ouvrir à une culture autre, elles peuvent aussi le démotiver, ce qui conduit souvent au blocage linguistique et au rejet de la culture de l'autre.

Q4- Aimez-vous la langue française?

Oui	***Non***	***Un peu***	***Fortement***
41,56%	***2,59%***	***28,57%***	***27,27%***



97,41% des apprenants interrogés aiment la langue française, mais avec des degrés différents (entre oui absolu, fortement et un peu) contre **2,59%** seulement qui déclarent leur aversion pour cette langue.

À partir de ces données statistiques, nous pouvons dire que presque tous les enquêtés aiment et estiment le français enseigné dans nos établissements comme première langue étrangère. Le rapport apprenant algérien/langue française est effectivement changé.

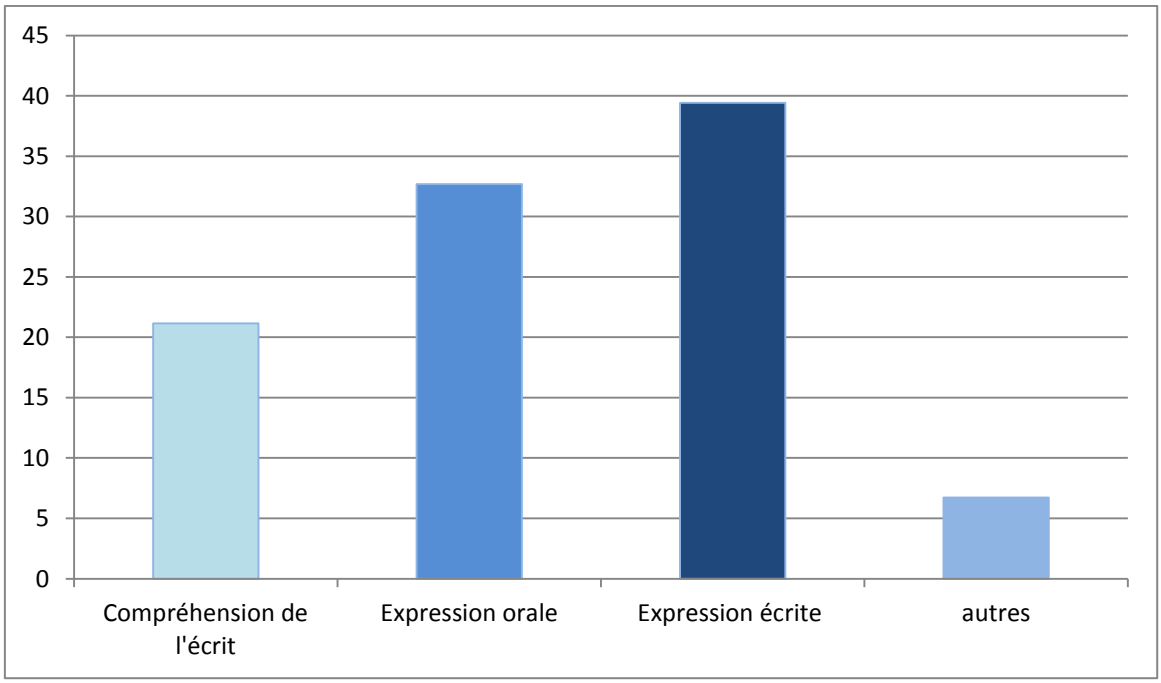
Les réponses des apprenants nous ont surprises beaucoup, notamment parce qu'il s'agit d'une région chaouiophone où l'usage du français est très limité (un usage scolaire). De ce qui précède, nous pouvons conclure que les représentations négatives de nos apprenants vis-à-vis cette langue sont presque disparues, ce qui explique une réanimation consciencieuse des mentalités algériennes. Aujourd'hui, nos élèves comprennent enfin le

message de notre prophète -que la paix et le salut d'Allah soient sur lui- qui incite les gens à apprendre les langues d'autrui afin de bien se protéger de leur mal.

De plus, en Algérie il existe un bain francophone et cela à travers les médias comme les journaux par exemple (plus de 50% de la presse algérienne est en français), la TV, Internet, les magazines francophones…l'élève qui maîtrise, aussi, le français se trouve doublement " armé " : français et arabe.

***Q5-Trouvez-vous des difficultés au niveau de* :**

La compréhension de l'écrit	***L'expression orale***	***L'expression écrite***	***Autres (prononciation)***
21,15%	***32,69%***	***39,42%***	***6,73%***



39,42% des interrogés affirment qu'ils trouvent plus de difficultés au niveau de l'expression écrite, presque le même taux (***32,69%)*** concernant l'expression orale et ***21,15%*** pour la compréhension de l'écrit, dans le dernier rang, nous trouvons la prononciation avec ***6,73%*** uniquement.

L'écriture est une activité complexe qui représente aux yeux des élèves une tâche difficile à réaliser et parfois même impossible à réussir. Elle est encore considérée comme le domaine réservé à une "élite", c'est-à-dire qu'écrire relevait du seul don.

Aujourd'hui, les recherches ayant trait à la didactique de l'écrit œuvrent pour savoir si l'écriture s'apprend au même titre que les autres disciplines et si les représentations que les apprenants ont de cette activité peuvent changer.

Cette difficulté traduit un manque flagrant d'entraînement à la production de l'écrit. D'autant plus, que les élèves semblent trouver de grandes peines à l'élaboration d'un plan cohérent correspondant à la tâche exigée et à la consigne donnée.

La finalité ultime de la classe de français est l'expression tant écrite qu'orale. Tout l'effort de l'enseignement des langues doit être tendu vers ce but : donner aux élèves les instruments, les compétences qui leur permettront de bien écrire et de bien parler. L'école ne doit pas négliger la part de l'oral dans l'enseignement du français.

Nos élèves manquent de motivation et de plaisir pour les travaux écrits, les contraintes sont de poids, entre autres : la crainte de commettre des erreurs d'ordre syntaxique, le manque de la propriété lexicale, la ponctuation défaillante et surtout la complexité d'établir une certaine cohérence textuelle…

Il y a une possibilité de lever la plupart des résistances des élèves et de modifier leur rapport à l'écriture. Il ne faut pas négliger le rôle des échanges verbaux entre pairs, dans l'amélioration des savoir-faire rédactionnels. Reste à prendre en compte d'autres éléments, semble-t-il autrement déterminants : les interactions avec l'enseignant, les supports et les outils d'apprentissage…

Parfois, l'école demande aux apprenants d'avoir acquis des pratiques d'écriture qu'elle ne leur enseigne pas nécessairement, probablement, parce qu'elles sont considérées comme naturellement acquises.

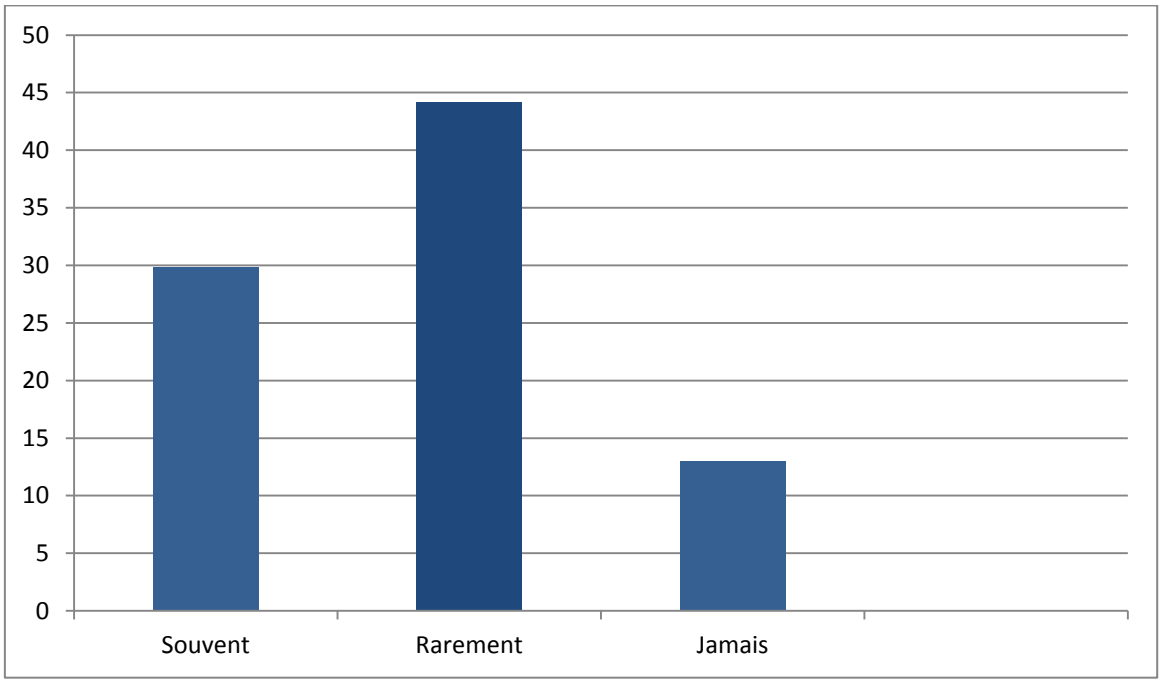
Les activités de production d'écrits doivent être le produit de l'observation de textes et le lieu de réinvestissement des activités réflexives (orthographe - grammaire - vocabulaire) contenues dans les manuels scolaires ou dans les textes étudiés en classe.

Les résultats obtenus à partir de cette question montrent que beaucoup de nos apprenants soit presque (40%) souffrent et trouvent des difficultés au niveau de la production écrite.

À titre d'exemple, le programme de 1ère AS (2011) ne peut plus être basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base des compétences à installer. Une des plus importantes compétences est la compétence écrite composée, elle-même, de plusieurs compétences (la planification de la production écrite, son organisation, l'utilisation de la langue d'une façon appropriée et enfin la réussite de l'écrit).

Q6-Rédigez-vous en langue française?

Souvent	***Rarement***	***Jamais***
29,87%	***44,15%***	***12,98%***



44,15% d'enquêtés rédigent rarement en français, ***29,87%*** pratiquent souvent la rédaction contre ***12,98%*** qui n'ont jamais rédigé même lors des examens.

Une question ouverte du genre " ***Rédigez-vous en langue française?*** À de meilleures chances d'amener des réponses plus conformes à la réalité, même si elles risquent parfois d'être un peu décevantes ou déprimantes pour l'enseignant.

La communication écrite est plus exigeante que l'oral, tant en ce qui concerne la syntaxe que le lexique, elle appelle un effort de rigueur. «On dit facilement n'importe quoi, on écrit difficilement n'importe quoi ».

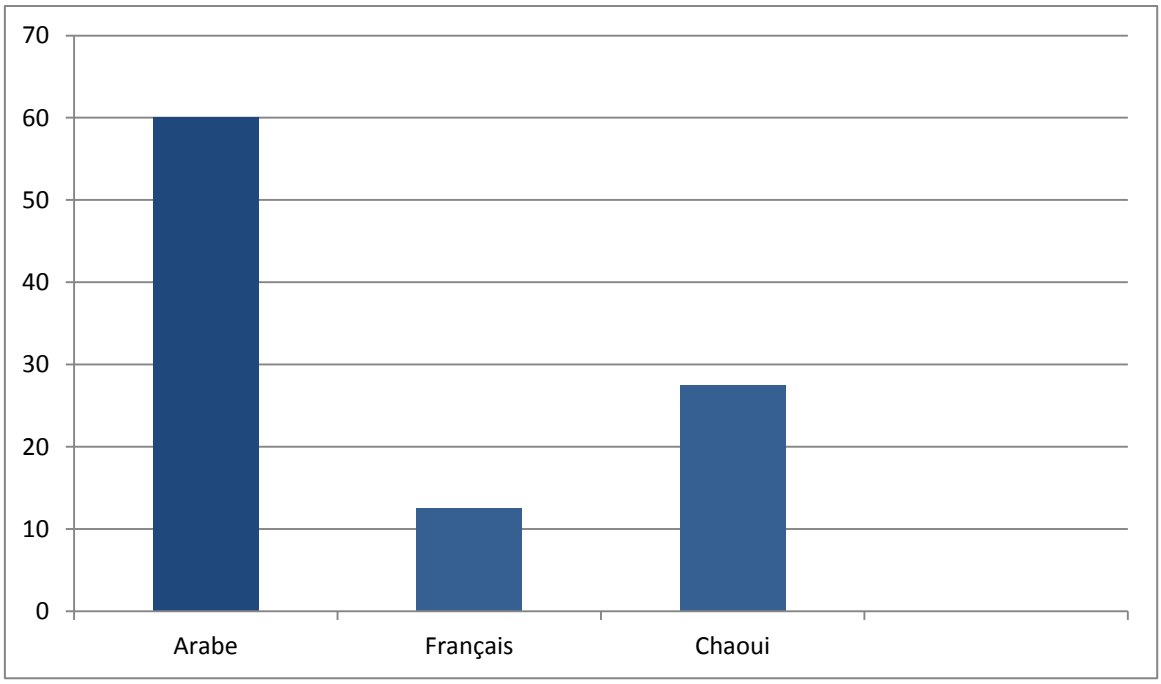
Malheureusement, il a été constaté que dans le dispositif pédagogique de certains enseignants les moments de la production écrite et orale si ne sont pas négligés sont souvent réalisés d'une manière aléatoire.

Toutefois, pour allier cette insuffisance à prendre en charge les activités, il s'avère indispensable, d'outiller les enseignants en moyens cognitifs pouvant faciliter la mise en œuvre de stratégies pédagogiques, des séances d'expression orale et écrite.

Pour les apprenants, l'écrit (la rédaction) : l'exercice royal, passe bien après la grammaire et l'orthographe.

Q7-Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

Arabe	*Chaoui*	*Français*
60,00%	*27,50%*	*12,50%*



À cette question ***60,00%*** ont choisi " en arabe" ***27,50%*** "en français" et ***15,50%*** ont coché "en Chaoui".

Il faut admettre que l'arabe est la première langue que l'élève utilise pour toute réflexion ou construction langagière, à cette réalité vient s'ajouter le fait que la majorité, voire la totalité des élèves ne pratique le français qu'au sein de la séance de langue française.

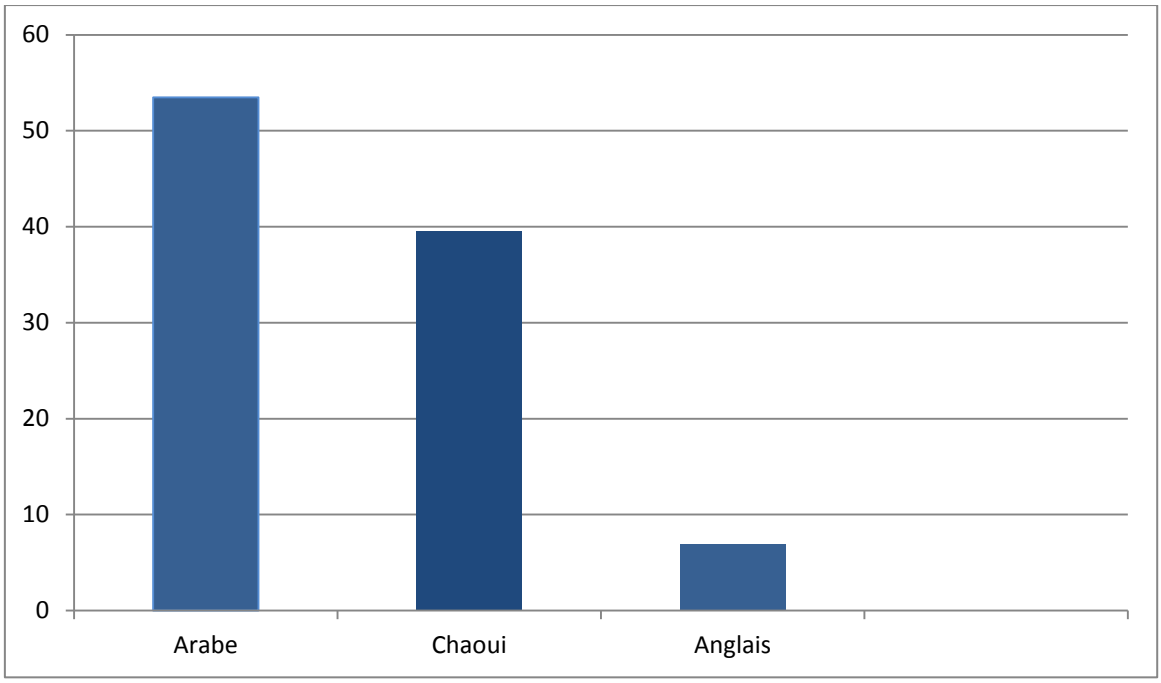
Nous comprenons mieux pourquoi il est difficile d'imaginer des élèves pensant en français. Alors, la majorité pense le mot ou l'expression en langue arabe (rarement en Chaoui) puis elle va essayer de le traduire en français. Étant donné que la traduction est une discipline complexe en soi et qui nécessite une connaissance profonde des deux langues, l'élève arrive rarement à formuler des expressions sémantiquement et grammaticalement correctes.

Généralement, la présence du FLE en parallèle avec la langue maternelle permet à l'apprenant d'affranchir quelques pas, alors que son apprentissage lui cause conflit d'ordre cognitif et psychique. Car l'apprenant algérien croit que l'apprentissage du FLE va rivaliser les autres apprentissages déjà là.

En effet, comme la plupart des apprenants algériens, nos informateurs traduisent : ils pensent en langue locale et cherchent à reformuler leurs messages en français. Une connaissance suffisante de la langue maternelle donne à l'apprenant une poussée importante pour l'apprentissage d'autres langues (Vous pouvez consulter le déroulement et l'analyse des données au niveau du chapitre 05).

Q8- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot:

Arabe	***Chaoui***	***Anglais***
53,48%	***39,53%***	***06,97%***



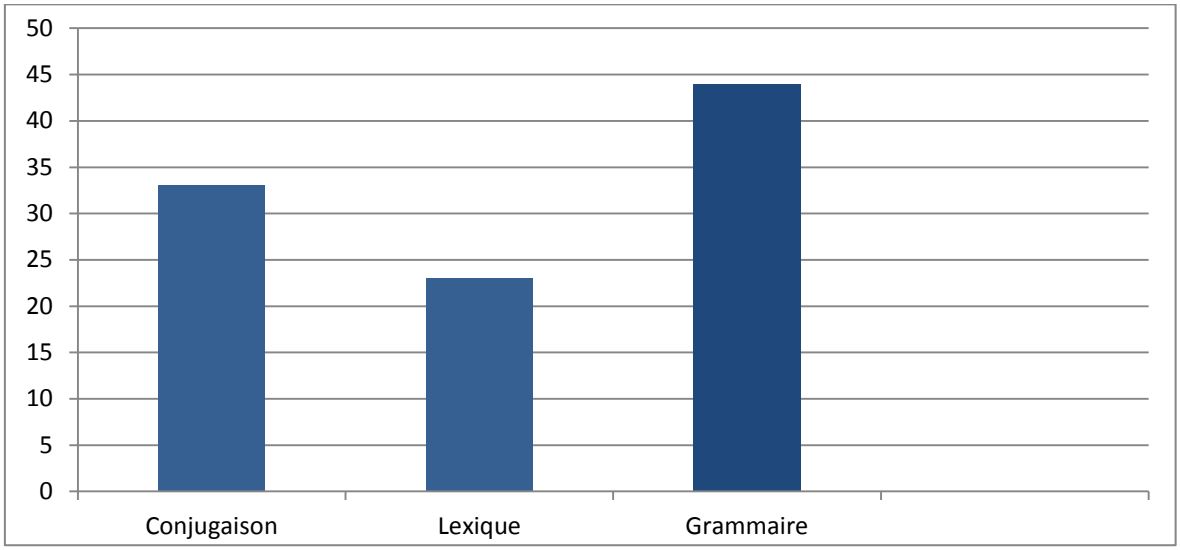
53,48% de la population interrogée font recours à la langue arabe afin de remplacer un mot français inconnu, un taux assez élevé (***39,53%)*** quant à l'utilisation du chaoui contre ***06,97%*** seulement préfèrent l'anglais.

Tous les manuels et les documents présentés aux élèves sont rédigés en français mais, il y a des chances pour que les échanges au sein de la classe ne se fassent pas tous ou toujours en français. Aussi, l'enseignant pourrait-il ponctuellement recourir à l'arabe afin de définir une notion, expliquer un point de vue, donner une consigne, une précision ou un conseil. De la même façon les élèves pourraient utiliser l'arabe pour solliciter l'enseignant afin d'obtenir une explication, une définition, une précision ou une « reformulation » (traduction) de la consigne. Si le recours à l'arabe semble tout à fait envisageable à l'oral, le cas de l'écrit serait à examiner plus précisément.

Cependant cette manière de prendre en considération la langue source des apprenants avait était uniquement considérée comme source d'erreurs, de fautes et non comme un appui.

Q9-Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile?

Conjugaison	***Lexique***	***Grammaire***
33,00%	***23,00%***	***44,00%***



44,00% des apprenants interrogés rencontrent des difficultés au niveau de la grammaire contre ***33,00%*** au niveau de la conjugaison et ***23,00%*** au niveau du lexique.

L'apprentissage du FLE implique inévitablement l'apprentissage de la grammaire de cette langue. Il faut donc, pour un programme ou un cours de langue, déterminer les modalités de cet enseignement : place, rôle et importance de la grammaire dans la double activité enseignement/apprentissage d'une étrangère (L2).

L'apprenant algérien du FLE trouve des difficultés énormes en apprenant la grammaire parce qu'il doit maîtriser parfaitement cette composante, y compris les règles d'usage (règles de la morphologie et de la syntaxe) et les règles d'emploi (des caractéristiques du locuteur, de son statut social, du registre de langue, etc.).

De par sa complexité, le système grammatical français pose constamment des problèmes aux élèves étrangers et même à ceux dont cette langue est maternelle. Chez les apprenants algériens, les difficultés sont accrues par la non adéquation des deux systèmes grammaticaux de la LM et de la LE.

Enseigner la grammaire en FLE ne peut se résumer à un cours de linguistique. Il s'agit avant tout de reformuler un savoir adapté aux besoins et aux capacités de l'apprenant

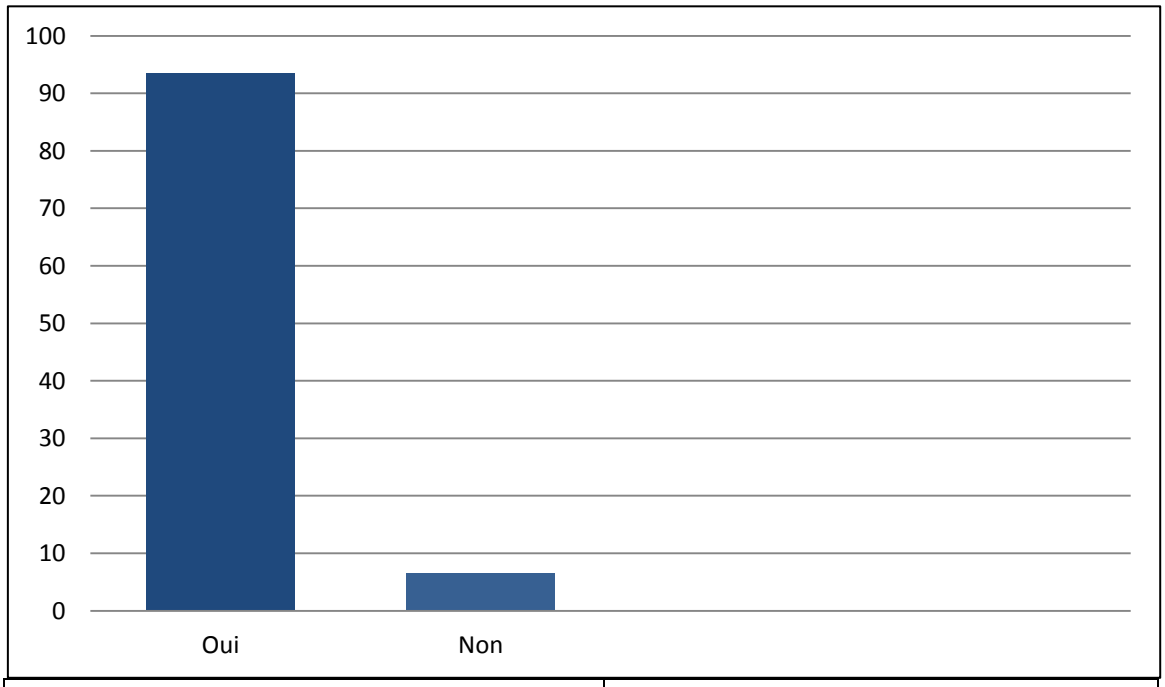
de sorte que l'explication proposée ne soit pas plus complexe que le point étudié. Toutefois, la simplification métalinguistique ne doit pas provoquer un simplisme et un manque de rigueur conduisant l'apprenant à une impasse.

Toutefois, la présence de la grammaire traditionnelle reste fatale car l'expérience montre que son utilité est reconnue par les enseignants. Il semble qu'il soit difficile de s'en passer. La grammaire traditionnelle ne serait pas très présente dans l'enseignement du français pour un public étranger.

Un taux aussi considérable des enquêtés **(33,00%)** affirment qu'ils rencontrent des difficultés au niveau de la conjugaison. En effet, la conjugaison française est réputée pour sa difficulté et les obstacles sont fréquents (ensemble de verbes, de modes, de temps, de terminaisons et d'auxiliaires...).

<u>Q10</u>-Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français?

Oui je le pense bien	***Non je ne le pense pas***



93,42%	***06,57%***

93,42% des apprenants considèrent la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre la langue française, contre ***06,57%*** uniquement qui voient tout à fait le contraire**.**

Le passage par la grammaire est perçu comme un élément de stabilité dans des enseignements qui font intervenir des formes très nombreuses autour d'un acte de langage central.

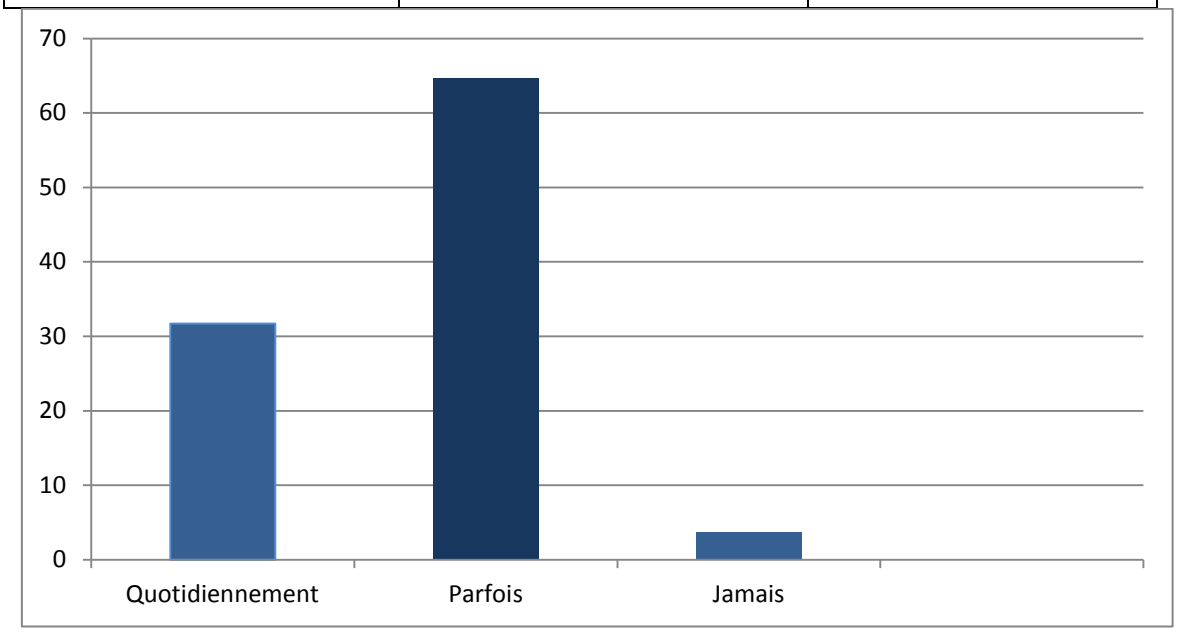
Le retour de la grammaire dans la classe semble répondre aux attentes des apprenants, car c'est elle qui suscite le plus d'intérêt de leur part. Elle devance les autres compétences linguistiques n'apparaissant pas comme primordiales. Il y a donc un rapport très étroit entre ce qu'attendent les apprenants et ce que proposent les enseignants.

Malgré cela, il faudrait éviter le recours à un enseignement de la langue toujours plus grammaticalisé sous prétexte que les apprenants nécessitent davantage. Il semble que les enseignants, sous la contrainte de la demande, ont été obligés d'intégrer abondamment de la grammaire dans leur enseignement. Mais, ce rétablissement s'est fait aux dépens d'une ou plusieurs autres composantes.

Pour un apprenant en FLE, apprendre la grammaire c'est parvenir progressivement à appréhender la langue. Il la voit comme un facteur d'assurance parmi le nombre plus ou moins élevé de réalisations langagières éventuellement possibles pour un acte de parole. Ce dernier étant lié à la situation de communication entendue au sens large, il n'est pas facile de proposer une nomenclature finie que l'apprenant apprendrait par cœur.

Q11- Utilisez-vous le livre scolaire?

Quotidiennement	*Parfois*	*Jamais*
31,70%	*64,63%*	*03,65%*



64,63% des apprenants questionnés utilisent parfois le livre scolaire, ***31,70%*** l'utilisent quotidiennement, contre ***03,65%*** uniquement qui n'ont jamais utilisé le livre scolaire.

Au vu de ces résultats, nous dirons que l'apprenant aujourd'hui peut acquérir le savoir, maîtriser une langue étrangère, sans faire un recours quotidien au livre scolaire. Les nouvelles technologies fournissent de nouveaux supports didactiques à savoir : les vidéos, les CD, les chansons, les spectacles…qui puissent jouer le même rôle du livre scolaire (aider l'apprenant à comprendre voire même à communiquer en langue étrangère).

D'autres usent le manuel quotidiennement en certifiant qu'avec les nouveaux manuels, de nouveaux supports font leur entrée en classe de français en plus des textes littéraires qui constituaient l'essentiel des supports des manuels précédents. Parmi ces documents sociaux nous citons : affiches publicitaires, recettes de cuisine, affiches de films, courrier des lecteurs, des sciences, voire du spectacle… Donc, le livre scolaire est considéré comme l'élément catalyseur d'un processus de construction des conceptions communes entre l'enseignant et ses apprenants.

Il développe le respect des institutions, le sentiment d'appartenance; il moule les consciences et détermine les comportements sociaux, dispense le savoir officiel auquel se réfèrent élèves et enseignants.

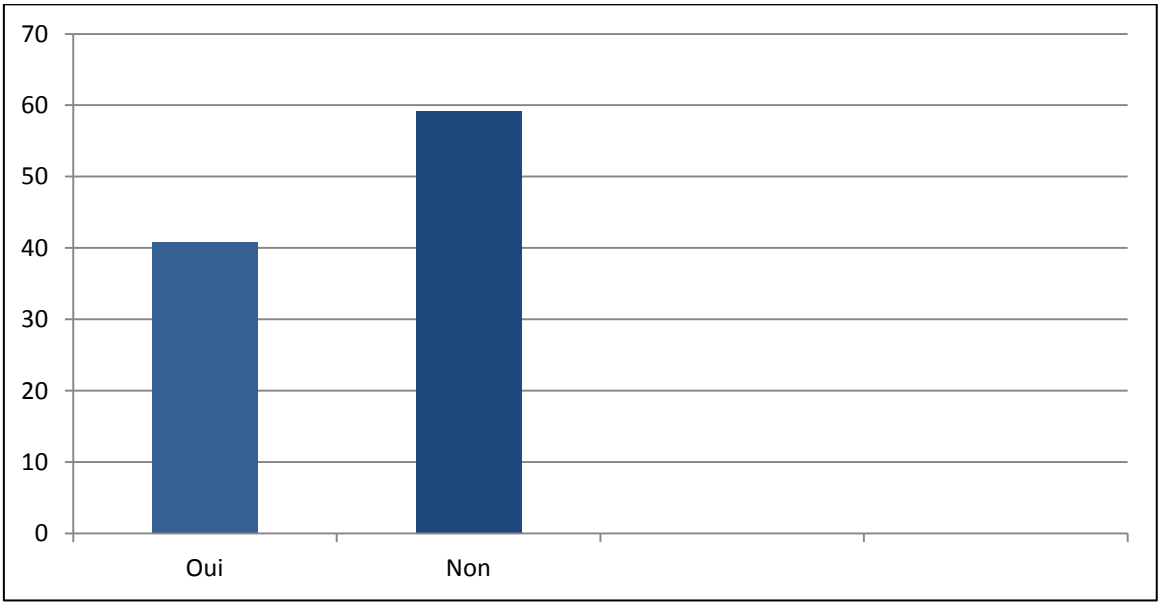
L'école doit permettre à l'élève d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité par sa propre activité. Le "lire-écrire" apparaît bien comme "la pierre de voûte de l'édifice", l'une des conditions de base de la construction par l'élève des savoirs scolaires, voire professionnels.

En Algérie, le livre scolaire est accessible à tous les élèves quelles que soient leurs couches sociales, partant du principe de la démocratisation de l'enseignement et l'égalité des chances en matière d'éducation et d'enseignement.

Q12-Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

(Nous avons choisi cette question dans le but de montrer l'importance des matériels didactiques mis à la disposition des apprenants par leurs familles)

Oui	**Non**
40,79%	**59,21%**



59,21% de la population interrogée n'ont pas un livre de grammaire à la maison, contre ***40,79%***qui en possèdent un.

Dans la classe, l'enseignant ne peut pas tout enseigner, il ne peut, en effet, accomplir sa mission si les parents ne prennent pas leurs responsabilités et tâches, ce sont eux qui motivent leurs enfants en leur inculquant des habitudes de travail régulières. C'est évident que tout individu vivant au sein d'un groupe quelconque subit tôt ou tard son influence, et peut par la même occasion être influent à son tour. Dans ce cadre, l'apprenant subit l'impact de son entourage tant familier, scolaire que social.

En projetant ce constat sur le champ de l'enseignement/apprentissage du FLE en

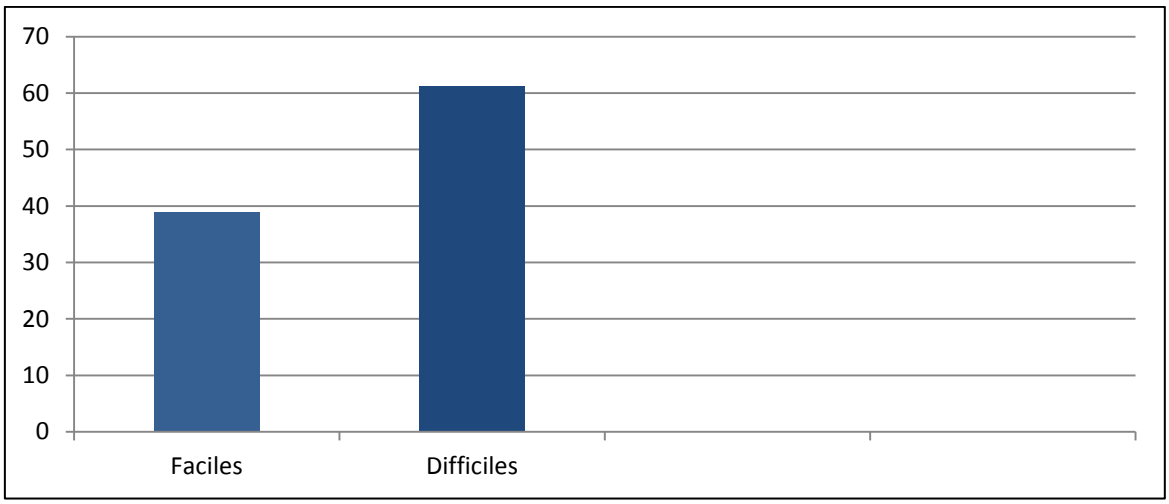
Algérie, compte tenu de l'importance du rôle que peut jouer la famille dans le parcours scolaire de l'apprenant. En effet, nous sommes hyper convaincus de l'importance et de la grande valeur du soutien familial. Prenons l'exemple de la situation de notre population ciblée où le français se pratique uniquement au sein de la classe. Ainsi, la famille dans cette région doit être à la hauteur, au moins, en ce qui concerne l'équipement documentaire (matériels didactiques) du moment que la majorité écrasante des parents ne maîtrise pas cette langue étrangère.

Le rendement scolaire serait d'une moindre valeur si l'apprentissage de la langue française, dans toutes ses composantes, ne se construisait pas quotidiennement par la familiarisation avec cette langue. La famille algérienne doit mettre à la disposition de ses enfants les matériels les plus indispensables à acquérir une langue étrangère à savoir : les manuels d'appoint, les CD, les dictionnaires…) afin de créer un contexte d'acquisition propice (en réduisant ainsi le fossé existant entre l'apprentissage formel du français à l'école et le milieu familial non francophone).

Q13- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire?

(L'objectif de cette interrogation est de savoir comment est-elle jugée cette composante langagière par nos apprenants?).

Faciles	***Difficiles***
38,89%	***61,11%***



61,11% des enquêtés affirment que les cours de la grammaire sont difficiles contre ***38,89%*** les considèrent faciles.

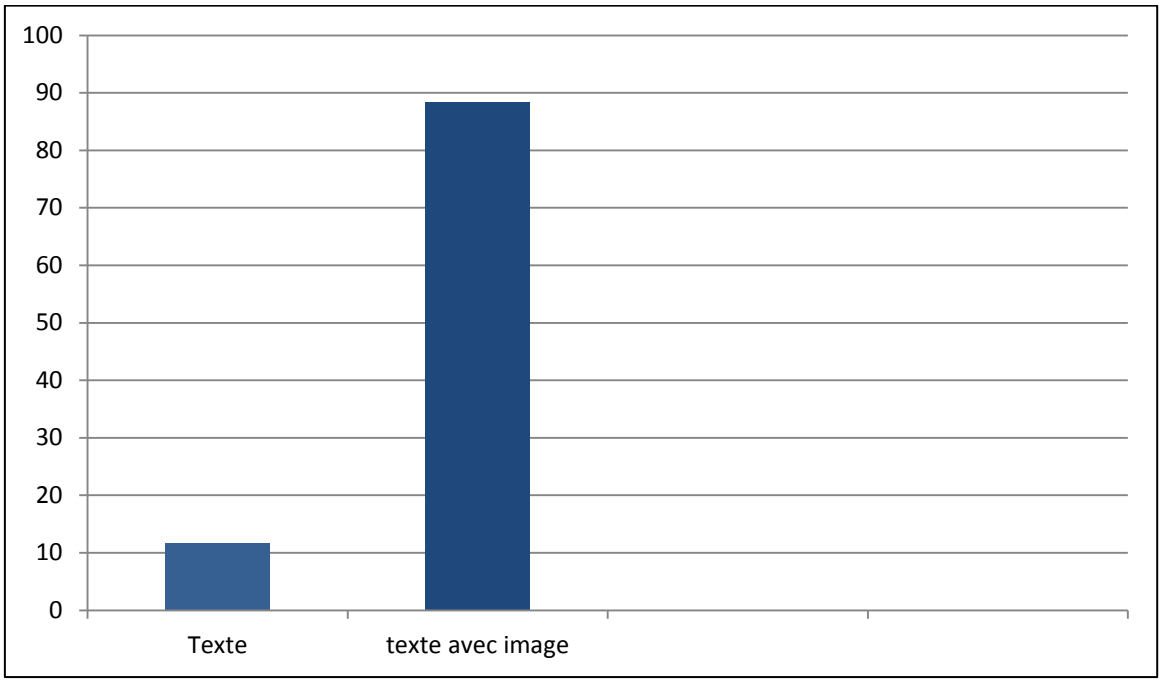
La grammaire demeure la composante la plus précieuse selon les réponses des élèves et elle n'a pas pu motiver un grand nombre d'entre eux.

De façon générale, les apprenants du français langue étrangère rencontrent plusieurs types de difficultés, entre autres :

- Les difficultés liées aux différences dans la représentation du temps et de l'espace : ces différences font qu'il est souvent impossible de trouver des correspondances exactes entre les prépositions utilisées dans les langues concernées (par exemple, en arabe, il n'y a pas d'auxiliaires "être" et "avoir". Au lieu de dire « je suis content » nous dirons « moi content »…),
- Des catégories grammaticales inexistantes dans sa propre langue sont difficiles à maîtriser pour un étranger (certains temps et modes verbaux),
- Enfin, au niveau syntaxique, certaines phrases en français ressemblent à celles en arabe, du point de vue de l'emplacement des mots composant chacune d'elles, c'est-à-dire, l'ordre général des deux est comme suit : sujet- verbe- complément, aussi en arabe, la phrase commence généralement par un verbe suivi d'un complément (cas de la phrase simple), mais il existe des cas où on place d'abord le nom avant le verbe, et on l'appelle phrase nominale, car elle commence par un nom. Contrairement en français, une phrase est dite nominale, si elle ne contient pas de verbe. En effet, au niveau syntaxique, l'emplacement de chaque mot constituant la phrase a sa valeur, car un décalage quelconque pourrait influencer négativement en déviant son aspect sémantique.

***Q14-** Préférez-vous lire?*

Des textes avec des images	*Des textes*
88,31%	***11,69%***



88,31% des enquêtés préfèrent lire des textes avec des images, contre ***11,69%*** seulement qui ne préfèrent lire que des textes.

L'enseignement de la langue française fait que l'utilisation du texte est incontournable (analyse du texte, compréhension de l'écrit, expression écrite). L'écrit est donc considéré comme étant le centre, le point nodal de l'enseignement du français en Algérie.

Plusieurs activités langagières permettent à l'apprenant d'intérioriser un certain nombre de règles, et cela se fait généralement par des images (BD), des explications du livre, explications du professeur et des exercices adéquats aux besoins et aux niveaux de ces apprenants.

L'apprentissage de la lecture est un élément déterminant dans la réussite de toute scolarité. La lecture est intégrée à toutes les activités scolaires et conçue comme un moyen de faire naître chez l'enfant le désir de trouver le sens de l'écrit.

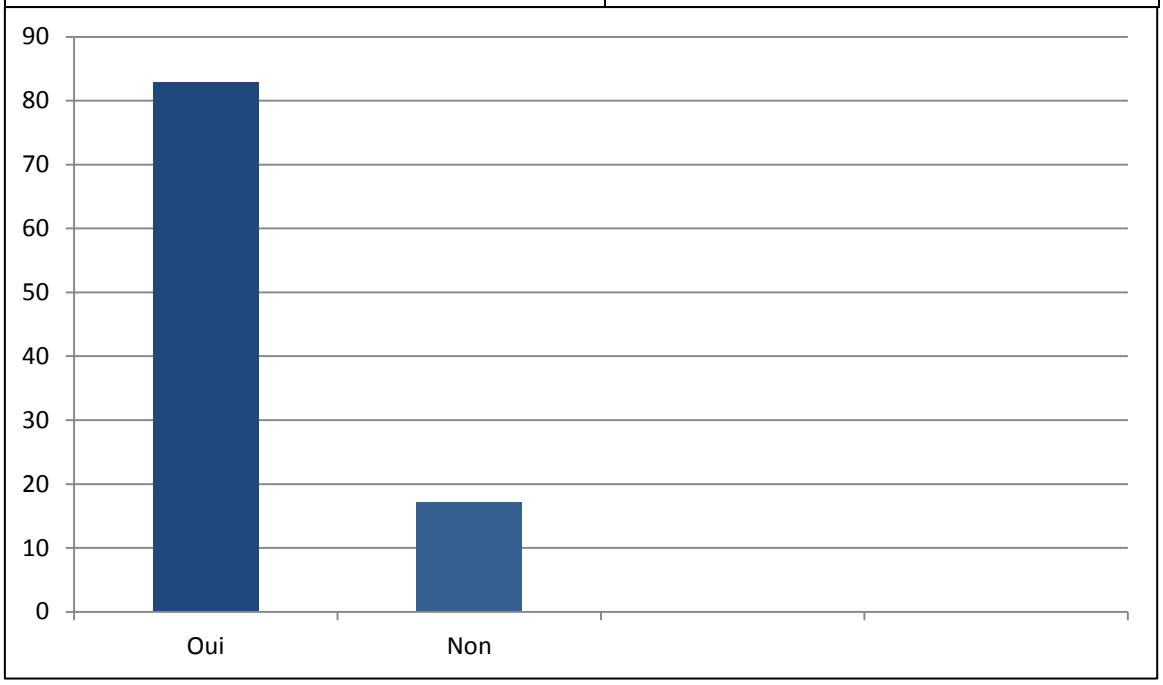
Nous savons donc que le dessin constitue pour l'apprenant d'une langue étrangère, non seulement un moyen d'expression de ses possibilités motrices, perspectives, graphiques mais aussi un outil de communication.

Actuellement, toutes les disciplines scolaires recourent abondamment à l'image en tant que texte iconique. Les nouveaux manuels scolaires convoquent l'image sous plusieurs formes (fiche publicitaire, carte postale, images des médias, caricatures, BD… pour les besoins pédagogiques et d'information.

Q15- Connaissez-vous la bande dessinée :

(Cette question est en relation directe avec le support didactique (BD) choisi dans notre expérimentation).

Oui	***Non***
82,89%	***17,11%***



82,89% des apprenants interrogés affirment qu'ils connaissent la BD, contre ***17,11%*** seulement qui ne la connaissent pas.

Les apprenants gardent toujours une certaine distance avec le support du fait de leur méconnaissance. Toutefois, nous voyons que la BD est une occasion de travailler des champs multiples qui peuvent intéresser les apprenants d'une langue étrangère.

La BD n'a fait qu'une apparition décente et bien modeste dans les manuels de français en Algérie. Son avantage est que le dessin est très expressif, cela nous permet de solliciter que le ton soit approprié au contenu.

La **BD** est identiquement un excellent moyen pour développer l'expression orale et écrite. L'exploitation pédagogique peut être calquée sur la méthodologie audio-

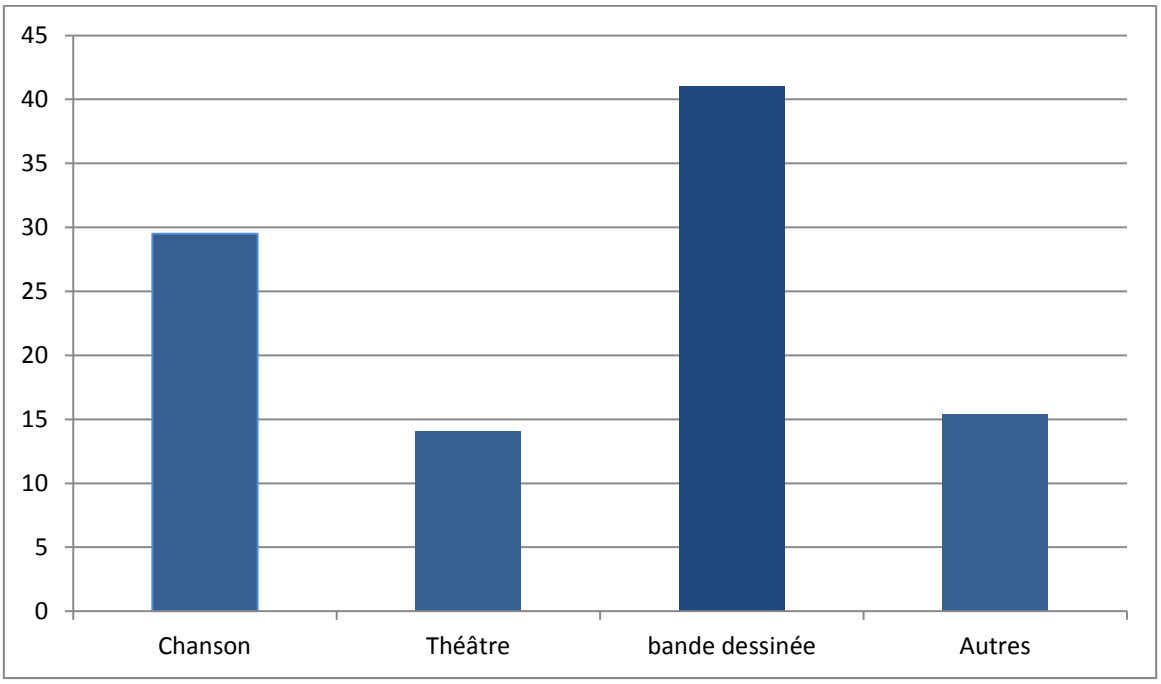
visuelle, où les apprenants doivent reconstituer le dialogue des personnages qui est ensuite comparé avec le texte initial.

La BD est un support pratique qui peut conduire à maintes activités pédagogiques. Les élèves peuvent trouver, imaginer et inventer soit le début soit la fin de l'histoire. Si les images du début et de la fin sont données, les enfants peuvent trouver une liaison logique (cohérente) entre elles.

Q16-Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français?

(Avant de mener notre recherche expérimentale, nous avons estimé nécessaire de poser cette question aux apprenants afin de savoir l'importance du support déjà choisi pour eux).

Chanson	*Théâtre*	*La BD*	*Autres (CD, TV, film, internet, livre)*
29,49%	*14,10%*	*41,02%*	*15,38%*



41,02% des enquêtés préfèrent la BD comme moyen d'apprendre la langue française, ***29,49%*** ont opté pour la chanson, ***14,10%*** ont choisi le théâtre, quant à ***15,38%*** ont suggéré d'autres moyens (CD, TV, film, internet, livre)

Pour être efficace, une action d'enseignement exige d'une part que les apprenants vivent effectivement des situations sociales de ce qu'ils apprennent, d'autre part, que des moments d'apprentissage systématiques leur soient proposés. C'est pourquoi, la préparation de l'enseignant pour une prise en charge d'un enseignement de français langue étrangère est devenue une obligation. Pour être plus efficace et motivant, l'enseignant doit

également chercher des supports, des documents iconographiques pour renforcer son enseignement.

La BD par ses composantes : dessins, texte et couleurs présente une situation de communication authentique motive les apprenants et peut contribuer à atteindre l'objectif général de l'enseignement du français aux apprenants chaouiophones en difficulté : amener l'apprenant à employer une langue simple à l'intérieur d'une situation.

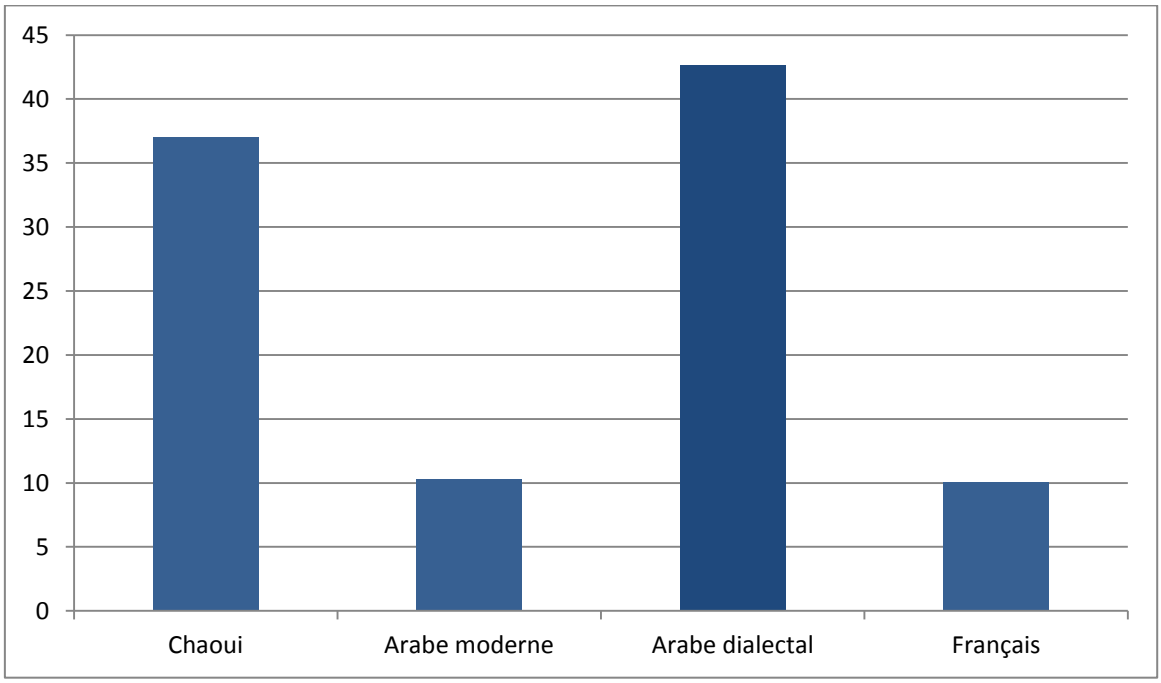
Parmi les différentes activités langagières, la chanson semble tout particulièrement se prêter à l'enseignement d'une langue. La chanson peut générer des activités d'expression écrite et orale. Elle peut terminer une leçon sur un point de grammaire ou un champ lexical.

Les jeunes algériens, d'aujourd'hui, écoutent beaucoup les chansons et très particulièrement le rap algérien où l'apparition de l'usage du mot français à la place du mot arabe ou en redoublement, l'utilisation de syntagmes en français et de "marqueurs" grammaticaux, notamment des adverbes. Même si, le vocabulaire français utilisé a été algérianisé, la chanson rap met l'apprenant algérien en contact constant avec cette langue étrangère.

Ce recours, des jeunes algériens, à la chanson (le rap algérien) s'explique par l'usage des mots français algérianisés (grammaticalement, phonétiquement,...) et qui permettent par leur disponibilité de se démarquer de la rigidité du français standard (respect des règles).

Q17- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent?

Chaoui	*Arabe moderne (fusha)*	*Arabe dialectal (darja)*	*Français*
37,04%	*10,30%*	*42,65%*	*10,01%*



42,65% des apprenants questionnés parlent le dialecte algérien entre eux, presque le même taux ***37,04%*** parle le chaoui (Chaouïa), ***10,30%*** parlent l'arabe moderne et ***10,01%*** parlent le français.

Les réponses obtenues font, elles, émerger la persistance des images fausses et floues du français. Il ne faut pas ignorer que la pratique du français dans l'environnement socioculturelle du lycée se caractérise malheureusement par beaucoup d'inconvénients.

Les échanges entre les élèves se font presque toujours en arabe dialectal. Hors du milieu institutionnel, les élèves pour la plupart lisent très peu (même en arabe). Ils se contentent d'apprendre leur cours et de faire les devoirs proposés par les enseignants. Nos apprenants ne pratiquent la langue française que pendant le cours et encore de façon médiocre, l'heure de cours est mesurée en plus le temps réservé au prolongement écrit.

Les programmes étant bien chargés, les élèves ont peu de temps à consacrer à la lecture personnelle dans une langue étrangère.

Ces résultats confirment systématiquement que le taux global de l'utilisation du dialecte algérien ou du chaoui dépasse d'une manière remarquable celui de l'arabe moderne (d'enseignement). À notre avis, cela revient à la simplicité et la commodité du dialecte et

du chaoui par rapport à la complexité et la richesse de la langue arabe moderne qui exige vraiment des efforts énormes pour son apprentissage (notamment sa conjugaison " I' rab").

Quant au français, son utilisation peut être expliquée par le large éventail de la technologie (la presse, la radio, la parabole et l'internet) qui a touché même les petits villages et les coins auparavant isolés. Nous pouvons conclure alors, que les élèves algériens y compris ceux provenant d'un milieu rural (défavorisé) commencent, génération après génération, à dépasser leurs représentations négatives de la langue du colonialisme.

À Khenchela, les deux langues; arabe classique et français sont des langues de culture, de statut écrit. Toutefois, la langue maternelle, véritablement parlée dans la vie quotidienne, est toujours un dialecte, arabe ou berbère, cette langue maternelle, sauf exception, n'est pas écrite.

Il est désormais évident de dire que la langue maternelle occupe une place supérieure, elle est pratiquée dans tout le pays. Certes, l'arabe dialectal a toujours occupé le champ de la vie familiale et sociale, il demeure la langue des parents. Il est parfois utilisé à la radio et à la télévision, en concurrence avec l'arabe littéraire et le français.

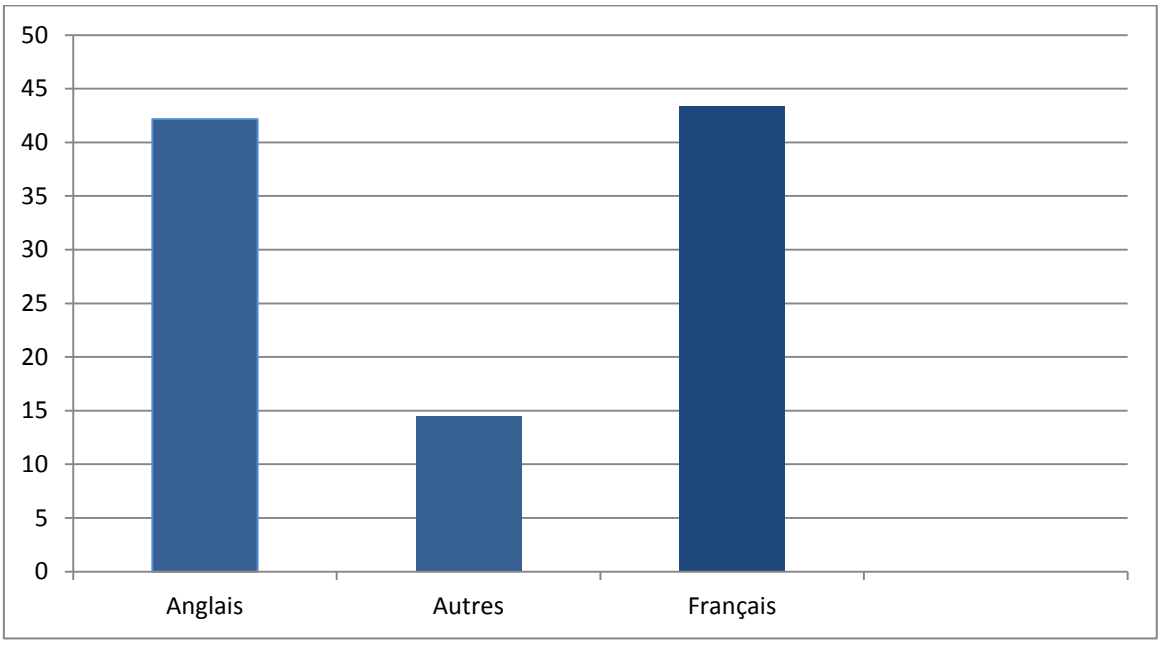
Nous ne pouvons pas comparer ces deux langues comme l'affirme l'ancien Président Boumediene dans son discours le 14 mai 1975.

*« La langue arabe ne peut souffrir d'être comparée à une autre langue, que ce soit le français ou l'anglais, car la langue française a été et demeurera ce qu'elle a été à l'ombre du colonialisme, c'est-à-dire une langue étrangère et non la langue des masses populaires ……la langue arabe et la langue française ne sont pas à comparer, celle –ci n'étant qu'une langue étrangère qui bénéficie d'une situation particulière du fait des considérations historiques et objectives que nous connaissons. » (***Boumediene, discours du 14 mai 1975.Disponible sur :** http://www.asays.com/article.php3?article=304)

À Khenchela, le chaoui est populaire, il est régulièrement utilisé. Il est très présent dans la famille, la musique, la radio et la télévision. Mais, cette forme de chaoui ne s'écrit pas partout. Le gouvernement a lancé son enseignement sous forme d'un essai dans 2 ou 3 établissements de la région.

***Q18*-Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère?**

Anglais	*Autres (Espagnol, Italien, Allemand)*	*Français*
42,17%	*14,46%*	*43,37%*



43,37% du groupe interrogé ont choisi le français comme 1ère langue étrangère, presque la même proportion ***42,17%*** a choisi l'anglais, et ***14,46%*** ont opté pour d'autres langues (Espagnol, Italien, Allemand).

Les représentations que les apprenants se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser.

L'enseignement de l'anglais en Algérie a également connu plusieurs réformes. Depuis l'avènement de l'école fondamentale, l'enseignement de l'anglais commençait obligatoirement dès la 8ème année fondamentale. Pendant une courte période qui a commencé en 1993, les apprenants pouvaient choisir en quatrième année d'étudier l'anglais au lieu du français comme première langue étrangère. Dans le cadre de la réforme de 2003, il est désormais appris en première année moyenne.

Au vu de ces résultats, nous constatons que l'anglais est en train de trouver aussi une place très importante dans la vie des apprenants algériens en général et les chaouiophones en particulier. Il faut ajouter également qu'il a fait son apparition depuis quelques années dans le Rap algérien. Les occurrences restent encore très limitées mais

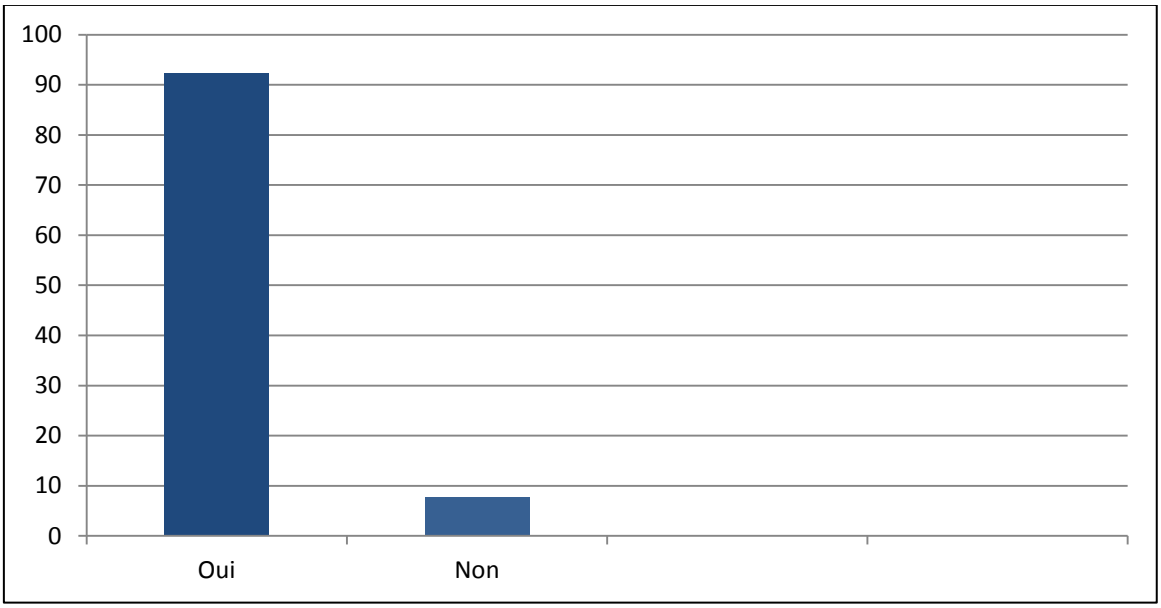
tendent à se multiplier en même temps que cette langue devient la langue de référence du développement technique et de la mondialisation.

La nouvelle génération des jeunes algériens voit dans l'anglais la langue la plus pratique pour voyager et communiquer avec des étrangers (tchat) encore en raison de leur intérêt pour la chanson, la mode, les produits cosmétiques, les jeux vidéo, le cinéma, …) . De plus, ces apprenants chaouiophones considèrent que l'anglais est plus facile que le français soit au niveau lexical ou syntaxique, son enseignement est plus motivant et mieux dynamique grâce aux activités variées. En revanche, les programmes du français au secondaire se basent, dans la grande majorité, sur l'analyse et la compréhension des textes longs et difficiles inadaptés au niveau médiocre de nos apprenants.

Q19- Aimez-vous votre enseignant(e) de français?

(Nous voulons montrer, derrière cette question, que la relation humaine apprenant-enseignant peut avoir aussi un poids très important dans le processus d'enseignement /apprentissage).

Oui	***Non***
92,21%	***07,72%***



92,21% de la population interrogée aiment leur enseignant(e) de français, contre ***07,72%*** exclusivement qui ne l'aiment pas.

En ce qui concerne les justifications, sont réparties entre : elle est gentille et belle, elle explique très bien et elle aime son travail (compétente et sérieuse (en utilisant le terme "difficile"), elle aime ses élèves, d'autres ont répondu : oui parce que j'aime la langue

française. Alors, nous comprenons que toute la population interrogée est encadrée par des femmes.

I.2. <u>Synthèse des résultats :</u>

Après cet exposé des résultats de l'analyse des données, nous allons essayer d'inférer une relation entre ces résultats d'une part et la particularité de l'apprentissage de la grammaire du FLE par des apprenants chaouiophnes à Khenchela d'autre part.

Apprendre le FLE en milieu plurilingue ne semblerait pas une tâche aisée ni pour les apprenants, ni pour l'enseignant qui est censé installer chez ces derniers des compétences en choisissant les méthodes d'enseignement et les matériels didactiques qui leur conviennent. "*À la différence des apprentissages en LM, où l'on demande aux élèves de reconnaître et d'analyser des phrases qu'ils savent déjà produire, l'apprentissage en FLE exige que l'on apprenne à produire des phrases acceptables tout en intériorisant les règles qui permettent de le faire. La tâche est infiniment plus complexe*" LE GOFFIC (1993 : 79)

En effet, enseigner la langue française à Khenchela, revient certainement à enseigner la langue dans la perspective du français langue étrangère, l'apprenant n'est pas confronté socialement à cette langue ; le seul contact qu'il peut avoir (rares sont les apprenants qui parlent le français en milieu familial) avec cette langue est l'écrit.

Les réponses données concernant les difficultés du français, nous montrent qu'un malaise très profond caractérisant les représentations de l'écrit chez ces apprenants chaouiphones. Ils ne voient pas dans l'écrit un outil utile et déterminant pour communiquer dans des situations multiples et variées, ni un moyen pour s'exprimer.

La majorité des apprenants compulsés considère la grammaire comme la composante linguistique la plus importante. Pour ces apprenants, apprendre la grammaire, c'est parvenir progressivement à apprendre la langue. Ils la perçoivent comme un élément de stabilité parmi le nombre plus ou moins élevé de réalisations langagières potentiellement possibles pour un acte de parole. Il est également nécessaire à signaler que la grammaire joue un rôle-clé dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Pour apprendre une langue, l'apprenant construit une série de phrases et donc de mettre en œuvre un certain nombre de règles, "*…Tout enseignement d'une langue prend en compte une certaine conception de la grammaire*"(G. VINGER, 1979 : 35).

Du point de vue pédagogique enfin "*le rôle traditionnellement dévolue la grammaire de fixer ce qui est correct ou non, c.-à-d. ce qui est digne d'être enseigné. C'est, traditionnellement encore, la norme à partir de laquelle il n'y a pas de variation mais des erreurs voire même des fautes"* (COMBETTES et LAGARDE, 1982 : 56).

Concernant le matériel didactique que notre échantillon préfère pour apprendre le français, deux matériels apparaissent en premier lieu celui de la BD et celui de la chanson.

Aujourd'hui, la BD est conçu comme un vrai support pédagogique de qualité grâce à son caractère captivant et éducatif. Malgré son utilisation, parfois limitée et marginalisée, ce support a dépassé le statut d'être une simple amusette enfantine pour présenter, actuellement, un outil didactique de privilège pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. " *La bande dessinée peut être un support didactique permettant la consolidation de la compréhension écrite des élèves*" **(**S. MAKSEM, 2007/2008 : 145)

Parmi les différentes activités langagières, la chanson semble tout particulièrement se prêter à l'enseignement d'une langue. La chanson peut générer des activités d'expression écrite et orale. Elle peut terminer une leçon sur un point de grammaire ou un champ lexical.

Notre courte expérience pédagogique d'enseignante du FLE, au lycée d'un petit village à Khenchela, nous permet de penser que les textes des manuels scolaires sont vraiment élaborés pour quels soient destinés à des français natifs. Ces textes contiennent des termes difficiles inadaptés au niveau de nos élèves et afin de les comprendre ils se trouvent souvent face à des situations problèmes délicates. L'enseignant doit tout d'abord, expliquer le texte, donner la signification de la plupart des mots, puis passer aux questions qui sont aussi compliquées, et qui donnent l'impression aux élèves qu'ils n'arriveront jamais à maîtriser cette langue. Enfin, nous ne pouvons pas passer sous silence un autre problème celui de la longueur des textes et leur nature para philosophique.

Si, nous optons pour des textes moins difficiles et modérément longs, nous arriverons, sans doute à augmenter la motivation de nos apprenants. La majorité des questions de compréhension est de type qui exige de la part de l'élève une formulation autonome de leurs opinions personnelles.

Quant au rapport qu'entretiennent les enquêtés avec les langues existantes sur le territoire khenchlien, les résultats affichés antérieurement confirment que la majorité utilise l'arabe dialectal pour communiquer entre eux. Toutefois, l'arabe dialectal n'est pas l'unique langue citée ; à son côté un autre dialecte a été évoqué, avec un pourcentage assez important, il s'agit du chaoui.

En répondant à la question : '***si vous avez le choix, vous choisissez comme langue étrangère : français, anglais ou autres***, ***43,37%*** du groupe interrogé ont choisi le français comme 1ère langue étrangère, presque la même proportion ***42,17%*** a choisi l'anglais. Pour les apprenants questionnés, le français et l'anglais jouissent du même privilège. La langue ***française*** est, évidemment, la 1ère langue étrangère, mais sa présence est assez importante dans la société algérienne, par exemple : l'enseignement universitaire est, en grande partie, assuré en français, surtout pour les branches médicales et techniques. R. SEBAA (2001 : 03) le confirme en déclarant : "*qu'il est tout aussi évident que les langues algériennes en usage, arabe ou berbère, sont plus réceptives et plus ouvertes à la langue française à cause de sa force de pénétration communicationnelle"*.

Pour mieux décrire la position du français en Algérie, nous relevons ces mots de M. Achouche (1981 : 46) : " *Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien*".

Quant à l'***anglais*** (la 2ème langue étrangère en Algérie après le français) est moins présent dans le paysage linguistique algérien. Car sa manifestation est vraiment timide dans la vie socioculturelle des Algériens. Cependant, cela ne veut pas dire que l'anglais est complètement absent du moment que l'apprenant entre en contact avec cette langue, par le biais de l'école, dès la première année moyenne après la dernière réforme éducative, sans oublier le rôle des médias dans la création d'une certaine familiarité avec cette langue étrangère.

La disparité des niveaux qui ne cesse de se poser, au sein d'un même pays, fait l'unanimité dans la communauté scolaire. Ceci confirme que l'enseignement en Algérie ne prend pas en compte cette disparité et par conséquent, ne convient pas à la réalité du terrain, ce qui favorise même … l'échec scolaire.

D'ailleurs, nous sommes actuellement au stade de la réforme. Selon le cheminement de X. Roegiers (2006 : 12) notre système éducatif doit relever des défis dits internes et externes : " *Il s'agit tout d'abord, pour les défis internes, de traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux ou culturels intervenus en Algérie*".

Non seulement, il faut veiller à organiser méthodiquement les contenus d'enseignement par l'établissement d'une progression raisonnée, mais, il faut faire en sorte que la classe soit le lieu d'acquisition d'un savoir grammatical par lequel, s'il est

bien conçu, l'apprenant disposera de cette faculté à combiner en suites acceptables des unités de langue.

L'important n'est plus seulement de s'interroger sur ce que l'apprenant sait, voire sur ce qu'il doit savoir, mais de se préoccuper aussi et surtout des situations dans lesquelles il va être amené à utiliser son "savoir". Il faut prendre en considération ses besoins langagiers et son contexte socioculturel.

Après l'indépendance, la représentation de la langue française était dans la plupart des cas négative (langue du colonialisme, langue difficile, imposée et inaccessible). Une telle représentation emmènera rationnellement à une attitude de rejet ou de négligence. Mais d'après les résultats obtenus de ce questionnaire, cette représentation est en phase de transformation sous l'effet d'une propagation technologique immense : le français est devenu plus fréquent dans la société algérienne (enseignement, télévision, journaux, conversation, radio…).

II. QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS :

Pour vérifier nos hypothèses de départ, nous avons passé aux enseignants concernés un questionnaire comportant un certain nombre d'interrogations sur l'enseignement de la grammaire du FLE.

Nous avons limité notre travail à enquêter auprès de (34) enseignants de la wilaya de khenchela. Ce sont notamment les possibilités matérielles réelles et les données de terrain qui nous ont contraint à réduire l'échantillon à une seule wilaya. La grande partie d'enseignants a plusieurs années d'expérience, mais certains sont relativement novices (nouveaux).

Nous avons opté pour les questions au choix multiples et quelques questions ouvertes qui laissent la possibilité de répondre sans contrainte ce qui permet de recueillir des opinions très personnelles pour les questions délicates. Les questions ouvertes invitent les enseignants à proposer leurs propres explications, qui peuvent contribuer significativement à la compréhension du problème en question.

En réalité, dès le lancement de l'enquête, nous avons été confrontés à diverses difficultés. Notamment, le refus quasi-total de coopérer absolument exprimé par certains enseignants (beaucoup de peine et de retard).

Nous avons accordé le temps nécessaire aux personnes questionnées pour qu'elles puissent répondre de manière soigneuse et précise à nos questions.

Le questionnaire comprend six parties : la première partie vise à cerner le profil des enquêtés (âge, sexe, expérience, formation et la raison du choix de l'enseignement du français), la deuxième partie porte sur l'image qu'ont les enseignants du système éducatif algérien (son évolution, statut du français et l'intérêt que lui accorde nos apprenants); la troisième partie porte sur les matériels didactiques utilisés par les enseignants.

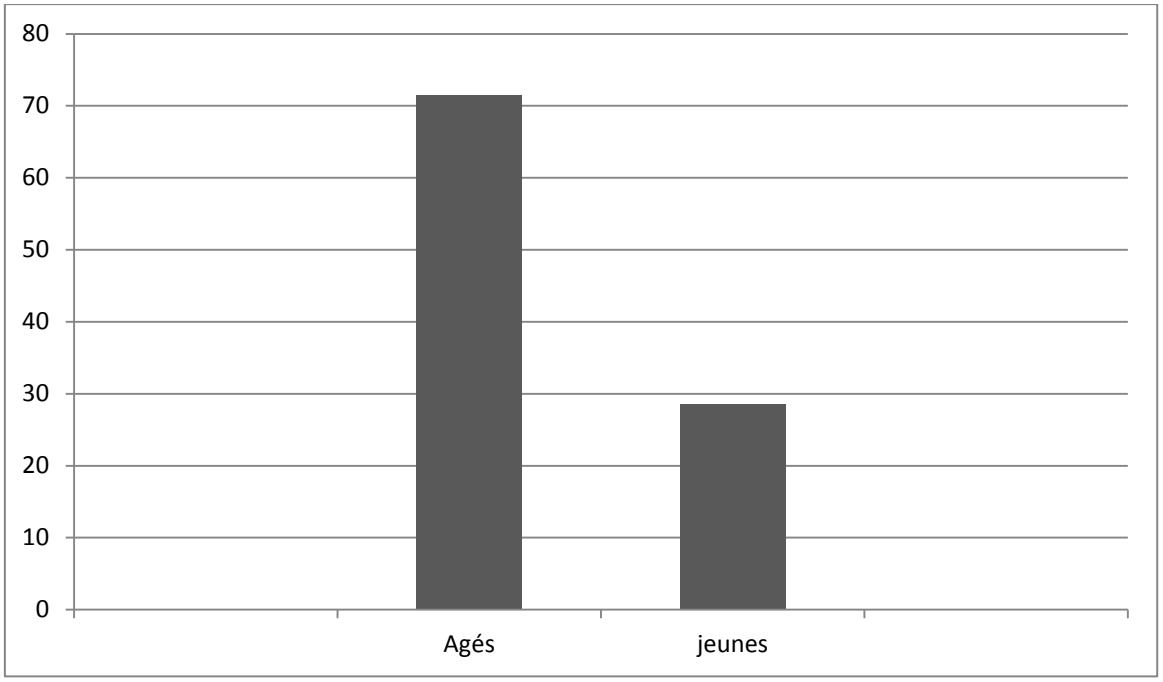
La quatrième s'interroge sur l'enseignement de la grammaire du français aux apprenants berbérophones (personnellement, nous préférons préciser en utilisant l'attribut Chaouiophones) à savoir : l'importance de la grammaire, méthodes et techniques proposées pour son enseignement. La cinquième vise à repérer quelques stratégies adoptées par nos enseignants (l'usage de la langue maternelle, le processus d'évaluation, le statut de l'erreur). La dernière partie porte sur les croyances et les opinions des enseignants à propos des conditions de travail, de la dernière réforme éducative et finalement, leurs propres suggestions.

II.1. Interprétation des données :

II.1.1.*Présentation graphique des données :*

Q1. Âge:

Âgés (anciens)	Jeunes (nouveaux)
71,43%	28,57%



71,43% des enseignants interrogés sont des personnes âgées entre 40 et 72 ans contre ***28,57%*** seulement des jeunes entre 23 et 36 ans.

Nous avons limité au maximum les facteurs socioculturels (sexe, appartenance ethno économique…) qui peuvent entrer en jeu lors de l'analyse. Le seul facteur, qui compte pour notre recherche, est le facteur d'âge parce qu'il indique approximativement l'expérience professionnelle de chacun.

Q.2. Nombre d'années d'enseignement du FLE (expérience)

Expérience (ans)	Nb d'enseignants
De 1 à 4 ans	09
De 18 à 24 ans	14
De 26 à 31 ans	11

Nous voyons que ***70,84%*** ont entre 18 et 31 ans d'expérience contre ***29,16%*** qui ont une petite expérience entre 1 et 4 ans.

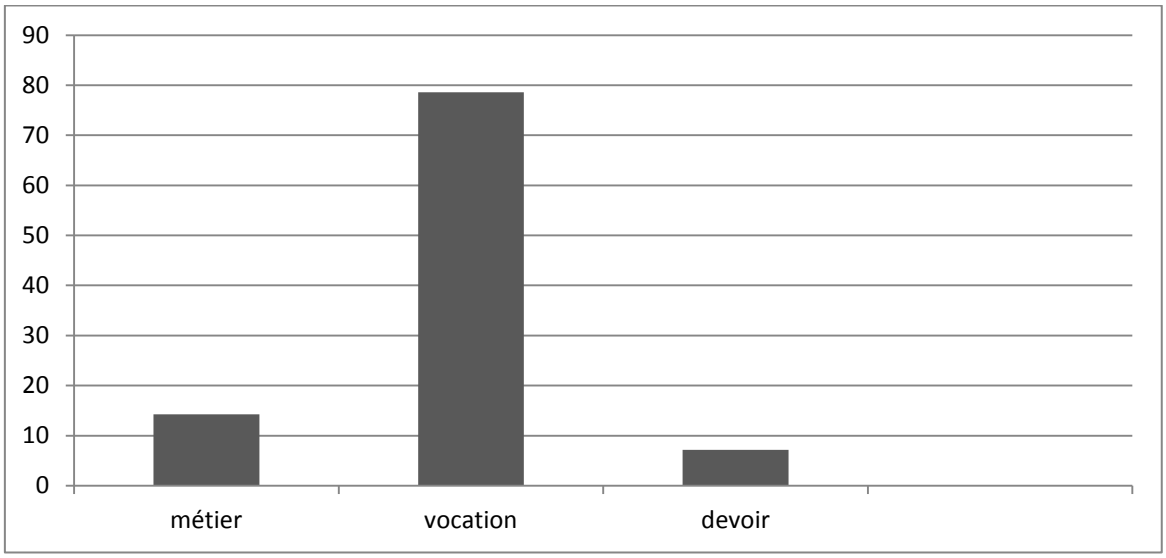
Le choix de cet échantillon n'est pas le fait du hasard, c'est recherché, parce que la majorité des questions exige une comparaison entre les deux systèmes éducatifs algériens (nouveau et classique). En effet, nous étions obligés à opter pour une population, ancienne dans le domaine de l'enseignement moyen et secondaire, qui a une longue expérience en tentant de collecter les informations les plus fiables auprès de cette population témoin de la plupart des réformes éducatives effectuées en Algérie après l'indépendance.

Le nombre des années de pratique peut avoir son impact sur la qualité de travail de l'enseignant, ce dernier et avec le temps peut adopter différentes méthodes de travail et diversifier ses moyens et ses supports. Il est incontestable que, l'expérience joue un rôle dans la qualité du travail effectué en classe.

Malgré la révolution technologique qu'ont connue les salles éducatives en Algérie, les enseignants dans les salles des régions rurales, sont des acteurs importants, voire les plus importants. Alors, nous comptons sur les plus anciens pour nous fournir des explications et des éclairages qui peuvent nous aider lors de l'analyse et la compréhension de notre sujet de recherche.

***Q.3. L'enseignement du français, pour vous, est* :**

Un métier	**Une vocation**	**Un devoir**
14,28%	**78,57%**	**07,14%**



78,57% des enseignants questionnés considèrent l'enseignement du français comme une vocation, ***14,28%*** parmi eux l'exercent comme un métier et pour ***07,14%*** c'est un devoir.

Enseigner est un métier aussi essentiel que difficile. Essentiel, car il revient à l'enseignant de faire advenir l'humanité dans l'homme : une humanité consciente des exigences, sans lesquelles elle ne peut se relever au-dessus des contingences matérielles qui, parfois, l'écrasent.

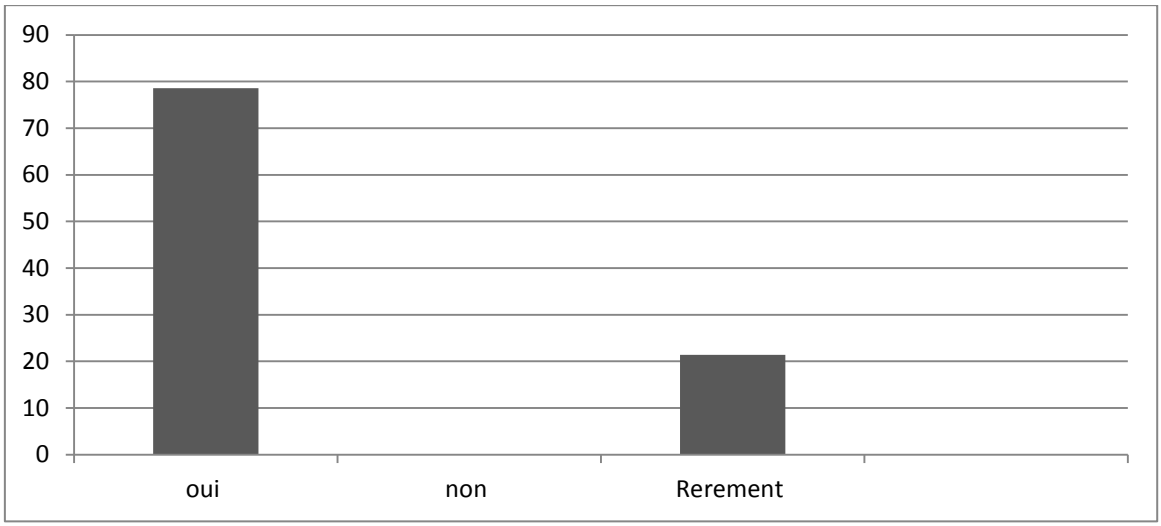
L'enseignant n'aura jamais un inventaire de démarche à adopter pour chaque situation, mais ce qu'il peut avoir à coup sûr, c'est une motivation à toute épreuve, au fond de lui. Cela ne s'apprend pas, ne s'acquiert pas. L'important est que l'enseignant ait choisi ce métier par amour, par passion pour ce milieu et pas seulement pour les enfants en général. Comme on dit, quand on aime ce qu'on fait, on le fait bien.

Certains enseignants algériens se sentent délaissés dans leur tâche, il est vrai que sans une prise en charge effective : stages de formation, séminaires, journées pédagogiques ; les enseignants se retrouvent dans la majorité des cas démotivés, ce qui embrouille davantage leur travail. Il est obligatoire, que tous les responsables en charge de l'éducation se combinent pour garantir aux enseignants des différents paliers une assistance matérielle et psychologique afin de rendre au métier d'enseignement le statut qu'il le mérite**.**

À notre avis, chaque enseignant doit vivre pour son métier, et ce n'est pas le contraire, d'avoir un métier pour vivre. L'enseignant qui travaille sans vocation ne peut pas donner aux élèves l'envie d'apprendre et de découvrir par eux-mêmes, parce que l'enseignement n'est pas seulement transmettre des savoirs. Une relation de confiance et de sincérité est absolument indispensable pour atteindre tous les objectifs.

Q.4. Avez-vous bénéficié d'une formation ?

Oui	***Non***	***Rarement***
78,57%	***00,00%***	***21,43%***



Tous les enseignants interrogés affirment qu'ils ont bénéficié d'une formation, ***21,43%*** d'entre eux ont voulu mettre en relief l'insuffisance de cette formation (rarement).

L'enseignant est le responsable de l'apprentissage, il doit ainsi, non seulement, maîtriser sa discipline, connaître les processus d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail et d'évaluation, mais aussi assister l'apprenant dans son travail personnel, en l'aidant à réaliser son projet d'apprentissage.

Pour ce faire, l'enseignant bien formé doit, pour la réussite de sa tâche, utiliser tous les moyens pédagogiques mis à sa disposition. Il ne monopolise plus la parole. L'enseignant soutient l'apprentissage, c'est un acteur, un animateur et un entraîneur. Il organise la communication des apprenants, il utilise aussi des grilles d'évaluation pour remédier aux lacunes et déterminer le parcours de ses apprenants.

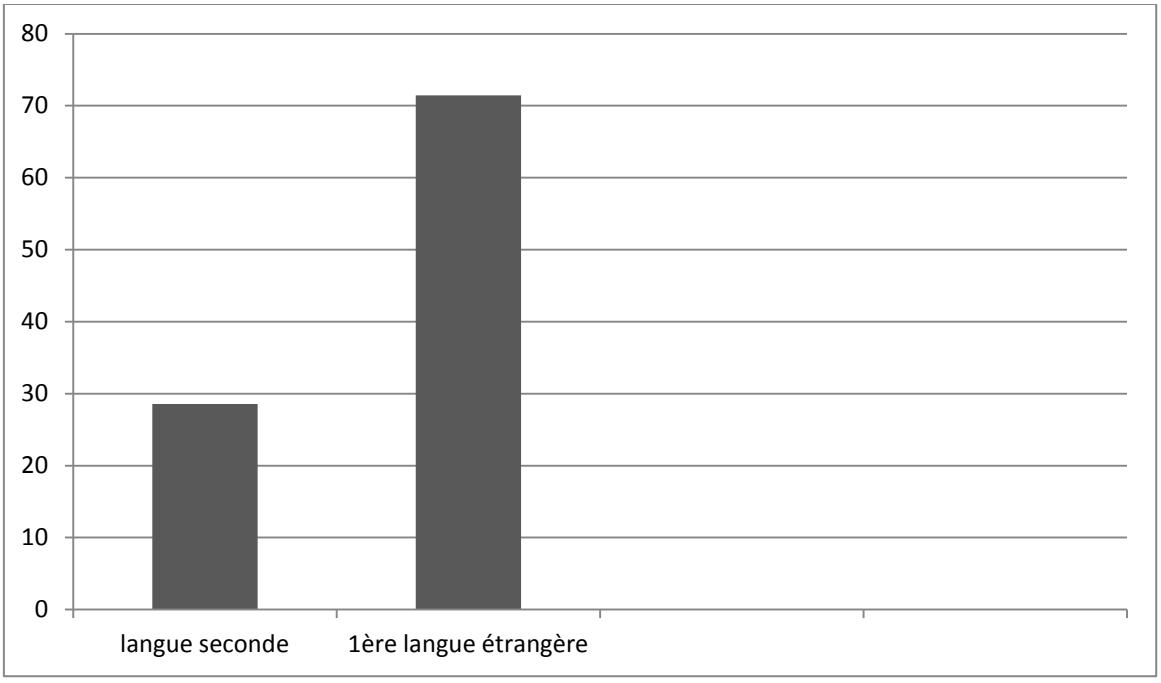
L'enseignant est la personne « clé » de la réussite de la réforme de l'éducation. L'acquisition et le développement de ses compétences passent nécessairement par sa

formation initiale, par la mise en œuvre d'un travail en équipe avec son inspecteur, ses confrères et ses collègues des autres disciplines, mais aussi par un travail individuel.

En Algérie en général et à Khenchela particulièrement, les enseignants bénéficient rarement de formations, à part les quelques séminaires organisés par l'inspecteur de l'éducation au cours de l'année, où leurs préoccupations et leurs soucis se posent sans avoir jamais de remédiation.

Q.5. Quel statut attribuez-vous au français en Algérie ?

Langue seconde	***1ère langue étrangère***
28,56	***71,43%***



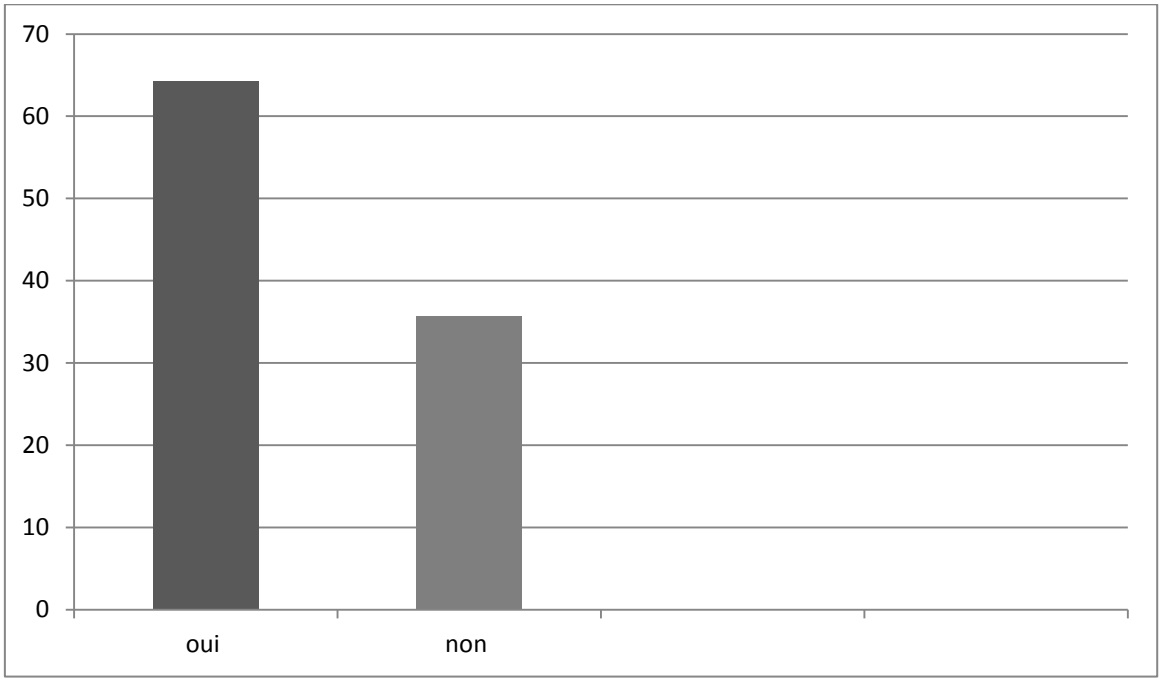
71,43% des enquêtés considèrent le français comme la 1ère langue étrangère en Algérie, ***14,28%*** le considèrent comme une langue seconde et le même taux d'enseignants le voient comme une langue d'enseignement.

La langue française dans nos classes, revient avant tout au français langue étrangère, l'apprenant n'est pas confronté oralement ou socialement à cette langue ; le seul contact qu'il peut avoir (sans prendre en considération ceux qui parlent le français en milieu familial et quotidiennement parce qu'ils sont rares) avec cette langue est l'écrit dans un contexte scolaire.

Mais aussi les apprenants peuvent se servir du français comme un moyen de communication et de découverte d'autres systèmes culturels (langue d'enseignement).

Q.6. À votre avis, y a- t-il une amélioration de notre système éducatif depuis l'indépendance ?

Oui	**Non**
64,28%	**35,71%**



64,28% des enquêtés voient qu'il y a une amélioration de notre système éducatif depuis l'indépendance, contre ***35,71%*** qui répondent par Non.

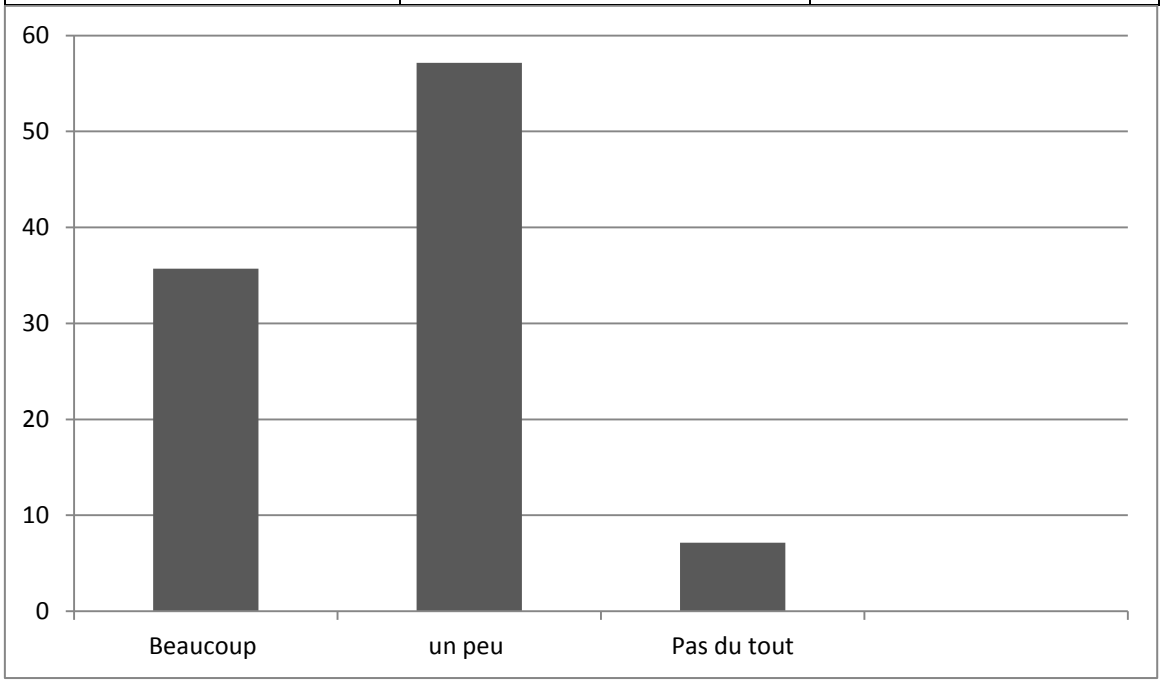
Parmi les justifications avancées par les enseignants nous citons quelques-unes:

- Oui, Beaucoup de réformes se sont succédées pour faire réussir le système éducatif et en particulier celles de 2003,
- Non, à chaque fois il y a un changement de programme,
- Non, le niveau se dégrade de jour en jour,
- Oui, au début de l'indépendance, on s'occupait plus de la formation de l'enseignant notamment dans les I.T.E (Instituts de Technologie et de l'Education) et la programmation des journées pédagogiques,
- Non, sous qualification du personnel enseignant. Les méthodes proposées et appliquées n'ont pas été adéquates aux aspirations de nos apprenants,
- Oui, le fait de changer quelques textes supports par d'autres bien illustrés (images, couleurs…) c'est une amélioration sans entrer dans les détails des contenus.

Il est à signaler, qu'il y a des réponses sans justifications particulièrement le "oui".

Q.7. Trouvez-vous que vos apprenants s'intéressent à la langue française ?

Beaucoup	Un peu	Pas du tout
35,71%	**57,14%**	**07,14%**



57,14% des enquêtés affirment que leurs apprenants s'intéressent peu à la langue française, ***35,71%*** voient que leurs apprenants s'intéressent beaucoup, contre ***07,14%*** d'apprenants qui ne s'intéressent pas à cette langue.

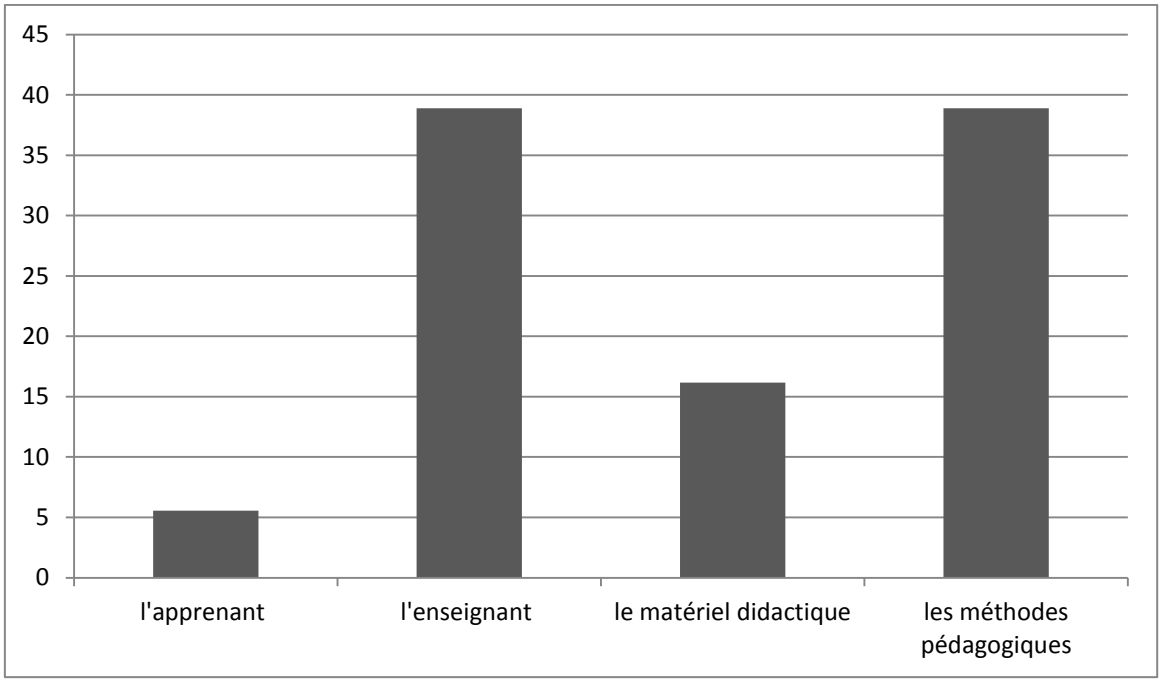
Les enseignants, face à ces résultats, doivent explorer les causes qui font que les élèves ne s'intéressent plus à cette langue, afin de leur proposer tout ce qui peut contribuer à les motiver et de faire en sorte qu'ils soient attentifs à ce qui se passe en classe de langue en soulignant toute l'importance des attitudes (représentations) des élèves, de leur famille et de leur milieu, dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Attitudes à l'égard de cet apprentissage, mais aussi envers le pays où cette langue est parlée et envers ceux qui l'habitent.

Cela les conduira à coup sûr à mettre en place des stratégies qui permettront d'abord d'influer sur les sentiments des élèves dans le but de développer chez eux le goût et le désir d'apprendre cette langue. Ensuite, de faire en sorte que leurs représentations de cette dernière et que leurs attitudes vis-à-vis de cette langue étrangère évoluent dans le sens positif.

Certains enseignants sont soumis à quelques contraintes et cela va expliquer peut-être pourquoi ils ne sont pas motivés et pourquoi ils n'arrivent pas, quelquefois, à motiver leurs élèves à apprendre et à s'intéresser mieux à cette langue étrangère.

Q.8. Quel est l'élément, à votre avis, qui peut aider à mieux réussir l'enseignement du français aux Algériens ?

L'apprenant	L'enseignant	Le matériel didactique	Les méthodes pédagogiques
05,55%	**38,88%**	**16,17%**	**38,88%**



38,88% des enquêtés voient que l'enseignant est l'élément qui aide mieux à réussir l'enseignement du FLE aux Algériens**,** un taux identique a opté pour les méthodes pédagogiques, **16,17%** ont opté pour le matériel didactique et seulement **05, 55%**ont choisi l'apprenant.

La classe régit par un ensemble de règles définissant les rapports entre ses membres. Le contrat est destiné à fixer les positions de chacun à faire reconnaître la place de l'enseignant.

Le rôle de l'enseignant, dans le processus d'enseignement/apprentissage, est vraiment énorme, c'est lui qui donne aux apprenants les moyens de gérer leur vie de groupe, les place en position de négocier avec leurs enseignants les contrats réglant le processus enseigner-apprendre, avec l'administration de l'établissement les modalités du fonctionnement de la vie scolaire, tels sont les principes fondamentaux qui permettent de créer une dynamique d'action éducative.

Selon plusieurs enseignants, la présence d'une méthode définie dès le début dans la classe est très importante et sécurisante pour les apprenants. Mais, l'objectif commun de

toute méthodologie est de faciliter l'acquisition chez les apprenants des quatre compétences langagières (compréhension orale et écrite, production orale et écrite).

L'un des principes de la dernière réforme en Algérie est que le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue, mais, structuré sur la base de compétences à installer. La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches.

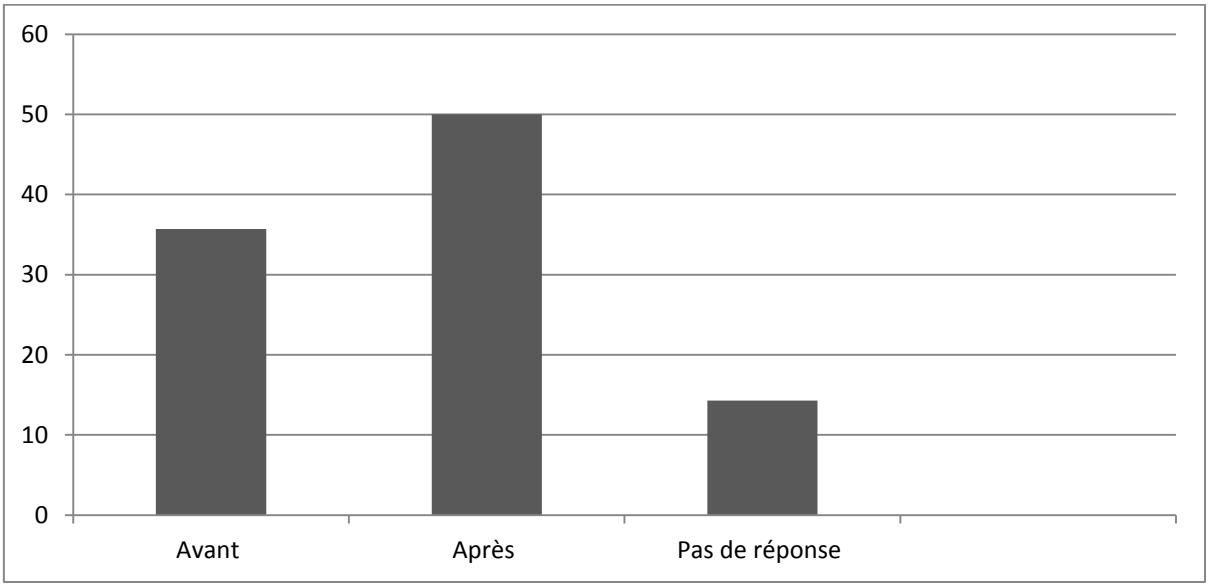
Dans la perspective de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie, le rôle et la place de l'enseignant ne vont pas disparaître mais se transforment. L'enseignant se demande toujours comment mieux enseigner en classe de langue un public plurilingue.

Hormis les facteurs déterminant l'échec hors de l'école, tels les facteurs socio-économiques, il y a ceux qui relèvent aussi de la personne enseignante dont la formation est très souvent lacunaire.

D'après leurs réponses, les enseignants de cette région berbérophone sous-estiment le rôle de l'apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Ce jugement pessimiste est probablement dû aux souffrances et aux difficultés que rencontrent ces professeurs lors de leur travail vu le niveau médiocre de leurs apprenants.

Q.9. Vous sentez vous libre, dans votre fonction, avant ou après la dernière réforme éducative ?

Avant	**Après**	**Pas de réponses**
35,71%	**50,00%**	**14,29%**



La moitié du groupe interrogé (***50,00%)*** affirment qu'ils se sentent libres après la dernière réforme éducative, ***35,71%***se sentent libres avant cette réforme, quant à ***14,29%*** n'ont pas répondu à cette question.

Parmi les justifications avancées par les enseignants, nous mentionnons :

- L'enseignant est libre après, en effet, il travaille peu, c'est un guide et dans ce cas l'apprenant travaille plus,
- Je ne peux pas répondre à cette question à cause de ma pauvre expérience,
- Je me sens libre, après la dernière réforme éducative, je travaille peu, je ne monopolise pas ni le savoir ni la parole,
- Après : beaucoup d'améliorations : programmes, allègements,
- Après : diversification des sujets dans une même classe,
- Après : avec les nouveaux programmes, je me sens plus libre dans le choix des textes supports (la technologie, l'Internet, les outils informatiques…)…
- Avant la dernière réforme éducative car, c'était l'enseignement de la langue française proprement dit (expression, littérature, poésie…),

- Avant : l'ancienne école était en mesure de former un élément apte à apprendre aux élèves son savoir sans contraintes, contrairement à la dernière réforme qui exige de l'enseignant l'application d'une méthode imposée,
- Avant : jadis, l'enseignant était beaucoup plus préoccupé par le problème pédagogique tandis que maintenant il est beaucoup plus préoccupé par l'évaluation et le remplissage de la paperasse qui ne sert absolument à rien,
- Avant : le programme était moins contraignant,

L'analyse des réponses fournies par ces enseignants nous montre qu'ils ne se mettent pas d'accord sur le même point de vue. Ainsi, notre échantillon est divisé en trois clans inégaux. Un 1er groupe qui se considère plus libre avant les dernières réformes éducatives effectuées en Algérie dès 2003, ils déclarent que l'ancienne école était en mesure de former un élément apte à apprendre aux élèves son savoir sans contraintes contrairement à la dernière réforme qui oblige l'enseignant d'appliquer une méthode qui lui est imposée. Un autre confirme que l'enseignant était beaucoup plus préoccupé par le problème pédagogique tandis que maintenant il est beaucoup plus préoccupé par l'évaluation et le remplissage de la paperasse qui ne sert absolument à rien. Un enseignant estime que le programme avant la dernière réforme était moins contraignant.

Un 2ème groupe, plus grand, qui se considère plus libre après la dernière réforme éducative en avançant les raisons suivantes : l'enseignant aujourd'hui travaille peu, c'est un guide et dans ce cas l'apprenant travaille plus. De plus, il y a beaucoup d'améliorations : programmes, allègements. En outre, la diversification des sujets dans une même classe. D'autres affirment qu'avec les nouveaux programmes, ils se sentent plus libres dans le choix des textes supports (la technologie, l'Internet, les outils informatiques…)

Un 3ème groupe, le moins nombreux, ils s'agissent des nouveaux enseignants ceux qui n'ont pas l'expérience si suffisante qui leur permet d'argumenter et de consolider leur réponse. D'ailleurs, une enseignante a explicitement déclaré qu'elle ne peut pas répondre à cette question à cause de sa pauvre (courte) expérience. En effet, c'est la raison pour laquelle nous avons opté pour le choix et la sélection d'une population assez ancienne dans sa carrière.

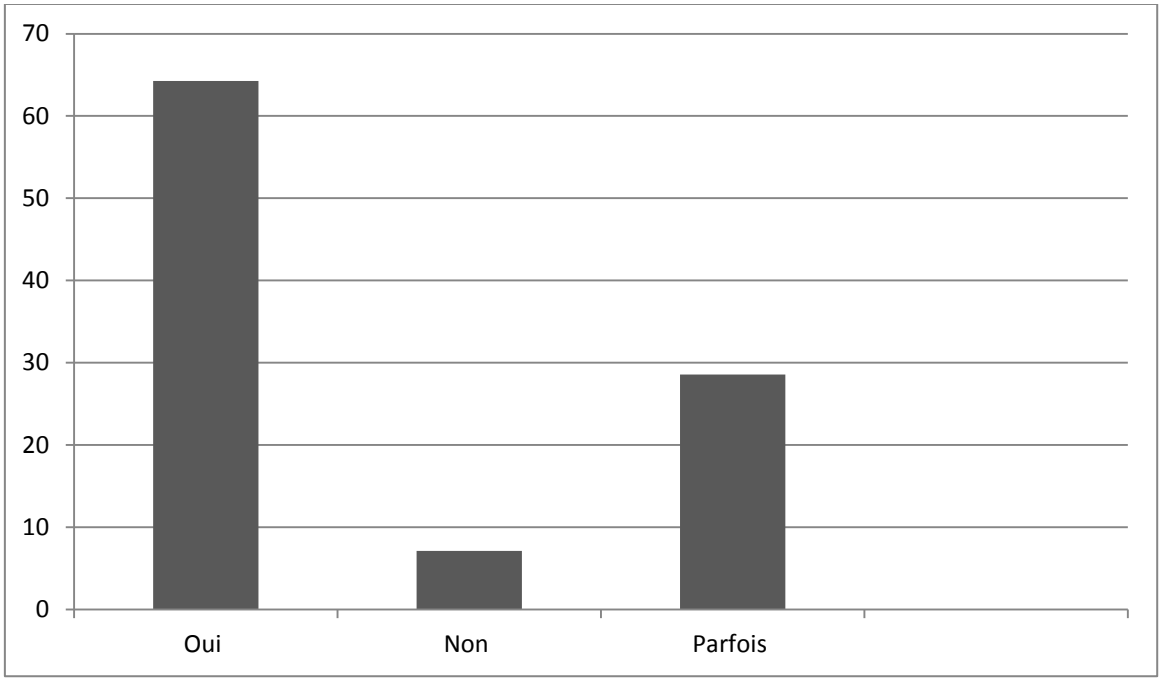
Alors, certains enseignants se contentent d'appliquer parfaitement la démarche utilisée et conforme aux textes et directives de la tutelle, ce qui suppose que l'esprit d'initiative personnelle fait défaut, les enseignants ne veulent pas transgresser les règles déjà établies en échappant, ainsi, à la punition administrative. L'enseignant reste dépendant

des programmes qui ne sont pourtant qu'un moyen, parmi d'autres, de répondre aux exigences du système éducatif.

En effet, si nous voulons que notre personnel enseignant soit à la hauteur et qu'il puisse prendre des décisions importantes afin de rectifier les programmes et, systématiquement, de développer le goût de produire, autant chez lui que chez ses apprenants, il a besoin d'un bon climat de confiance et de garantie matérielle et psychique.

Q.10. Appuyez votre enseignement avec un matériel concret et des exemples ?

Oui	Non	Parfois
64,28%	***07,14%***	***28,57%***



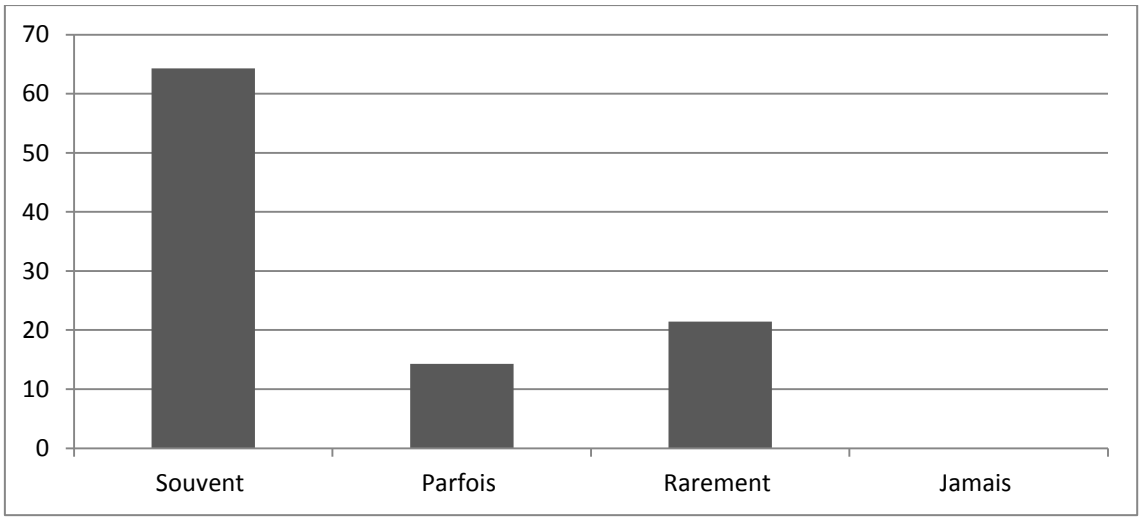
64,28% des enseignants questionnés appuient leur enseignement par un matériel concret et des exemples, ***28,57%*** le font parfois, contre ***07,14%*** qui ne le font pas.

Auparavant, les ressources provenaient des livres et de rares documents de bibliothèque. Actuellement, l'apparition d'Internet et son accès aisé permet de se procurer des informations sur toutes sortes de sujets ou encore télécharger des documents de référence. C'est devenu un outil incontournable.

Que ce soit du domaine de la communication, du lexique ou de la grammaire, rendre les élèves actifs est essentiel. Ils vont se sentir dynamisés et valorisés si on leur demande, par exemple, d'observer des modèles concrets de langue, des exemples de déduire eux- mêmes des fonctionnements plutôt que s'ils subissent des explications qu'ils devront ensuite tenter de mettre en pratique.

Q.11. Utilisez-vous le manuel scolaire ?

Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
64,28%	***14,28%***	***21,43%***	***00,00%***



64,28% des enseignants enquêtés utilisent souvent le manuel scolaire, ***21,43%*** l'utilisent rarement, contre ***14,28%*** l'utilisent parfois.

Le manuel scolaire de français constitue l'outil essentiel qui permet à l'enseignant de prodiguer et à l'apprenant algérien d'acquérir les connaissances et d'être en mesure d'assimiler les divers enseignements et informations pour pouvoir les appliquer sur le terrain.

Il structure les rapports entre l'élève, l'enseignant et le système scolaire. Lorsqu'il est d'une qualité avérée, il peut devenir un élément de référence scientifique, culturel et social.

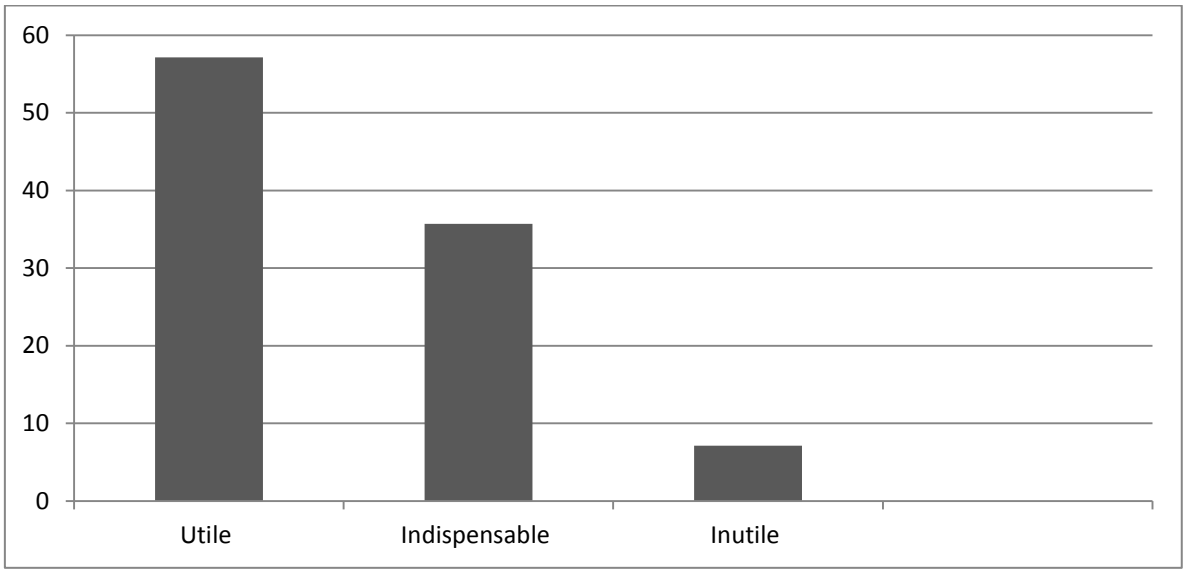
Par son attractivité, il peut marquer de son label des générations entières qui en conserveront longtemps des souvenirs. Le manuel scolaire véhicule et forge des référents communs à plusieurs générations. Il peut même s'ériger en un puissant facteur de cohésion nationale.

Le manuel scolaire restant une arme efficace de lutte contre l'un des défis majeurs qu'affronte, avec un relatif succès, le pays depuis l'indépendance, à savoir l'analphabétisme. Il reste par ailleurs, un vecteur de communication et de culture, notamment en faveur de la promotion de la lecture publique.

À Khenchela, étant donné que les apprenants ne lisent presque guère en français, alors le manuel scolaire de français reste la seule occasion pour lire même si d'une manière involontaire.

Q.12. Trouvez-vous que le manuel scolaire est :

Utile	Indispensable	Inutile
57,14%	35,71%	07,14%



57,14% des enseignants interrogés estiment que le manuel scolaire est utile, ***35,71%*** le jugent indispensable, contre ***07,14%*** uniquement qui le considèrent inutile.

La majorité écrasante, soit 92,85% des enseignants interrogés, considère le manuel scolaire soit utile soit indispensable. Alors, nous pouvons déduire que la plupart des enseignants algériens sont toujours fidèles aux contenus des manuels proposés par la tutelle.

En Algérie, maintes réformes ont été engagées et des ajustements opérés, le développement des expériences d'enseignement des langues étrangères n'a cessé d'être pris dans un mouvement de perpétuel changement. Pour les programmes enseignés dans les établissements scolaires de ce pays, ils ont connu ces dernières années une profonde réforme qui demeure actuellement primordiale dans le but de rejoindre le train de la mondialisation.

Vu les réponses obtenues, nous pouvons dire que les deux générations des enseignants confirment leur attachement constant aux contenus des manuels scolaires. Ainsi, l'ancien manuel de FLE. Conçu par l'IPN (l'institut pédagogique national) proposait : un contenu qui contient des thèmes moralisateurs, une langue écrite soignée, une recherche d'effets littéraires et une méthodologie qui englobe une lecture suivie et dirigée, une explication du sens, une description des formes, des exercices d'application et la traduction (version/ thème).

Parmi les réformes qu'a connu notre système éducatif, nous citons les réaménagements des manuels notamment en 1993, 1995 et 1998, les manuels de secondaire sont les mêmes pour toutes les séries sur tout le territoire national. Au cycle moyen, il est question, pour l'enseignement du français, d'acquérir « un niveau-seuil linguistique », en introduisant la notion d'unité didactique, et en valorisant l'autonomie nécessaire à l'élève pour la poursuite de ses études secondaires et universitaires.

Malgré le renouvellement méthodologique apporté par la réforme touchant le système éducatif depuis l'an 2003, nous trouvons que l'enseignant doit posséder un savoir-faire nécessaire au bon choix des textes qui soient authentiques, afin de susciter chez l'apprenant l'envie de lire et d'écrire en FLE. L'enseignant doit donc veiller à l'amélioration des différents essais par des activités de renforcement et de consolidation de son choix.

Dans les zones rurales, le manuel scolaire demeure d'une importance particulière dans l'opération d'éducation et d'enseignement ; malgré la multitude de moyens et la diversité des techniques éducatives actuelles, le manuel scolaire constitue l'un des éléments essentiels car c'est la base consistante du programme éducatif et le terrain de prédilection du savoir ; aussi doit-il être disponible et accompagner les apprenants.

Pour cela, les caractéristiques du manuel scolaire doivent être de qualité et élaborées en harmonie avec les exigences de l'époque, caractérisées par le changement et le renouveau rapides. Par conséquent, l'actualisation et la révision régulière du manuel scolaire deviennent un impératif du système éducatif.

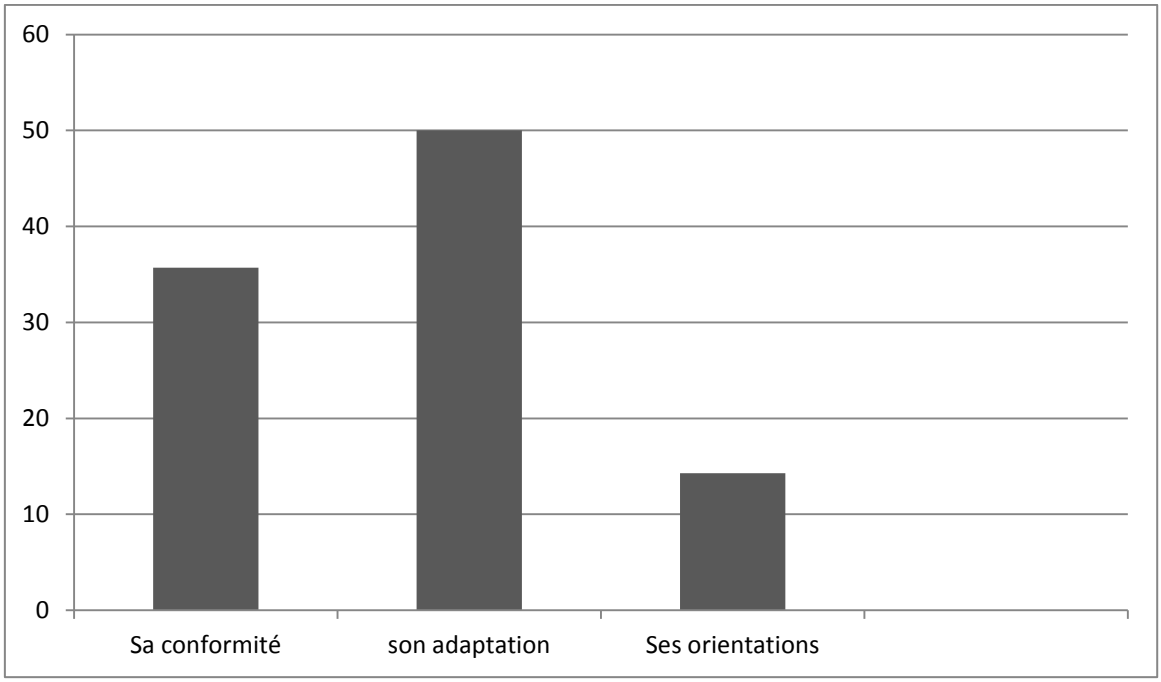
Le manuel scolaire, de qualité, fournit à l'élève une quantité suffisante d'informations et de concepts choisis soigneusement sur des bases méthodiques rigoureuses permettant à l'enseignant de préparer ses cours et de sélectionner les moyens éducatifs appropriés. Il fournit également à l'enseignant et à l'apprenant le cadre stratégique général du programme scolaire, ce qui facilite le choix par l'enseignant des techniques relatives à chaque sujet ou série de sujets.

Le livre scolaire est vraiment utile, parce qu'il joue un double rôle dans l'opération éducative, puisque l'apprenant l'utilise chez lui pour effectuer des exercices à domicile, comme il l'utilise à l'école sous la direction de l'enseignant.

Vu l'absence des autres supports didactiques, il est admis dans la culture scolaire à khenchla que le manuel scolaire est l'outil d'apprentissage des langues par excellence. Celui-ci revêt plusieurs fonctions. Il est pour l'élève à la fois un livre de lecture et un cahier d'exercices et, pour l'enseignant, il s'apparente à une méthode d'apprentissage du français qu'il confond souvent avec le programme d'enseignement de la langue française.

Q.13. Sur quel critère l'évaluez-vous ?

Sa conformité aux programmes	Son adaptation aux besoins des élèves	Ses orientations pédagogiques
35,71%	50,00%	14,29%



La moitié du groupe interrogé (***50,00%)*** évalue l'utilité du manuel scolaire selon son adaptation aux besoins des élèves, ***35,71%*** l'évalue selon sa conformité aux programmes, et ***14,29%*** seulement selon ses orientations pédagogiques.

Juger de la qualité du manuel scolaire revient à évaluer, dans le fond et dans la forme, sa capacité à atteindre les objectifs éducatifs sur lesquels insistent les curriculas.

Parmi les propositions de réponses que nous leur avons proposées, la moitié de ces enseignants ont vu en l'adaptation aux besoins des apprenants un critère-clé pour évaluer l'efficacité d'un manuel scolaire.

Il est avéré que la manière la plus efficace pour faire réussir nos apprenants, réside dans l'adéquation du contenu pédagogique, que reflète le manuel scolaire sous forme de textes, à leur niveau et leurs conditions socioculturelles. Ces conditions dotent l'enseignant d'informations et d'idées fondamentales et facilitent l'élaboration d'exercice-types que l'apprenant doit résoudre.

Le manuel scolaire constitue le moyen et l'instrument le plus efficace dans le processus d'assimilation et d'apprentissage. Cet instrument accompagne l'élève durant ses différentes années scolaires. C'est ainsi que tous les indicateurs montrent que

l'amélioration du rendement pédagogique passe inéluctablement par l'amélioration du manuel scolaire.

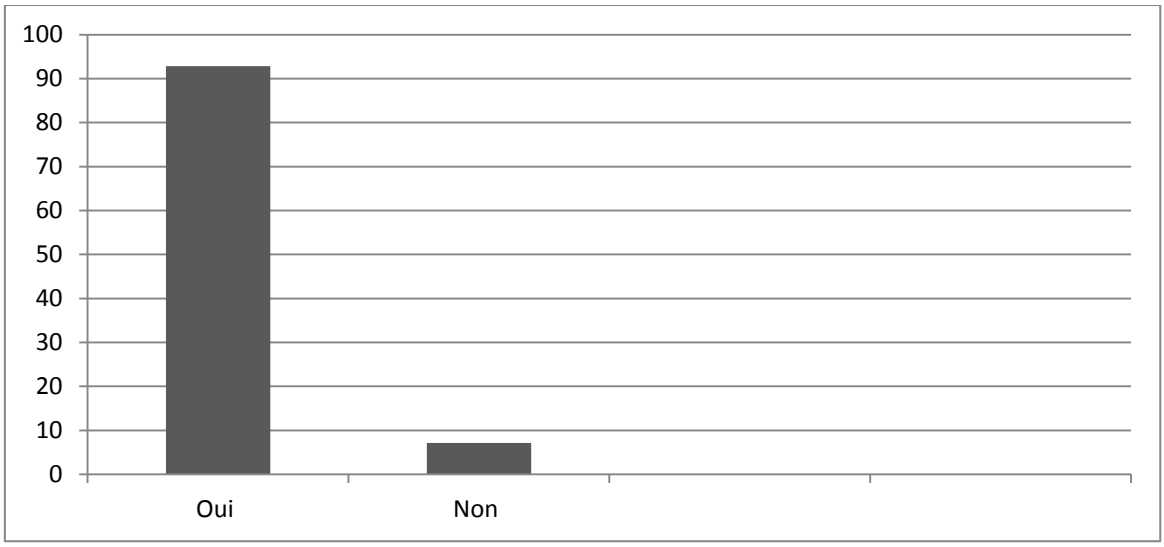
Le contenu du manuel scolaire se doit d'être un reflet crédible de la réalité sociale, sur le plan des valeurs et des principes, et un outil efficace d'éducation des générations dans le cadre de l'héritage culturel et moral de la société. Il doit tendre à enraciner les idéaux et les valeurs humaines et scientifiques chez les jeunes et à s'éloigner des méthodes d'enseignement traditionnel dénuées de valeurs morales et éducatives.

Vu l'insertion de la nouvelle approche en Algérie consistant à la simulation de la situation d'apprentissage du FLE, tout en faisant de la société un facteur déclencheur de la production langagière qui ne se fait pas à travers le bon choix des textes authentiques. Cela signifie que l'objectif principal consiste à faire du manuel scolaire un objet à destination sociale, où le vécu lui-même de l'apprenant le stimule en interagissant d'une part, d'autre part, rendre la tâche facile pour l'enseignant qui est censé gérer le processus de l'apprentissage du FLE dans les meilleurs conditions.

Prenons l'exemple du manuel scolaire de français de la 02ème AS (2006) : son élaboration est conforme aux directives du nouveau programme de réforme, tracé par le Ministère de l'Education. Il est fondé sur la notion de projet didactique et de séquences d'enseignement en apprentissage. Nous remarquons que ce manuel essaye d'articuler les différentes activités d'apprentissage; de proposer à l'élève des exercices d'application, des activités de compréhension et de production pour évaluer ses résultats.

Q.14. -Utilisez-vous d'autres matériels, à part le livre scolaire, lors de la préparation d'un cours de grammaire ?

Oui	Non
92,86%	07,14%



Presque la majorité des enseignants interrogés ***92,86%*** fait recours à d'autres matériels didactiques, contre ***07,14%*** seulement qui n'utilisent que le manuel scolaire lors de la préparation des cours.

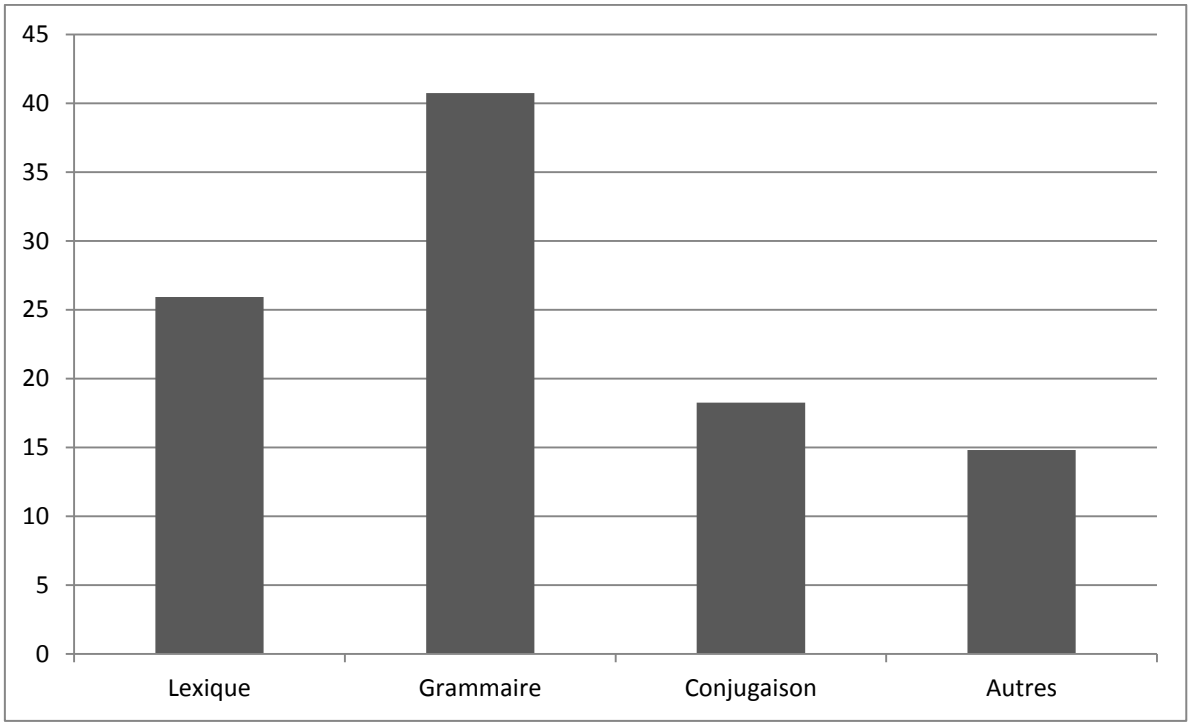
En effet, dans nos classes de langue les supports pédagogiques se limitent au tableau et au manuel scolaire et parfois à un modeste matériel technologique (data show, magnétophone et magnétoscope). Alors, la majorité des enseignants a fait recours à d'autres supports et documents pour enseigner la grammaire. Nous pouvons dire que les enseignants ont la volonté de diversifier les documents introductifs servant de base à l'élaboration d'un cours de français.

Certains enseignants sont toujours en quête de documents nouveaux propres à susciter l'intérêt des apprenants. Ils sont également très ouverts aux apports des nouvelles technologies à la classe de langue étant donné que ces technologies sont susceptibles d'apporter dans la classe d'autres ressources variées**.**

Mais la question qui se pose toujours est : Est-ce que les enseignants font participer les élèves au choix d'un nouveau support didactique et pédagogique ou non?

Q.15. Quand vous enseignez, accordez-vous plus d'importance :

Au lexique	À la grammaire	À la conjugaison	Autres (oral, lecture…)
25,93%	***40,74%***	***18,52%***	***14,81%***



40,74% des enquêtés accordent plus d'importance à la grammaire, ***25,93%*** accordent plus d'importance au lexique, ***18,52%***à la conjugaison et ***14,81%*** à d'autres composantes (oral, lecture…).

Alors, il est difficile d'isoler la part de la grammaire dans l'enseignement des langues et, en regard, d'apprécier plus exactement l'attitude des apprenants envers cette composante de l'apprentissage. C'est un échantillon représentatif.

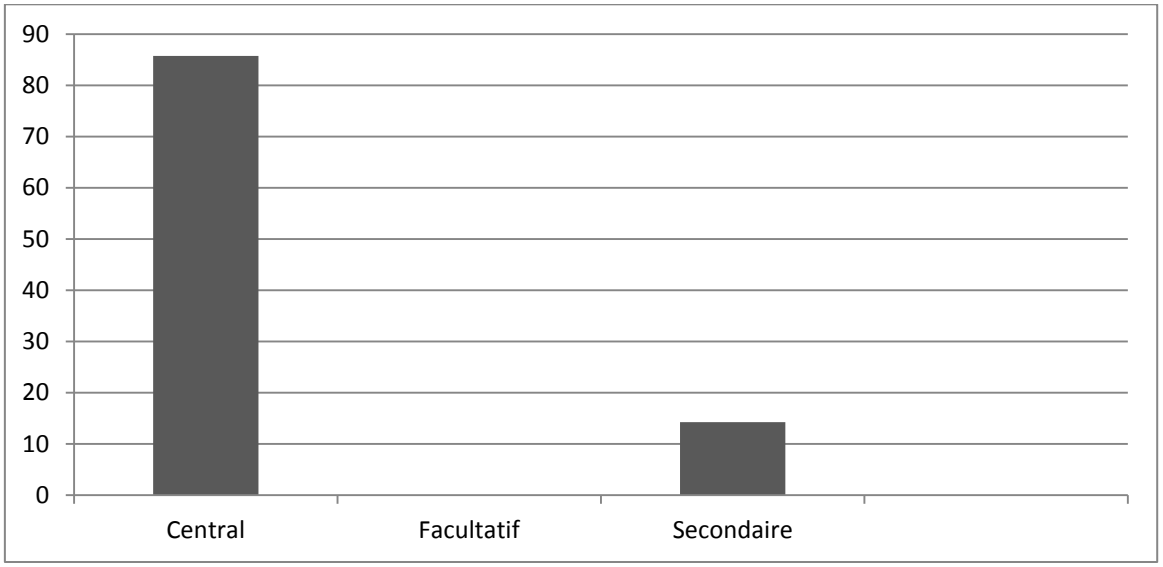
La grammaire n'est pas une fin en soi, elle ne constitue pas une compétence mais un moyen d'atteindre les compétences de lecture et de production du programme. De plus, il est évident que la grammaire fonctionne en synergie avec les autres composantes de la langue.

Au vu de ces résultats, la grammaire est la composante linguistique la plus importante en classe de langue, avant le lexique, la conjugaison et d'autres. Il y a donc correspondance entre ce qu'attendent les apprenants et ce que proposent les enseignants.

L'enseignant, conscient de la nécessité de prendre appui sur ce qui lui semble le plus stable dans la langue, intègre la grammaire dans son programme de cours. Il reste cependant à déterminer dans quelle proportion.

Q.16. Comment voyez-vous l'enseignement de la grammaire par rapport à l'enseignement du français ?

Central	Facultatif	Secondaire
85,71%	***00,00%***	***14,29%***



85,71% des enseignants interrogés considèrent que l'enseignement de la grammaire est central par rapport à l'enseignement du français, ***14,29%*** estiment qu'il est secondaire, personne n'a osé dire qu'il est facultatif.

D'après les réponses des enseignants, l'enseignement de la grammaire en classe du FLE est central (85,71%). Ces résultats orientent sur l'impression d'un enseignement du FLE fortement grammaticalisé.

La place de la grammaire dans l'apprentissage : quand il s'agit de réfléchir aux usages d'un enseignement grammatical dans la classe de langue, l'exercice constitue la forme de mise en œuvre à laquelle on songe le plus spontanément. Or la grammaire peut servir de manière tout aussi directe dans des domaines où son usage n'est envisagé ordinairement que de façon implicite (activités de lecture et d'écriture).

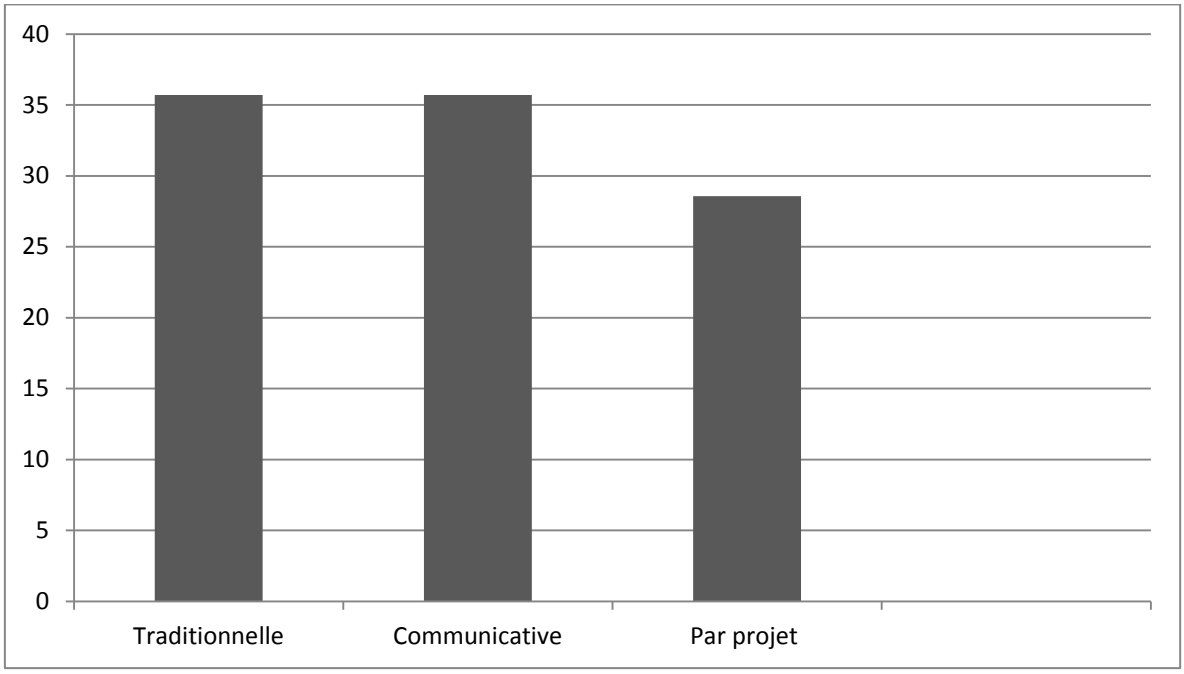
L'enseignement de la grammaire du FLE ne peut se résumer à un cours de linguistique. Il s'agit avant tout de reformuler un savoir adapté aux besoins et aux capacités de l'apprenant de sorte que l'explication proposée ne soit pas plus complexe que le point étudié surtout quand il s'agit d'un public chaouiophone en difficulté.

Dans les programmes du français en 1ère AS (2011), la grammaire n'apparaît pas comme une composante langagière à part entière. Elle est abordée dans cette nouvelle forme pédagogique à l'intérieur des séquences. Elle n'apparaît pas sous forme de leçons et

de règles à enseigner séparément, mais elle est mise au service des productions langagières à l'écrit.

Q.17.Quelle approche pédagogique, selon vous, est la plus adéquate pour l'enseignement de la grammaire ?

Traditionnelle	Communicative	Par projet
35,71%	***35,71%***	***28,57%***



Des taux égaux (***35,71%)*** sont marqués pour la méthode traditionnelle et l'approche communicative, et ***28,57%*** pour l'approche par projet.

En effet, les enseignants déclarent qu'ils n'adoptent pas la même démarche d'enseignement de la grammaire.

Nous constatons malgré tout une alternance entre les deux méthodes (traditionnelle et communicative) en fonction du point étudié et du niveau des apprenants. Cette combinaison de démarches traduit un souci permanent d'adaptation à la classe. Elle favorise également un changement de rythme propice à briser une monotonie peu bénéfique à la concentration de l'apprenant.

La réalisation de la phase grammaticale du cours de langue relève donc bien d'un enjeu didactique, et c'est à l'enseignant qu'incombe le choix raisonné de la démarche pédagogique.

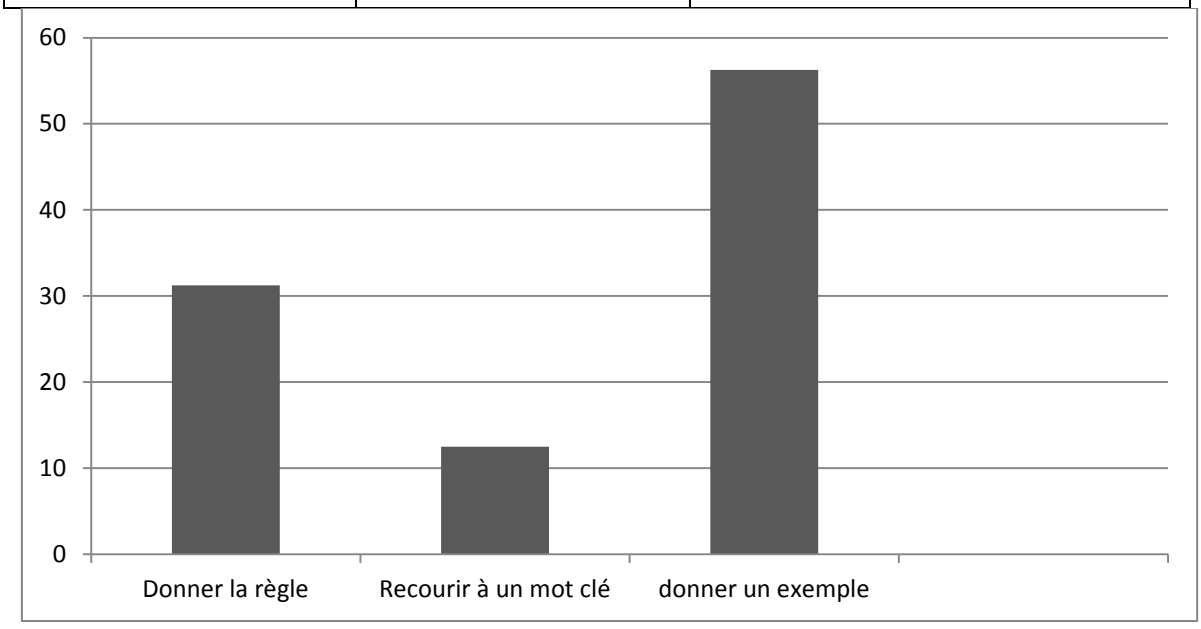
Les stratégies et les méthodes utilisées par les enseignants et les comportements des élèves envers ces méthodes constituent certainement un facteur indispensable dans l'apprentissage des langues étrangères.

Dans la réforme du système éducatif qui préconise aux enseignants une approche basée sur la notion de compétences, le cadre pédagogique a bien changé. Il s'agit de la pédagogie du projet qui se base sur la construction du savoir par l'apprenant lui-même. C'est le cadre intégrateur dans lequel, les objectifs de l'enseignement/apprentissage destinés à installer la compétence écrite prennent tout leur sens.

La présence de la méthode traditionnelle montre que son utilité est reconnue par les enseignants. Il semble qu'il soit difficile de s'en passer. Cette méthode serait très présente dans l'enseignement du français pour un public étranger; les enseignants considéreraient donc que cette description est partagée par tous.

Q.18. Quelle technique d'enseignement préférez-vous quand vous expliquez un point grammatical ?

Donner la règle	Recourir à un mot clé	Donner un exemple proche
31,25%	***12,50%***	***56,25%***



56,25% des enseignants interrogés préfèrent donner un exemple quand ils expliquent un point grammatical, ***31,25%*** donnent explicitement la règle, contre ***12,50%*** qui font recours à un mot clé.

Il existe un genre d'élèves qui exigent l'explication et l'explicitation des règles grammaticales comme il y a ceux qui peuvent comprendre sans ce recours explicite à la règle grammaticale. Alors, l'enseignant des langues doit prendre en charge l'hétérogénéité de sa classe. Il est censé savoir comment adapter son enseignement aux besoins de ses apprenants.

Une grande partie d'enseignants pratique un enseignement implicite de la grammaire, mais jamais de façon exclusive, ils demeurent attachés à l'énoncé clair de la règle grammaticale, de manière à être mieux compris et éviter les confusions.

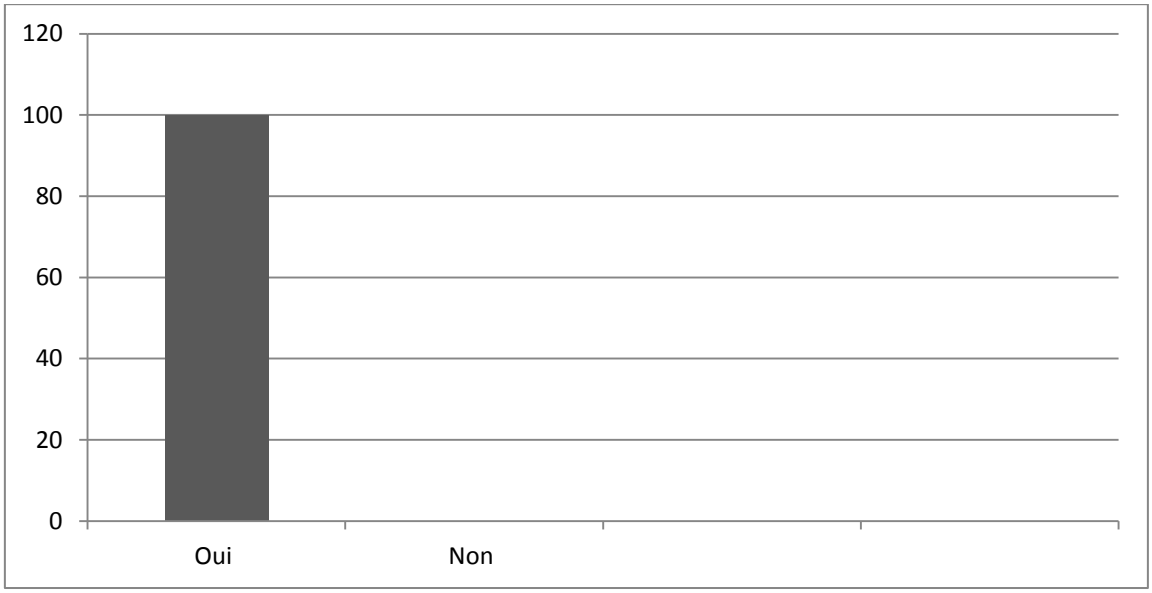
Entre un point de grammaire introduit dans un document et son réinvestissement dans une production guidée tendant vers l'authentique, les enseignants ne se contentent pas de dicter des règles : ils font également réfléchir les apprenants sur les formes à partir d'un exemple proche. De plus, ils considèrent qu'une règle est mieux intégrée par l'apprenant lorsqu'il a réfléchi sur un modèle et qu'il a participé à son élaboration, même s'ils procèdent ensuite eux-mêmes à une reformulation.

Il existe différentes manières de donner chez l'apprenant l'intuition de la règle en vue de créer des automatismes langagiers. Il s'agit d'enseigner les règles sans les expliciter, de les placer en quelque sorte au cœur même des pratiques de la langue, sans nommer les formes de la langue ainsi mobilisées, autrement dit faire en sorte que la classe de français reste une classe de langue sans se transformer en classe de grammaire (G. Vigner 2009 : 108).

Même si l'on ne cherche pas à appuyer sur la formulation de règles, tout enseignement d'une langue prend en compte une certaine conception de la grammaire. La notion de « règle grammaticale » en classe de FLE ne doit pas être interprétée comme l'équivalent de règles pour le français langue maternelle (FLM). L'apprenant plurilingue (y compris chaouiophone) a besoin d'un enseignant qui le guide afin d'éviter les fausses équivalences entre les différents systèmes grammaticaux.

Q.19. La maîtrise de la grammaire peut-elle avoir un impact significatif sur l'efficacité didactique de l'enseignement /apprentissage du français dans la classe de langue par des Algériens ?

Oui	Non
100%	00,00%



Toute la population (***100%)*** que nous avons interrogée s'accorde sur le fait que la maîtrise de la grammaire a un impact significatif sur l'efficacité didactique de l'enseignement /apprentissage du français dans la classe de langue par des Algériens.

Nous citerons ci-dessous, quelques arguments à savoir :

- Oui, car en maîtrisant la grammaire, la communication orale ou écrite deviendra aisée avec le monde extérieur,
- Oui, car c'est la base du français,
- Oui, toute langue est basée sur sa grammaire,
- Oui, l'environnement immédiat de l'apprenant fait qu'il a besoin de cette maîtrise,
- Oui, l'enseignant algérien peut, facilement transmettre le message aux élèves algériens,
- Oui, la grammaire d'une langue étrangère est indispensable dans l'apprentissage,
- Oui, parce que la grammaire, pour moi, est le noyau de la langue (quelconque) ;

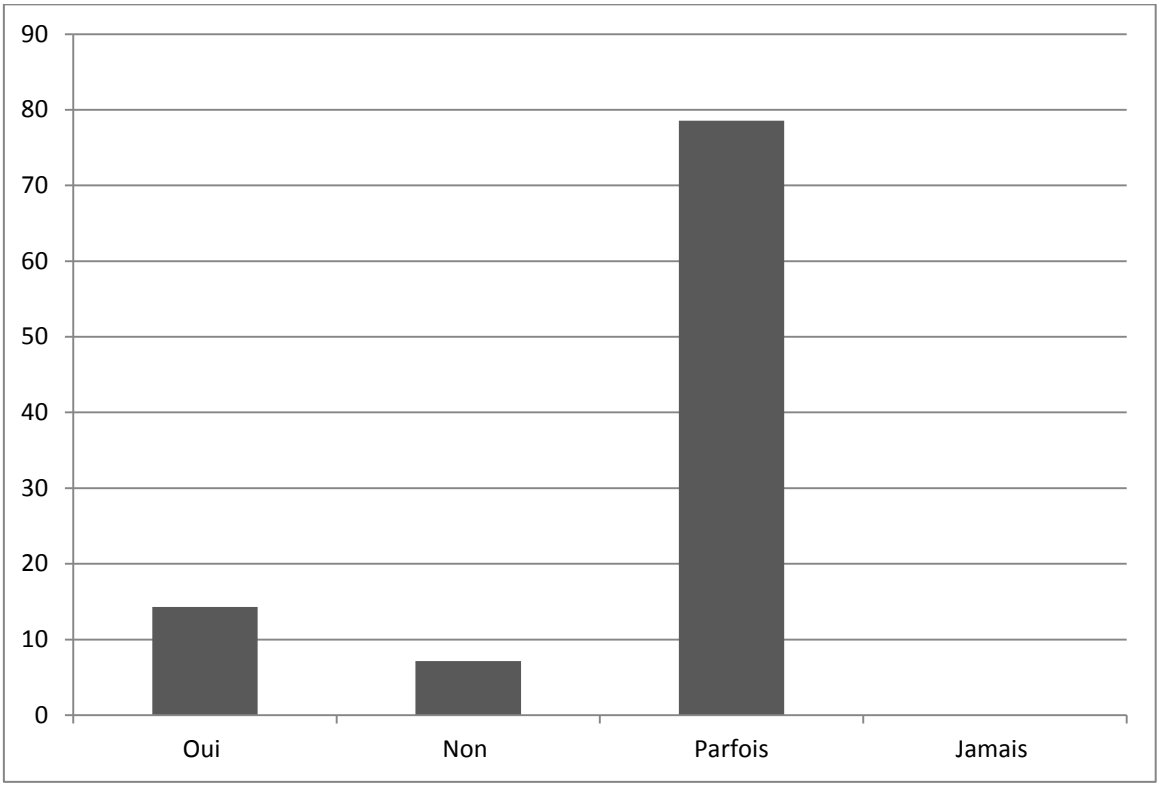
- Oui, parce que la maîtrise de la grammaire assure l'apprenant et lui donne une confiance en soi.

Vu les arguments avancés par les enseignants interrogés, nous pouvons déduire que toute la population estime que la maîtrise de la grammaire du FLE a un impact significatif sur le processus d'enseignement/apprentissage de l'apprenant algérien. Intégralement oui, parce que le but optimal de tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est l'appropriation de la grammaire qui l'institue en tant que langue. En effet, le savoir grammatical est inéluctable dans une classe de langue, en constituant une composante linguistique très importante dans le processus d'enseignement/apprentissage.

En effet, la maîtrise de la grammaire du FLE est considérée comme le noyau du processus éducatif, comme une assurance linguistique aux apprenants, une base solide, elle est indispensable parce qu'elle facilite la transmission appropriée du message entre des communautés étrangères différentes.

Q.20. Faites-vous recours à une autre langue que le français lors de l'explication ?

Oui	Non	Parfois	Jamais
14,29%	07,14%	78,57%	00,00%



92,86% des enquêtés affirment qu'ils utilisent (entre oui et parfois) d'autres langues que le français lors de l'explication d'un cours en français, contre ***07,14%*** uniquement affirment le contraire (mais à notre avis, ce n'est pas un "non" décisif parce qu'ils ont aussi la possibilité de répondre par "jamais").

Dans les documents d'accompagnement de ces nouveaux programmes de français (2006 : 35) nous notons par exemple : « *Passer d'une langue maternelle (connue) vers une langue étrangère (en voie d'apprentissage) est souvent source d'interférences du fait que l'apprenant applique les mêmes stratégies d'apprentissage. L'exploitation de l'erreur, dénuée de toute connotation dépréciative, fera que celle-ci sera considérée comme une étape intermédiaire dans l'apprentissage* ».

Le français est la 1ère langue étrangère parlée en Algérie, mais le niveau de ces dernières générations d'apprenants est médiocre. Cette situation nous incite à réfléchir sur les raisons principales. D'abord, la persistance de certaines représentations négatives qui ont les apprenants algériens (notamment ceux de notre région chaouiophone) de la langue

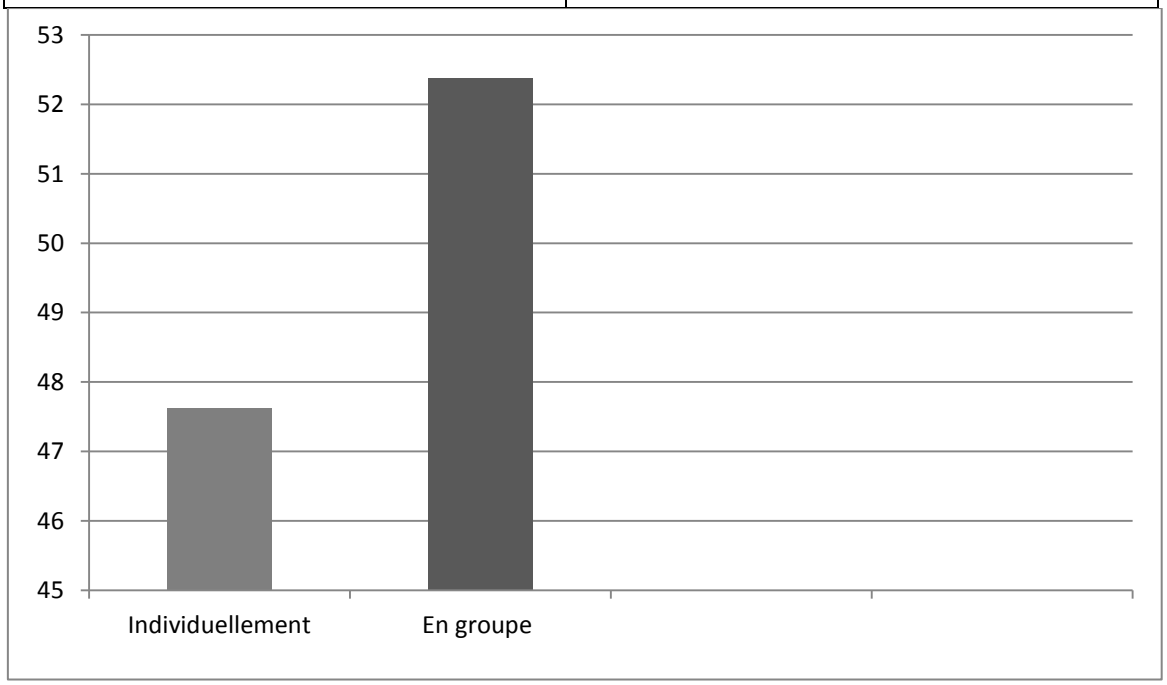
française. En plus, les dialectes (arabe et berbère) occupent et monopolisent tout le terrain linguistique.

L'Algérie est un pays plurilingue où plusieurs langues de statuts différents coexistent : une langue nationale et officielle, des langues étrangères (particulièrement le français) utilisées dans le domaine formel et des langues maternelles parlées non écrites transmises par la famille et utilisées dans l'usage quotidien c'est-à-dire réservées à la sphère des rapports informels (le berbère avec ses variétés et l'arabe dialectal). Le contact entre ces différentes langues a conduit à un parler vernaculaire algérien qui se caractérise par un mélange d'arabe, de berbère et de français.

Alors, ce recours à d'autres langues (particulièrement la langue arabe et parfois l'anglais) adopté par les enseignants peut s'expliquer par plusieurs facteurs ; entre autres, nous devons signaler que nos apprenants suivent une scolarité où toutes les disciplines sont assurées en langue arabe, de plus, ils baignent dans un environnement sociolinguistique où se côtoient le chaoui, l'arabe et le français, des langues qui entretiennent un rapport de complémentarité.

Q.21. Faites-vous travailler vos apprenants :

Individuellement	En groupe
47,62%	52,38%



Plus de ***52%*** des enseignants interrogés font travailler leurs apprenants en groupe, contre presque ***48%*** qui le font individuellement. Il est à noter, qu'il y a des enseignants qui ont coché les deux cases.

Evidemment, c'est à l'enseignant de faire travailler ses apprenants en groupe, mais cela signifie aussi que dans la réalité des classes de langues en Algérie, il utilise une méthode communicative dans un contexte qui n'accepte pas de déplacer tables et chaises car les enseignants des autres matières préfèrent la disposition traditionnelle et n'acceptent pas qu'on fasse du bruit. Par conséquent, l'enseignant se trouve obligé de recourir à un travail individuel dans la majorité des cas.

Le travail en groupe génère des relations d'échanges multiples où l'enseignant laisse la place à l'apprenant. En effet, l'enseignant détient de fortes possibilités d'arriver à motiver ses apprenants, car nous savons bien que si un apprenant trouve un travail intéressant, il s'y investit volontiers.

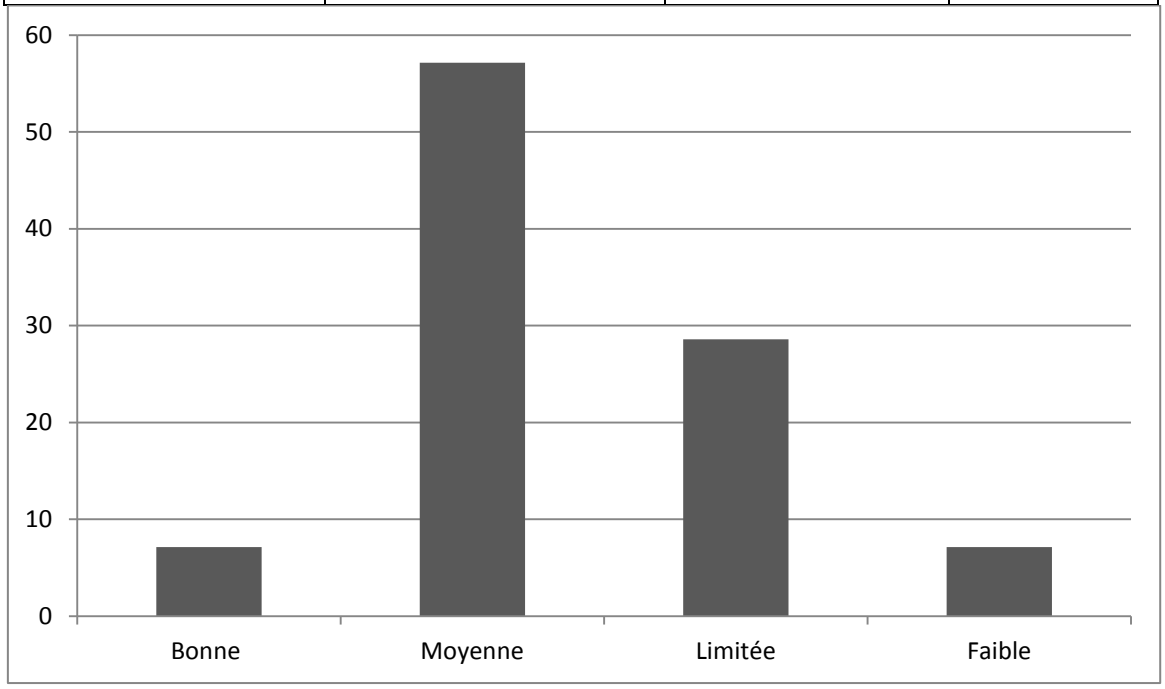
Pendant le travail en groupe, le professeur a un rôle primordial à jouer : il observe les groupes de travail afin de déterminer si la tâche a été suffisamment et clairement expliquée, il évalue le degré de participation de chacun ainsi que les apprentissages langagiers…

Même si l'enseignant saisit parfaitement l'utilité du travail de groupe en classe, il comprend aussi tout ce que les apprenants peuvent en tirer, individuellement, et aussi collectivement. Mais réunir les apprenants en groupes multiplie les occasions de bavardages et d'inattentions, ce qui oblige les enseignants de ne travailler en groupe qu'occasionnellement.

Dans l'approche par projet, l'apprentissage est une construction de sens où les élèves, mis en groupes, participent activement à l'élaboration de leurs connaissances qui ne sont plus considérées comme des savoirs théoriques, mais des savoir-faire transférables et transdisciplinaires.

Q.22. Comment estimez-vous la participation de vos apprenants ?

Bonne	Moyenne	Limitée	Faible
07,14%	57,14%	28,57%	07,14%



57,14% des enquêtés qualifient la participation de leurs apprenants de moyenne, ***28,57%*** estiment qu'elle est limitée, un même taux (***07,14%***) est marqué pour la participation "faible" et la participation "bonne".

L'enseignant doit être lui aussi stratégique, selon J. Tardif (1992 : 72) : « *l'enseignant stratégique insiste beaucoup sur le fait que ce qui arrive à l'élève en classe est contrôlable par lui-même et qu'il s'agit de stratégies cognitives et métacognitives qu'il faut développer et appliquer, d'efforts qu'il faut déployer et d'engagement de participation et de persistance qu'il faut gérer* ».

Même si, les apprenants des langues étrangères font le choix de leurs filières, une fois face à la réalité c'est l'échec, les apprenants vivent des étapes épisodiques compliquées à franchir notamment avec les nouveaux programmes jugés un peu chargés horairement et cognitivement.

En effet, les enseignants de FLE ont toujours ressenti la nécessité de rendre leur enseignement vivant pour motiver les apprenants et les faire participer activement aux cours. Ils doivent se poser souvent les questions suivantes en cherchant des réponses adéquates : Comment faire participer l'apprenant pour parvenir à la maîtrise rapide des

contenus éducatifs? Comment faire travailler ses apprenants sur une utilisation pertinente des choses apprises dans des contextes différents…

En Algérie, les causes principales de ce refus de participer au cours par nos apprenants polyglottes sont comme suit :

- Du fait que les langues maternelles (l'arabe algérien ou le berbère) sont les langues de la majorité des locuteurs algériens, y compris les acteurs pédagogiques, elles se sont imposées comme langue véhiculaire dans les communications interpersonnelles,
- De plus, la plupart des enseignants trouvent que leur formation est non conforme à la réalité du terrain ; tout ce qu'ils ont appris ne leur sert pas à grand-chose, les structures éducatives sont désarticulées,
- Nos instituteurs, estiment que la surcharge des classes est l'une des causes de l'échec de l'enseignement en général et du FLE en particulier. Effectivement, est-il possible pour un enseignant de prendre en charge des classes de 45 à 50 élèves et dispenser un enseignement de qualité, où chaque élève peut solliciter son aide à chaque fois qu'il le souhaite ? avec un nombre élevé d'élèves, l'enseignant est contraint dans le meilleur des cas de limiter les dégâts en essayant de faire participer le maximum d'élèves dans les différentes activités de classe en faisant comme si les acteurs de sa classe se ressemblaient tous ; alors qu' on ne peut plus s'en tenir à cette conception aujourd'hui.

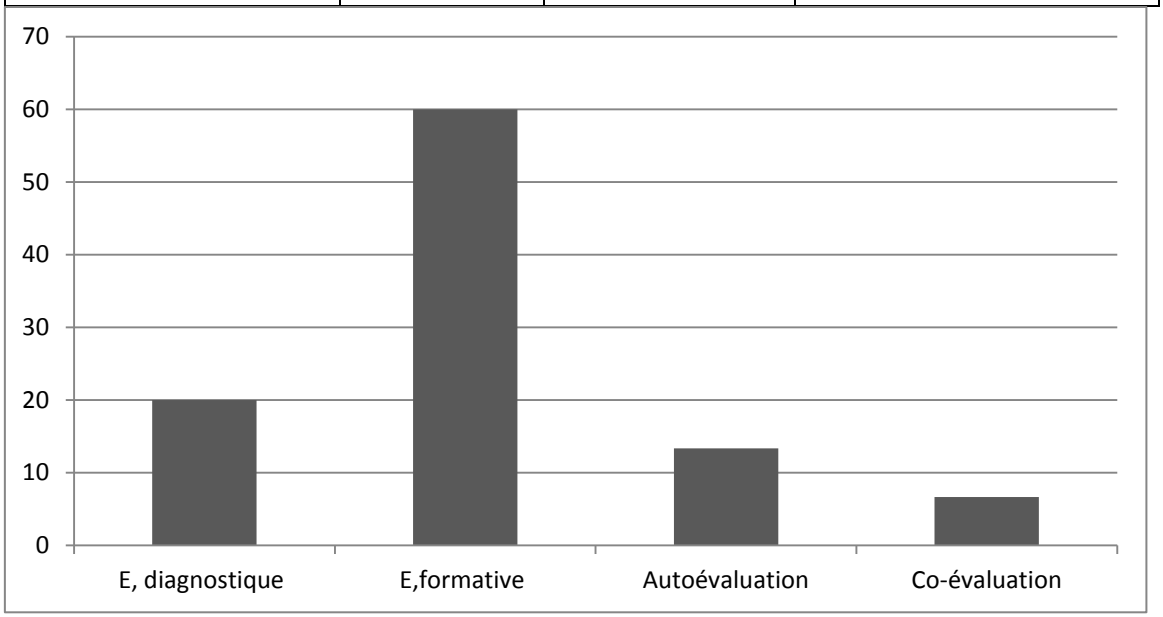
Pour ceux qui ont qualifié la participation de leurs élèves de faible. Nous pensons que cela revient à l'enseignant lui-même. Il doit se baser sur la pédagogie différentielle qui prend en considération les différences entre les apprenants parce que nous savons que nos élèves n'ont pas ni le même niveau cognitif ni la même appartenance socioculturelle.

En effet, nos enseignants du FLE doivent sortir de leur rôle de l'unique détenteur du savoir linguistique pour aller vers le savoir partagé. Car une règle est mieux intégrée par l'apprenant lorsqu'il réfléchit sur un corpus et participe à son élaboration.

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

Q.23. Quelle est, selon vous, l'évaluation la plus propice à l'enseignement de la grammaire ?

E. diagnostique	E. formative	Autoévaluation	Co-évaluation
20,00%	***60,00%***	***13,33%***	***06,67%***



60,00% des enseignants interrogés voient que l'évaluation formative est la plus convenable à l'enseignement de la grammaire, ***20,00%*** pour l'évaluation diagnostique, ***13,33%*** pour l'autoévaluation contre ***06,67%*** seulement pour la co-évaluation.

D'après ces réponses, nous constatons qu'il y a un lien indéfectible entre la pratique pédagogique dans la gestion rationnelle du processus d'enseignement/apprentissage et la nécessité de la pratique régulière et continue d'une évaluation formative à caractère diagnostique, où chaque élève déficient peut trouver un traitement à la mesure de ses besoins et de ses ressources.

Ce choix de l'évaluation formative est justifié par le fait qu'elle demeure un instrument de régulation pour l'apprenant et pour l'enseignant : le premier découvre les points sur lesquels il doit faire porter son effort, le second se sert des données fournies par l'évaluation pour prendre des décisions didactiques.

Cette évaluation pourrait se réaliser à l'aide d'un outil pouvant englober à la fois les processus, les stratégies, les intelligences multiples et le progrès de l'apprenant, tout en prévoyant également des temps pour la négociation et la collaboration, sans omettre les évènements circonstanciels entourant les actions d'apprentissage.

Ce type d'évaluation prend une place centrale dans le processus d'enseignement. Elle facilite la gestion du projet et l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées.

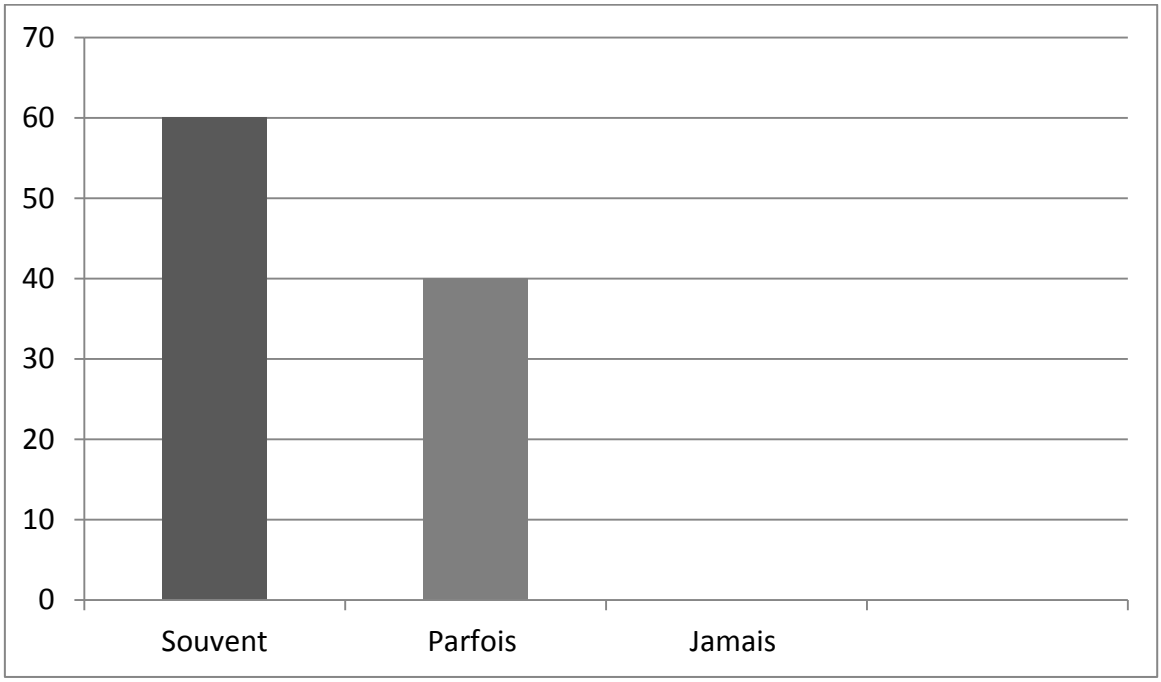
Lors de l'évaluation formative, nous cherchons avant tout à comprendre le fonctionnement cognitif de l'apprenant en difficulté face à la tâche proposée. Dans cette optique, les erreurs commises ne doivent plus être considérées comme des productions déviantes mais comme des indices de l'état d'apprentissage.

L'enseignement/apprentissage, dans le cadre de la dernière réforme éducative en Algérie, signifie la prise en charge des activités dans le cadre de situations : situations d'apprentissage interpellées par la situation problème posée au départ, situations d'intégration (de la même famille que la S. P. de départ) dans lesquelles les élèves apprennent à intégrer les différentes ressources (savoirs, savoir-faire et savoir être acquis lors des apprentissages) et situations d'évaluation (toujours de la même famille) et qui permet de mesurer le degré d'acquisition des compétences programmées. Ces situations d'évaluation doivent permettre, par ailleurs, la programmation des activités de remédiation. (Extrait du document d'accompagnement des programmes de français au secondaire).

La plupart de ces enseignants se servent de l'évaluation formative en estimant qu'elle leur permet de changer la culture de leurs classes, en encourageant les élèves à prendre des risques et à commettre des erreurs, et en développant la confiance dans la classe. Les bons enseignants sont ceux qui diversifient leur pédagogie pour répondre aux différents besoins des élèves. Ils veillent à intégrer tout un ensemble de méthodes d'évaluation dans leurs cours pour expliquer de nouveaux concepts, proposent des options pour le travail individuel en classe et encouragent la co-évaluation.

Q.24. Faites-vous des évaluations diagnostiques avant d'entamer une séquence didactique ?

Souvent	Parfois	Jamais
60,00%	***40,00%***	***00,00%***



60,00% des interrogés affirment qu'ils font de l'évaluation diagnostique toujours avant d'entamer une nouvelle séquence, et ***40,00%*** la faisaient parfois. Alors, ce type d'évaluation est pratiqué par tous les enquêtés.

Nous insistons sur l'évaluation diagnostique, car elle permet alors de mettre en lumière les difficultés liées à l'apprentissage et donne des indications sur les obstacles à surmonter ; en ce sens elle est une évaluation qui sert à mettre en place des activités propres à lever ces obstacles d'apprentissage.

Par l'évaluation diagnostique, l'enseignant doit toujours poursuivre des objectifs précis à savoir :

- Connaître les acquis des élèves avant de leur entreprendre des activités d'apprentissage,
- Aider les élèves en ajustant son enseignement à leurs besoins,
- Classer ou diriger les élèves dans le système éducatif…

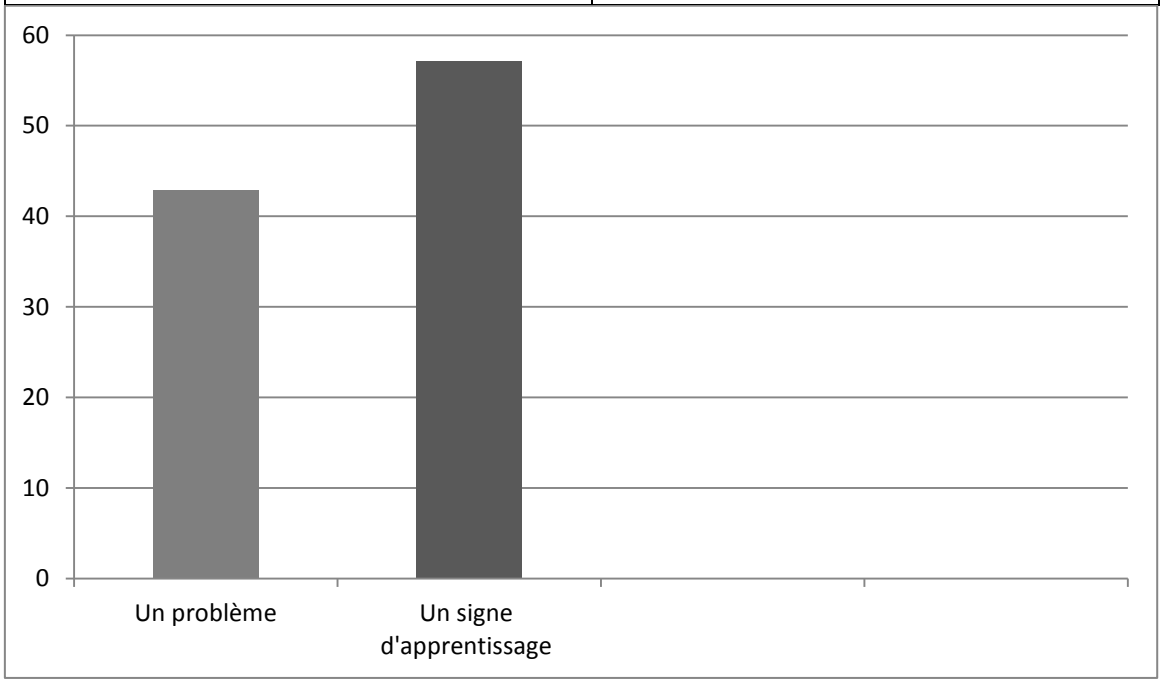
Pour que l'apprenant s'implique dans son apprentissage, il faut qu'il y adhère. Il devient donc nécessaire de négocier avec les apprenants l'intitulé du projet, sa thématique et la forme que ce projet doit prendre. Quand un apprenant aborde un nouvel

apprentissage, il est déjà porteur de représentations (vision du monde et connaissances intellectuelles) et de capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire) que l'action pédagogique doit s'efforcer de faire émerger par une évaluation diagnostique.

Evaluer c'est identifier, déterminer et définir les lacunes des apprenants pour y remédier. C'est aussi déceler leurs capacités pour les développer et les améliorer. Nous estimons que les apprenants de notre échantillon ont incontestablement besoin de l'évaluation diagnostique vu le nombre d'obstacles qu'ils doivent franchir pour apprendre le FLE en général et la grammaire en particulier.

Q.25. Comment considérez-vous l'erreur commise par vos apprenants ?

Un problème à résoudre	Un signe d'apprentissage
42,86%	57,14%



57,14% des enquêtés considèrent l'erreur comme un signe d'apprentissage contre ***42,86%*** qui la voient comme un problème à résoudre.

La majorité confirme que l'erreur n'est pas une faute à sanctionner, mais une trace d'un processus d'acquisition qui doit être déchiffrée par le professeur en termes de diagnostic porté sur la construction de la compétence langagière.

Nous pouvons admettre qu'un apprenant a progressé si après d'être trompé il peut reconnaître qu'il s'est trompé et dire ou/et pourquoi il s'est trompé et comment il recommencerait sans produire les mêmes erreurs. Pour cela le caractère instructif de

l'erreur, pour le professeur comme pour l'apprenant doit être clairement explicité au sein de la classe de langue.

L'apprenant ne se lance pas en effet dans une démarche de communication si on lui inspire la peur de la faute, si on l'interrompe dès qu'il enfreint une règle. Il faut au contraire le doter d'emblée de moyens de se débrouiller, de contourner certaines difficultés.

L'enseignant doit expliquer à l'apprenant ses lacunes et carences, surtout, la manière de lui montrer que ce qu'il dit est intéressant et que c'est tout à fait normal qu'on ne soit pas en accord absolu puisqu'il est en train d'apprendre.

L'objectif ultime de tout acte pédagogique est de faire parvenir l'apprenant à une prise de conscience de ses faiblesses, mais aussi de ses possibilités et de ses ressources, de sorte qu'il puisse parvenir par la suite à se prendre en charge, à s'auto évaluer.

Des études (Bonniol 1985, Jadoulle et Bouhon 2001) ont montré qu'un élève qui connaît les critères d'évaluation effectue de meilleures performances à l'examen, parce qu'il sait comment orienter son effort dans la préparation de l'examen.

Q.26. Que pensez-vous de la réussite de l'approche par les compétences et l'enseignement du français en Algérie ?

Nous savons que les réponses obtenues ne peuvent pas aborder cette question ouverte car elle est très vague, de plus elle exige la profonde connaissance de toutes les méthodes d'enseignement. En outre, elle exige des enseignants plus anciens qui peuvent soutenir leur opinion.

En ce qui suit, nous allons citer quelques réponses des enseignants :

Un enseignant voit que la réussite de l'approche par les compétences et l'enseignement du français en Algérie est due à la maîtrise de cette langue qui est devenue incontournable car en maîtrisant cette langue on va doter les apprenants des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain et permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et c'est à cette condition que l'Algérie pourra accéder rapidement aux nouvelles technologies.

Un groupe d'enseignants a foi en la réussite de la présente approche, en avançant les arguments suivants : l'approche par les compétences est une très bonne initiative, mais il est encore trop tôt de s'y prononcer pour nous les Algériens, peut-être que cela se réalisera dans 2 ou 3 ans. Cette méthode va réussir mais elle va prendre du temps avant qu'elle soit parfaitement maîtrisée.

Pour l'instant nous ne pouvons pas juger la réussite ou l'échec de l'approche par les compétences en Algérie. Mais, nous pouvons dire que cette approche pousse les enseignants à faire des efforts (recherche, maîtrise des TICE…). Par ailleurs, elle exige une formation initiale et continue des encadreurs pédagogiques. Enfin, je n'espère que les fruits de cette approche soient délicieux et satisfaisants. L'approche par les compétences commence à réussir en Algérie, mais le problème qui se pose toujours est celui de la surcharge des classes (les effectifs). Elle réussira mieux si les responsables de l'éducation arrivent à réduire le nombre des élèves par classe.

Un 2ème groupe est pessimiste, les arguments avancés se résument comme suit : cette nouvelle méthode n'ira pas loin, et l'enseignement du français va du mauvais au pire. Le français (langue étrangère) reste toujours un problème pour les apprenants. De plus, la réussite de l'approche par les compétences est subordonnée à la compétence des enseignants et à un nombre réduit des apprenants dans une même classe (20 au max).

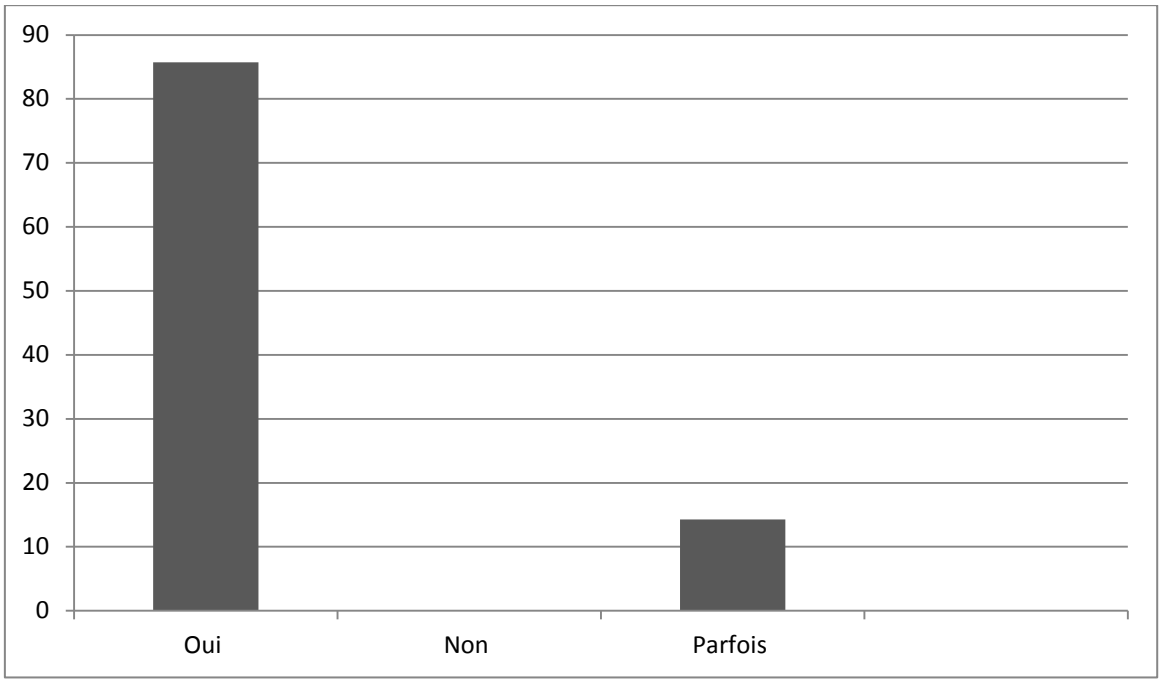
En outre, l'approche par compétences est mise en application depuis quelques années si bien que les résultats sont insignifiants. Enfin, si l'enseignant agit selon les compétences de l'élèves, il faudrait d'abord connaître et évaluer les compétences de tous les élèves d'une classe (il n'existe pas de classe homogène). Par conséquent, nous ne pouvons pas élaborer une méthode fiable en nous basant sur les différents niveaux d'une classe.

Pour cette question le taux des non- réponses est un peu élevé par rapport aux autres questions. Nous pensons pour notre part, que ce taux est imputé au fait que d'une part, c'est une question ouverte. D'autre part, les jeunes enseignants ne peuvent pas donner de réponses claires à cause de leur petite expérience.

Q.27. Y a-t-il un impact des conditions de travail sur le rendement de l'enseignant ?

(Par cette question nous voulons confirmer les théories qui estiment qu'un bon rendement scientifique de la part des enseignants exige forcément un bon climat de travail).

Oui	Parfois	Non
85,71%	14,29%	00,00%



85,71% des enseignants interrogés affirment qu'il y a un impact des conditions de travail sur leur rendement, ***14,29%*** le confirment en choisissant "parfois". Donc, personne n'a pu nier cet impact (00% pour la proposition NON).

En effet, l'environnement social en général et le milieu du travail en particulier peuvent présenter une forme de nuisance rendant la tâche difficile et mettant la santé de l'enseignant en risque. Selon le parcours routinier, certains individus résistent plus volontiers que d'autres aux situations et aux agents stressants, ce qui permet d'observer des comportements d'adaptation, de lutte ou de résistance, différents.

La contrainte de la « double tâche », professionnelle et familiale avec tout le poids qu'elle implique (responsabilités familiales multiples et tâches ménagères) particulièrement pour la population féminine.

Nous observons alors une détresse liée au manque d'investissement des apprenants à l'étude, l'absence de participation en cours, les revendications par rapport aux notes attribuées et donc une incapacité à les motiver au travail.

L'enseignant doit être motivé activement à savoir : garder un contact avec les apprenants, avoir une fonction éducative et un impact sur ses élèves, sur la société, transmettre des connaissances, des savoirs, rester au contact des livres, de la culture…En plus, il cherche toujours à être motivé matériellement, par exemple : avoir un moyen de gagner sa vie, devenir indépendant, possibilité de garantir un équilibre entre vie professionnelle et privée, liberté d'action, flexibilité et diversité dans le travail, autonomie dans le travail, avantages matériels et conditions de travail favorables.

Généralement, concernant la variable du milieu, toujours les instituteurs appartenant au milieu rural arrivent plutôt mieux à indiquer les problèmes qu'ils rencontrent, ils les explicitent de façon claire dans leurs discours. Ainsi, la surcharge des classes est un véritable handicap. L'enseignant algérien, surtout dans les régions rurales, ne peut pas travailler dans de telles conditions s'il souhaite améliorer le niveau de ses élèves.

Parmi les solutions que nous considérons pertinentes et efficaces pour l'amélioration et l'augmentation du rendement scientifique de nos enseignants, nous citons : réduire le nombre d'élèves par classe, renforcer les horaires d'apprentissage, doter les enseignants de plus de moyens pédagogiques, revoir les programmes et la formation des enseignants.

Q.28. Si vous avez la chance de participer à l'élaboration des programmes scolaires, qu'est-ce que vous allez proposer?

À la lecture des réponses des enseignants, nous avons remarqué que ces derniers ont beaucoup de propositions à faire et à ajouter s'ils auront l'occasion de participer à l'élaboration des programmes scolaires**.** L'objectif global de leurs suggestions est de simplifier le programme scolaire, et de le rendre plus abordable pour qu'il soit plus adéquat et surtout en commodité avec les compétences réelles de nos élèves.

Tous les enseignants interrogés ont proposé au moins une solution, à leur avis, sauf un enseignant qui a confirmé sa satisfaction en répondant comme suit : personnellement, je n'ai rien à ajouter car le travail effectué est en bonne voie vu l'ensemble des acteurs de l'éducation qui sont en train de se solidariser pour aller au terme d'une mission nationale au profit de l'apprenant.

Un enseignant a posé cette question : pourquoi on ne retourne pas au cours élémentaire même si le mot veut dire : facile à comprendre. Pourquoi on ne facilite pas la tâche à l'élève et à nous-mêmes. Je propose un livre unique de français qui présente et classe tout ce qui constitue le programme de français : des sujets d'observations, des textes, bases de leçons et d'exercices, tous très simples, qui se complètent et se soutiennent.

Quelques enseignants ont choisi d'améliorer la forme et le contenu du manuel scolaire. À cet égard, ils ont donné les suggestions ci-dessous :

- Bien illustrer les manuels scolaires (utilisations des couleurs, le choix du papier, la lisibilité des écrits),
- Renouveler et actualiser les textes supports,
- Se pencher davantage sur les autres activités comme : la dictée, l'expression orale, la récitation …
- Concernant l'enseignement moyen, j'aimerais ajouter plus de séances de lecture, et les mécanismes de lecture (lecture expliquée, lecture cible, lecture suivie et dirigée) la poésie.- les leçons d'orthographe doivent figurer dans toutes les séquences et non selon le besoin,
- Si j'avais la chance de participer à l'élaboration du programme scolaire je commencerai par :
  - Alléger le programme vu le niveau de nos élèves,
  - Supprimer tous les textes complexes,
  - Accorder plus d'importance aux cours de soutien,
  - Réintégrer la classe de la 6ème année primaire,
  - Changer le manuel scolaire de la 2ème année moyenne,
  - Faire participer tous les élèves aux séances de rattrapage.
- Actuellement, je suis convaincue de n'avoir jamais l'occasion de participer à l'élaboration des programmes. Mais, si une fois j'aurai l'occasion, je vais essayer d'abord d'adapter les textes supports (surtout au secondaire) au niveau de nos apprenants et à la culture algérienne,
- Je propose que les textes supports soient intéressants et à la portée de la majorité des apprenants,
- Initier les élèves aux différents problèmes d'actualité (textes supports d'actualité).

D'autres enseignants se sont penchés vers les méthodes d'enseignement, ils ont proposé de :

- Revenir à la "bonne" ancienne méthode avec un volume horaire conséquent,

- Réduire le volume horaire des apprenants (7h/j) crime contre l'enfance,
- Créer des jeux éducatifs au sein de l'école,
- Proposer que l'exposé oral soit obligatoire, chaque apprenant doit présenter un travail oral au moins une fois par trimestre,
- Intégrer la phonétique dès le cycle primaire, nous devons enseigner la bonne articulation du français à nos enfants dès les premières années de leur scolarisation,
- Enfin, faire travailler les apprenants par des logiciels d'enseignement de la langue française. Préconiser l'utilisation systématique de l'outil informatique pour l'élaboration des exercices à proposer aux apprenants.

Nous pouvons déduire que la majorité des enseignants interrogés s'intéresse de plus à l'amélioration du manuel scolaire, surtout ce qui concerne les textes supports. Á notre avis, dans tous les cas, il est indispensable de prendre en considération les besoins langagiers de nos apprenants.

II.2. Synthèse des résultats :

Lors de l'analyse des résultats, nous avons rencontré quelques difficultés qui ont gêné un peu le déroulement de notre analyse. Nous avons constaté qu'un certain nombre d'enseignants ont carrément refusé de répondre, d'autres se sont limités à répondre aux questions fermées, ou à choix multiples.

Au cours de notre analyse, nous avons déterminé l'importance de l'enseignement de la grammaire du FLE à Khenchela. De plus, nous avons présenté les résultats répondant aux autres préoccupations de notre enquête. Les résultats que nous avons obtenus sont succincts, et si nous pouvons dire régionaux, en fonction de la particularité langagière qui caractérise notre milieu d'investigation.

À travers les questions posées, nous avons tenté de répondre aux objectifs que nous avons préalablement fixés. Les résultats obtenus peuvent se résumer en ces petites conclusions.

Malgré les recommandations émises dans les documents officiels, les enseignants ont du mal à passer d'une logique d'enseignement à une logique d'enseignement /apprentissage.

Concernant le statut du FLE et l'amélioration de notre système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et la communication (T.I.C.)…). Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice de connaissances. Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs en tant que partenaire pédagogique.

D'après les réponses fournies par ces enseignants, nous pouvons déduire que l'institution scolaire impose des programmes et des contenus et influe beaucoup sur les choix et les pratiques des enseignants. Les enseignants se trouvent ainsi enchaînés par des directives qui, d'une part, ne sont pas d'actualité, et d'autre part, ne répondent pas aux besoins d'apprentissage des élèves. Les enseignants n'ont qu'à exploiter le manuel de l'élève pour présenter les différents cours, même en appliquant leur propre méthode.

À propos de leur liberté, certains enseignants se trouvent plus en liberté, après la dernière réforme éducative en Algérie, sous prétexte que l'ancien système est comblé d'insuffisances, par exemple : certaines progressions ne leur semblent pas logiques, certains supports inappropriés, certains types d'exercices prévus par ces fameuses

directives sont, au vu des niveaux et des objectifs visés, pour le moins inadaptés parfois totalement incompréhensibles, particulièrement aux jeunes enseignants.

Aujourd'hui, l'enseignement du FLE en Algérie suppose que les enseignants puissent disposer d'un éventail large de possibilité d'interventions méthodologiques et d'actions didactiques, leur permettent de varier leurs réponses aux attentes des apprenants et du système éducatif.

Au sujet de l'importance de la grammaire, nous pensons que parmi les causes de cette reconnaissance de la valeur de la grammaire par les enseignants comme par les apprenants, peut-être qu'elle leur apporte un sentiment de sécurité. Lorsque l'apprenant prend connaissance d'une nouvelle règle de grammaire, il a l'impression de maîtriser une partie du système linguistique, même si le réemploi dans des situations de communication ne va pas toujours de soi. Ces enseignants préfèrent la grammaire inductive en choisissant en grande partie la proposition de donner un exemple d'abord.

En ce qui concerne la question de la participation des apprenants et leur intérêt pour l'apprentissage de cette langue étrangère, nous pouvons conclure que transmettre un savoir uniforme à un public hétérogène, censé, pour travailler avec les mêmes rythmes et pour apprendre, emprunter les mêmes itinéraires, n'est pas évident. Un tel enseignement suppose pour être efficace, un public dont le niveau de connaissance et les prérequis sont réellement identiques.

L'hétérogénéité des apprenants les laisse réagir différemment face aux activités proposées. C'est ce qui rend indispensable la mise en place d'une pédagogie différenciée dont le but est la réussite de tous les apprenants quels que soient leurs représentations et leurs acquis antérieurs. Travailler avec différence contribue à diminuer les différences dans nos classes. C'est pourquoi, il importe de prendre en compte le plan affectif, culturel et cognitif de l'apprenant et ne pas se réduire à des pratiques de groupes de niveaux.

À propos de son recours à une autre langue, l'enseignant du FLE lorsqu'il reformule son message afin d'être compris. Il explique, par des termes déjà connus et acquis, le message incompris. Le réemploi de formes déjà étudiées est un moyen d'apprentissage en même temps qu'un exercice de la langue étrangère. Cette traduction qui consiste à interpréter les signes de la langue étrangère au moyen d'autres signes de cette même langue est un langage sur le langage, un discours ayant pour référent un autre discours, en ce sens nous pouvons dire que c'est un métalangage.

Il est incontestable, qu'un élève en classe d'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas être considéré comme un "débutant" partant de zéro du fait qu'il possède déjà

des compétences linguistiques, communicatives et culturelles (scolaires ou extrascolaires) qu'il peut réinvestir dans l'apprentissage d'une autre langue.

Non seulement, il faut veiller à organiser méthodiquement les contenus d'enseignement par l'établissement d'une progression raisonnée, mais, il faut faire en sorte que la classe soit le lieu d'acquisition d'un savoir grammatical par lequel, s'il est bien conçu, l'apprenant disposera de cette faculté à combiner en suites acceptables des unités de langue.

Parlant de l'évaluation, nous pouvons déduire que le processus d'enseignement/apprentissage tient un rapport très étroit avec l'évaluation. La dernière réforme s'est trouvée penchée vers un type bien précis de l'évaluation celui de l'évaluation formative (constitue le véritable enjeu de la réforme envisagée). Mais un enseignant peut suivre et évaluer les actes de ses élèves si les classes ont des effectifs très réduits (10 ou 15 élèves).

En s'appuyant toujours sur les réponses obtenues, nous concluons que l'erreur est considérée, par la plupart des enseignants, comme un signe d'apprentissage. D'une manière générale, le traitement de l'erreur se ferait en fonction du statut de l'enseignant. Autrement dit, toute réaction vis-à-vis de l'erreur de la part de l'apprenant dépendrait de la façon de l'enseignant de se comporter avec la production de l'erreur.

L'évaluation du système éducatif fait ressortir une difficulté de la prise en charge de contraintes objectives, à savoir : le volume horaire insuffisant, la surcharge des effectifs, l'inadaptation du matériel didactique existant et l'hétérogénéité du niveau des élèves.

CONCLUSION:

Dans ce chapitre, nous avons analysé les résultats de nos questionnaires. Les résultats quantitatifs de notre enquête ont été illustrés par des graphiques. Les réponses obtenues sont très variées sur le plan du contenu.

En premier lieu, nous constatons que dès son plus jeune âge, l'apprenant algérien du FLE est confronté à l'écrit omniprésent dans notre société et qui sert à de très nombreux usages. À cause de la dichotomie qu'existe entre l'oral et l'écrit, nous devons tenir compte des contraintes spécifiques de l'écrit auxquelles il faut progressivement et régulièrement initier les apprenants.

Nous avons choisi l'écrit parce que le domaine de la production écrite nous parut représenter un vaste champ d'investigation dans lequel nous pouvons analyser les constructions des apprenants de leurs propres grammaires. Faciliter l'accès à la langue écrite par la présentation ou le rappel d'un certain nombre de ses propriétés qui ne peuvent être induites du seul usage oral acquis en milieu naturel.

La pertinence de la production permettra de déterminer si l'élève a répondu à ce qui était demandé, tandis que la cohérence de la production déterminera si ce qu'il écrit se tient, même s'il ne répond pas à ce qui est demandé.

L'important n'est plus seulement de s'interroger sur ce que l'apprenant sait, voire sur ce qu'il sait faire, mais de se préoccuper aussi et surtout des situations dans lesquelles il va être amené à utiliser son "savoir".

En Algérie, le projet pédagogique favorise le travail autonome par l'explication des critères de réussite, inspirés à l'origine du processus rédactionnel, qui aident les apprenants à développer leurs stratégies métacognitives progressivement à travers des activités de résolution de problèmes claires et précises.

Etant donné, le volume horaire insuffisant, la surcharge des effectifs, l'inadaptation du matériel didactique existant, l'hétérogénéité du niveau des élèves. Dans sa pratique, la didactique du FLE rencontre l'hétérogénéité à de nombreux endroits de théorisation et y répond par un effort de diversification des contenus et des démarches.

Le besoin de former des apprenants compétents est à la base de la nouvelle réflexion sur la didactique de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Cette nouvelle réflexion n'a d'effets pratiques qu'à partir de la réforme de 2001. Or, l'application des nouveaux programmes n'est pas aisée pour les enseignants. Si le manuel apparaît comme une aide précieuse sur le plan des contenus et même des démarches, il ne saurait résoudre des problèmes jugés cruciaux de gestion de la classe.

Les réponses des élèves aux questions que nous avons posé, nous a permis de confirmer la réalité linguistique qui caractérise la société algérienne : 1'ensemble des réponses aux questionnaires indique massivement un emploi prédominant des langues maternelles (1'arabe algérien, le chaoui) considérées comme des langues de communication privilégiées .Dans les classes de langue étrangère, les conversations entre apprenants, lors des travaux de groupe, ont lieu en dialecte (arabe algérien ou berbère).

Dans notre région, malgré l'usage quotidien de 1'arabe moderne, langue d'enseignement de toutes les matières, il n'occupe qu'une petite place dans les conversations. D'ailleurs, même les enseignants de la langue arabe moderne expliquent, dans la plupart des cas, en arabe algérien.

En effet, la langue française permette aux apprenants algériens une vraie ouverture sur l'extérieur. Ils puissent faire des études scientifiques en français et qu'ils puissent même utiliser cette langue pour communiquer avec les autres professionnels et chercheurs. Actuellement, le français pourrait encore jouer un rôle dans l'unité maghrébine.

Nous avons pu, aussi, constater que l'enseignement de la grammaire développe la curiosité des apprenants pour la langue en les amenant à examiner rigoureusement les énoncés, et à prendre conscience que c'est aussi un système qui peut s'analyser. Il permet également de construire des savoir-faire utiles dans diverses disciplines. Au regard de toutes les réponses fournies par la population choisie, nous dirons que la grammaire est considérée comme une composante linguistique centrale dans tout le processus d'apprentissage linguistique.

Une solide culture grammaticale de l'enseignant devrait lui permettre d'aborder de manière critique les leçons de grammaire énoncées dans les manuels, de nuancer présentations et exercices et de développer curiosité et esprit de découverte chez l'apprenant en prenant en charge les grammaires des langues préalablement acquises .

L'objectif principal de ce chapitre est de mettre en exergue la spécificité de l'apprentissage du français par des apprenants chaouiophones (Khenchela) vu leur contexte sociolinguistique particulier. L'analyse des données de l'enquête nous guide vers la conclusion qu'enseigner la langue française à Khenchela, revient certainement à enseigner la langue dans la perspective du français langue étrangère. L'apprenant n'est pas confronté socialement à cette langue ; le seul contact qu'il peut avoir (rares sont les apprenants qui parlent le français en milieu familial) avec cette langue est l'écrit.

De ce fait l'apprentissage du français par des apprenants chaouiophones (Khenchela) exige des méthodes et des matériels pédagogico-didactiques qui s'adaptent le mieux à leur contexte socioculturel et leurs besoins langagiers. Ecouter l'apprenant, de temps en temps, afin de prendre en charge ses propositions et ses appréciations, améliore certainement son rendement scolaire et fournit aux apprenants de chaque région l'enseignement le plus approprié à leurs attentes (le choix de l'anglais comme 1ère langue étrangère).

Nous sommes tout à fait convaincus que si le ministère de l'éducation prend en charge les propositions de tous les partenaires pédagogiques (apprenants, enseignants) de chaque région ; le rendement scolaire de nos apprenants ira de mieux en mieux.

Prenons quelques propositions, fournies par notre échantillon, en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du français par des apprenants chaouiophones : le choix de matériels didactiques plus motivants, à savoir : la BD et la chanson, la liberté de choisir sa 1ère langue étrangère, l'intégration de la phonétique et la consolidation de la lecture dès le primaire, le retour à la méthode traditionnelle en fonction du nombre si élevé d'apprenants par classe, le recours encadré et modéré à la langue arabe lors de l'explication d'un point de langue…

CHAPITRE V

Quelle est la stratégie d'apprentissage de la grammaire du FLE adoptée par des apprenants chaouiophones issus d'un milieu rural?

"Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne connaît rien de sa propre langue."

J- W. Von Goethe

INTRODUCTION :

L'apprentissage du français langue étrangère dans un contexte sociolinguistique algérien donne l'occasion de réfléchir encore sur son avenir. L'Algérie est un pays plurilingue composé de deux langues maternelles, l'arabe dialectal et le berbère (plusieurs variétés). En effet, la langue maternelle et surtout la place qu'on lui accorde dans la classe de la langue étrangère, a fait, et continue de faire, l'objet de nombreuses polémiques dans le domaine de la didactique.

Cette partie de notre recherche se veut une réflexion sur l'enseignement du français en général et l'enseignement de la grammaire particulièrement en Algérie en vue notamment d'apporter un témoignage sur l'apprentissage du FLE par des apprenants plurilingues. Après avoir été la langue dominante en Algérie, pendant la période coloniale, et au lendemain du départ des Français la présence de la langue française est refusée et qualifiée de langue étrangère. La politique d'arabisation n'a pas atteint tous ses objectifs car le français a continué à être parlé dans la rue, à l'école et même dans les foyers.

Nous précisons que ce travail que nous présentons ne concerne que les apprenants chaouiophones (habitants la région de yabous à la Wilaya de Khenchela). Ces derniers ont l'arabe moderne comme langue officielle, le chaoui et parfois l'arabe dialectal comme langues maternelles, uniquement parlée, et le français comme première langue étrangère. Mais l'apprentissage du français est influencé par les autres langues déjà apprises. Nous voulons montrer l'influence négative d'un parler local (le chaoui) sur la qualité d'apprentissage d'une compétence scripturale dans une langue étrangère (le français) en analysant certaines productions écrites de ces apprenants.

Nous supposons qu'à travers les travaux écrits, il est plus facile de constater comment nos élèves apprennent le français L2 et de découvrir les différents types de stratégies qu'ils adoptent.

En évaluant les productions écrites en français, nous remarquons que la majorité de nos apprenants trouve des difficultés au niveau de l'application des règles grammaticales étudiées. À titre d'exemple, ils ne font pas la distinction entre la cohésion et la cohérence

textuelle, pourtant, ils maitrisent bien ces conceptions dans leur langue officielle (arabe moderne).

Cela nous a permis également d'observer un autre phénomène : le rapport étroit entre la maîtrise des différentes langues en présence. Après une analyse préalable de notre corpus, nous nous sommes trouvés confrontés une réalité didactique particulière, celle de l'influence de la langue maternelle(le Chaoui) et la L1 (arabe moderne) sur l'apprentissage du FLE. En effet, les apprenants qui s'expriment bien en arabe, rédigent d'une manière acceptable en français, mais les énoncés de ceux qui pensent en chaoui, puis font la traduction, sont moins corrects. Cette situation nous a fortement poussés à vouloir mieux comprendre ce phénomène.

À partir du constat suivant : l'absence totale du français hors du milieu scolaire (notamment dans les petits villages, c'est le cas de notre groupe d'expérimentation). Bien entendu, les résultats obtenus ne seront pas forcément représentatifs de l'ensemble des lycéens algériens. La problématique principale de cette partie de recherche (l'expérimentation) porte sur l'enseignement/apprentissage de la reprise anaphorique (la grammaire textuelle) en FLE dans un milieu plurilingue par le biais de la BD. Pour ce faire, nous posons ces interrogations :

- Peut-on adapter les règles de la grammaire textuelle du FLE au contexte algérien plurilingue?

Vu l'importance majeure du support didactique choisi lors d'une activité scolaire nous estimons indispensable de poser les questions suivantes :

- Comment peut-on autonomiser nos apprenants ? Et comment choisir des dispositifs (supports) didactiques adéquats à leurs besoins langagiers?

C'est à ces questions que nous avons tenté de répondre à travers cette recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères. Elle se base sur les hypothèses suivantes :

- Nous pourrions adapter la grammaire textuelle du FLE à la culture métalinguistique de nos apprenants, en faisant toujours référence aux grammaires, enseignées, déjà existantes (berbère et arabe), parce que nos apprenants font souvent recours à la traduction et aux équivalences. De cette façon nous pourrons faciliter la tâche des enseignants et garantir aux apprenants une production correcte en français.
- Nous pourrions autonomiser nos apprenants si nous arrivions préalablement à atténuer l'effet de toute représentation négative du FLE. Après cette phase

préparatoire, nous procéderons à la sélection des supports à enseigner. Nous pourrons choisir des dispositifs qui ouvrent d'autres horizons à l'apprenant : ceux de l'imagination et l'analyse (narration, poème, théâtre, BD,…) qui peuvent faciliter le travail du professeur, en donnant une occasion aux apprenants pour se familiariser avec cette langue étrangère.

C'est pourquoi l'objectif général de notre expérimentation sera de montrer l'importance de l'enseignement de la cohésion textuelle en général et celui de la reprise anaphorique grammaticale en particulier dans le mécanisme d'enseignement/apprentissage du FLE (nous pouvons aussi recourir aux résultats obtenus de l'analyse du questionnaire livré déjà aux apprenants). Etant donné l'importance et l'intérêt de la grammaire dans l'enseignement des langues, "*il est indéniable que la grammaire est […] une discipline qui constituait pour (nos grands-parents) l'un des piliers de l'enseignement des langues* " (I. EL Fitouri, 2003 : 25).

Nous comptons réaliser cette partie en deux moments essentiels. Tout d'abord, il sera question en premier lieu de pencher tout brièvement sur quelques notions et définitions, que nous trouvons nécessaires, afin d'éclaircir certains choix et orientations que nous avons faits. Autrement dit, nous allons fournir quelques informations nécessaires autour du support didactique choisi celui de la bande dessinée.

Le deuxième moment visera la présentation détaillée de notre expérimentation (corpus, échantillon, résultats,…). Nous avons choisi le lycée où nous exerçons. Il s'agit du lycée Mazouzi Ibrahim à Yabous (Wilaya de Khenchela). Nous nous sommes, alors, intéressée aux productions d'un groupe d'apprenants en 1ère Année secondaire (nos propres élèves). Il s'agit de productions écrites narratives réalisées en classe sous forme d'une activité scolaire.

I. LA 1ÈRE AS EN QUELQUES LIGNES :

L'enseignement secondaire algérien est caractérisé par un enseignement global d'une durée de trois ans. Le baccalauréat est le diplôme qui déterminera la fin de l'enseignement général et permet par la suite aux apprenants de s'intégrer dans le monde universitaire.

Nous pouvons résumer le cursus de la 1ère année secondaire, en se référant aux documents d'accompagnement du programme de cette année dans les points ci-dessous. Il s'agit d'une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, l'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables,
- Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle,
- L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs,
- La sensibilisation aux technologies modernes de la communication,
- L'ouverture sur le monde pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Introduction :

Dans cette première partie, nous présenterons quelques aspects théoriques relatifs au statut du français en Algérie et quelques stratégies d'apprentissage adoptées par nos apprenants au cours de leur formation.

I.1. Quelques stratégies d'apprentissage:

Parmi la nomenclature des stratégies d'apprentissage, nous allons concentrer notre travail expérimental sur les stratégies les plus adoptées par les membres de notre présent échantillon.

Nous estimons indispensable de faire un petit rappel de ces stratégies. Elles se résument en ces principes suivants :

- ✓ Pratiquer la langue : saisir les occasions qui sont offertes de communiquer dans la langue cible, penser ou se parler à soi-même…
- ✓ L'inférence : utiliser les éléments connus d'un texte afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus,
- ✓ La déduction : appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre la L2,
- ✓ La recherche documentaire : utiliser les sources de référence au sujet de la langue cible,
- ✓ **Traduire et comparer avec la L1 ou avec une autre langue connue**. (c'est la stratégie la plus adoptée par notre population),
- ✓ Elaborer : établir des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures.

Les démarches disponibles pour permettre l'accès au sens des échantillons de langue sont :

- La traduction vers la langue des apprenants, effectuée par l'enseignant ou sollicitée auprès des apprenants eux-mêmes,
- Le recours à la définition (de type dictionnaire) où à la paraphrase explicative,
- Le recours à l'image, les images (photographies, dessins, fac-simile des documents écrits) peuvent représenter la situation de communication dans sa matérialité ou uniquement certains de ses éléments,
- Le recours aux processus d'inférence et de déduction à partir de connaissances acquises.

Après avoir consacré quelques lignes de ce travail, à la présentation rapide de quelques stratégies d'apprentissage adoptées par nos apprenants.

Le support pédagogique que nous avons choisi pour notre travail expérimental, il s'agit de la BD. L'objectif principal derrière ce choix de la BD est de montrer, premièrement, les avantages de ce support éducatif et dans un second temps de vérifier son efficacité pour la motivation de nos apprenants. Nous commençons, d'abord, par quelques définitions de ce concept. Ensuite, nous explorons ses différentes caractéristiques.

II. BD: (Définitions)

La bande dessinée est définie comme suit : *"est un système de communication reposant sur le jeu dialectique entre une série de dessins reproduisant les états successifs d'une action et des textes sommaires, qui commentent cette action ou reproduisent les paroles des personnages* "(A. A. Moles, 1987 : 150). Dans cette définition l'accent est évidemment mis sur le lien essentiel texte-image, c'est en effet ce lien qui spécifie le système et l'accord entre les auteurs sur ce point. En Algérie, à l'aube du XXI° siècle, l'école n'utilise qu'une toute petite partie des images (et pas de BD) qui pourtant nous entourent, beaucoup de travail reste à accomplir pour en intégrer davantage et former nos élèves à devenir de véritables « parleurs » d'images.

" La *bande dessinée comme moyen*"(J. Danset-Leger, 1987 : 152), un genre beaucoup plus restreint où la figuration narrative est ordonnée soit à la communication d'information, soit à l'action commerciale, politique ou religieuse.

II.1. Les avantages de la BD :

En effet, la BD demeure le monde d'expression qui correspond le mieux avec les mœurs du temps, qui fait passer le plus vite dans ses vignettes les tendances et les imaginations du monde moderne; du coup, elle devient, suivant la pensée de P. Masson (1985 : 08) "*un instrument idéal pour l'investigation sociologique* ", ce qui est encore une manière de la prendre pour ce qu'elle n'est pas.

Une image de bande dessinée donc, se propose au regard du lecteur comme un ensemble de signes textuels et iconiques autonomes, lisibles séparément mais aussi à relations les uns avec les autres.

Partant du principe que la vignette de BD a pour rôle de décrire un lieu ou une situation et de montrer les actions des personnages ou d'autres forces agissantes. Réduite à

elle-même, elle est polysémique : nous pouvons en proposer plusieurs interprétations, imaginer plusieurs reparties pour un même personnage.

Aussi, le texte a pour premier rôle de réduire cette polysémie en apportant des interprétations univoques : on sait exactement ce que signifient un geste, une scène et ce que disent les personnages.

Nous savons déjà que les paroles ou les pensées d'un personnage apparaissent dans une bulle reliée au personnage par un appendice (traits pleins pour les paroles, petits cercles pour les pensées). Les contrats sont réservés au narrateur, car c'est lui qui donne des précisions sur le lieu, le temps, les actions ou bien fait un commentaire. À la place des mots d'un personnage, il est parfois possible d'utiliser des pictogrammes codes qui figurent dans une bulle.

La fonction expressive du langage, (sentiments, émotions, etc.) peut se marquer par des interjections et les bruits peuvent être évoqués, dans l'image même, par des onomatopées. La forme et la grosseur des caractères précisent l'intensité, la soudaineté ou la violence d'un sentiment.

II.2. La valeur communicative de l'image :

Nous sommes tout à fait d'accord que l'image figurative n'est certes pas un langage, en ce qu'elle n'est pas composée par un ensemble de symboles, comparables aux lettres de l'alphabet, qui convient d'apprendre à déchiffrer à la manière dont nous apprenons à lire les mots et le discours écrit. Elle n'est pas un langage dont nous pouvons apprendre le vocabulaire et la grammaire. G. Mounin (1987 : 117) confirme cela en disant qu' " *il n'y a pas de vocabulaire de l'image comme il y a un vocabulaire de la parole* ".

Ainsi, par essais successifs, le jeune lecteur découvre la valeur des formes, des traits, de leur assemblage, de leur position etc. S. Leclercq (1995 : 87) nous apprend qu'au cours des échanges avec les autres, adultes ou pairs, l'enfant "*apprend, peu à peu, le cours de graphique en vigueur dans son groupe social et il l'utilise à sa manière, en fonction de ses possibilités et de sa personnalité* ".

Quatre fonctions didactiques de l'image s'installent dans les manuels scolaires en classe de langue, la fonction didactique de l'image :

1- Est dans la schématisation dont elle est l'objet,

2- Vise la construction d'une représentation symbolique, de références culturelles partagées,

3- Projette la construction d'un modèle culturel et social,

1- Réside dans la construction d'un objet vernaculaire qui va porter la connaissance.

Il est banal de distinguer, parmi les attitudes ou les types de réactions possibles devant une image d'une BD, deux pôles extrêmes qui s'apparenteraient en quelque sorte à la contemplation d'une part (agrément, plaisir, jouissance esthétique etc.) et d'autre part à l'action (compréhension, lecture, déchiffrement ou décryptage). Th. Laulan (1971 : 115) souligne cette opposition en avant-propos de son ouvrage sur *Le langage de l'image*. Il voit, tout comme nous venons de dire, " *dans le message esthétique ou les structures connotatives de l'image l'origine du premier type de réactions, tandis que le message sémantique ou les structures dénotatives induiraient à l'action de déchiffrement*".

II.3. La valeur pédagogique de la BD:

Dans la BD, le texte sert à lier les images entre-elles, favorise la commodité du déroulement de l'action et de la lecture, resserre le temps. Par son double aspect de communication entre les personnages, et d'information pour le lecteur, il transmet au fur et à mesure de la lecture le savoir nécessaire à la compréhension du récit.

La bande dessinée peut être le point de départ de projets d'écriture au moins à trois niveaux :

- L'achèvement d'un récit inachevé (le prolongement),
- L'écriture de dialogues. L'exercice consiste pour l'élève à écrire les paroles des personnages en tenant compte de l'information visuelle *(attitudes, décors, personnages, etc...),*
- Enfin, plus complexe mais très complet, c'est l'écriture d'un scénario par l'élève. Dans le présent travail de recherche, nous avons mis l'accent sur le deuxième et le troisième niveau en fonction de notre public ciblé (le palier secondaire).

Nous pouvons aussi considérer la BD comme un outil pédagogique en faisant recours aux résultats d'une recherche intitulée " Comment utiliser la bande dessinée comme outil pédagogique à l'école ?" menée par C. Chazalon, et N. Bourrel, (2005)disponible sur : http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2005/a/4/05a4019/05a4019.pdf). Parmi les résultats obtenus, nous citons les suivants :

Au final de ce travail de réflexion et de pratique, il nous semble d'ailleurs que la BD est plus un support pédagogique qu'un outil. Mais un support avec des qualités :

- La BD peut être utilisée à tous les cycles *(Cycles lecteurs ou non lecteurs)*, soit dans un de ses aspects *(genre, dialogue, découpage, phylactère, etc…)* soit dans son intégralité,
- Travailler autour de la BD est, généralement, un élément motivant pour les élèves. Et ce n'est pas à négliger,
- La bande dessinée est à la fois support de connaissance, d'information et de diffusion,
- La BD favorise l'interdisciplinarité *(Principalement entre la maîtrise de la langue et les activités d'arts visuels)*,
- Ne se cantonnant pas à une seule discipline, la bande dessinée s'utilise facilement pour la création de projets de classe.

Aujourd'hui, la BD est conçu comme un vrai support pédagogique de qualité grâce à son caractère captivant et éducatif. Malgré son utilisation, parfois limitée et marginalisée, ce support a dépassé le statut d'être une simple amusette enfantine pour présenter, actuellement, un outil didactique de privilège pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

En ce qui suit, nous allons renforcer notre conviction, que la BD est un outil pédagogique autant important que les autres outils, grâce à sa langue simple et son accès facile au sens. Alors, nous présentons brièvement les résultats obtenus après une étude expérimentale intitulée "*La bande dessinée comme support didactique pour la consolidation de la compréhension écrite*" menée par S. Maksem, (2007/2008 : 145) :

- **OUI**, l'utilisation de la BD facilite l'accès au sens, du fait que l'image est employée précisément afin d'illustrer et d'expliquer le texte employé dans les bulles,

-OUI, la BD permet la mémorisation et la rétention des informations apprises, grâce à l'image qui contribue à leur fixation,

- OUI, la bande dessinée peut-être un support didactique permettant la consolidation de la compréhension écrite des élèves.

Nous avons aussi dégagé une autre hypothèse, après une analyse préalable de notre corpus : par son aspect divertissant et motivant que la bande dessinée pourrait aider une classe de langue à mieux communiquer à l'écrit. Nous allons essayer, à travers la présente expérience, de confirmer cette hypothèse.

L'expérimentation :

Nous essayerons dans cette partie de vérifier les hypothèses que nous avons émises antérieurement en répondant à ces questions :

- Peut-on adapter les règles de la grammaire textuelle du FLE au contexte algérien plurilingue?
- Comment peut-on autonomiser nos apprenants ? Et comment choisir des dispositifs (supports) didactiques adéquats à leur besoins langagiers ?

Pour le faire nous avons opté pour l'expérimentation au sein d'une classe de FLE, la classe de langue maintient toujours son privilège d'être un espace favorable pour vérifier nos hypothèses dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Nous estimons que la méthode expérimentale est la plus adéquate à l'objet de notre travail de recherche, étant donné qu'elle sert à établir un rapport de cause à effet entre les différentes variables (phénomènes).

I. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES :

La collecte de données pour qu'elle soit suffisante et plus efficace, elle doit comprend l'ensemble des opérations par lesquelles le modèle d'analyse est confronté à des données observables. Ces données peuvent nous servir pour la réalisation de notre expérimentation, et puis, pour l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

a. L'observation :

Une recherche sur le terrain consiste au préalable à collecter les informations en contactant les sujets concernés par la recherche. Du moment que nous avons choisi de travailler avec nos propres apprenants, nous avons eu l'occasion de les contacter et de les observer tout au long de l'année scolaire. Alors, nous avons pu recueillir toutes les informations indispensables aux étapes ultérieures. Cependant, les résultats que l'observation permet d'obtenir doivent être analysés avec précaution car leur généralisation est limitée.

b. Discussions :

Nous avons discuté avec nos apprenants (échantillon) pour leur expliquer en détails : la nature de notre recherche, la signification des tâches à accomplir et ce que nous attendons d'eux.

I.1. Description du contexte de l'expérimentation :

I.1.1. *Pourquoi la 1ère AS?*

En 1ère AS, généralement, les apprenants proviennent de milieux socioculturels différents et de différentes régions.

Tout d'abord, ces apprenants n'ont ni le même cursus scolaire, ni les mêmes prérequis : notre groupe d'expérimentation, à titre d'exemple, comprend des élèves qui viennent des régions vraiment défavorisées et qui n'ont commencé l'apprentissage du français qu'au cycle moyen!!!. De plus, ils n'ont pas eu les mêmes enseignants, par conséquent ils ont été habitués, chacun à une méthode pédagogique et à un type de relation bien déterminé. En plus, ils n'ont pas tous le même âge, ni le même profil psychologique.

En outre, c'est en 1ère AS que s'effectue également l'orientation des élèves vers les différentes filières retenues pour la suite du cursus scolaire dans l'enseignement secondaire. Enfin, notre choix de la 1ère AS, vient de notre expérience au lycée ce qui nous a permis de détecter plusieurs difficultés et problèmes au niveau de l'expression écrite et orale.

Dans le cadre de notre recherche qui se veut à la fois descriptive et analytique, il nous semble indispensable de faire l'exposé des données ayant trait au contexte de notre recherche, à savoir l'état des lieux.

I.1.2. *Présentation géographique de la région ciblée :*

Nous estimons nécessaire de présenter brièvement notre wilaya (KHENCHELA). **La Wilaya de Khenchela** est située à l'Est du pays, dans le Sud Est du Constantinois. Située à 550 Kms d'Alger, elle occupe le flanc nord-est des Aurès, à 1200 mètres d'altitude, c'est une zone de passage entre l'est et l'ouest, le nord et le sud du pays, la wilaya de Khenchela s'étend sur une superficie de 9 811 Km^2 dont une importante surface est destinée à l'agriculture. Sa population est estimé 348 mille habitants. La Wilaya de Khenchela est à vocation agro-pastorale. Elle est limitée au Nord par les plaines agricoles d'Oum El Bouaghi, à l'Est par la wilaya de Tébessa, à l'Ouest par la wilaya de Batna, au Sud par les wilayas de Biskra et El Oued. Khenchela est peuplée par les berbères chaouis, les langues parlées sont le chaoui et l'arabe algérien.

Localisation de la ville de khenchela sur la carte de l'Algérie

Localisation de la commune de Yabous dans la wilaya de Khenchela.

I.1.3. ***Présentation de l'établissement en question :***

En premier lieu, notre enquête a été menée dans le lycée MAZOZI Ibrahim. Il est implanté dans la commune de Yabous qui se situe au nord- West de la wilaya de khenchela. Ce lycée a ouvert ses portes en 2006. Il est composé de deux étages et dispose de 18 salles de cours avec quatre laboratoires. Il est doté également d'une salle d'informatique et une salle d'Internet. En effet, il était plus simple pour nous de réaliser

notre recherche sur le lieu même de notre travail, où nous pouvions circuler à notre aise, sans formalité administrative préalable.

Pour ce qui est des enseignants du français langue étrangère, ils sont trois femmes. Deux d'entre elles sont titulaires et une en état de suppléance. Les apprenants sont inscrits dans ces deux filières : lettres et philosophie et sciences expérimentales.

Le volume horaire varie en fonction de la filière suivie : les filières littéraires bénéficient d'un volume de 5 heures de français par semaine en 1er tronc commun et de 4 heures en 2ème et 3ème AS. Alors que l'enseignement du français pour les filières scientifiques ne dépasse pas les 3 heures hebdomadaires en 1ère AS tronc commun et en 2ème et 3ème AS.

À yabous, les deux langues; arabe moderne et français sont des langues de culture, de statut écrit. Toutefois, la langue maternelle, véritablement parlée dans la vie quotidienne, est toujours un dialecte, arabe ou chaoui, cette langue maternelle, sauf exception, n'est pas écrite. Le dialecte berbère (le Chaoui) repose sur une phonologie, une grammaire, une syntaxe et un vocabulaire totalement différent de ceux de l'arabe.

I.2.Description de l'échantillon :

Nous avons étudié les productions écrites d'un groupe d'apprenants, qui ont accepté de participer à cette recherche. Scolarisés en français langue étrangère, ce sont des lycéens en première année scientifique. Il est nécessaire, de souligner aussi qu'à cette étape d'enseignement les élèves traversent une période complexe (des adolescents), ils subissent ainsi de transformations physiques et psychiques considérables qui peuvent influencer négativement sur leur rendement cognitif.

Nous nous limiterons à un nombre déterminé d'apprenants (55). La moyenne d'âge est de 15 ans (entre 14 et 16 ans), moitié féminine et moitié masculine. Ils sont orientés vers cette filière, parce qu'ils satisfont aux critères de la sélection (orientation) dictés par le ministère de l'éducation à savoir : la moyenne d'admission dans la filière, en plus de la fiche de vœux (choix des élèves).

Vu notre présence presque quotidienne au milieu de notre travail à Yabous, nous avons pu remarquer que la majorité des apprenants est issue d'un milieu villageois et rural. Ces apprenants appartiennent à un milieu social au-dessous de la moyenne. Leurs parents, dans la plupart des cas, sont de simples fonctionnaires et employés qui n'ont pas atteint un

niveau d'instruction élevé qui peut leur permettre d'assister leurs enfants. Les mères sont en général des femmes au foyer et les conditions de vie sont loin d'être commodes.

Malgré ces contraintes, il s'avère que ces élèves ont du courage et de la volonté, ils cherchent à enrichir leurs connaissances et atteindre un certain niveau dans la maîtrise de cette langue étrangère (FLE), un niveau qui leur permettra de changer les conditions de leur vie.

Le cursus scolaire suivi par ces apprenants en français est le suivant : à l'école primaire leurs trois premières années étant enseignées uniquement en arabe, ils ont commencé l'apprentissage scolaire du français en 4ème année primaire, puis après leur passage dans le cycle moyen, ils ont eu une scolarité de 4 ans (cette promotion est touchée par les dernières réformes éducatives qu'a connues le système éducatif algérien à partir de 2002). Ainsi, les apprenants que nous avons testés en sont à leur huitième année d'apprentissage du français.

Notre choix s'est porté sur un groupe d'apprenants scolarisés dans un lycée (dans un petit village), il nous fallait par ailleurs, avoir des données suffisamment précises pour cerner le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de la grammaire textuelle d'une langue étrangère (FLE).

I.2.1.*Description du milieu pédagogique* *:*

La réforme de l'enseignement secondaire et les nouveaux curriculums élaborés par les groupes spécifiques de disciplines, approuvés par la commission nationale des programmes (CNP) à travers la décision n° 10 en date du 12/04/2005, prendra effet à partir de l'année scolaire 2005/2006 confirma (I. Abassi, Mars 2005 : 18-19).

Ces curriculums prennent en compte tous les volets pédagogiques (langagier, scientifique, sociologique…), dans le souci de préparer l'élève aux études supérieures et assurer une continuité avec l'enseignement moyen.

Cependant, il est important de souligner que l'élève reste le principal pour ne pas dire l'unique acteur de l'intégration des acquis. Il apparaît, alors clairement qu'il ne peut y avoir de pédagogie de l'intégration sans une modification des pratiques de classe notamment, la préoccupation permanente d'inscrire tout apprentissage dans une situation problème, d'adapter les méthodes actives d'apprentissage en proposant régulièrement des activités d'intégration des acquis. Les objectifs sont clairement énoncés ce qui incite l'élève à devenir acteur de ses apprentissages puisque dès le départ il est conscient de ce qu'on attend de lui.

I.2.2.***Description du corpus*** *:*

Nous avons orienté notre recherche vers la production écrite parce qu'elle représente un domaine où convergent les plus fortes difficultés d'apprentissage. Nous avons en effet remarqué, une grande complication de l'écrit en FLE, où la plupart de nos élèves arrivent très difficilement à produire, une suite de phrases grammaticalement et sémantiquement correcte.

Il est clair que les nouvelles perspectives pédagogiques ont fait que le manuel scolaire n'est plus une simple source d'informations. Il connaît aujourd'hui une mutation tant sur le plan de la forme que sur celui du contenu sans oublier la démarche pédagogique proposée. Le manuel scolaire est susceptible d'occuper une place essentielle dans l'apprentissage et cela sous de multiples formes qui restent à exploiter.

Le domaine de la production écrite nous parait représenter un vaste champ d'investigation dans lequel nous estimons être capables de déceler, par l'analyse des produits écrits par nos apprenants, la construction de leur propre grammaire.

Installer une compétence scripturale chez l'apprenant exige qu'on développe au préalable la compétence linguistique : " *L'apprenant doit être sensibilisé aux aspects phonétiques, morphosyntaxiques et lexico-sémantiques qui sont à la base même de la communication et qui peuvent, s'ils ne sont pas maîtrisés et correctement employés, engendrer des confusions et, éventuellement, faire échouer l'interaction*"(M. Sahnoun, 2006 : 53).

Le dispositif didactique choisi (BD) laisse aux élèves une grande liberté d'action au niveau de l'expression écrite. Ce même dispositif est fondé sur l'idée que : pour que l'enseignement/apprentissage du français à des apprenants algériens soit couronné de succès il est obligatoire de prendre en compte le vécu linguistique de ces apprenants ainsi que leurs attitudes et représentations face à cette langue.

C'est surtout par son caractère divertissant et ludique que la bande dessinée pourrait aider une classe de langue à mieux progresser dans l'appropriation de la compétence de compréhension, et à améliorer ensuite, ses besoins de communiquer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. En effet, notre corpus consiste en quelques vignettes, des planches de BD (cf. annexe N°02), où les bulles sont laissées vides pour qu'elles soient remplies par les élèves en se basant certainement sur le contenu de l'image.

Enfin, la langue de la BD est une langue de tous les jours, qui de par sa simplicité permet à tous les apprenants de rédiger en langue étrangère en usant un vocabulaire

modeste, une grammaire simple, sans oublier de mentionner un atout très important : l'humour.

I.3. Le déroulement de l'expérimentation :

Par cette expérimentation nous essayerons, dans une démarche plus ou moins explicite, de mettre l'accent sur un aspect relatif à l'écrit, particulièrement, la reprise anaphorique grammaticale caractérisant les productions écrites. Nous insisterons également sur le choix des supports authentiques pour dynamiser la motivation des élèves et leur faciliter l'apprentissage.

Nos apprenants ont l'habitude de travailler en suivant, souvent, différentes formes de consignes à savoir : relevez, répondez, réécrivez… cette variété est marquée, également, au niveau de types d'activités grammaticales proposées (exercices d'identification, transformation, substitution…). Ces consignes permettent à l'élève de garder le contact avec la langue et de répondre aux objectifs préétablis.

La consigne est la clé de l'activité grammaticale, elle conduit l'apprenant vers la pratique langagière. Fréquemment, la consigne est exprimée de manière impérative, elle est explicative dans la mesure où il est demandé à l'élève de mentionner les tâches à exercer, elle est une directive implicite ou explicite que l'élève doit identifier les différentes structures. Elle a pour fonction d'orienter les apprenants vers une piste de réponse, elle lui montre les étapes qui conduisent à répondre méthodiquement, d'une part et d'autre part, elle le guide en prescrivant les éléments qui doivent être portés dans sa réponse, la consigne joue en quelque sorte, le rôle de mener à bien l'apprentissage de la langue et de s'approprier une telle pratique grammaticale, cette directive selon B. Lakhdar (2000 : 69) *" Constitue l'instruction, l'explication ou l'indication à laquelle le sujet doit se conformer pour résoudre la question".*

Nous demanderons d'abord aux apprenants de remplir les bulles vides (dans les trois idiomes), en suivant, la consigne suivante : « imaginez le dialogue (l'histoire) qui s'est déroulé entre les personnages en remplissant toutes les bulles ».

-Ou remplissez les bulles vides en imaginant le dialogue qui s'est déroulé entre les membres de cette famille. Chaque élève doit rédiger, trois versions, en ces trois langues : arabe, français et chaoui.

Après avoir donné et expliqué la consigne aux élèves, ces derniers ont bénéficié d'un temps suffisant et limité afin de réaliser cette tâche individuellement. Nous avons pris le soin d'informer les apprenants que cette activité ne sera pas notée afin de les libérer du

stress inhérent aux situations d'examens et de leur permettre de répondre d'une manière décontractée.

Lors de la rédaction, nous avons constaté que les élèves demandaient à leurs collègues des explications ou des traductions. Les élèves observaient, réfléchissaient, écrivaient, gommaient et discutaient entre eux tout en cherchant à créer une ambiance de sécurité et d'aisance.

Au début de la rédaction, les élèves s'interrogent sur les équivalents de quelques mots qu'ils veulent introduire dans leur production écrite en FLE. Dans le cas où, ils connaissent le mot ou l'expression dans l'arabe moderne ou en chaoui, mais ils ne savent pas son équivalent en français ; par exemple : comment dit-on chérir (méchant en arabe) en français, comment dit-on "yanas" (il lui a dit en chaoui) en français...).

Tout au long de la rédaction, nous avons remarqué que certains élèves ont utilisé le dictionnaire bilingue (arabe- français), d'autres ont utilisé le dictionnaire monolingue (français- français).

Le dernier moment est consacré à l'étude analytico-comparative des résultats obtenus (copies des élèves). Cette expérimentation vise à mettre en relief l'utilisation simultanée de deux outils en salle du FLE : le texte et l'image, portant les deux sur un même thème.

I.3.1. ***Présentation et analyse des données*** *:*

L'analyse et l'interprétation des résultats des principales phases de l'expérimentation permettront de vérifier les hypothèses émises, tout en poursuivant les objectifs suivants :

- Mettre en évidence la spécificité de l'enseignement/apprentissage du français dans un milieu rural par des chaouiophones,
- Montrer et décrire les stratégies d'apprentissage préférées par nos apprenants.

Par le choix d'un support didactique inhabituel (BD) pour cet échantillon, nous voulons montrer l'aptitude de l'approche par les compétences à améliorer les capacités des élèves entre autres : l'imagination, la comparaison, l'analyse, la synthèse, l'application, l'évaluation et la critique.

Notre travail de recherche s'inscrit, en effet, dans le cadre des recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère, et plus précisément celles qui portent sur l'apprentissage d'un point grammatical dans une langue étrangère dans un contexte polyglossique. En d'autres termes, l'apprenant d'une LE met en contact (consciemment ou

non) ses connaissances du système de sa LM avec celles de la LE en essayant, toujours, d'établir des équivalences entre les deux systèmes.

Nous nous sommes proposée dans cette étape de procéder à 1'analyse des productions écrites des apprenants. Notre premier but est d'investir leurs aptitudes à utiliser les structures grammaticales afin de révéler le statut (commodité ou difficulté) de la grammaire textuelle et particulièrement de quelques éléments de la reprise anaphorique dans 1'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère aux Algériens (chaouiophones).

Par ailleurs, pour analyser ces productions écrites, nous partirons d'une détection d'un des éléments qui assurent la cohésion textuelle (l'anaphore) dans toutes les copies rédigées par le même apprenant. Nous allons repérer l'existence de ces éléments au niveau des trois versions (en arabe scolaire, en Chaoui et en français) .Dans un second temps, nous tenterons d'interpréter les résultats obtenus en prenant en charge toujours la particularité du milieu linguistique choisi. En effet, nous essayerons de montrer les rapports existant entre l'apprentissage d'une langue étrangère et l'exploitation des connaissances déjà acquises (maîtrise des langues maternelles).

En dépit du choix d'un support unifié pour tous les participants, nous leur avons laissé une certaine liberté en ce qui concerne la succession et l'enchaînement des évènements. De prime abord, nous avons remarqué que tous les élèves ont imaginé presque le même déroulement de l'histoire en interprétant les différentes vignettes (images) de la BD proposée. Cela a confirmé l'expression qui dit que : "les images parfois disent (signifient) mieux que les mots" ou "l'image vaut mille mots".

Lors de la lecture des productions réalisées par nos apprenants, premièrement, nous avons constaté un nombre très élevé d'erreurs toutes catégories confondues. Ce phénomène serait justifié par le taux d'interférences qui diffère d'un texte à un autre (variation quantitative), c'est-à-dire que le nombre d'erreurs commises varie d'un apprenant à un autre.

Autrement dit, les apprenants rencontrent des ambiguïtés, lors de la rédaction. Cela est dû à la traduction qu'ils font pour transférer leurs idées dans le FLE, en prenant comme référence leur langue de départ (arabe scolaire ou chaoui).

La majorité de ces apprenants, ne maîtrise pas voire ignore les éléments qui sont le plus souvent mentionnés pour leur rôle dans la réalisation de la cohérence et de la cohésion

d'un texte à savoir : les connecteurs, les temps verbaux, les anaphoriques, la progression thématique.

Nous constatons, aussi, qu'un nombre assez important de règles grammaticales habituelles à l'usage du français sont inconsciemment transgressées. Ce qui diminue la qualité du message transmis par l'apprenant, dans la mesure où ces règles transgressées sont des causes d'incohérence au niveau grammatical et sémantique pour le lecteur.

La lecture du corpus produit par les apprenants révèle des énoncés mal conçus et des difficultés énormes pour produire un texte cohérent : des phrases agrammaticales et asémantiques, des verbes faussement conjugués, une ponctuation aléatoire voire inexistante, confusion entre les voyelles …etc. (EX : Salut ma sœur. As-que regardi la bety de cette chatte, Tu pour moi et je ne laisse pas Ahmed joue avec nous…).

Etant donné qu'il est impossible de parler de tous les problèmes et les difficultés rencontrés par nos apprenants lors de la rédaction d'un texte en FLE. De plus, il est trop délicat de cerner toutes les stratégies adoptées par ces apprenants, pour cela, nous avons choisi de cerner notre champ d'analyse. En effet, nous décidons d'étudier seulement un élément pertinent pour la cohésion et la cohérence textuelle, il s'agit de l'anaphore et particulièrement, l'anaphore grammaticale.

II- LES COPIES D'ÉLÈVES :

Nous réécrivons ci-dessous, tels qu'ils sont, les propos des vignettes produits par les élèves, y compris les fautes d'orthographe. D'après les énoncés, nous remarquons que les élèves ont tous compris le sujet de la discussion qui s'est déroulée entre les membres de cette famille (les personnages). En effet, les élèves ont bien réussi à lire convenablement la BD (de haut en bas).

La plupart d'apprenants sont incontestablement attirés par les dessins et trouvent dans la BD un refuge, un support autre que les textes littéraires qui dominent le manuel scolaire ; pour eux, la BD est un espace où l'apprentissage devient un vrai plaisir.

Parmi toutes les catégories d'anaphore, nous nous intéresserons uniquement à l'analyse de la substitution grammaticale en trois idiomes en usage par ces apprenants. En plus, il est très important, de signaler que ces apprenants n'ont pas le chaoui comme matière enseignée, contrairement aux autres régions voisines où il est enseigné dès l'école primaire. Ainsi, ces apprenants parlent parfaitement ce dialecte berbère, mais quant à l'écrit, ils ont fait des efforts personnels afin de le transcrire en utilisant les caractères

latins. Donc, nous allons comparer deux langues écrites et un parler, afin de montrer l'influence de chacun de ces idiomes sur le processus d'enseignement/apprentissage d'une composante langagière en FLE nous examinerons notamment la qualité des énoncés produits (grammaticalité et sémantique).

En analysant les écrits de nos apprenants, nous avons buté sur des erreurs d'orthographe, de conjugaison, de lexique, de style, de ponctuation... Au niveau de la morphosyntaxe, ces apprenants commettent aussi des fautes relatives à des constructions phrastiques correctes. La majorité des apprenants, n'a pas fait recours à l'usage des pronoms de reprise, ce qui a influencé négativement la qualité de leurs productions écrites. Certaines erreurs se produisent plusieurs fois dans le même énoncé.

Nous avons choisi 41 énoncés extraits des copies des élèves en fonction de leur lisibilité. Du moment que nous avons limité notre champ d'investigation, en choisissant de travailler uniquement sur la substitution grammaticale. Nous estimons nécessaire de survoler quelques catégories anaphoriques par la substitution grammaticale afin de permettre au lecteur d'avoir une idée générale sur toutes ces catégories.

L'anaphore par substitution grammaticale :

-L'anaphore pronominale : reprise d'un terme à travers différents types de pronoms tels que pronoms personnels, pronoms démonstratifs, pronoms possessifs, pronoms relatifs ou pronoms indéfinis.

- Marie était la seule ***dont*** on n'avait pas parlé ce soir-là.
- La seule différence de ***ton devoir*** par rapport ***au mien*** est la forme et non le fond.

- *Substitution par d'autres éléments* : ainsi, le faire

EX : On a besoin de se préparer à l'altitude et finalement la meilleure façon de le faire c'est le caisson hyperbare.

Dans le tableau ci-dessous, nous allons présenter une liste des principales formes de l'anaphore grammaticale :

Les pronoms personnels de la 3ème personne	***Les pronoms relatifs***	***Les pronoms possessifs***
• Il (s), elle(s), • Le, la, les, se (COD : Complément d'Objet Direct) • Lui, leur (COI: Complément d'objet indirect) • En, y.	• Qui, que, quoi, dont, où, • Lequel ; laquelle ; lesquels, lesquelles, (+ composés : duquel, auquel etc), Ce qui, ce que. Ex : - Il aime tout ce qui est beau (sujet du verbe " être ") - Ecoute bien ce que je dis (COD = Complément d'Objet Direct du verbe " dire ").	Le mien, le tien, le sien, le nôtre, le vôtre, le leur. La mienne, la tienne, la sienne, la nôtre, la vôtre, la leur. • Les miens/ les miennes, les tiens/ les tiennes, les siens/ les siennes, les nôtres/ les vôtres, les leurs. Ex: Ses résultats sont meilleurs que **les tiens**.
Les déterminants possessifs de la 3ème personne (+ nom)	***Les pronoms démonstratifs***	***Les déterminants démonstratifs***
Un seul possesseur : son ami, sa femme, ses enfants **Plusieurs possesseurs** : leur maison, leurs voitures.	• Celui-ci, celle-ci, ceux-là, celles-là • On peut utiliser "-ci" ou "-là" à la fin selon le contexte = la forme en " ci " se réfère au dernier élément cité. Ex. : -J'ai reçu les résultats hier. **Ceux-ci** sont très positifs. J'hésite entre ces deux sacs: **celui-ci** est plus joli, mais très cher, alors que **celui-là** est moins joli, mais bon marché. Celui, celle, ceux, celles (+ "de" ou + pronom relatif). Ex : Chez nous il y a deux voitures : **celle de** mon père et **celle de** ma mère. J'hésite entre ces deux sacs: **celui qui** est à droite et **celui qui** est à gauche. Ceci, cela. Ex : **Ceci/ cela** est très intéressant. Attention ces pronoms ne renvoient pas à des personnes.	Ce (cet), cette, ces + nom. Il existe **seulement** la forme **" ces " au pluriel**. Ex: Les téléphones portables sont devenus très populaires, et aujourd'hui **ces appareils** sont utilisés un peu partout : dans le métro, au travail, dans la rue…

Après une lecture détaillée des énoncés produits par nos apprenants, nous n'avons extrait que ceux qui sont en relation directe avec notre sujet. Ensuite, nous les avons organisés dans le tableau ci-dessous.

Les déterminants possessifs (français)	Les affixes (pronoms possessifs en arabe)	Les pronoms possessifs (chaoui)
Exemples: 1- J'achèterai un chat mieux que **sa** chatte méchante. 2- Où est **ta** sœur? 3- Où est **ma** fille? 4- Je veux un morceau de pain pour **ma** chatte. 5- Oh! **Ta** chatte mange trop. 6- Ne peur pas **ma** chatte **elle** ne trouve pas mieux que toi. 7- Salut **ma** sœur. As-que regardi la bety de cette chatte. 8- Pardon ces **ma** chatte. 9- Toi est mauvaise, moi prondi le chat puis que pour toi. 10- Maman, Papa, **mon**frère ne ascepte pas la donnée la chatte. 11- Ces obligé caché le chat pour ma sœur ne prend pas. 12- Où va tu, ta sœur, je ne pas regarder cette matinée. 13- C'est votre chatte et vous allez jouer ensemble. 14- Elle m'aime. 15- Tu pour moiet je ne laisse pas Ahmed joue avec nous. 16- L'essentiel il m'aime. 17- Mon chat pourquoi tu as peur? 18- C'est la chate de mon frère qui fait ça. 19- Où ta sœur Lina, j'ai ne pas la vois depuis le matin. 20- Moi aussi! Est-ce que t'informe où elle va? 21- Attention, ne la touche pas une autre fois. 22- Papa je veux son chat.	**١سوف اشتري قطة أفضل من تلك الشريرة.** **٢- اين هي أختك؟** **٣- اين ابنتي؟** **٤- اريد طعاما لقطتي.** **٥- او! قطتك تأكل كثيرا.** **٦- لا تخافي يا قطتي لن تجد قطة أفضل منك.** **٧- اهلاختي.هل رأيت ما أجمل من هذه القطة.** ٨- لا استطيع إنها لي ٩- أيها الشرير سآخذها إنها لنا جميع ١٠- أمي،أبي، أخي لا يريد إعطائي القطة ١١- يجب أن أخبأ القطة أولا لأن أختي ستأخذها ١٢- أين هي أختك لم أرها منذ الصباح. ١٣- هذه قطتكما معا و ستلعبان بها معا. ١٤- إنها تحبني أنا فقط ١٥- أنت لي وحدي و لن أدع أحمد يلعب معنا ١٦ .على الأقل هو يحبني. ١٧ .ما بك يا قطتي لماذا أنت خائفة؟. ١٨ .إنها قطة أخي هي التي فعلت هذا. ١٩ .أين لينا يا منيوليتو لم أرها منذ الصباح. ٢٠. و أنا أيضا لم أرها، ألم تخبرك أين ذهبت؟ ٢١ .إياك أن تلمسيها مجددا. ٢٢ .أبي أريد تلك القطة. ٢٣. تعالي يا قطتي الصغيرة إنه وقت الغداء. ٢٤ .أريد أن ألعب معها أنا أيضا.	1- Rah asgha moch khir ntmocht**nas**. 2- Mani hala waltm**ak**. 3- Mani hala yal**i**. 4- Khasagh elmaklet ihmocht **ino**. 5- Oh! Hmocht **nam** htat labas. 6- Atagathch ahmocht**ino** oha**t**afch mocht ahla khir nam. 7- Ahla waltm**a**.hazrith athla mocht ya. 8- Okadraghech, akhater tagathagh fl**ass**. 9- Arah, at**ana** atawigh. 10- Yama, baba, om**a** oyakhsach aytyouch. 11- Lazme atkhabigh bach woltma outawiche. 12- Mani hala waltmak otzrighch si hasbehite. 13- Thay atmochtanonun issnine irarte iss issnine. 14- Khssia ntch frat. 15- Chek ino wahdhi, marahech dja Ahmed ayrar garana. 16- Almouhim itachtaya. 17- Matachmyoughn , maghaf agtheth? 18- Moch an Manoulito yigune ama. 19- Mani hala waltmek Lina outzrighech si hsabhith. 20- Natch baâd outzrighech mani hrouh. 21- (vide) …. 22- Baba khsa mochitin.

23- Viens ici mon petit chat, c'est ton repas. 24- Je veux jouer avec elle moi aussi. 25- Papa, maman, Ahmed a une chatte il ne veut pas me laisser jouer avec elle. 26- Oh! Je **la** cache sous mes vêtements. 27- Oh! Kuel belle donné moi. 28- Il n'y a pas de chance la chate m'aime pas moi, papa. 29- Common faire, regarde qu'elle me fait. 30- Ma chate toi mieure, toi la plus forte même toi ne mange pas trop. 31- Je ne sais pas, peut-être elle est avec ma sœur. 32- Ha, Ha ! elle est là avec toi. 33- Qu'est-ce qu'elle a? 34- Allez-y pour voir. 35- Je ne sais qu'ce qu'elle fait? 36- C'est vrai, je suis obsrvé sa absence. 37- Je ne sais pas, elle ne sort pas de sa chambre. 38- Je ne laisse aucune personne jouer avec toi parce que tu es la mienne. 39- A-ce que jouer avec la un peux. 40- Vien ici pour voir ma chatte. 41- Oh! Mon Dieu qu'est ce que ce géant?!.	٢٥. أبي، أي، أحمد لديه قطة و لا يريد أن يدعني ألعب معها. ٢٦. وجدتها سأخبئها تحت ثيابي. ٢٧-ما أروعها أعطيني إياها ٢٨- ليس لدي الحظ،القطة لا تحبني يا أبي. ٢٩- ماذا أفعل أنظر ماذا فعلت بي. ٣٠- قطتي العزيزة،أنت الأفضل من قطتها أنا متأكد. ٣١- ا أدري ربما أخذتها أختي. ٣٢- ها ها،إنها هنا عندك. ٣٣. ما بال قطتك؟ ٣٤- هيا بنا لنكتشف ذلك. ٣٥- ياترى ماذا تفعل. ٣٦- صحيح أنا أيضا لاحظت غيابها. ٣٧-لاأعرف لا تخرج من غرفتها كثيرا. ٣٨- لن أترك أحدا يلعب بك لأنك ملكي وحدي. ٣٩- هل يمكنني ملاعبتها قليلا أرجوك. ٤٠- تعالوا لتروا قطتي. ٤١- يا إلهي ما هذا العملاق.	23- Arwah ahmouchtino atfthrath. 24- Khsa ayrara igaranas akanatch. 25- Baba, yama, Ahmed ghars mocht ouyakhsch aydj ayrara igarans. 26- Ah, ofighet imira atafra zdou alkachino. 27- Oh! ahla ochayt. 28- Oghrich azher, hmocht otachtach. 29- Mata adhigh akel mata aytiga. 30- Amine ahmochtino, chame khir ahtmochtnas. 31- Manaâref balak at gher waltma. 32- Ha,ha! At thin gherk. 33- Mata mocht anak. 34- Aya trah anrouh anakel . 35- Ours mata hatag? 36- Hih sah, netch baâd zrigh laghyabaness. 37- Mana3raf outragch labas si hchambrthenes. 38- Ottajaghch agade had atheurare issame khatah ino wahdi. 39- Akadraghch ayrara ihgarans kitch outhm an rabi. 40- Arouaht atzram hamochtino. 41- Arabihna mata gala wa.

Dans ce qui suit, nous allons analyser distinctement certains exemples produits par nos apprenants, énoncé par énoncé, en rappelant que nous n'avons pratiquement choisi que les énoncés qui contiennent des anaphores grammaticales (et puisque plusieurs copies comprennent des énoncés identiques, nous n'en avons pris qu'un seul). Également, nous avons gardé toutes les erreurs commises par nos apprenants afin de maintenir le message dans son intégralité (sens et forme).

II.1. Analyse des énoncés :

Enoncés n° 01:

✓ J'achèterai un chat mieux que **sa** chatte méchante. (en FLE).

En consultant le tableau ci-dessus, nous constatons que cet apprenant a fait recours au Chaoui pour rédiger l'énoncé en FLE, il s'agit de la traduction littérale. Toutefois, si nous faisons la traduction littérale à partir de l'arabe nous obtiendrons :

- J'achèterai une chatte meilleure que **cette** méchante. (acceptable)

Cet apprenant aurait pu utiliser le pronom possessif "la sienne" afin d'avoir un énoncé clair et correct grammaticalement et sémantiquement comme suit :

- J'achèterai une chatte meilleure que **la sienne**.

Nous tenterons de déduire que le fait d'avoir un énoncé moins élégant en FLE (à cause de la répétition) est dû à l'impact négatif du chaoui (un idiome ni écrit ni enseigné dans notre région). Temporairement, nous pouvons dire que la langue de départ (le chaoui dans ce cas) a négativement influencé la qualité du message sans gâcher complètement sa structure grammaticale (au moins, il a utilisé le déterminant possessif "**sa** chatte" au lieu de répéter "la chatte de ma sœur").

Enoncés n° 02,03, 04 et 05 :

À travers ces exemples, nous voulons montrer que ces apprenants connaissent déjà les déterminants (adjectifs) possessifs dans leurs langues maternelles (arabe classique écrit ou chaoui oral). Cet usage abusif de l'adjectif possessif révèle que ces apprenants possèdent un bagage linguistique médiocre en FLE. Nous pouvons expliquer cette utilisation exagérée des adjectifs possessifs :

D'un côté, par leur maîtrise facile, ces apprenants préfèrent l'adjectif possessif par rapport aux pronoms personnels et possessifs qui semblent compliqués parce qu'ils exigent parfois une maîtrise parfaite de la langue cible (sémantique et grammaticale).

D'un autre côté, dans leurs deux langues maternelles, les apprenants n'ont que les pronoms possessifs pour exprimer la possession (regroupent les pronoms et les adjectifs possessifs).

Il est à noter, que ce recours habituel à la langue maternelle aide les apprenants à éviter la répétition en transmettant un message intelligible même s'ils arrivent difficilement à choisir adéquatement l'anaphore équivalente en FLE.

Dans ce qui suit, nous mettons en évidence les pronoms personnels suffixés (les pronoms possessifs) avec des exemples afin de mieux saisir la possession en Arabe.

En arabe, les pronoms personnels peuvent s'ajouter aux noms et aux verbes. C'est une manière facile et concise d'ajouter un complément à un nom ou à un verbe. La signification de ce complément se devine facilement en fonction de la signification du mot auquel il s'ajoute. Cette forme originale très intéressante n'existe ni en français ni en anglais, mais elle est tellement pratique qu'on s'y fait très vite et bien volontiers (certains mots spéciaux, appelés prépositions, peuvent également recevoir un pronom suffixé, tout comme les adverbes).

Pour reprendre un terme bien connu de la grammaire française, les pronoms suffixés sont pour l'arabe, l'équivalent des pronoms possessifs de la langue française. Le mieux est encore bien sûr de donner quelques exemples avec leurs significations, pour que cela vous paraisse plus clair. Prenons le nom قَلَم (*9alam,* crayon) : en y ajoutant ـي, on obtient قَلَمْي (*9alamy*), qui signifie « mon crayon » (crayon à moi, crayon de moi). Prenons cette fois la préposition مَعَ (*ma3a,* avec) : en y ajoutant encore ـي, on obtient مَعي (*ma3y*) qui signifie « avec moi »

Allons plus loin maintenant. Nous avons vu qu'il existait un pronom personnel suffixé (ـي) équivalent à**أنا** signifiant « moi » et équivalent à « je ». Il existe pour ces pronoms suffixés, un tableau, exactement comme il y a un tableau pour les pronoms personnels isolés.

Pronoms personnels suffixés singuliers, disponible sur : (http://www.les-ziboux.rasama.org/pronoms-personnels-arabe.html)

Sémantique	**Arabe**	**Phonétique**	**Équivalent**	**Français**
1° du singulier	ـي	*-y*(suffixe*ya*)	أنا	Je
2° masculin singulier	ـكَ	*-ka*(suffixe*kaf)*)	أنتَ	Toi (masculin)
2° féminin singulier	ـكِ	*-ki*	أنتِ	Toi (féminin)
3° masculin singulier	ـهِ	*-hi*	هوَ	?
3° féminin singulier	ـها	*-haa*	هيَ	?

Pronoms personnels suffixés pluriels

Sémantique	Arabe	Phonétique	Équivalent	Français
1° pluriel	ـنا	*-naa*	نَحْن	?
2°masculin ou mixte pluriel	ـكُم	*-kum*	أنْتُم	?
2° féminin pluriel	ـكُنَّ	*-kunna*	أنْتُنَّ	?
3° asculin ou mixte pluriel	ـهُم	*-hum*	هُم	?
3° féminin pluriel	ـهُنَّ	*-hunna*	هُنَّ	?

Nous estimons indispensable d'ajouter ces deux remarques pour mieux comprendre le système linguistique arabe :

- En arabe, le pronom personnel s'écrit attaché au mot qui suit, comme par exemple adjectifs possessifs en arabe,
- En arabe, ce sont des pronoms affixes toujours placés après le nom et accédés directement ou après une particule. L'adjectif possessif dépend de la personne qui possède l'objet non pas du genre de l'objet possédé.

Pour faciliter la tâche au lecteur, surtout parce qu'il s'agit d'une étude comparative entre trois idiomes, nous jugeons également nécessaire de présenter brièvement les pronoms possessifs en Chaouia :

La possession pronominale est exprimée en Chaoui par un pronom possessif composé de la préposition de possession /n/ l'équivalent de "de" en français suivie de la forme réduite du pronom d'objet indirect (les possessifs semi-libres) EX : /nk/ "de toi" ou "ton", ou comme dans le cas des pronoms possessifs liés de parenté, par la forme réduite d'un pronom d'objet indirect lié au nom qui le précède (ex : /baba-k/ "ton père".

Il y a trois types de pronoms possessifs en Chaoui : liés de parenté, semi-libre et libre, disponible sur ce site: (http://tacawit.blog4ever.com/blog/lire-article-422712-1910620-lecon_9__les_possessifs_kabylo_chawis.html)

1- Pronoms possessifs liés de parenté = nom +forme réduite d'un pronom d'objet indirect. Ce genre de possessifs ne s'utilise qu'avec les noms de parenté (baba (mon père)/ imma (ma mère)/ illi (ma fille)/ uma (mon frère)/ lalla (ma maîtresse). Au pluriel on place un (-t) entre le nom et le pronom comme lubrifiant entre voyelles : possessifs liés de

parenté au pluriel= nom+/t/+forme réduite d'un pronom d'objet indirect (ex : imma-t-wen "votre mère").

1- Les pronoms possessifs semi-libres : ils sont composés de la préposition de possession /n/ suivie par le pronom d'objet indirect (sauf pour la première personne de singulier où la forme longue /inu/ est employée). Ils viennent après le nom (ex : tamurtns " sa terre") ou peuvent s'employer tous seuls (/ns/ de lui).

2- Les possessifs libres sont des pronoms autonomes qui peuvent servir comme sujets (/wank yusid "le tien est venu") ou complément d'objet (/yeswa wans/ "il a bu le sien) ou être utilisés tous seuls (/wans "le sien").

- En Chaoui nous utilisons le démonstratif de proximité (formes réduites) suivi par le possessif semi-libre (ex : Ceci → wa, Celle-ci → ta, Celles-ci → tiya, Ceux-ci → iya.

Ex : wainu → le mien

Wans → le sien.

L'expression anaphorique *s* (son) est un déterminant possessif qui apparaît dans une position d'objet direct.

Enoncé n° 06 :

Cet apprenant a procédé à la traduction littérale, si nous comparons les trois énoncés, nous pouvons déduire que l'apprenant a réussi à éviter la répétition en utilisant correctement la reprise anaphorique équivalente en FLE. Dans cet exemple, l'apprenant a fait recours à la substitution grammaticale en utilisant correctement le pronom personnel "elle" dans les trois langues, confirme l'idée que les langues maternelles (leur référence) ne sont forcément pas une source de transferts négatifs. La phrase obtenue est : *Ne peur pas (n'aie pas peur)* ***ma*** *chatte* ***elle*** *ne trouve pas mieux que toi*. (Nous ne prenons pas en considération les autres erreurs, nous ne vérifions que l'usage de la reprise anaphorique).

Enoncé n° 08 :

Lors de la lecture des trois énoncés produits par le même apprenant, nous constatons qu'ils sont rédigés de manières différentes. Alors, cet apprenant n'a pas recouru à la traduction littérale (fidèle). Cependant, les trois versions contiennent des adjectifs possessifs. Si cet apprenant avait fait recours à la traduction littérale à partir de l'arabe il obtiendrait la version suivante : *je ne peux pas, c'est la mienne* au lieu de : *Pardon ces (c'est)* ***ma*** *chatte* .Mais à partir du chaoui il aura la phrase suivante : *je ne peux pas parce que je crains qu'elle ne soit pas bien.* En effet, nous pouvons dire que les deux versions sont plus délicates que la version écrite en FLE.

Enoncé n°09 :

À cause du mauvais usage de la traduction, le résultat était une phrase agrammaticale et asémantique, bien que le message puisse être compris, mais difficilement.

Par la traduction littérale, nous obtiendrons les énoncés suivants en FLE :

* À partir de l'arabe : *ah malin! Je la prendrai (ou je vais la prendre), elle est pour nous les deux.*

* À partir du chaoui : *c'est pour nous, je la prendrai.* Au lieu de : *Toi est mauvais, moi prondi le chat puis que pour toi.*

Enoncé n°10 :

Le même problème de l'énoncé précédant (N° 09), sauf que cet apprenant a rédigé le même énoncé en arabe et en chaoui.

Par la traduction littérale nous pouvons avoir l'énoncé suivant en FLE :

* À partir de l'arabe et du chaoui : *maman, papa, mon frère refuse (ne veut pas) de me donner la chatte.* Au lieu de : *Maman, Papa,* ***mon*** *frère ne ascepte pas la donnée la chatte.*

Enoncé n° 11:

Le même cas de l'énoncé N° 09, nous aurons par la traduction littérale les énoncés suivants :

*À partir de l'arabe : *Il faut que je cache la chatte, parce que ma sœur va* ***la*** *prendre.*

* À partir du chaoui : *Il faut que je* ***la*** *cache pour que ma sœur ne* ***la*** *prenne pas.* Au lieu de : *Ces obligé caché le chat pour ma sœur ne prend pas.*

Enoncé n° 12 :

Le même cas de l'énoncé N° 10, le même énoncé en arabe et en Chaoui. Alors, par la traduction littérale nous aurons l'énoncé suivant: *où est ta sœur? Je ne* ***l'****ai pas vu depuis ce matin.* Au lieu de: *Où va tu, ta sœur, je ne pas regarder cette matinée.*

Enoncés n° 13 et 14 :

Ces apprenants ont réussi à éviter la répétition en faisant la traduction littérale (fidèle) à partir de leurs langues de départ. (cf. le tableau ci-dessus).

Enoncés n° 15 et 16 :

Toujours par la traduction littérale, ils arrivent à rédiger des énoncés acceptables en FLE. Concernant l'énoncé N° 16, nous constatons que l'apprenant a parti du Chaoui pour avoir cet énoncé : *L'essentiel, **il** m'aime.* S'il avait littéralement traduit à partir de l'arabe il aurait l'énoncé suivant: *Au moins, **il** m'aime*.

Même si ces deux énoncés ne sont pas de grande qualité grammaticale, nous pouvons dire que le message est relativement cohérent.

Enoncés n° 17 et 18 :

Grâce à la traduction textuelle, ces deux apprenants arrivent à respecter la règle grammaticale de l'anaphore et alors à rédiger des énoncés corrects et cohérents. L'utilisation du pronom relatif "qui" en FLE est la traduction du pronom relatif "التي" en arabe et le pronom relatif "ayi" en chaoui. (cf. le tableau).

Enoncés n° 19 et 20 :

Ces apprenants ont fait recours à la traduction infidèle, le résultat des énoncés de mauvaise qualité mais un usage correct de l'anaphore en utilisant le pronom personnel "**la**".

Concernant l'énoncé N°19, si l'apprenant avait procédé à la traduction littérale à partir de l'arabe, il obtiendra la phrase suivante : *Manolito, elle est où Lina? Je ne **l'**ai pas vu depuis ce matin*. Mais, à partir du chaoui, il aura cette phrase : *Où est-elle ta sœur Lina*? *Je ne **l'**ai pas vu depuis ce matin.* Au lieu de : *Où ta sœur Lina, j'ai ne pas **la** vois depuis le matin.*

Quant à l'énoncé N°20, il obtiendra à partir de l'arabe, l'énoncé suivant : *moi aussi je ne **l'**ai pas vu, elle ne t'a pas dit où **elle** est allé*? Mais à partir du chaoui il aura cette phrase : *moi aussi je ne **l'**ai pas vu, où est-elle?* Au lieu de : *Moi aussi! Est-ce que t'informe où elle va?*

En effet, nous pouvons justifier cet agrammaticalité par la maîtrise imparfaite des règles syntaxiques. De plus, nous déduisons à ce niveau l'insuffisance voire la pauvreté du bagage linguistique investi par cet apprenant lors de la rédaction en FLE.

Enoncé n°22 :

À travers cet exemple nous voulons montrer l'usage abusif des adjectifs possessifs par nos apprenants. Si nous faisons la traduction littérale de cet énoncé en partant de l'arabe ou le chaoui, parce qu'il s'agit de la même version nous obtiendrons cet énoncé : *papa je veux cette chatte ou je veux **celle-ci*** (en montrant du doigt la chatte) au lieu de cet énoncé :

Papa je veux son chat. Cela confirme toujours l'hypothèse qui suppose que le répertoire linguistique de ces apprenants est insuffisant.

Enoncées n° 21, 23, 24, 25 et 26:

Nous constatons que ces apprenants arrivent à rédiger des énoncés plus au moins corrects et cohérents grammaticalement en partant de la traduction littérale. Ils ont varié les moyens de la substitution grammaticale à savoir : le pronom personnel **la** (COD), les adjectifs possessifs, les pronoms personnels il, elle(s)…Dans ce cas, nous pouvons considérer la langue de référence (l'arabe moderne) comme un atout dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE par des Algériens.

Enoncé n° 27 :

Les fautes d'orthographe et la non maîtrise des règles grammaticales ont rendu cet énoncé globalement agrammatical. Si la traduction est bien faite, à partir de l'arabe, nous aurons l'énoncé suivant : *Oh! Qu'elle est belle! Donne-**la**-moi*. Au lieu de : *Oh! Kuel belle donné moi*.

Enoncé n° 28 :

Cet apprenant n'a pas réussi à éviter la répétition en traduisant l'énoncé de sa langue maternelle (même version en arabe et en chaoui) au FLE. Nous constatons que l'énoncé produit est de mauvaise qualité grammaticale et sémantique bien que nous puissions comprendre le message qu'il transmet. Sans l'anaphore, la phrase serait moins élégante.

Si nous procédons à la traduction littérale nous obtiendrons la phrase suivante : *Papa, je n'ai pas de la chance, la chatte ne **m**'aime pas.* Au lieu de*: Il n'y a pas de chance la chate m'aime pas moi, papa.*

Enoncé n° 29 :

Bien que cet apprenant à éviter la répétition, il a rédigé un énoncé de mauvaise qualité grammaticale. Par la traduction fidèle de la version arabe l'énoncé se traduit comme suit : *Que dois-je faire? Regardez ce qu'elle me fait*. Au lieu de : *Common faire, regarde qu'elle me fait.*

Enoncé n° 30 :

Cet apprenant a choisi la traduction libre, il a rédigé trois versions différentes d'un même message. (cf. le tableau). Si la traduction est correctement réalisée, l'énoncé serait comme suit : à partir de l'arabe : *ma chère chatte, tu es mieux que **sa** chatte, je suis sûr*. Ou à partir du Chaoui : *Bravo ma chatte, tu es bonne que **sa** chatte*. Au lieu de : *Ma chatte toi*

mieure, toi la plus forte même toi ne mange pas trop. Ce dernier est plein de répétitions et nous le sentons lourd et mal cohérent.

Enoncé n° 31 :

Nous constatons que la traduction cette fois-ci est littéralement faite à partir du chaoui ce qui nous a donné l'énoncé suivant : *Je ne sais pas, peut-être elle est avec ma sœur*. Mais, à partir de l'arabe il serait comme suit : *je ne sais pas, peut-être que ma sœur* ***l****'a prise*.

Enoncé n° 32 : Ha, Ha ! ***Elle*** *est là avec toi.*

Même version en trois langues, traduction littérale. Message simple traduit facilement (correct).

Enoncé n° 33 :

✓ Qu'est-ce qu'elle a?

Traduction quasi littérale.

En arabe : Qu'est-ce qu'elle a, ta chatte?

En chaoui : Quel est le problème de ta chatte? Cet apprenant a rédigé l'énoncé français à partir de l'arabe en oubliant de traduire la seconde partie.

Enoncé n° 34 :

Allons-y, pour le découvrir (arabe). Enoncé cohérent et clair.

Allez-y pour voir (chaoui) une influence négative du chaoui.

Enoncé n° 35 :

Je me demande, qu'est-ce qu'elle fait (arabe*).*

Traduction littérale à partir du chaoui : *je ne sais pas qu'est-ce qu'elle fait.*

Enoncé n° 36 :

Traduction à partir de l'arabe parce qu'en chaoui nous ne disons pas : *j'ai vu son absence.*

Si nous traduisons littéralement de l'arabe nous aurons cet énoncé : *moi aussi, j'ai remarqué son absence*. En français cet apprenant a mal choisi le verbe en français (observer) un verbe qui ne convient pas à cette situation.

Enoncé n° 37 :

Traduction adéquate et correcte une influence positive de la langue source.

Enoncé n° 38 :

Je ne laisse personne jouer avec toi parce que tu es la mienne. Influence positive de l'arabe. D'habitude ces apprenants utilisent l'adjectif possessif comme suit: …*parce que tu es ma chatte.*

En langue arabe, la notion relative à la possession et qui correspond au pronom personnel de la langue française est déclinée directement avec le nom. En langue française par contre, une connaissance imparfaite de ces outils linguistiques, de leur utilisation et de leur place au sein d'une structure syntaxique peut inciter des confusions. Ces confusions sont donc à mettre au détriment de la qualité de l'apprentissage de la langue étrangère.

Enoncé N° 39 :

Arabe et chaoui : *puis-je jouer avec* ***elle*** *un peu, STP.*

En français : *A-ce (est-ce) que jouer avec la un peux.*

Cet apprenant, à notre avis, ne possède pas un bagage assez suffisant pour réussir au moins la traduction. Cette insuffisance lexicale et syntaxique à gâcher complètement le message produit en FLE.

Enoncé n° 41 :

En arabe: *mon Dieu! Qu'est-ce que ce géant.*

En chaoui *: oh! Mon Dieu, c'est quoi cela.*

En français : Oh! Mon Dieu qu'est-ce que ce géant?!

En comparant ces trois versions, nous pouvons déduire que cet apprenant a utilisé la traduction fidèle à partir de l'arabe. Si nous apercevons bien le Chaoui nous concluons qu'il s'agit d'une langue orale (parler) pauvre en mots outils par rapport aux autres langues écrites et bien structurées.

À notre avis, la vraie source de ces transgressions (anomalies) grammaticales et syntaxiques n'est pas forcément le recours à la langue maternelle (langue de référence), surtout lorsqu'il s'agit d'une langue écrite si structurée comme l'arabe moderne. Néanmoins, nous pouvons probablement l'inculper quand il s'agit d'une langue orale (non enseignée) comme le chaoui dans notre cas. En effet, considérer le chaoui comme une langue minorée, suppose aussi que nous mettions l'accent d'une part sur les façons de passer d'un oral marqué par la variation à un écrit assez standardisé pour être enseignable.

W-F. Mackey (1976 : 404-405) voit que : « *l'interférence grammaticale apparaît suite à une insertion dans le parler du bilingue d'unités et des combinaisons de parties du*

discours, de catégories grammaticales et de morphèmes fonctionnels, dont la source est une autre langue ».

En ce qui concerne notre corpus, les unités et les combinaisons faisant partie du discours de la langue maternelle susciteraient l'apprenant plurilingue à produire un discours dans une langue étrangère qui se caractérise par l'intrusion de ces éléments étrangers. À titre d'exemple, la phrase : *il n'y a pas de chance la chatte m'aime pas moi, papa*, représente une déviation liée à une mauvaise organisation des unités qui la composent, dont la source est l'influence de la langue maternelle "arabe ou chaoui". Cependant, le bilingue arabe/français produit des phrases en français suivant le même ordre en arabe.

Ces altérations sont majoritairement dues à la non maîtrise des règles qui assurent la cohérence textuelle en FLE. Bien que celles-ci aient été étudiées au niveau des années précédentes, il est inquiétant de constater qu'au niveau du secondaire, plusieurs apprenants ne distinguent pas entre le pronom et l'adjectif possessifs. Cependant, la substitution grammaticale est censée être acquise, car elle est contenue dans le programme scolaire de ces apprenants.

Certains apprenants ont tendance à répéter le même terme à plusieurs reprises, sans l'utilisation d'aucune substitution, entraînant une certaine lourdeur de style. Ceci dénote une certaine "pauvreté lexicale". Une grande partie de nos apprenants n'utilise pas à bon escient les anaphores, ils font preuve d'un emploi exagéré des adjectifs possessifs au détriment des autres outils (*pronoms personnels et relatifs*).

Les erreurs répertoriées ne résultent pas toutes d'influence des langues maternelles sur le français, quelques-unes ont pour cause des difficultés proprement internes à la langue cible. Notre analyse se limitera à l'emploi de la reprise anaphorique et particulièrement des substituts grammaticaux. La prise en compte du système de la langue cible est accompagnée d'une référence au système de la langue source afin d'identifier les influences.

II.2. Interprétation des résultats :

Dans notre recherche à caractère didactique nous avons donné de plus en plus d'importance à l'étude des phénomènes textuels en ce qui concerne les différentes compétences qu'un apprenant doit acquérir en langue étrangère. Un de ces éléments importants est l'anaphore (particulièrement l'anaphore grammaticale).

En effet, les textes produits par nos apprenants correspondent parfaitement aux caractéristiques standards des textes écrits en langue étrangère :

- Des textes courts : des phrases contiennent moins d'informations et donc moins de contenu,
- Un vocabulaire restreint; il y a davantage de redondance lexicale,
- Une syntaxe simple; les textes en langue étrangère se caractérisent par rapport aux textes en langue maternelle par une syntaxe moins complexe,
- Davantage d'erreurs.

Cette expérimentation est un cas particulier, un échantillon représentatif de toute l'étude menée. L'enseignement de la grammaire du français dans un milieu campagnard, où le français est vraiment une langue étrangère avec un statut bien précis. Ainsi, il est indispensable de prendre en considération plusieurs facteurs, à savoir : le milieu sociocognitif et socioculturel des apprenants, la formation des enseignants, la motivation, et les représentations négatives vis-à-vis de cette langue. Après l'analyse des énoncés produits par nos apprenants, nous avons pu déduire qu'ils n'ont forcément pas le chaoui comme langue maternelle, ou ils l'avaient à des degrés différents.

L'intérêt de notre recherche est, aussi, de trouver un terrain d'accord entre des élèves qui ont le plaisir et le désir de s'investir dans une production personnelle mais qui n'arrivent pas à le faire en FLE et un contenu d'enseignement (programme) qui demeure inadéquat et incompatible avec le niveau et les besoins réels de ces apprenants.

En raison du nombre élevé d'énoncés rédigés par nos élèves afin de remplir les bulles des vignettes que nous leur avons proposées. Nous pouvons dire que la BD est le moyen le plus adéquat afin d'atteindre les objectifs fixés par le système éducatif et notamment celui d'apprendre par plaisir. Surtout que certains élèves n'arrivent pas à rédiger un petit paragraphe quand il s'agit d'une argumentation ou une narration libre (d'après notre expérience, ils ne le font pas même lors d'un examen noté !!?). En effet, l'apprentissage et la motivation vont de pair, plus les apprenants sont motivés, plus l'apprentissage est efficace.

Personne ne peut nier l'impact de l'image sur l'apprenant et le pouvoir qu'elle détient (voir les résultats du questionnaire destiné aux apprenants : annexe **n°: 1-A**) ; sa place, accompagnant le texte dans la BD, est davantage déterminée car elle joue le rôle d'un véritable déclencheur de sens. L'image répond pédagogiquement et implicitement aux différentes interrogations posées par le jeune apprenant au texte.

Même si la sélection de la bande dessinée comme support didactique était en quelque sorte imposée aux apprenants, nous pensons qu'elle pourrait les motiver, tout comme elle pourrait aussi contribuer à développer leurs compétences d'expression écrite.

Il est indéniable que la mise en place de la BD pourrait effectivement motiver l'apprenant à se libérer dans un premier temps, puis à développer progressivement sa compétence langagière. Le dialogue dans la BD (texte narratif) est plus facilement accessible à nos apprenants. Ils ne sont pas obligés de rédiger des textes, mais il leur suffit de produire des phrases simples et cohérentes. Par ce choix, nous avons essayé de leur faciliter un peu la tâche et de les encourager à écrire en FLE.

La production en FLE de la part d'un apprenant polyglotte, faisant de la langue maternelle (arabe ou chaoui) un passage intermédiaire et obligatoire, le conduisant à transposer des mots, dont l'usage ne conviendrait pas aux règles propres au FLE.

Nous tentons de dire que les productions des apprenants, qui se sont référées à la langue arabe, sont plus au moins cohérentes et acceptables par rapport à celles rédigées à partir du Chaoui. Nous constatons que les difficultés d'ordre grammatical seraient dues à la non maîtrise de la notion de substitution grammaticale. Autrement dit, ces apprenants n'arrivent pas à l'assimiler parfaitement.

Entre ceux qui pensent que l'apprenant qui se réfère à sa langue maternelle, pour exprimer son intention de communication, rédige des messages incompréhensibles et incohérents. Et que l'origine de cette incohérence serait due aux difficultés liées principalement aux interférences et à la non maîtrise des règles grammaticales de la langue cible. Et ceux qui révèlent que pour apprendre plusieurs langues étrangères facilement et dans de bonnes conditions, il est impératif de maîtriser sa langue maternelle. Nous essayons de trouver un terrain d'entente, en précisant un peu ces deux opinions, et en nous basant sur l'analyse de la présente expérimentation.

Ainsi, nous pouvons dire que la langue maternelle dévie le parcours d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère par un apprenant plurilingue, surtout, si elle est orale et non enseignée (le chaoui par exemple). De plus, nous ne devons pas marginaliser un obstacle, que nous considérons parfois infranchissable, celui de la difficulté et la finesse de la langue étrangère à apprendre (FLE). En effet, l'écart ressenti entre les langues maternelles (chaoui et arabe) et la langue étrangère (FLE) est immense, puisque chaque langue dispose d'un système linguistique propre (alphabétique, phonétique,

lexical, grammatical…) différent des autres. Alors, l'apprenant trouve du mal à s'habituer, notamment, avec le nouveau système.

Dans une tentative de cerner ce problème de recourir à une langue maternelle orale afin de rédiger un énoncé dans une langue étrangère, nous avons estimé nécessaire, de consulter le programme enseigné de la langue (le chaoui), en sachant que, contrairement à la région de Yabous, cette langue est enseignée dans d'autres régions de la wilaya de Khenchela. De ce fait, nous avons choisi le programme de la 1ère année secondaire, le même niveau d'étude que notre échantillon. Dans ce qui suit, nous présentons un extrait du programme de Tamazight destiné aux apprenants de 1ère AS. (Disponible sur ce site: www.onefd.edu.dz/scolaire/.../amazighe%20f.pdf).

II.2.1. *L'enseignement de la grammaire de Tamazight* :

Les apprentissages en grammaire de la phrase (syntaxe et orthographe grammaticale) et du texte se feront conjointement : ils partiront généralement d'observations faites par l'élève au cours de pratiques de lecture ou d'écriture pour déboucher sur la vérification et l'évaluation de la forme et du sens de ses propres phrases dans ses textes.

Contenus d'apprentissage :

• ***Les constituants de la phrase***

- Le groupe du nom (nom, pronom et adjectif) et ses constituants,

- Le groupe du verbe et ses constituants :

- Verbe seul (actif, passif : valeur et emploi),

- Verbe + complément d'objet (direct, indirect),

- Verbe + groupe de l'adverbe,

- Le groupe de la préposition : complément de la phrase (indépendant).

• ***Les subordonnées***

- La subordonnée relative : emploi des relatifs,

- La subordonnée complétive,

- La subordonnée complément de la phrase : temps, lieu, cause, conséquence, but, concession et opposition, hypothèse, comparaison.

• ***La juxtaposition***

- Les fonctions syntaxiques des éléments de la phrase juxtaposés.

• ***La cohérence du texte***

- Les marqueurs d'organisation du texte :

- La mise en page,

- Les organisateurs textuels : les mots, les groupes de mots ou les phrases qui révèlent les articulations du texte en indiquant l'ordre ou la progression,

- Les marqueurs de relation :

- Marquer explicitement les relations sémantiques (d'addition, de but, de temps, etc.) entre des éléments dans une phrase ou entre les phrases,

- La reprise de l'information :

- Employer les substituts qui permettent d'assurer la cohérence du texte,

- La progression de l'information :

- La cohérence entre le thème et le propos d'une phrase d'après le contexte,

- Les différents types de progression thématique dans un texte,

• Le discours

- La situation de communication,

- La situation d'énonciation.

En lisant ce programme, nous constatons que le contenu d'apprentissage de la grammaire est intéressant, notamment en ce qui concerne la cohérence textuelle y compris la reprise anaphorique (les substituts). Cela nous a conduit à supposer que l'influence négative du chaoui sera moins grave si ces apprenants apprennent cette langue à l'école avec toute sa rigueur et sa structuration grammaticale.

Certains apprenants ont pratiquement réussi l'opération de la traduction (nous citons les énoncés: 14, 16, 18, 21, 23, 25, 31, 35, 38). Quant aux autres, cette opération n'a pas totalement réussi, dans la mesure où leurs énoncés contiennent des déviations (transgressions), et que le message ne porte pas la même intention de communication du texte en langue maternelle. Cela serait lié, d'une part, à l'ignorance de l'utilité de la bonne structure syntaxique dans la construction du message en FLE, et d'autre part, à l'insuffisance voire à la rareté du bagage linguistique investi par nos apprenants lors de la transmission du même message en FLE.

Effectivement, nous pouvons dire que nos apprenants d'aujourd'hui ne prennent pas au sérieux la finesse du système linguistique français. Ils produisent, dans la majorité des cas, des énoncés non conformes aux normes du français standard. Pour eux, la maîtrise du français signifie la possession d'un certain nombre de mots français, qu'ils juxtaposent soit

par des règles propres à leur langues maternelles, soit, et c'est encore pire, par des règles improvisées immédiatement.

À ce propos, Y. Cherrad (2002 : 128) de son côté, défend la thèse de l'existence en Algérie d'une « norme endogène » du français: "[...] *ce français fixé par une norme qui, si elle est présentée comme extérieure et étrangère, est transformée en fait, par des facteurs sociaux et psychologiques en une réglementation proprement locale, par une réadaptation de cette langue dans ses fonctions et dans sa possession selon des références et usages algériens*".

Y. Derradji (2004 : 22) quant à lui refuse de parler de norme endogène et préfère le concept de particularisme lexical pour qualifier ce français :

> " *[...] la norme endogène qui régule les usages du français en Algérie n'est pas une norme dans le sens linguistique normatif du terme mais plutôt un particularisme sociologique et socioculturel qui, pour des raisons socio-historiques pertinentes s'est inscrit dans la trame même de la norme référentielle du français pour en faire corps non pas comme une excroissance mais comme un élément constitutif intrinsèque*".

En fait, même s'il s'agit de deux points de vue très divergents, le résultat est pratiquement le même : un français, de la plupart des apprenants algériens, non conforme aux normes explicites exogènes, autrement dit, il ne répond pas toujours à l'usage correct du français (standard).

Par ailleurs, au sein de la famille algérienne, le français n'est pas très souvent utilisé, particulièrement, s'il s'agit des familles qui habitent des petits villages c'est le cas de notre groupe d'expérimentation. De plus, la langue française est considérée parmi les langues les plus difficiles à apprendre dans le monde vu la complexité de son orthographe, sa conjugaison et surtout sa grammaire.

Pour nos enseignants, l'écriture en FLE est un processus complexe et difficile. Elle ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, il est toutefois question d'un ensemble de procédures de résolution de problèmes à réaliser. Ce qui n'est pas évident pour des apprenants plurilingues issus des milieux ruraux.

En effet, pour que nos apprenants maîtrisent mieux l'écriture en FLE, il est d'abord question de leur expliciter le cheminement de l'activité, en leur montrant comment faire

pour rédiger (le processus d'écriture en toutes ses étapes). Dans cette optique, nous pouvons dire que les représentations qu'ils font face à l'écriture peuvent évoluer.

Après l'analyse de cette expérimentation, nous pensons que la production de l'écrit en FLE doit être saisie dans une démarche qui consiste à tenir compte du scripteur (apprenant), du milieu situationnel (contexte plurilingue) et du produit écrit final. Les difficultés rencontrées par nos apprenants pourraient être expliquées au niveau des défaillances enregistrées dans les différentes étapes de l'acquisition de cette langue.

Dans le système éducatif algérien, la pédagogie du projet est basée sur la responsabilisation de l'apprenant guidé par son enseignant. Elle vise à modifier les pratiques scolaires et œuvre à transformer les rapports de l'école avec l'ensemble des pratiques sociales en général et des rapports enseignant/enseigné en particulier.

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons constaté que nos apprenants, en réalité, font impérativement recours à leurs langues maternelles lorsqu'ils essaient de rédiger en FLE. En effet, il faut ajouter qu'apprendre une langue est la fusion de trois composantes : une composante affective (motivation, intérêt et détente), une autre cognitive (analyse, réflexion) et une troisième psychomotrice incluant toutes les activités de réemploi de la langue tels les exercices de fixation, de substitutions et de complétion.

Dans le cadre de l'actuelle réforme, nous remarquons, pour ce qui de l'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie, un regain d'intérêt perceptible accordé à la production écrite. L'intérêt, comme nous le pensons, dicté par une volonté d'efficacité des enseignements assurés aux apprenants. (*Documents d'accompagnement des programmes de 2ème année secondaire*, Office national d'enseignement et de formation à distance (O.N.E.F.D), février 2006).

Chaque séquence didactique se compose d'activités visant l'appropriation programmée des quatre compétences fondamentales : la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit. En plus, la lecture est devenue une opportunité s'appuyant sur la réalisation d'activités d'écriture : il est demandé aux apprenants de rédiger des résumés; de prendre des notes, au terme de la lecture et de la phase de compréhension de l'écrit, ajoutant à cela la réalisation d'un travail collectif écrit, mobilisant les savoirs et les savoir-faire des apprenants, au terme des deux ou trois séquences didactiques.

Quand nous parlons de l'apprentissage de l'écriture ou l'acquisition d'une compétence grammaticale en langue étrangère. Nous nous trouvons obligée à évoquer un

autre facteur, que nous considérons essentiel, celui de la formation des enseignants. " *Il est important que l'enseignant maîtrise un certain nombre de principes d'organisation, dans leur cohérence, dans leur cohésion pour mieux faire avancer ses élèves dans les activités de lecture et d'écriture* "(G. Vigner, 2009 : 127).

L'enseignant a plusieurs rôles à jouer, tout d'abord il doit annoncer les objectifs de la séance. Il doit ensuite énoncer clairement la consigne de la situation et en expliquer les contraintes. Enfin, il doit préciser les notions sur lesquelles une vigilance orthographique est particulièrement attendue. L'enseignant doit expliquer clairement la consigne**.**

Le bon enseignant doit inciter ces apprenants à faire appel à leurs connaissances antérieures. Il peut les inciter à travailler en collaboration. Il ne peut pas avoir les mêmes exigences pour toute la classe.

L'enseignant peut réagir de différentes manières aux transgressions linguistiques des apprenants en classe du FLE :

1- Il peut leur refuser la possibilité de recourir à une autre langue que celle de la classe, ce qui risque d'avoir pour effet d'entraîner l'apprenant, au pire, vers l'abandon et, au mieux, vers un effort de reformulation plus conforme aux attentes de l'enseignant,

2- Il les accepte, et peuvent alors s'ouvrir des séquences de réparation négociées et co-construites. C'est le cas de l'échantillon visé par cette enquête, où les apprenants ont choisi la traduction comme stratégie d'apprentissage du FLE, alors, les enseignants sont obligés à négocier ce choix. Si l'apprenant maitrise bien sa langue maternelle, notamment si elle est écrite et normalisée (l'arabe moderne), et si l'enseignant ne réussit pas à l'empêcher à traduire, au moins il le guide et l'encadre afin d'avoir des résultats relativement satisfaisants.

Pour accomplir la tâche d'écriture attendue, il est nécessaire, que la consigne du travail donnée aux apprenants soit précise, concise et claire, étant donné qu'elle constitue le repère indispensable de toute évaluation. Elle doit apporter deux éléments principaux :

- Les informations qui définissent la thématique, le contenu du sujet à traiter,
- Les orientations possibles vers le texte (raconter, décrire, critiquer…).

La conception de la consigne nécessite un soin particulier de la part de l'enseignant. Dans ce sens, A. Beaucourt (2005 : 136) a écrit que : « *le lexique doit être précis, la morphosyntaxe simple et permettant d'identifier rapidement, avec le minimum de doutes, les différentes propositions et informations contenues* ».

Il s'agit des conseils pour écrire avant l'écriture qui deviendront des critères de réussite permettant la révision et la réécriture du texte produit parce que " *la consigne constitue le repère indispensable de toute évaluation* " précisent C. Cornaire et P.M. Raymond (1999 : 114). Cependant, la consigne unique peut provoquer du tout ou rien et handicaper les élèves qui pourraient exécuter une partie de la tâche seulement.

En choisissant ce sujet de recherche, nous essayions de montrer comment le plurilinguisme peut constituer un atout pour les élèves, quand ceux-ci sont encouragés à s'appuyer sur leurs connaissances des langues maternelles comme des ressources positives pour l'apprentissage. En effet, l'enseignement/apprentissage du FLE s'inscrit dans l'univers d'un système éducatif qui a pour mission la formation d'un citoyen responsable. Selon l'objectif ultime consigné ce système : "*veillera surtout à la mise en place du projet de société où cet apprenant représente cet individu sur lequel se base tout développement*".

Nous essayions, aussi, de montrer que le texte n'en est pas un texte s'il n'est pas cohérent. De nombreux éléments doivent s'enchevêtrer pour que le texte ait cette caractéristique même s'ils sont assez hétérogènes. Ils peuvent concerner aussi bien l'organisation générale du texte (comme, par exemple, les éléments cohésifs) que l'organisation sémantique du texte (comme c'est le cas des éléments de la cohérence). Il est évident que l'anaphore (grammaticale ou lexicale) occupe une place importante dans l'écriture en langue étrangère.

D'après nos constatations dans le domaine de l'enseignement, la majorité des apprenants algériens considère le français comme étant une langue étrangère. En outre, une grande partie éprouve d'énormes difficultés dans l'acquisition de cette langue ayant par conséquent une compétence de communication et de compréhension très limitée. Incontestablement, la majorité de nos apprenants parle l'arabe dialectal ou le chaoui, et que l'arabe moderne enseigné à l'école diffère considérablement de l'arabe dialectal (algérien). Vu ce contexte linguistique multilingue, nos apprenants ont tendance à produire un français mêlé à des tournures de l'arabe moderne ou du parler algérien ou sur celui du berbère pour les apprenants berbérophones.

Malgré la divergence qui existe entre les trois systèmes linguistiques (arabe, français et chaoui), nous observons que nos apprenants se réfèrent, dans la plupart des cas, à la traduction lors de la rédaction en FLE. Nous pouvons expliquer ce procédé par le fait que ces élèves produisent des énoncés en français au moment où les automatismes linguistiques se sont déjà consolidés en langue maternelle. C'est pour cette raison que les

apprenants du F.L.E ont des difficultés à éviter la traduction de la langue de référence (l'arabe) à la langue d'étude (le français). Ainsi, ces apprenants ont vraiment besoin de bonnes explications qui leur soient accessibles et non des règles destinées à des natifs réfléchissant sur leur propre langue.

Le contexte linguistique de notre population ciblée est celui d'un plurilinguisme, d'une cohabitation et du contact entre différentes langues. Il s'agit d'une situation linguistique complexe caractérisée par une différence de traitement des langues en présence. En effet, ces langues ont des statuts inégaux où les langues maternelles n'ont que des profils symboliques et qui ont fait l'objet de politiques linguistiques qui s'inscrivent dans le cadre du processus de minoration linguistique.

En fait, l'apprentissage d'une langue étrangère exige un effort et des connaissances considérables que ceux fournies lors de l'acquisition de la langue maternelle. De plus, en apprenant une deuxième langue l'apprenant a déjà acquis un bagage linguistique et culturel dans sa première langue. En effet, une situation langagière pareille exige que les enseignants connaissent et prennent en compte les langues maternelles des apprenants et leurs traits distinctifs.

Au cours de son apprentissage, l'apprenant, afin de faciliter sa tâche, imagine un système linguistique médiateur propre à lui, entre les systèmes en présence. Certains apprentissages déjà acquis dans la langue première peuvent ainsi être transférés tels quels dans l'approche de la langue étrangère.

Les apprenants algériens (arabophones ou berbérophones) du français langue étrangère (FLE) recourent intentionnellement ou non à certaines stratégies d'apprentissage entre autres la traduction arabe/français ou Chaoui/français.

L'enseignement pourrait être plus efficace s'il était permis à l'enseignant "*d'élaborer une stratégie cohérente, personnelle et personnalisée face à des situations réelles et constamment changeantes d'enseignement/apprentissage en s'inspirant de toutes les théories linguistiques, modèles traditionnels y compris. Il y va de la libération et de l'épanouissement de l'enseignant de langue dans ce pays"* (F. Benramdane, 2004 : 129)

Une brève description du nouveau manuel scolaire du français, à notre avis, est nécessaire. Il propose différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation d'apprentissage : des séries d'activités de compréhension, des activités de structuration, des activités d'expression orale et écrite d'intégration, des activités de recherche et de création.

Les premières activités de chaque séquence portent sur la compréhension de l'écrit : compréhension globale d'abord, détaillée ensuite. Les nombreux textes proposés à cet effet sont assez longs, variés à l'intérieur d'une même unité. Ces activités sont suivies par d'autres d'ordre lexical, puis syntaxique et enfin de productions orales et écrites. Elles sont également proposées dans un ordre qui s'inscrit dans une logique d'intégration progressive (observation, repérage, appropriation, transfert).

Si nous consultons le nouveau manuel scolaire de 1ère AS du FLE, nous constatons que les textes de lecture (supports) sont trop longs, d'accès difficile et surtout non conformes au niveau cognitif modeste de nos apprenants. L'enseignement du FLE en Algérie doit s'organiser à partir de supports adaptés aux apprenants notamment ceux du milieu rural. Ce qui implique que cet enseignement doit être spécifique pour permettre de répondre à leurs besoins. Le support choisi (la BD dans notre cas) peut présenter la langue sous ses différents aspects afin de faciliter la rencontre entre l'apprenant et la langue.

Quant à la BD et son importance dans les manuels scolaires :

> "*Ces documents iconiques sont choisis soit pour le thème qu'ils abordent, soit pour le thème et les structures syntaxiques qu'ils obligent à utiliser. Les questions qui suivent ces documents sont des pistes proposées à l'enseignant pour leur exploitation et n'épuisent donc pas leur signification. Toutes ces activités visent à développer l'expression orale et écrite chez l'apprenant : décrire et interpréter oralement un document; commenter des informations données par l'image ; exprimer une opinion et argumenter ; anticiper une histoire (proposer des suites et des antécédents; créer une histoire; raconter oralement et par écrit des épisodes). Ce genre d'activités permet également la transposition en version écrite*". (Djilali, 2006 : 52-181)

En effet, le manuel scolaire de 1ère AS du FLE ne contient pas beaucoup de BD (une). Nous avons donc essayé de placer l'élève devant une situation nouvelle et un support motivant afin que son recours aux stratégies soit le plus spontané possible.

En lisant les énoncés rédigés par les apprenants, nous déduisons que le retour à la langue première apparaît comme la stratégie la plus fréquente pour la plupart des élèves, quels que soient leurs prérequis et leur degré de contact avec la langue-cible. Ce recours ne trouve une efficacité que dans la mesure où les élèves réussissent un mouvement de

décentration qui leur permet de mettre en place des hypothèses de fonctionnement différencié.

Pourtant, il apparaît que le retour à la langue première reste perçu comme un problème voire un obstacle. Certains enseignants disent viser toujours à faire penser les élèves directement dans la langue étrangère, tandis que d'autres associent étroitement la compétence en langue étrangère au degré de maîtrise supposé de la langue première.

Le recours à la L1 dans la classe de L2 a déjà fait l'objet, comme nous l'avons vu, de nombreuses recherches, certaines déjà anciennes, le considèrent comme une entrave à l'apprentissage de la L2, et préconisent son bannissement total de la classe, d'autres bien plus récentes montrent plutôt le rôle positif qu'il peut jouer et souhaitent lui redonner une place dans la classe de L2.

Selon D. Groux et L. Porcher (1997 : 154) : « *C'est dans l'enseignement de la langue maternelle que se rassemblent les enjeux de toute éducation* ». C'est la langue première qui structure et organise l'ensemble des connaissances, les deux langues peuvent coexister. V. Castellotti (2001: 32) nous dit que *la place de la langue maternelle en classe de langue étrangère peut façonner la nature des relations entre les deux langues*.

Nous ne pouvons pas traiter les problèmes de nos apprenants, si nous ne prenons pas en charge leurs conditions socioéconomiques. Parlons de notre groupe expérimental, il s'agit d'apprenants vivant dans une zone rurale, au vrai sens du terme, la moitié d'entre eux ne bénéficie pas d'une meilleure scolarisation par le fait qu'ils vivent loin du lycée, ce qui engendre chez eux un problème de déplacement qui les perturbe. Parfois, ils se déplacent quotidiennement plusieurs kilomètres à pied, l'attente des bus pendant des heures. C'est pour cela que la plupart du temps, plusieurs élèves ratent leurs leçons. En plus, nous avons rencontrée certains qui n'ont pas fait le français au primaire, parce que le problème d'éloignement demeure posé (absence des enseignants).

Á notre avis, le milieu social dans lequel vit l'apprenant a un grand impact, pour preuve c'est que les apprenants citadins sont nettement favorables à la familiarisation de cette langue, par rapport aux apprenants villageois, car ils disposent de plusieurs moyens.

III. QUELQUES PROPOSITIONS :

Dans le cadre de cette expérimentation, et après l'analyse des résultats obtenus, nous estimons indispensable de faire quelques propositions qui semblent porter des résolutions adéquates aux problèmes rencontrés par un apprenant algérien chaouiophone issu d'une zone rurale défavorisée.

Etant donné la grande influence qu'exercent les conditions socioéconomiques sur le rendement cognitif d'un apprenant en classe de langue. Les conditions frustrées peuvent être une source de perturbation cognitive et même des retards de langage, et par la suite d'inadaptation scolaire. L'apprenant du milieu rural présente des insuffisances tant du point de vue de la syntaxe que de point de vue du vocabulaire, un facteur important d'inégalité qui joue un rôle dans l'apprentissage. En outre, les parents d'élèves villageois, dont la majorité analphabète, affichent une abnégation totale à l'égard de leurs enfants.

Donc, nous demandons aux garants concernés d'agir sérieusement afin d'améliorer ces conditions, en fournissant tous les moyens matériels et non matériels (transport, salle parfaitement équipée, encadrement de qualité…), surtout si nous découvrons que parmi ces apprenants, il y a des intelligents qui pourraient demain occuper des postes délicats dans la société, et pourquoi pas gouverner le pays.

Un autre problème que nous soulevons toujours est celui des programmes scolaires du FLE et leur incompatibilité avec le niveau socioculturel de nos apprenants. Vu que, en Algérie, il existe une multitude d'outils pédagogiques mais leur contenu ne correspond pas nécessairement aux objectifs structurés énoncés dans le régime pédagogique du ministère de l'Éducation et approuvés par ce dernier. Nous estimons que le contenu du programme est difficile voire inabordable. Nous proposons des contenus qui s'adaptent à notre situation particulière (milieu plurilingue, les apprenants issus de zones défavorables, l'absence quasi-totale du français en dehors de la classe…).

À ce sujet, nous proposons aussi que le programme du FLE, dans tous les paliers, doive contenir des activités ludiques et beaucoup d'images. D'abord, le ludique peut intervenir dans toute résolution de problème, il permet souvent une progression (lettre, phonème, mot, phrase, paragraphe, texte) d'aborder différents domaines (grammaire, lexique, etc.) et d'intégrer la dimension plaisir dans l'apprentissage.

Également l'image, parce qu'elle est apte à véhiculer du sens et parce qu'elle est susceptible de faire appel à l'imagination voire à l'affectif de l'apprenant, occupe une place

de choix en didactique des langues. Dire que la BD (image + texte) est un support essentiel, voire indispensable à l'enseignement de la langue étrangère aux enfants. Enfin, l'enseignant peut recourir premièrement à l'image avant de passer à la traduction en langue maternelle quand il explique un point en FLE.

En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire du FLE, à notre avis, les règles de la cohérence textuelle peuvent s'apprendre à partir des insuffisances des productions des apprenants. Chaque lacune de cohérence repérée, de préférence par les apprenants eux-mêmes, est à corriger pour devenir un des critères de réussite qui s'enrichiront au fur et à mesure qu'ils avancent dans le programme, comme par exemple éviter la répétition de la même information en utilisant des anaphores.

Dans un contexte multilingue où le contact des langues en usage peut engendrer des problèmes lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, nous rejoignons l'opinion de J-P.Besiat (2007: 38-39), selon lui, un bon traitement de l'erreur se reposerait sur deux pôles :

□□□□Celui de l'enseignant ayant pour tâche essentielle d'observer minutieusement le processus de l'apprentissage pour mieux détecter l'apparition des erreurs, et de réagir par la suite en créant des prises de conscience. Tout en montrant à l'apprenant qu'il y a des erreurs commises sans tenter de définir leurs natures et sans les corriger,

□□□□Celui de l'apprenant, qui à son tour réagit après avoir pris conscience des erreurs commises. C'est-à-dire que ce fait est comme un premier pas l'amenant à franchir une nouvelle étape, dans laquelle il se rend compte automatiquement de la production de l'erreur. De ce fait, il prend l'initiative à se corriger. Par conséquent ne pas la refaire ou au moins la réduire.

Si nous parlons des stratégies que peut adopter un enseignant du FLE face à une situation problème, nous devons évoquer un autre problème, celui de la formation insuffisante des instituteurs. De toute manière, nous pouvons dire que l'apprentissage des langues n'est avantageux que lorsque les enseignants ont été spécialement formés à l'enseignement du FLE à des jeunes plurilingues. Particulièrement, s'il est reconnu que la langue française est l'une des plus difficiles au monde, surtout la langue écrite. Vu que nous ne pouvons jamais entourer tous les problèmes donc, nous avons choisi les points évoqués en haut, accompagnés de quelques propositions.

CONCLUSION :

Nous constatons que l'étude expérimentale que nous avons menée, nous a servie dans l'exploration des réponses à propos de l'une des stratégies développées par nos apprenants lors de l'apprentissage d'une composante langagière en FLE. Cette partie, nous a aussi permis d'étudier le milieu socioculturel des apprenants et son influence sur leurs méthodes de travail.

Également, elle nous a permis d'abord de poser le cadre théorique de notre réflexion, puis de présenter le cadre d'expérimentation dans lequel nous avons recueilli les données qui constituent notre corpus, tout en mentionnant le niveau d'étude choisi et les raisons pour lesquelles nous avons opté pour ce dernier. Dans un second temps, nous avons présenté le déroulement de l'expérimentation et l'analyse de ses résultats.

Dans notre contexte, plusieurs langues cohabitent, enseigner et apprendre une langue étrangère est difficile. C'est pourquoi l'enseignant a besoin de connaître l'environnement linguistique de l'apprenant afin de trouver la meilleure approche pour s'adapter à ses compétences linguistiques.

L'acquisition d'une langue nouvelle subit forcément l'influence des langues antérieurement apprises (acquises) et notamment des habitudes structurelles de la langue maternelle. L'acquis antérieur peut faciliter ou gêner. Alors, nous parlons du "transfert" lorsque les ressemblances entre les deux langues facilitent l'apprentissage de la langue étrangère, ou au contraire, d'interférence lorsque les différences d'organisation rendront cet apprentissage plus difficile.

La nouvelle approche d'enseignement adoptée dernièrement (rentrée scolaire 2002/2003) en Algérie exige que l'enseignant et l'apprenant doivent faire des recherches afin de collecter des connaissances en dehors du contexte scolaire, privilégie le recours à l'écrit. C'est en cela que l'appropriation d'une compétence de l'écrit est presque omniprésente, prenant, pour ainsi dire, la part du lion dans la pratique scolaire.

Certains enseignants, que nous avons interrogés, voient que la connaissance des règles de grammaire dans la langue maternelle est un inconvénient, car il faut accoutumer les élèves à penser en français. C'est presque une évidence, mais nous devons reconnaître que la grammaire de la langue maternelle est un support important qui facilite le processus d'enseignement et d'incorporation des connaissances nouvelles, propres à une langue étrangère.

En effet, l'enseignement du français ne peut pas être le même sur tout le territoire algérien. Pour chaque public, il le faut un enseignement spécifique. Nous devons adapter l'enseignement du français en Algérie aux conditions socioculturelles spécifiques.

Pour mieux comprendre les notions enseignées, l'enseignant est tenu de procéder du lien d'apprentissage entre le français et l'arabe, en expliquant à ses élèves les similitudes et les différences qui existent entre les deux langues. C'est une stratégie qui peut être usitée pour obtenir de bons résultats. En effet, la grammaire de la langue maternelle n'est qu'une base pour l'étude d'une langue étrangère.

Sur le plan de la microstructure, les élèves enquêtés construisent encore des phrases incorrectes grammaticalement. De même, les liens qui devront articuler les phrases entre elles sont faussement employés pour certains élèves et inexistants pour d'autres. Les apprenants découvrent encore une fois que la grammaire de la langue française ne représente pas seulement un ensemble de règles éparses que l'on expose en fin de cours, mais qu'elle s'inscrit dans un cadre construit qui permet d'exercer sa réflexion.

L'absence de l'usage des pronoms de reprise, s'expliquerait par le fait que, dans leurs habitudes scripturales, les élèves ne sont pas sensibilisés à l'usage de ces pronoms de reprise. Malgré des années d'enseignement/apprentissage du FLE, l'handicap reste de taille, nous nous demandons pourquoi la majorité pour ne pas dire la totalité des apprenants éprouve des difficultés à exploiter ses prérequis.

La présente expérimentation nous renseigne sur le fait que l'enseignement/apprentissage de l'écrit pour l'enseignant, demeure une pratique fortement complexe. Entre le fait de focaliser l'intérêt sur la dimension textuelle, à savoir le respect de cohérence des idées, l'originalité de la pensée et le style, l'enseignant se voit réduit à mettre l'accent au sein de la classe de langue sur les trois aspects : orthographe, grammaire et conjugaison.

Le rôle de la langue maternelle doit également être revalorisé étant considérée comme le filtre obligé de tous les apprentissages. La méthodologie cognitiviste est considérée comme une approche indirecte de la langue étrangère puisqu'elle a recours à la langue maternelle. Elle favorise la comparaison et même la traduction pour faire réfléchir les apprenants sur les analogies et les différences des systèmes communicatifs en présence, sur les rapports entre connaissance de la langue maternelle et acquisition de la langue étrangère, surtout en ce qui concerne la grammaire.

Le vécu langagier de l'apprenant est aussi reconnu et largement pris en compte dans le cursus de l'enseignement. Enfin, le bagage linguistique de la langue maternelle et/ou une autre langue est considéré comme précieux, ce dont nous devons profiter pour enseigner et apprendre une ou plusieurs autres langues.

À notre avis, à l'instar des apprenants algériens, l'apprenant chaouiophone établit forcément des comparaisons grammaticales entre la langue maternelle et la langue étrangère qu'il apprend, le plus souvent, seulement à raison de quelques heures par semaine. L'enseignant ne peut pas conformément laisser son élève faire seul ces comparaisons.

Partant de là, il nous semble important de voir quels sont les principes à retenir pour une didactique du plurilinguisme dans le système éducatif algérien. Car les enseignants doivent tenir compte, dans leur démarche pédagogique, du plurilinguisme des apprenants dans l'enseignement / apprentissage des langues. De fait, notre recherche a montré que ce plurilinguisme est inévitablement présent dans la classe. Il apparait donc plus judicieux de le prendre en compte de façon raisonnée, d'en faire un levier efficace, de le didactiser, plutôt que de l'ignorer.

La question de la motivation à apprendre une langue étrangère doit certainement être mise à l'avant-plan. Il faut insister à nouveau sur le fait que la bande dessinée demeure le support de prédilection des apprenants algériens en classe du français langue étrangère. En effet, il est désormais temps d'ouvrir amplement la voie devant la BD dans nos classes de langue.

À travers, cette expérimentation nous avons pu affirmer tout à fait le contraire de la pensée de certains enseignants (voir les résultats du questionnaire destiné aux enseignants : annexe: n°: 1-B) qui voient que la BD ne permet pas, avec la dimension humoristique qui lui est souvent rattachée, l'acquisition des règles syntaxiques et grammaticales ainsi que la conjugaison.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE :

Actuellement, en didactique une réflexion soucieuse domine, celle de la valorisation de l'apprentissage des langues étrangères en proposant diverses méthodes et stratégies d'apprentissage dans le but de satisfaire l'évolution des besoins des apprenants de plus en plus conscients de l'importance des échanges et de la communication.

Concernant l'enseignement des langues étrangères en Algérie, notre système éducatif est toujours régi par l'ordonnance n°76/35 du 16 Avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. Ce texte législatif (Benmesbah. A, disponible sur : http://www.fdlm.org/fle/article/330/algérie.php) définit clairement la place qui doit être réservée à l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien : "*le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples*".

Toute langue naturelle possède un système grammatical qui la distingue, représenté par les différentes règles syntaxiques, dont la bonne maîtrise mènerait tout locuteur à réussir la pratique discursive. Etant donné que toute pratique discursive (orale ou écrite) consiste à acquérir, de façon continuelle, les savoirs grammaticaux, nous avons opté pour la grammaire du français, afin de rendre compte d'un aspect crucial de toute acquisition linguistique.

Dès le début de notre travail, nous nous étions fixée pour objectifs de montrer la place réservée à l'enseignement/apprentissage de la grammaire du FLE au sein de notre système éducatif algérien d'une part et d'autre part, de découvrir, à partir du travail expérimental, la stratégie d'apprentissage du FLE adoptée par un public chaouiophone issu d'un milieu rural. Nous avons aussi essayé dans cette étude de mettre en évidence certains aspects du système éducatif algérien, ainsi que son évolution sous la pression de nouveaux besoins et de la réalité du terrain.

La didactique du FLE a évolué de manière visible tout au long de ces dernières années en ce qui concerne les méthodologies et les contenus, mais aussi la pratique grammaticale, qui semblait moins sujette à des bouleversements importants par l'introduction de nouvelles descriptions de la langue et de pratiques proposées à l'apprenant, ainsi que la place et le rôle de l'enseignant.

Ces derniers temps, nous constatons qu'un intérêt rénové est accordé à l'enseignement de la grammaire, Gilles de Robien(2006) dans un entretien (*Redonner toute sa place à la*

grammaire,www.leparisien.fr/société/redonner-toute-sa-place-à-la-grammaire-29-11-2006-2007549887.php) assure que la nouvelle réforme passera par le retour des cours de grammaire en bonne forme. Pour la question : de quelle grammaire voulez-vous ? Il a répondu "*Je veux qu'elle soit enseignée à part entière et non plus seulement au fil des textes, comme c'est le cas depuis des années. Je suis pour un ordre juste de l'apprentissage : simplicité, progressivité, efficacité. Il faut partir du plus simple - l'identification du mot, le sujet-verbe-complément - pour aller au plus compliqué, et non l'inverse. Rétablir la leçon de grammaire passera par l'apprentissage des règles de base et des exercices systématiques*".

Le présent travail de recherche se compose de deux parties, nous avons présenté en premier lieu le cadre théorique afin d'éclaircir les concepts principaux et les notions nécessaires à notre recherche à savoir : l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie et particulièrement celui de la grammaire, la réalité sociolinguistique, le système éducatif algérien…

La deuxième partie de notre recherche a été consacrée aux analyses des données obtenues au terme de nos travaux de terrain : analyse de documents scolaires et analyse des résultats des deux questionnaires afin de détecter la place qu'occupe la grammaire dans l'enseignement du français à des apprenants chaouiophones. Ces analyses nous ont montré l'importance accordée à l'enseignement de la grammaire et les stratégies de son apprentissage adoptées par un public plurilingue.

Nos observations quotidiennes en classe du FLE, nous ont dévoilé que la grammaire est considérée difficile autant que nécessaire par la plupart de nos apprenants. Ces observations nous ont également permis de constater que la majorité des apprenants adopte des attitudes non sécurisantes à l'égard de cette composante linguistique. Pour en apprendre ils font recours à maintes stratégies d'apprentissage à savoir le transfert, l'interférence et notamment la traduction. C'est cette dernière qui a fait l'objet de notre étude expérimentale.

L'analyse des résultats obtenus, nous a permis de vérifier les hypothèses que nous avons avancées au début de ce travail. En ce qui concerne la réforme du système éducatif, nous avons pris en considération les besoins et le milieu sociolinguistiques de nos apprenants, cela s'est confirmé à travers les propositions faites par la majorité des enseignants interrogés. Ces enseignants voient que les programmes de français en Algérie dépassent le niveau réel de nos apprenants dans cette langue, en évoquant comme principal argument le caractère « d'incompatibilité » à la situation de ces apprenants chaouiophones. À cet effet, nous avons

limité notre terrain d'investigation à une région bien précise (quelques petits villages de la wilaya de KHenchela), là où le français est presque absent dans la vie extrascolaire.

Quant à la place qu'occupe la grammaire dans les programmes de français depuis l'indépendance, nous avons pu confirmer sa valeur et son importance constante au sein des programmes de français des différents paliers. Enseignants et apprenants ont confirmé son statut et sa place primordiale en la qualifiant de « passage obligatoire » dans le processus d'enseignement/apprentissage du français.

D'après l'analyse que nous avons faite des différents documents pédagogiques, nous pouvons dire que les exercices grammaticaux servent, généralement, à évaluer le degré d'apprentissage et d'acquisition de nouvelles connaissances. Néanmoins, ces exercices peuvent aussi qualifier les blocages et les difficultés inhérentes à la matière par rapport aux objectifs et aux thèmes proposés dans le programme. Ils sont pratiquement utilisés dans toutes les activités d'apprentissage sous différentes formes, entre autres : exercices de répétition, exercices à trous, exercices structuraux, exercices de reconstitution, exercices d'expansion, exercices de reformulation, exercices d'expression avec contrainte linguistique…etc.

Nous avons pu, aussi, constater que l'enseignement de la grammaire développe la curiosité des apprenants pour la langue en les amenant à examiner rigoureusement les énoncés, et à prendre conscience que c'est aussi un système qui peut s'analyser. Il permet également de construire des savoir-faire utiles dans diverses disciplines. Au regard de toutes les données recueillies, nous dirons que la grammaire demeure toujours une composante linguistique capitale dans tout processus d'apprentissage linguistique.

Nous pouvons déduire aussi que l'écriture demeure toujours une activité difficile, elle représente un enjeu important et incontournable pour les élèves et les enseignants de toute langue. Écrire ce n'est pas seulement appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi s'approprier un outil avec lequel les apprenants ont des rapports complexes où le plaisir d'écrire occupe une place essentielle.

À propos du statut attribué au français en Algérie, nous pouvons dire que, au lendemain de l'indépendance du pays, on avait dédoublé l'enseignement en langue française par l'introduction massive de l'enseignement de la langue arabe. Mais, actuellement, le français est considéré comme une langue de communication, d'accès à la technologie mais aussi à la culture universelle." *Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut ambigu, d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une*

langue étrangère au même titre que l'anglais), mais d'autre part il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme"(D. Caubet,1998 : 122).

En effet, en Algérie, les rôles assumés par la langue française font de cette dernière une langue de scolarisation, d'information scientifique et de communication. Les paramètres idéologiques plus au moins officiels et la conjoncture politique font que ces rôles sont fluctuants, instables, souvent en inadéquation avec les valeurs symboliques qui leur sont attribuées.

Concernant notre expérimentation, nous nous étions fixés pour objectif majeur de repérer puis de montrer le type de stratégie d'apprentissage le plus adopté par un groupe de lycéens chaouiophones issus d'un milieu sociolinguistique rural. En effet, en tant qu'enseignante, nous avons l'habitude de corriger des copies qui contiennent toutes sortes d'erreurs, et cette situation nous a constamment inquiétés. De ce fait, nous avons décidé de multiplier nos intérêts et nos attentions aux différentes stratégies mises en œuvre par ces apprenants lors de l'apprentissage/acquisition du français langue étrangère.

En effet, nous désirions, également, offrir un éclairage sur l'influence des langues déjà acquises sur l'acquisition d'une composante langagière dans une langue étrangère. Dans cette perspective, les apprenants algériens doivent établir eux-mêmes de façon variée leurs propres grammaires d'apprentissage en prenant en charge leur vécu et leurs prérequis langagiers.

En effet, selon certaines études, il ne s'agit pas du même cas, selon le public concerné et sa langue première, l'apprenant qui a accédé à l'écrit dans sa langue maternelle a formellement intégré un savoir grammatical extrapolable dans toutes les langues. Par contre, pour un apprenant qui n'a pas eu l'habitude de la communication écrite, dans sa première langue, l'accès au savoir grammatical est une affaire compliquée et dure.

En d'autres termes, ceux qui maîtrisent mieux leur langue maternelle, normalisée et écrite, se trouvent les mieux placés pour apprendre à se servir d'une langue étrangère. Car l'apprentissage d'une langue étrangère se fait, dans la majorité des cas, par la traduction à partir de la langue maternelle.

À notre avis, l'apprenant doit maîtriser l'arabe moderne avant de commencer l'apprentissage d'une autre langue étrangère, parce que l'enfant a l'habitude de parler des dialectes, il ne maitrise pas l'arabe moderne. Ainsi, il fait, dans la majorité des cas, recours aux dialectes (arabe ou chaoui) pour rédiger en FLE, cela peut-être une vraie source de difficultés.

Après l'analyse du corpus nous avons pu relever un recours fréquent à la L1 majoritairement par le biais de la traduction. Etant donné le nombre élevé des stratégies employées par ces lycéens à savoir : le transfert, les interférences et la traduction… nous avons opté par celle qui était omniprésente et d'usage abusif : la traduction.

La majorité de ces apprenants fait recours aux systèmes grammaticaux de leurs langues maternelles et cela a fortement influencé la qualité de leur production en français langue étrangère. Il nous semble primordial de montrer à l'apprenant que chaque langue possède son propre système grammatical eu égard au grand nombre d'élèves qui ont tendance à calquer le fonctionnement de la langue cible sur la langue source (L1). C'est pour cette raison que nous avons proposé de faire recours à chaque fois à la comparaison des langues en question afin d'attirer l'attention de l'élève sur cette différence langagière.

En dépit de leurs énoncés déficients et incorrects, dans le cas étudié, il nous semble que nos apprenants font des efforts louables. En fait, ils étaient motivés d'une manière remarquable, ils avaient ce courage d'utiliser plusieurs moyens et méthodes pour s'exprimer et rédiger dans une langue étrangère en exploitant leurs prérequis. Nous pensons que le recours à de nombreuses stratégies doit être encouragé puisqu'il permettra aux élèves de s'exprimer correctement même s'ils ne disposent pas de règles appropriées. Au lieu de les sanctionner sévèrement, il est préférable de les aider et de les orienter vers le bon choix afin de faire émerger chez eux la motivation intrinsèque qui leur permettra de mieux acquérir cette langue étrangère.

Par le présent travail, nous cherchions surtout à attirer l'attention des collègues enseignants du F.L.E sur le fait que le recours à la langue maternelle ne doit pas être pris comme un échec honteux mais plutôt comme un signe d'apprentissage et un recours volontaire au « déjà là » linguistique (L1). Les enseignants peuvent, également, proposer des moyens et des stratégies plus efficaces afin d'aider leurs apprenants à se détacher progressivement de leur L1 tout en se rapprochant davantage de la L2.

La traduction est une stratégie revendiquée par un grand nombre de spécialistes. Elle a sa place dans le processus d'enseignement/ apprentissage du FLE, elle peut être une activité motivante qui peut aider les apprenants à mieux acquérir une langue étrangère.

En fait, nous avons également cherché, à travers ce travail, à déterminer l'apport que pourraient avoir les stratégies d'apprentissage préconisées au sein d'un processus d'acquisition / apprentissage du français dans une perspective d'enseignement scolaire. Nous avons conclu sur les perspectives que peut offrir cette stratégie (traduction) dans une

démarche pédagogique. La traduction permet à l'enseignant de connaître le rythme de progression des élèves et de rectifier la « feuille de route » de ses activités d'apprentissage dans le souci de leur efficacité. Quand nous parlons de traductions nous ne visons pas les traductions littérales mais des équivalences et des comparaisons raisonnées à travers des exemples illustratifs.

L'histoire nous a révélé que dans tous les pays autrefois colonisés, le rapport langue maternelle/langue étrangère est un rapport douteux dissimulant en réalité une confrontation entre deux systèmes grammaticaux très différents.

Étant considérée comme le filtre obligé de tous les apprentissages, le rôle de la langue maternelle doit également être revalorisé. La méthodologie cognitiviste est ainsi sollicitée parce qu'elle est considérée comme une approche indirecte de la langue étrangère par son recours à la langue maternelle. Elle favorise la comparaison et même la traduction pour faire réfléchir les apprenants sur les analogies et les différences des systèmes communicatifs en présence et met en relief les rapports entre connaissance de la langue maternelle et l'acquisition de la langue étrangère, surtout en ce qui concerne la grammaire.

Nous tentons de dire que les productions des apprenants, qui se sont appuyés sur la langue arabe, sont plus au moins cohérentes et acceptables par rapport à celles rédigées à partir du Chaoui. Nous voulons, aussi, montrer que les difficultés d'ordre grammatical seraient dues à la non maîtrise de la notion de substitution grammaticale (l'anaphore en particulier). Autrement dit, ces apprenants n'arrivent pas encore à l'assimiler parfaitement. Nous croyons que le chaoui est différent des autres variantes de tamazight, prenant le kabyle comme exemple : il contient beaucoup de mots français, donc, son influence négative sur l'apprentissage du FLE à des apprenants plurilingues pourrait être moins grave que le chaoui qui ne contient pratiquement pas de mots français.

Entre ceux qui pensent que l'apprenant qui se réfère à sa langue maternelle pour exprimer son intention de communication, rédige des messages incompréhensibles et incohérents, et que l'origine de cette incohérence serait due aux difficultés liées principalement aux interférences et à la non maîtrise des règles grammaticales de la langue cible. Et ceux qui révèlent que pour apprendre plusieurs langues étrangères facilement et dans de bonnes conditions, il est impératif de maîtriser sa langue maternelle, nous avons essayé de trouver un terrain d'entente, en précisant un peu ces deux opinions, en nous basant sur l'analyse de l'expérimentation menée auprès d'un public berbérophone.

Ainsi, nous pouvons dire que la langue maternelle dévie le parcours d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère par un apprenant plurilingue, surtout, si elle est orale et non enseignée (le chaoui par exemple). De plus, nous ne devons pas marginaliser un obstacle, que nous considérons parfois infranchissable, celui de la difficulté et la finesse de la langue étrangère à apprendre (FLE). En effet, l'écart ressenti entre les langues maternelles (chaoui et arabe) et la langue étrangère (FLE) est immense, puisque chaque langue dispose d'un système linguistique propre (alphabétique, phonétique, lexical, grammatical…) différent des autres. Face à cette « surcharge » de difficultés, l'apprenant trouve du mal à s'habituer, notamment, avec le nouveau système.

Nonobstant les limites de notre expérimentation, nous avons mis en avant, l'intérêt que représente la grammaire, chez les élèves. À l'issue de cette recherche, il parait évident qu'une place de plus en plus importante est accordée à la grammaire au sein des programmes malgré toutes les insuffisances et les lacunes inhérentes à l'apprentissage du FLE.

Les contextes dans lesquels nous sommes amenés à agir aujourd'hui ont un impact de plus en plus décisif sur les objectifs et les contenus d'apprentissage des langues. Les besoins des individus et des sociétés ont profondément changé, et entraînent des conséquences directes sur les méthodes, les matériaux, la formation, les compétences des enseignants, les attitudes et responsabilités des enseignés, etc. La didactique, qui doit maintenant tenir compte de cet impact doit, elle aussi, évoluer dans ses approche et ses modalités d'investigation. Nous pourrions « s'aventurer » à faire valoir une didactique des langues étrangères fondée sur les spécificités langagières qui déterminent le type d'apprenant.

L'enseignement du FLE en contexte didactique algérien reste aussi confronté à des problèmes d'ordre pédagogique liés à la conception des manuels scolaires. Alors, quoi qu'il en soit, l'adaptation et l'actualisation des programmes d'enseignement doivent se refléter dans le contenu du manuel scolaire à travers leur redéfinition et leur mise à jour continue.

Pour conclure, nous nous sommes interrogés sur la possibilité d'élaborer un enseignement de la grammaire du FLE basé sur des comparaisons illustratives (bilingues), parce que nous pensons que la langue maternelle, langue de référence, est nécessaire à l'apprentissage. Elle sollicite la réflexion de l'apprenant et lui permet de distinguer les deux systèmes grammaticaux coexistants afin d'éviter les traductions déviées.

En plus, il faut mettre en place des méthodes d'enseignement qui peuvent tenir en compte à la fois les besoins des apprenants et de leur contexte d'apprentissage afin d'améliorer notre système éducatif et attribuer à tous les Algériens un enseignement efficace

du français. En termes de perspectives nouvelles de recherches, notre modeste travail pourrait à cet effet ouvrir la voie à d'autres travaux de recherche.

Peut-être devons-nous nous dire qu'il n'existe aucune grammaire qui, à elle seule, puisse embrasser la totalité du champ de la langue et qu'il convient donc de composer, selon les publics, les besoins de chacun dans une vision moins conflictualisée des orientations grammaticales.

Finalement, nous souhaitons que notre thèse puisse contribuer à l'enrichissement de l'étude de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, et qu'elle puisse, aussi, aider à une meilleure approche de l'enseignement du fait grammatical du français à destination d'apprenants chaouiophones.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie **:**

- Abassi, I. (Mars 2005). *L'éducateur*. Alger.
- Achouche, M. (1981).*La situation sociolinguistique en Algérie,* in langues et Migration, Centre de didactique des langues, Université des Langues et des Lettres de Grenoble.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. France : ESF éditeur. coll. Pratique et enjeux Pédagogiques.
- Auroux, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation*, Philosophie et langage. Belgique : Pierre Mardaga éditeur.
- Barthes, R. (1964). *Sémiologie de l'image*, in, Jacqueline DANSET-LEGER
- Beacco, J.-C. (2001). *Les savoirs linguistiques ordinaires en didactique des langues : des idiotismes. Langue française*. Paris.
- Beacco, J.-C. ; Castelloti, V. & Chiss, J.-L. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Langues ET didactiques. Paris : Didier.
- Beaucourt, A. (2005). *Les conditions de l'interprétation des consignes scolaires*, in Cuq,J.-P.& Guca,I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Bechiri, A. (1998), *la pratique du français langue étrangère dans le secondaire* in expression, revue de l'institut des langues étrangères n°5 janvier 1998 actes du colloque du 6 au 9 juin 1994.
- Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. France : De Boeck Supérieur.
- Ben Bouzid, B. (2009). *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations*. Alger : M.E.N.
- Benrabah, M. (1999). *Algérie : les traumatismes de la langue et le rai*. Revue Esprit.

- Benramdane, F. (2004). (Re) *Lectures critiques de l'école algérienne d'IBEN Badis à Pavlov* de Boudalia-Greffou, M. in Cahiers de langue et de littérature n°2 juin, université de Mostaganem. Algérie.
- Berger, M.-J. (1994). *Construire la réussite: l'évaluation comme outil d'intervention*. Montréal Editions de la Chenelière.
- Berthoud, A.-C.; Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Berne : éditions scientifiques européennes.
- Besiat J.-P. (2007). *Comment subordonner l'enseignement à l'apprentissage, in* Le français dans le monde, n°349.
- Besse, H. (1977). *Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux.* Etudes de linguistique appliquée n° 25. Paris : Didier.
- Besse, H. (2008). *Méthodes et pratiques des manuels de langue.* Didier, Paris.
- Besse, H. Porquier; R. 2006 [1984]. *Grammaire et didactiques des langues*. Paris : Crédif – Hatier.
- Biard, J. ; Denis, F. (1993). *Didactique du texte littéraire*. Paris : Nathan.
- Bjai, D. ; Doufour, M. & Spiess, F. (1997). *Enseigner le français en collège et en lycée*, CRDP de l'académie de Géteil.
- Bonnard, H. (2001). *les trois logiques de la grammaire du français,* édition Duculot.
- Bordeleau, C. ; Morency, L. (1999). *L'art d'enseigner, principes, conseils et pratiques pédagogiques*.Gaëtan Morin éditeur Itée.
- Bouchouika, F. et al. *Livre de français 3ème AS*, 1991-92. Alger : Office National des Publication Scolaires.
- Bouguerra, T. (1991). *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, contribution à une méthodologie d'élaboration/réalisation*. Alger : OPU.

- Bouguerra, T. (2005). *Le français au Maghreb : tribulations statutaires et pratiques didactiques* », dans Arnavielle, T. (éd.). *Langues : histoires et usages dans l'aire méditerranéenne*. Paris : l'Harmattan.
- Bouhadiba, F. (2004). *De l'approche communicative vers l'approche par compétences. Enjeux et perspectives didactiques en Algérie* in Cahiers de langue et de littérature. Numéro spécial. Mostaganem, Algérie.
- Bourguignon, C. (1993). *Vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère*. LIDIL.
- Boussaadia, Z. (2007). *L'émergence du français dans le discours publicitaire algérien*.
- Boyer, H., Butzbach, M. **&** Pendanx, M. **(**1990). **"***Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère",* Coll. Le français sans frontières. Paris : CLE International.
- Braun, A., Forges, G. (1988). *Enseigner et apprendre la langue de l'école vers une culture de la réussite pour tous*. Paris : De Boeck et Larcier.s.a.
- Bru, M., Not, L. (1988).*Où va la pédagogie du projet*?, ED, université du Sud.
- Calvet, J.L. (2001). *L'Algérie à la croisée des langues et des cultures*. In *Travaux de didactique du français langue étrangère*. n°45 Université Paul Valéry –Montpellier.
- Calvet, L.-J. (2002). *Les Effets linguistiques de la mondialisation.* Aix-en-Provence, éditeur.
- Campana, M., Castincaud, F. (1999). *Comment faire de la grammaire.* Paris : ESF.
- Carblin, F. (1995). *Les formes de reprises dans le discours*. Presses universitaires de Rennes.
- Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et mesure*. De Boeck, Wesmael s.a.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international. (Coll. D.L.E).

- Charolles, M. (1994). *Cohésion, cohérence et pertinence du discours, travaux le linguistique*, n°:29.
- Charrad,Y. & al. (2002). *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*. Ed. DUCULOT)
- Chartrand, S.-G. (1995). *Enseigner la grammaire autrement : animer des démarches actives de découverte*. Québec français.
- Chartrand, S.-G. (1996, 2e éd.). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire.* Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G., Paret, M.-Ch. (1989). *Enseignement de la grammaire: quels objectifs? Quelles démarches* ?. Bulletin de l'ACLA.
- Chaurand, J. (2006). *L'histoire de la langue française: Que sais-je* ? Paris : PUF.
- CHebira, R. (2008/2009). *L'enseignement de l'expression écrite à l'école fondamentale algériennes (classe de 6ème année): du dossier de la langue à l'enseignement par unités didactiques-analyse comparative*, mémoire de Magistère université Mentouri Constantine.
- Cherrad- Bencherfa, Y. (1990). *Contacts de langue et enseignement du français en Algérie*, université de Constantine.
- Chervel, A. (1977). *…Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français, histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- Chiss, J.-L. (2006). *Le français langue étrangère et seconde en France : aspects institutionnels et didactiques,* dans Castelloti V.; Chalabi H. (dir), *le français langue étrangère et seconde: Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan.
- Chomsky, N. (1985). *Règles et représentations*. Flammarion.
- Combettes **&** Lagarde, (1982). "*Un nouvel esprit grammatical in Pratiques".* no.33.
- Cornaire, C. et Raymond, P.M. (1999). *La production écrite.* Paris : Clé International.
- Cotte, P. (1997). *Grammaire linguistique*. France : Didier érudition- CNED.

- Courtillon, J. (1989). *La grammaire sémantique et l'approche communicative*, le français dans le monde. Numéro spécial. Paris : Hachette.
- Courtillon, J. ; Barbé, G. (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde.* Belgique : De Boeck université.
- Courtillon, J. ; De salins, G.-D. **&**Guyot-Clément, CH. (1991). *libre Echange* 1. Hatier, Didier, 1991, *Libre-échange 2*, 1991-93.
- Cuq**,** J.-P. (2009). nouvelle éd, *une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère.* Paris : Didier-Hatier.
- Cuq, J.-P. (1990). *Dictionnaire de didactique du Français.* Paris : ASDIFLE.
- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didactique du français. Paris : Les Éditions Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P. (2004). *dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Clé international.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, didactiques des langues étrangères". Paris : CLE international.
- Dabène, L & al. (1990). *Variations et rituels en classe de langue.* Paris : Hatier.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette : Paris supérieur. (coll. F Références).
- De ketele, J.M. (1996). *L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi*?. Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, n° 23. p.p. 17-36.
- De Landseere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. France : Presses universitaires de France.
- De miniac, C.-B. (2000). *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presse universitaire du Septentrion.

- De salins, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement /apprentissage du FLE*. Paris : Didier/ Hatier.
- De Salins, G.-D. (2001). *Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère*. Paris : Larousse.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.
- Derradji, Y. (2002). *Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie* ?, dans Les cahiers du SLADD,Université Mentouri Constantine. Algérie : SLADD.
- Desmons, F. & all. (2005). *Enseigner le FLE, pratiques de classe,* Belin.
- Desnoyers, A. (2004). *Nouvelle grammaire et francophonie*. Correspondances.
- D'Hainaut, L. (1985). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Djilali, K. (2005), *Guide du professeur de première année secondaire Lettres*. Alger : Office National des Publications Scolaires.
- Druon, M. (1988). *la francophonie* in AMOPA, n°100.
- Dumont, P. (1990). *Le français langue africaine*, l'Harmattan.
- Duverger, J. (2005). *l'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- El fitouri, I. (2003). *Le point didactique enseigner la grammaire du français aujourd'hui*, Grammaire et didactique du français dans Le français dans le monde, N° 328.
- Evaluation faite par le Conseil supérieur de l'Education : *« Rapport annuel d'évaluation sur la politique nationale d'éducation et de la formation 1999* ».
- Fayol, M. (1992). *comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle*. In Fayol, M et all. *psychologie cognitive de la lecture*. Paris : presses universitaires de France.
- Fève, G. (1985). *Le français scolaire en Algérie, pour une nouvelle approche de système d'apprentissage.* Alger : Office des publications universitaires.
- Forester, c. (1993). *Du côté des représentations et attitudes de l'apprenant : les dessous de la grammaire en langue maternelle et étrangère*. LIDIL 9.

- Galisson, R. (1979). *lexicologie et enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : de structuralisme au fonctionnalisme*, Didactique des langues étrangères. Paris : CLE international.
- Galisson, R. (1980). *Ligne de force du renouveau actuel en DLE, remembrement de la pensée méthodologique*, Didactique des langues étrangères. Paris : CLE international.
- Galisson, R., Coste**,** D**.** (1976).*Dictionnaire didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Gallison, R. (1985). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- Gaonac'h, D. (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive.* Recherches/ applications. Paris.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Langues et apprentissage des langues. Paris : Didier.
- Gérard, F.-M. (2003). *Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage*, *Option*, n°4, 27-28.
- Gérard, F-M ; Rogiers, X. (2003). "*Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser"*. Bruxelles : De Boeck.
- Germain, C. (1999). *La production écrite*, Didactique des langues étrangères. Paris : CLE International.
- Godin, D. (2005). *Enseigner le FLE*. Paris : Belin.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.* Montréal : 2e édition, Gaëtan Morin.
- Grevisse,M. (1964). *le bon usage,* 8e éd.
- Groupe DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire*. France : De Boeck.
- Halte, J.-F. (1992). *La didactique du français.* Paris : PUF. Coll. « Que sais-je ? »

- Hull, Qu. (1982). *Notion d'évaluation*. université de Québec, In ABRECHT.
- Jeannard, R. ; Lamailloux, P. (1993). *Fabriquer des exercices de français*. Paris : Hachette.
- **J**ocelyne, M.-M., Fernandez. (1987). *Traduction et vulgarisation*. Paris : CNRS.
- Kateb**,** K. (2005). *École, population et société en Algérie*, l'Histoire coloniale. France : Harmattan.
- Khademallah,I. (2009). *Pour une typologie des exercices grammaticaux Dans le manuel scolaire du FLE: Application grammaticale - Cas de la 2^{éme} AS en Algérie*.l'Université Kasdi Merbah-Ouargla
- Koster, S. (2001). *Adieu grammaire*. France : PUF.
- Kouidri, F. **&** al. (1999). *Formation des professeurs de l'Ecole fondamentale dans le cadre du dispositif temporaire*, Formation à distance- langue française. Alger : Direction de la formation.
- Lacheraf, M. (1976). *l'Algérie : notion et société*. Alger : SNED.
- Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Paris : Hachette Education.
- Le petit Larousse illustré, 1984.
- Leclercq, S. (1995). *Scolarisation précoce : Un enjeu*. Paris : Ed. NATHAN Pédagogie. Coll. Repères pédagogiques.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.
- Lima, L. (2001). *l'interprétation des pronoms personnels objets au cycle trois de l'école primaire: conception et évaluation de séances didactiques*. Thèse de Doctorat. France : Université de Grenoble II. Pierre Mendès..
- Mackey, W.-F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Éditions Klincksieck.
- Mahboub, F. *Guide du professeur de première année secondaire Lettres*. Alger : Office National des Publications Scolaires.

- Maingueneau, D. (2000). *Éléments de linguistique pour les textes littéraires.* France *:* Nathan.
- Masson, P. (1985). *Lire la bande dessinée*. Lyon, Paris : Ed. PUL.
- Meirieu, PH. (1987). *Apprendre oui mais comment*?. ESF éditeur.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette. coll. F.
- Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.
- Montenay, Y. (2005). *La langue française face à la mondialisation*. Paris : Société d'édition Les belles lettres.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école,* langues et apprentissage des langues. Paris : Didier.
- Moore, D. (2009). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris : Didier.
- Morin, E. (1977). *La méthode,* tome 1, *la nature de la nature*. Paris : Seuil.
- Morissette, D. (1996). *Guide pratique de l'évaluation sommative, gestion des épreuves et des examens*. Montréal : Edition du renouveau pédagogique Inc.
- Morsly, D. (1988). *Le français dans la réalité algérienne.* Thèse de doctorat d'état, Paris : Université Descartes Sorbonne, CAHIERS DE LANGUE ET DE LITTERATURE..
- Mothe, J.-C. (1975). *L'évaluation par les tests dans la classe de français*. BELC.
- Mounin, G. (1987). *Pour une sémiologie de l'image,* in Jacqueline Danset-Leger. *L'enfant et les images de la littérature enfantine*. Bruxelles : Ed Pierre Mardaga.
- Nadeau, M. ; FISHER, C. (2006). *La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaétan Morin éditeur.
- Perret, M. (1998). *Introduction à l'histoire de la langue française*. Edition Sedes.
- Perret, M. (2005). *L'énonciation en grammaire de texte*. Armand Colin.
- Petit, J. (1998). *Francophonie et don des langues*. Presse universitaire de Reims.

- Porcher, L. (1990). *L'évaluation en didactique des langues et des cultures*, l'évaluation des apprentissages en langues étrangères Etude de langue appliquée, n° 80.
- Porquier, R. & PY, B. (2008). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier. Essais
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris : CLE International.
- Queffelec, A. & al. (2002). *Le français en Algérie*. Editions Duculot.
- Queffelec, A. & al.. (2002). *le français en Algérie: lexique et dynamique des langues*, De Boeck et Larcier.s.a.
- Reinhart (1988) cité par Shirley, C.-T. (2000). *La cohérence textuelle; pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, coll. langue et parole. Paris : Harmattan.
- Riegal, M. ; Pellet, J.-C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*, PUF.
- Rispail, M. (sous la direction de) & all. (2005). *Langues maternelles: contacts, variations et enseignement*. Paris : L'Harmattan.
- Robert, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. *(*2004**).***L'école et l'évaluation.* Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2006). *L'approche par les compétences dans l'école algérienne. Programme d'appui de L'UNISCO à la réforme du système éducatif*. Alger : Ed. M.E.N..
- Roegiers,X.(2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger : UNESCO-ONPS. .
- Roulet, E. (1972). *Théories grammaticales. Descriptions et enseignement des langues*. Paris : Nathan.
- Ruch, H. (1980). *linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris : Hatier.

- Sahnoun, M. (2006). *Didactique de l'oral : articulation et harmonisation.* Le français aujourd'hui, Septembre. n° 154.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : de Boeck. coll. Pédagogie en développement
- Schneuwly, B. (1988).*le langage écrit chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Siouffi, G. ; Van Raemdonck, D. (2007). 100 *fiches pour comprendre les notions de la grammaire*. Bréal.
- Sista salim A. (2005/2006). *Enseignement du français langue étrangère: des méthodologies traditionnelles à la méthodologie différenciée*. Mémoire de Magistère. Algérie : université Mentouri Constantine.
- Souriau,C. (1986). *Nouveaux enjeux culturels au Maghreb*, dans L'Arabisation au Maghreb : Itinéraire d'une recherche sur les effets sociaux des rôles des langues. Paris : CNRS.
- Spreng, B. (1976). *La problématique des manuels scolaires*. Neuchatel, IRDP/M76,05)
- Tagliante, CH. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*, coll. Techniques et pratiques de classe. Paris : CLE international.
- Taleb Ibrahimi, KH. (1997). *les algériens et leur(s) langue(s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger : les éditions EL HIKMA.
- Taleb-Ibrahimi, A. (2008). *Mémoire d'un algérien ; tome2 : la passion de bâtir (1967-1978).* Alger : Casbah éditions.
- Tamine, J. (2008). *La grammaire : syntaxe*. Armand Colin.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique; l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.
- Tavernier, R. (1999). *L'évaluation à l'école élémentaire: guide maître*. Paris : Bordas.

- Tehrani, F. (2010). *Le rôle et la place du métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Revue des études de la langue française. Première année, N°:02.
- Tomassone, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire II. Textes et pratiques.* Paris : Delagrave.
- Van de Velde, D. (2006). *Grammaire des évènement*s. Presses universitaires de Septentrion.
- Véronique, D. & al. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Langues et didactique. Paris : Didier.
- Véronique, D. (2011). *L'acquisition de la grammaire du FLE*. Paris : Didier. coll. Langues & didactique
- Viau, R. (2009). "*La motivation en contexte scolaire"*. (Édition européenne). Bruxelles : Éditions De Boeck (2e édition révisée).
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE.* Paris : Hachette FLE. Coll. F.
- Vigner, G. (1984). *L'exercice de la classe de français*. Paris : Hachette. coll. F.
- Vinger, G. (1979). *Lire: du texte au sens: éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris : Clé International.
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue*. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.
- Wagner, R. ; Pinchon, R. (1962). *Grammaire du français classique et moderne.* Paris : Hachette.
- Weinrich, H. (1989). *Grammaire textuelle du français*. Paris : Didier/ Hatier.
- Weiss, F. (2008). *Jouer, communiquer, apprendre*. Hachette, Paris.
- Widdowson, H-G. (1991) (1ère éd. 1978) : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Hatier/Didier. Coll. LAL
- Wilmet, M. (2007). *Grammaire rénovée du français*. France : De Boeck.

SITOGRAPHIE:

- Aoussine, S. (s.d) in *Quelles actions audio-visuelle pour le français précoce en Algérie* .Disponible sur : www.bibliotheque.refer.org/livre244/l24427.pdf) consulté le : 12/06/2010.
- Barriol, S.-N. (2000). *Evaluation sommative et progression des élèves*. En ligne www.ac.montpellier.fr/ressources/mémoires/2000/boi/pdf, consulté le: 01/06/2011. P02.
- Ferhani, F. F. (2006). *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme, Le Français aujourd'hui* 3/ (n° 154), p. 11-18. Disponible sur : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm.
- Hammarberg (2001), *Activation de la L1 ET L2 lors de la production orale en L3*. En ligne http://aile.revues.org/1641, consulté le: 12/03/2010.
- Hazan, E. (2004). *L'enseignement primaire en Algérie: controverse sur un budget*,http://algerroi.fr/Alger/enseignenement/algerianiste14/controverse_budget.htm. Consulté le 17/10/2010.
- Jonnaert, Ph. *Compétences et socioconstructivisme*, en ligne www.iperbole.bologna.il/iperbole/adi/XoopsAdi/uploads/pDdownloads/compétences_et_socioconstuctivisme.pdf p21. Consulté le 05/08/2011.
- Lasnier, F. *Compétence*. En ligne : http://wiki.univ-Paris5.fr/wiki/comp%3%A9tence . Consulté le 05/08/2011.
- *L'approche textuelle dans l'enseignement du FLE : Vers une approche de l'écrit,*http://sincronia.cucsh.udg.mx/salomespring07.htm, consulté le: 03/12/2010.
- Leclerc, J. (2001). "*Algérie*" dans L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, TLFQ, Université Laval, 31 décembre 2001, [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Afrique/Algérie.htm]. (12 avril 2004).
- Moffet, J-D. (1999). *L'erreur dans les apprentissages*. http//:recherche-aix-mrs-iufm.fr/publ/vov/n1/anigues3/index.Html**,** consulté le: 12/11/2009.
- Rahal, S. (2001). *la francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ?* en ligne www.initiatives.refer.org/Initiatives, consulté le: 30/07/2010.
- Reuter, Y. (2004). *Vers une didactique de l'écriture : retour sur quelques propositions* in www.uottawa.ca/academic/arts/lettres/Reuter. PDF. Consulté le 04/05/2010.

- Rodier, Ch. (2007). *Stratégies d'apprentissage / Autonomisation.* En ligne http://fle-master-cavilam.1fr1-stratégies-dapprentissage-autonomisation; consulté le : 25/04/2009.
- Sebaa, R. (2001). *La langue et la culture française dans le plurilinguisme en Algérie*, http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess603.htm , consulté le: 19/09/2009.
- Soltani, S. (2008). *Enseignement apprentissage en classe de langue*.http://observatoirelangue.centerblog.net/3730042-enseignement-apprentissage-en-classe-de-langue. Consulté le : 2/9/ 2010.
- *Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences*-LEM-ULg.www.lmg.ulg.ac.be/compétences/chantier/eleves/lem_art2.html.p. 5, consulté le:06/09/2011.
- Tardif, J. *Compétence à tous les niveaux*, www.osteopathie-France.net/essai/tribunelibre/construire/1111-compétences, Consulté le 05/08/2011.
- Temim, D. *politique scolaire et linguistique quelle(s) perspective(s) pour l'Algérie* ?, www.cairn.info/resume.php?ID ARTICLE=LFA_0019. Consulté le :14/10/2009.
- http://www.cairn.info/revue-langages-2004-2-page-6.htm. Consulté le 04/08/2011.
- http://www.cce.umontreal.ca/auto/marqueurs.htm. (Consulté le 02/07/2010).
- www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/communications/YReuter-Dom-Reuter.Pdf. Consulté le 03/08/2011.
- www.vjf.curs.fr/umr 8606/Fiche Ext/Splane-pdf/Plane 2004.Pdf. Consulté le 06/12/2009

ANNEXES

ANNEXES

ANNEXE 01

LES QUESTIONNAIRES

ANNEXE 1.A.

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-***Age*** : ***- Sexe*** : F M ***-Classe*** :

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ?

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☐
b- Secondaire. ☐
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Un peu. ☐
d- Fortement. ☐

5***)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :***

a- La compréhension de l'écrit. ☐
b- L'expression orale. ☐
c- L'expression écrite. ☐
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☐
b- Rarement. ☐
c- Jamais. ☐

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☐
b- Chaoui. ☐
c- Français. ☐

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☐
b- Anglais. ☐
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☐
b- Le lexique. ☐
c- La grammaire. ☐
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☐
b- Parfois. ☐
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☐
b- Difficiles. ☐

-Autre :

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☐

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☐
c- La bande dessinée. ☐

-Autre :

17)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☐
c- Le chaoui. ☐
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☐
b- L'anglais. ☐

-Autre :

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐

-Pourquoi ?

MERCI INFINIMENT

ANNEXE 1. B.

Questionnaire destiné aux enseignants :

01)- Age : ***-sexe*** : F M

02)-formation / expérience :

a-***Nombre d'années d'enseignement du FLE*** :

03)- L'enseignement du français, pour vous, est :

a- Un métier. ☐
b- Une vocation. ☐
c- Un devoir. ☐
-Autre :

04)- Avez-vous Bénéficié d'une formation ?

a-Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Rarement. ☐

05)- Quel statut attribuez-vous au français en Algérie ?

a- Langue seconde. ☐
b- 1ère langue étrangère. ☐
c- Langue d'enseignement ☐
- Autre :

06)- A votre avis, y a-t-il une amélioration de notre système éducatif depuis l'indépendance ?

a-Oui. ☐
b- Non. ☐
- Pourquoi ?

07)- Trouvez-vous que vos apprenants s'intéressent à la langue française ?

a- Beaucoup. ☐
a- Un peu. ☐
b- Pas du tout. ☐

8)- Quel est l'élément, à votre avis, qui peut aider à mieux réussir l'enseignement du français aux algériens ?

a- L'apprenant. ☐
b- L'enseignant. ☐
c- Le matériel didactique. ☐
d- Les méthodes pédagogiques. ☐

9)- Vous sentez vous libre, dans votre fonction, avant ou après la dernière réforme éducative ?

-

-Pourquoi ?

10)- Appuyez-votre enseignement avec un matériel concret et des exemples ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Parfois. ☐

11)- Utilisez-vous le manuel scolaire ?

a- Souvent. ☐
b- Parfois. ☐
c- Rarement. ☐
d- Jamais. ☐

12)- Trouvez –vous que le manuel scolaire est :

a- Utile. ☐
b- Indispensable. ☐
c- Inutile. ☐

13)- Sur quel critère l'évaluez-vous ?

a- Sa conformité aux programmes. ☐
b- Son adaptation aux besoins des élèves. ☐
c- Ses orientations pédagogiques. ☐
-Autre :

14)- Utilisez-vous d'autres matériels, à part le livre scolaire, lors de la préparation d'un cours ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
-Si oui, quels sont ces matériels ?

15)-Quand vous enseignez, accordez-vous plus d'importance :

a- Au lexique. ☐
b- A La grammaire. ☐
c- A La conjugaison. ☐
-Autre :

16)- Comment voyez-vous l'enseignement de la grammaire par rapport à l'enseignement du français ?

a- Central. ☐
b- Facultatif. ☐
c- Secondaire. ☐
- Autre :

17)- Quelle approche pédagogique, selon vous, est la plus adéquate pour l'enseignement de la grammaire ?

a- Traditionnelle. ☐
b- Communicative. ☐
c- Par projet. ☐
-Autres :

1***8)- Quelle technique préférez-vous quand vous expliquez un point grammatical ?***

a- Donner la règle grammaticale. ☐
b- Recourir à un mot clé. ☐
c- Donner un exemple proche. ☐
- Autres :

19)- La maîtrise de la grammaire peut-elle avoir un impact significatif sur l'efficacité didactique de l'enseignement /apprentissage du français dans la classe de langue par des algériens ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
-Pourquoi ?

20)- Faites-vous recours à une autre langue que le français lors de l'explication ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Parfois. ☐
d- Jamais. ☐
- ***Quelle est cette langue*** ?

21)- Faites-vous travailler vos apprenants :

a- Individuellement. ☐
b- En groupe. ☐

22)- Comment estimez-vous la participation de vos apprenants ?

a- Bonne. ☐
b- Moyenne. ☐
c- Limitée. ☐
d- Faible. ☐

23)- Quelle est, selon vous, l'évaluation la plus propice à l'enseignement de la grammaire ?

a- Evaluation diagnostique. ☐
b- Evaluation formative. ☐
c- Autoévaluation. ☐
d- Co évaluation. ☐
- Autre :

24)- Faites-vous des évaluations diagnostiques avant d'entamer une séquence didactique ?

a- Souvent. ☐
b- Parfois. ☐
c- Jamais. ☐

25)-Comment considérez-vous l'erreur commise par vos apprenants ?

a- Un problème à résoudre. ☐
b- Un signe d'apprentissage. ☐
-Autre :

26)- Que pensez-vous de la réussite de l'approche par les compétences et l'enseignement du français en Algérie ?

-

27)-Y a-t-il un impact des conditions de travail sur le rendement de l'enseignant ?

A- Oui. ☐
B- -parfois ☐
C- Non. ☐

28)- Si vous avez la chance de participer à l'élaboration des programmes scolaires, qu'est-ce que vous allez proposer (ajouter) ?

-

MERCI INFINIMENT

ANNEXE .1. C:

EXEMPLES DE REPONSES

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 17 - *Sexe* : F [X] -*Classe* : 1 AS L2

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 8 ans

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. [X]
b- Secondaire. [ ]
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. [X]
b- Non. [ ]
c- Un peu. [ ]
d- Fortement. [ ]

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. [ ]
b- L'expression orale. [X]
c- L'expression écrite. [ ]
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. [X]
b- Rarement. [ ]
c- Jamais. [ ]

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. [X]
b- Chaoui. [ ]
c- Français. [ ]

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. [ ]
b- Anglais. [X]
c- Chaoui. [ ]

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☒
b- Le lexique. ☐
c- La grammaire. ☒
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☐
b- Parfois. ☒
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☒

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☐
b- Difficiles. ☒

-Autre :

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☒

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☒
b- Le théâtre. ☐
c- La bande dessinée. ☐

-Autre :

17)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☒
c- Le chaoui. ☐
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☐
b- L'anglais. ☒

-Autre :

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

-Pourquoi ? parce que, elle est très sérieux, et explique bien pour comprendre les lessions.

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 18 - *Sexe* : F ☒ M -*Classe* : 2 ASS 1.

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 09 ans.

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☒
b- Secondaire. ☐
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Un peu. ☐
d- Fortement. ☒

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☐
b- L'expression orale. ☒
c- L'expression écrite. ☒
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☐
b- Rarement. ☒
c- Jamais. ☐

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☒
b- Chaoui. ☐
c- Français. ☐

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☒
b- Anglais. ☐
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☒
b- Le lexique. ☒
c- La grammaire. ☒
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☒
b- Parfois. ☐
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☐
b- Difficiles. ☒

-Autre :

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☒

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☐
c- La bande dessinée. ☒

-Autre :

17)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☒
c- Le chaoui. ☒
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☐
b- L'anglais. ☒

-Autre :

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

-Pourquoi ? parce que elle est une intelegente est aimé so. travelle, et respecte ses élèves, est très active et respectieuse, enfin je peut dire que protege tu mon dieu

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age :* 17 - *Sexe :* [X] F [ ] M -*Classe :* 2AS$_1$

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 9

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. [☑]
b- Secondaire. [ ]
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. [☑]
b- Non. [ ]
c- Un peu. [ ]
d- Fortement. [ ]

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. [ ]
b- L'expression orale. [☑]
c- L'expression écrite. [ ]
-Autre : la conjugaison

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. [ ]
b- Rarement. [☑]
c- Jamais. [ ]

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. [☑]
b- Chaoui. [ ]
c- Français. [ ]

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. [ ]
b- Anglais. [☑]
c- Chaoui. [ ]

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☐
b- Le lexique. ☑
c- La grammaire. ☐
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☐
b- Parfois. ☑
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☑

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☑
b- Difficiles. ☐

-Autre :

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☑

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☐
c- La bande dessinée. ☐
-Autre : La T.V et l'Internet

17)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☐
c- Le chaoui. ☑
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☐
b- L'anglais. ☑

-Autre :

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

-Pourquoi ? Elle est belle et très gentile
Avec elle je compris les lessons mieux que d'autre enseignante
Vraiment elle est merveilleuse et je souhaite de continuer avec elle la prochaine année

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 17 - *Sexe* : F ☒ M -*Classe* : 1AS L2

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 08 ans.

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☒
b- Secondaire. ☐
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Un peu. ☐
d- Fortement. ☐

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☒
b- L'expression orale. ☐
c- L'expression écrite. ☒
-Autre : Conjugaison

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☐
b- Rarement. ☐
c- Jamais. ☒

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☒
b- Chaoui. ☐
c- Français. ☐

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☒
b- Anglais. ☐
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☒
b- Le lexique. ☒
c- La grammaire. ☐
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☐
b- Parfois. ☒
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☒

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☐
b- Difficiles. ☒

-Autre :

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☒

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☐
c- La bande dessinée. ☒

-Autre :

17)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☒
c- Le chaoui. ☒
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☐
b- L'anglais. ☐

-Autre : Arabe

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☒

-Pourquoi ? parce que elle est très très très .... difficile !

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 19 - *Sexe* : F ☒ M -*Classe* : 2 A LS1

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 9 ans

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☐
b- Secondaire. ☐
-Autre : X

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☒
c- Un peu. ☒
d- Fortement. ☐

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☐
b- L'expression orale. ☒
c- L'expression écrite. ☒
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☐
b- Rarement. ☒
c- Jamais. ☒

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☒
b- Chaoui. ☐
c- Français. ☐

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☒
b- Anglais. ☐
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☐
b- Le lexique. ☐
c- La grammaire. ☒
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☒
b- Parfois. ☐
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☒

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☒
b- Difficiles. ☒

-Autre : Un peu

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☒

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☐
c- La bande dessinée. ☒

-Autre :

)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☒
b- L'arabe dialectal. ☒
c- Le chaoui. ☒
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☐
b- L'anglais. ☒

-Autre : le chaoui

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

-Pourquoi ? : parce equelle elle mètrise les travaille bien.

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 18 - *Sexe* : F ☑ M -*Classe* : 2 AS 1 SNZ

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 9

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☐
b- Secondaire. ☒
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐
c- Un peu. ☐
d- Fortement. ☐

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☐
b- L'expression orale. ☐
c- L'expression écrite. ☑
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☐
b- Rarement. ☐
c- Jamais. ☑

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☐
b- Chaoui. ☑
c- Français. ☐

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☐
b- Anglais. ☑
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☑
b- Le lexique. ☐
c- La grammaire. ☑
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☑

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☐
b- Parfois. ☐
c- Jamais. ☑

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☑

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☒
b- Difficiles. ☒

-Autre : moyen

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☑

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☐
c- La bande dessinée. ☑

-Autre :

17)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☑
c- Le chaoui. ☑
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☑
b- L'anglais. ☐

-Autre :

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☑ v v v
b- Non. ☐

-Pourquoi ? Parce que ; je comprais bien, avec elle tres bell et elle. gonte, .

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 15- 16 - *Sexe* : F ☒ -*Classe* : Am 2ps4

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 5 ans

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☒
b- Secondaire. ☐
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Un peu. ☐
d- Fortement. ☒

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☐
b- L'expression orale. ☒
c- L'expression écrite. ☐
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☐
b- Rarement. ☐
c- Jamais. ☒

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☐
b- Chaoui. ☒
c- Français. ☐

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☒
b- Anglais. ☐
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☐
b- Le lexique. ☒
c- La grammaire. ☐
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☐
b- Parfois. ☒
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☐
b- Difficiles. ☒

-Autre :

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☒

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☒
c- La bande dessinée. ☐

-Autre :

- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☒
b- L'arabe dialectal. ☐
c- Le chaoui. ☐
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☒
b- L'anglais. ☐

-Autre :

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☒ لأنه يحاول التعلم أن يكون رسولاً
b- Non. ☐

-Pourquoi ?

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 17 - *Sexe* : F ☒ M -*Classe* : 2AsL2

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 09

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☒
b- Secondaire. ☐
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Un peu. ☒
d- Fortement. ☐

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☐
b- L'expression orale. ☐
c- L'expression écrite. ☒
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☐
b- Rarement. ☐
c- Jamais. ☒

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☒
b- Chaoui. ☐
c- Français. ☐

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☐
b- Anglais. ☒
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☐
b- Le lexique. ☐
c- La grammaire. ☒
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☐
b- Parfois. ☒
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☒

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☐
b- Difficiles. ☒

-Autre :

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☒

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☒

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☒
c- La bande dessinée. ☐

-Autre :

17)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☒
b- L'arabe dialectal. ☒
c- Le chaoui. ☐
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☒
b- L'anglais. ☐

-Autre :

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

-Pourquoi ? parce ce que elle explique bien elle a porte une baggage linguistique

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 17 - *Sexe* : F ☒ M -*Classe* : 2 AS 2

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 12 années

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☐
b- Secondaire. ☒
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Un peu. ☐
d- Fortement. ☐

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☐
b- L'expression orale. ☐
c- L'expression écrite. ☒
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☒
b- Rarement. ☐
c- Jamais. ☐

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☐
b- Chaoui. ☐
c- Français. ☒

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☒
b- Anglais. ☐
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☐
b- Le lexique. ☐
c- La grammaire. ☑
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☐
b- Parfois. ☑
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☑

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☑
b- Difficiles. ☐

-Autre :

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☑

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☑

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☑
c- La bande dessinée. ☐

-Autre :

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 17 - *Sexe* : F ☒ M -*Classe* : 2AS2

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 12 années

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☐
b- Secondaire. ☒
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Un peu. ☐
d- Fortement. ☐

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☐
b- L'expression orale. ☐
c- L'expression écrite. ☒
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☒
b- Rarement. ☐
c- Jamais. ☐

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☐
b- Chaoui. ☐
c- Français. ☒

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☒
b- Anglais. ☐
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☐
b- Le lexique. ☐
c- La grammaire. ☑
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☐
b- Parfois. ☑
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☑

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☑
b- Difficiles. ☐

-Autre :

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☑

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☑

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☑
c- La bande dessinée. ☐

-Autre :

17)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☐
c- Le chaoui. ☐
d- Le français. ☑

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☑
b- L'anglais. ☐

-Autre :

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

-Pourquoi ? parceque j'aime la langue français

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 15 ans - *Sexe* : F [M] -*Classe* : 4AM1

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 8ans

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☐
b- Secondaire. ☒
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☒
c- Un peu. ☐
d- Fortement. ☐

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☒
b- L'expression orale. ☒
c- L'expression écrite. ☒
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☐
b- Rarement. ☐
c- Jamais. ☒

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☒
b- Chaoui. ☐
c- Français. ☐

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☒
b- Anglais. ☐
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☒
b- Le lexique. ☒
c- La grammaire. ☒
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☐
b- Parfois. ☒
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☒

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☐
b- Difficiles. ☒

-Autre :

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☒

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☒

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☐
c- La bande dessinée. ☐

-Autre : rien

17)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☐
c- Le chaoui. ☒
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☐
b- L'anglais. ☐

-Autre : rien

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

-Pourquoi ? elle est gentille et jolie.

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 19 - *Sexe* : ☒ F ☐ M -*Classe* : 2 AS 2

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? ⇒ 12 années

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☐
b- Secondaire. ☒
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Un peu. ☒
d- Fortement. ☐

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☐
b- L'expression orale. ☐
c- L'expression écrite. ☒
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☒
b- Rarement. ☐
c- Jamais. ☐

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☐
b- Chaoui. ☐
c- Français. ☒

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☐
b- Anglais. ☐
c- Chaoui. ☒

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☐
b- Le lexique. ☐
c- La grammaire. ☑
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☐
b- Parfois. ☑
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☑

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☑
b- Difficiles. ☐

-Autre :

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☑

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☑

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☑
c- La bande dessinée. ☐

-Autre :

17)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☑
c- Le chaoui. ☐
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☑
b- L'anglais. ☐

-Autre :

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

-Pourquoi ? ⇒ parce que j'aime la langue.

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 15 ans - *Sexe* : ☒ F ☐ M -*Classe* : 3 m s

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 4 ans

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☒
b- Secondaire. ☐
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Un peu. ☐
d- Fortement. ☐

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☐
b- L'expression orale. ☐
c- L'expression écrite. ☒
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☒
b- Rarement. ☐
c- Jamais. ☐

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☐
b- Chaoui. ☐
c- Français. ☒

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☒
b- Anglais. ☐
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☒
b- Le lexique. ☐
c- La grammaire. ☐
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☒
b- Parfois. ☐
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☒
b- Difficiles. ☐

-Autre :

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☒
b- Des textes avec des images. ☐

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☒
b- Le théâtre. ☐
c- La bande dessinée. ☐

-Autre :

17)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☐
c- Le chaoui. ☐
d- Le français. ☒

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☐
b- L'anglais. ☒

-Autre :

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

-Pourquoi ?

parce qu'elle parle très bien en français.

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 16 - *Sexe* : ☑ F ☐ M -*Classe* : 4AM1

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? depuis sept années

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☑
b- Secondaire. ☐
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Un peu. ☐
d- Fortement. ☑

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☐
b- L'expression orale. ☐
c- L'expression écrite. ☑
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☐
b- Rarement. ☑
c- Jamais. ☐

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☑
b- Chaoui. ☐
c- Français. ☐

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☑
b- Anglais. ☐
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☑
b- Le lexique. ☐
c- La grammaire. ☐
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☑
b- Parfois. ☐
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☑

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☑
b- Difficiles. ☐

-Autre : délicieux

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☑
b- Des textes avec des images. ☐

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☑
c- La bande dessinée. ☐

-Autre :

17)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☑
c- Le chaoui. ☐
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☑
b- L'anglais. ☐

-Autre :

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

-Pourquoi ?

Car avec elle je trouve le goût délicieux
-de français trop délicieux. elle me donne une oeil sure le monde français. et acause d'elle j'ai adore la langue française
Toujour elle nous dit indirectement essayez de trouve la vrai richesse de cette langue.
vraiment je trouve les letters dans sa bouche mieux que le miel

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 15 - *Sexe* : F ☒ M -*Classe* : 3AM1

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 6

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☐
b- Secondaire. ☒
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Un peu. ☒
d- Fortement. ☐

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☐
b- L'expression orale. ☐
c- L'expression écrite. ☒
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☐
b- Rarement. ☒
c- Jamais. ☐

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☒
b- Chaoui. ☐
c- Français. ☐

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☒
b- Anglais. ☐
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☐
b- Le lexique. ☐
c- La grammaire. ☒
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☐
b- Parfois. ☒
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☒

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☐
b- Difficiles. ☒

-Autre :

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☒

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☐
c- La bande dessinée. ☒

-Autre :

)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☒
c- Le chaoui. ☐
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☐
b- L'anglais. ☒

-Autre :

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

-Pourquoi ?

parçouque notre enseignant(e) elle Tres facile avec nous et bien mensieni et quand nous ne comprè pas la leçon repete la leçon dans la rattrapage.

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 19 - *Sexe* : F ☒ -*Classe* : 2AS. 1

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 10

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☐
b- Secondaire. ☑
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Un peu. ☑
d- Fortement. ☐

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☐
b- L'expression orale. ☑
c- L'expression écrite. ☐
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☐
b- Rarement. ☑
c- Jamais. ☐

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☑
b- Chaoui. ☐
c- Français. ☐

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☑
b- Anglais. ☑
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☑
b- Le lexique. ☐
c- La grammaire. ☑
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☐
b- Parfois. ☑
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☑

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☐
b- Difficiles. ☑

-Autre :

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☑

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☑
b- Le théâtre. ☐
c- La bande dessinée. ☐

-Autre :

17)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☐
c- Le chaoui. ☑
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☑
b- L'anglais. ☐

-Autre :

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

-Pourquoi ?

car elle tres belle .. elle . fait l'embiense dans la classe elle a un Bagaje tres riche et Rarement.

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 17 - *Sexe* : F ☒ M ☐ -*Classe* : 3 AM

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 6

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☒
b- Secondaire. ☐
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Un peu. ☒
d- Fortement. ☐

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☒
b- L'expression orale. ☐
c- L'expression écrite. ☐
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☐
b- Rarement. ☒
c- Jamais. ☐

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☒
b- Chaoui. ☐
c- Français. ☐

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☒
b- Anglais. ☐
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☐
b- Le lexique. ☐
c- La grammaire. ☒
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☐
b- Parfois. ☒
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☐
b- Difficiles. ☒

-Autre : N

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☒
b- Des textes avec des images. ☐

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☐
c- La bande dessinée. ☒

-Autre :

17- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☒
c- Le chaoui. ☐
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☐
b- L'anglais. ☒

-Autre :

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

-Pourquoi ?

parceque il nous donne les leçons très Bien et nous moyen le français

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 18 - *Sexe* : F ☒ M -*Classe* : 2 AsL

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 9 ans

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☐
b- Secondaire. ☑
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐
c- Un peu. ☐
d- Fortement. ☐

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☑
b- L'expression orale. ☐
c- L'expression écrite. ☑
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☐
b- Rarement. ☐
c- Jamais. ☑

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☑
b- Chaoui. ☐
c- Français. ☑

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☑
b- Anglais. ☑
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☑
b- Le lexique. ☐
c- La grammaire. ☑
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☑
b- Parfois. ☐
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☐
b- Difficiles. ☑

-Autre :

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☑

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☑
b- Le théâtre. ☐
c- La bande dessinée. ☐

-Autre :

17)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☑
c- Le chaoui. ☑
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☐
b- L'anglais. ☐
-Autre : Espagnol

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

-Pourquoi ?

Oui, Je t'aime enseignante de français, parce que comme sœur dans très sérieuse

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 16 ans - *Sexe* : [F] [M] -*Classe* : 4AM3

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 9 ans (R)

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☐
b- Secondaire. ☒
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Un peu. ☒
d- Fortement. ☐

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☒
b- L'expression orale. ☐
c- L'expression écrite. ☐
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☐
b- Rarement. ☒
c- Jamais. ☐

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☒
b- Chaoui. ☐
c- Français. ☐

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☒
b- Anglais. ☐
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☐
b- Le lexique. ☒
c- La grammaire. ☐
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☐
b- Parfois. ☒
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☒

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☐
b- Difficiles. ☒

-Autre :

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☒

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☐
c- La bande dessinée. ☒

-Autre :

17)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☐
c- Le chaoui. ☒
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☐
b- L'anglais. ☒

-Autre :

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

-Pourquoi ? elle essaye d'expliquer avec toutes les méthodes pour nous faire comprendre.

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 18 - *Sexe* : [F] [☒ M] -*Classe* : 2 AS 2

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 09 années

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. ☑
b- Secondaire. ☐
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Un peu. ☑
d- Fortement. ☐

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. ☑
b- L'expression orale. ☑
c- L'expression écrite. ☑
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. ☐
b- Rarement. ☑
c- Jamais. ☐

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. ☑
b- Chaoui. ☐
c- Français. ☐

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. ☑
b- Anglais. ☑
c- Chaoui. ☐

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☑
b- Le lexique. ☐
c- La grammaire. ☑
-Autre :

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre le français ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☐
b- Parfois. ☑
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☑

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☐
b- Difficiles. ☑

-Autre :

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☑

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☑
c- La bande dessinée. ☑

-Autre : Avec les films.

17)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☐
c- Le chaoui. ☑
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☑
b- L'anglais. ☐

-Autre :

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐

-Pourquoi ? est une bon enseignante est elle explique bien est tres entilegents.

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux apprenants :

1)-*Age* : 17 ans. - *Sexe* : [X] F [ ] M -*Classe* : 2 AS "2"

2)- vous apprenez le français depuis combien d'années ? 9 ans.

3)- A votre avis, le français dans votre cursus d'apprentissage est :

a- Nécessaire. [X]
b- Secondaire. [ ]
-Autre :

4)- Aimez-vous la langue française ?

a- Oui. [X]
b- Non. [ ]
c- Un peu. [ ]
d- Fortement. [ ]

5)- Trouvez-vous des difficultés au niveau de :

a- La compréhension de l'écrit. [ ]
b- L'expression orale. [X]
c- L'expression écrite. [ ]
-Autre :

6)- Rédigez-vous en langue française ?

a- Souvent. [ ]
b- Rarement. [ ]
c- Jamais. [X]

7)- Pour rédiger un texte en français vous réfléchissez en :

a- Arabe. [ ]
b- Chaoui. [ ]
c- Français. [X]

8)- Quand vous oubliez ou vous ignorez un mot français, vous le remplacez par un mot :

a- Arabe. [ ]
b- Anglais. [X]
c- Chaoui. [ ]

9)- Pour vous, quelle est la composante linguistique la plus difficile ?

a- La conjugaison. ☐
b- Le lexique. ☐
c- La grammaire. ☐
-Autre : le vocabulaire

10)- Considérez-vous la grammaire comme un passage obligatoire pour apprendre français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

11)- Utilisez-vous le livre scolaire ?

a- Quotidiennement. ☒
b- Parfois. ☐
c- Jamais. ☐

12)- Avez-vous un livre de grammaire à la maison ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

13)- Comment trouvez-vous les cours de la grammaire ?

a- Faciles. ☒
b- Difficiles. ☒

-Autre : entre les deux.

14)- Préférez-vous lire ?

a- Des textes. ☐
b- Des textes avec des images. ☒

15)-Connaissez-vous la bande dessinée ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

16)- Par quel moyen, voulez-vous apprendre le français ?

a- La chanson. ☐
b- Le théâtre. ☐
c- La bande dessinée. ☒

-Autre :

17)- Entre vous, quelle langue parlez-vous le plus souvent ?

a- L'arabe moderne. ☐
b- L'arabe dialectal. ☒
c- Le chaoui. ☐
d- Le français. ☐

18)- Si vous avez le choix, vous choisissez comme première langue étrangère ?

a- Le français. ☐
b- L'anglais. ☒

-Autre :

19)- Aimez-vous votre enseignant(e) de français ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐

-Pourquoi ? parce que elle est très gentille et plus que ça elle est charmente.

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux enseignants :

01)- Age : 30 ans -*sexe* : F ☒M

02)-formation / expérience : /

a-*Nombre d'années d'enseignement du FLE* : 4 ans

03)- L'enseignement du français, pour vous, est :

a- Un métier. ☐
b- Une vocation. ☒
c- Un devoir. ☐
-Autre :

04)- Avez-vous Bénéficié d'une formation ?

a-Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Rarement. ☒

05)- Quel statut attribuez-vous au français en Algérie ?

a- Langue seconde. ☐
b- 1ère langue étrangère. ☒
c- Langue d'enseignement ☐
- Autre :

06)- A votre avis, y a-t-il une amélioration de notre système éducatif depuis l'indépendance ?

a-Oui. ☒
b- Non. ☐
- Pourquoi ?
parceque, à mon avis le fait d'établir un enseignement adapté au moins aux niveaux de nos élèves, c'est une amélioration.

07)- Trouvez-vous que vos apprenants s'intéressent à la langue française ?

a- Beaucoup. ☒
a- Un peu. ☐
b- Pas du tout. ☐

8)- Quel est l'élément, à votre avis, qui peut aider à mieux réussir l'enseignement du français aux algériens ?

a- L'apprenant. ☒
b- L'enseignant. ☐
c- Le matériel didactique. ☒
d- Les méthodes pédagogiques. ☐

9)- Vous sentez vous libre, dans votre fonction, avant ou après la dernière réforme éducative ?

- Après la réforme.

-Pourquoi ?

- Parceque l'enseignant a une certaine liberté, ex ce qui concerne le choix des supports didactiques et pédagogiques.

10)- Appuyez-votre enseignement avec un matériel concret et des exemples ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Parfois. ☐

11)- Utilisez-vous le manuel scolaire ?

a- Souvent. ☐
b- Parfois. ☒
c- Rarement. ☐
d- Jamais. ☐

12)- Trouvez –vous que le manuel scolaire est :

a- Utile. ☒
b- Indispensable. ☐
c- Inutile. ☐

13)- Sur quel critère l'évaluez-vous ?

a- Sa conformité aux programmes. ☐
b- Son adaptation aux besoins des élèves. ☒
c- Ses orientations pédagogiques. ☐
-Autre :

14)- Utilisez-vous d'autres matériels, à part le livre scolaire, lors de la préparation d'un cours ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
-Si oui, quels sont ces matériels ?

- Les livres de grammaire. - La conjugaison, dictionnaires de langue
- Des recueils d'exercices (d'appoint).
- Internet (sites pédagogiques).

Quand vous enseignez, accordez-vous plus d'importance :

a- Au lexique. ☐
b- A La grammaire. ☒
c- A La conjugaison. ☒
-Autre :

16)- Comment voyez-vous l'enseignement de la grammaire par rapport à l'enseignement du français ?

a- Central. ☒
b- Facultatif. ☐
c- Secondaire. ☐
- Autre :

17)- Quelle approche pédagogique, selon vous, est la plus adéquate pour l'enseignement de la grammaire ?

a- Traditionnelle. ☐
b- Communicative. ☐
c- Par projet. ☒
-Autres :

18)- Quelle technique préférez-vous quand vous expliquez un point grammatical ?

a- Donner la règle grammaticale. ☐
b- Recourir à un mot clé. ☒
c- Donner un exemple proche. ☒
- Autres :

19)- La maîtrise de la grammaire peut-elle avoir un impact significatif sur l'efficacité didactique de l'enseignement /apprentissage du français dans la classe de langue par des algériens ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
-Pourquoi ? La maîtrise de la grammaire assure l'apprenant et lui donne une confiance en soi.

20)- Faites-vous recours à une autre langue que le français lors de l'explication ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Parfois. ☒
d- Jamais. ☐
- *Quelle est cette langue* ? l'arabe et l'anglais.

21)- Faites-vous travailler vos apprenants :

a- Individuellement. ☒
b- En groupe. ☐

22)- Comment estimez-vous la participation de vos apprenants ?

a- Bonne. ☐
b- Moyenne. ☒
c- Limitée. ☐
d- Faible. ☐

23)- Quelle est, selon vous, l'évaluation la plus propice à l'enseignement de la grammaire ?

a- Evaluation diagnostique. ☐
b- Evaluation formative. ☒
c- Autoévaluation. ☒
d- Co évaluation. ☐
- Autre :

24)- Faites-vous des évaluations diagnostiques avant d'entamer une séquence didactique ?

a- Souvent. ☒
b- Parfois. ☐
c- Jamais. ☐

25)-Comment considérez-vous l'erreur commise par vos apprenants ?

a- Un problème à résoudre. ☐
b- Un signe d'apprentissage. ☒
-Autre :

26)- Que pensez-vous de la réussite de l'approche par les compétences et l'enseignemer du français en Algérie ?

- Pour l'instant on ne peut pas juger la réussite ou l'échec de l'approch par les compétences en Algérie. Mais, on peut dire que cette approc pousse les enseignants à faire des efforts (la recherche, la maîtrise TICE...). D'autre part, elle exige une formation initiale et son tème encadreurs pédagogiques. Espérant que les fruits de cette approche seront délicieux et mûres.

27)-Y a-t-il un impact des conditions de travail sur le rendement de l'enseignant ?

A- Oui. ☒
B- -parfois ☐
C- Non. ☐

28)- Si vous avez la chance de participer à l'élaboration des programmes scolaires, qu'est-ce que vous allez proposer (ajouter) ?

- Je propose que les supports proposés aux élèves de terminale (3ème A.S) seront plus courts et moins difficiles. Nous devons choisir des textes attirants et adaptés de la plupart des apprenants.
- Que l'exposé oral sera obligatoire. Chaque apprenant doit présenter son travail oralement au moins une fois par trimestre.
- Intégrer la phonétique dès le cycle primaire. (Nous devons faire apprendre aux enfants la bonne articulation dès les premières années de son enseignement).

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux enseignants :

01)- Age : 29 -***sexe*** : F ☒ M

02)-formation / expérience :

a-***Nombre d'années d'enseignement du FLE*** : 04 ans

03)- L'enseignement du français, pour vous, est :

a- Un métier. ☐
b- Une vocation. ☒
c- Un devoir. ☐
-Autre :

04)- Avez-vous Bénéficié d'une formation ?

a-Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Rarement. ☐

05)- Quel statut attribuez-vous au français en Algérie ?

a- Langue seconde. ☒
b- 1ère langue étrangère. ☐
c- Langue d'enseignement ☐
- Autre :

06)- A votre avis, y a-t-il une amélioration de notre système éducatif depuis l'indépendance ?

a-Oui. ☒
b- Non. ☐
- Pourquoi ?

07)- Trouvez-vous que vos apprenants s'intéressent à la langue française ?

a- Beaucoup. ☒
a- Un peu. ☐
b- Pas du tout. ☐

8)- Quel est l'élément, à votre avis, qui peut aider à mieux réussir l'enseignement du français aux algériens ?

a- L'apprenant. ☒
b- L'enseignant. ☐
c- Le matériel didactique. ☐
d- Les méthodes pédagogiques. ☐

9)- Vous sentez vous libre, dans votre fonction, avant ou après la dernière réforme éducative ?

- Après la dernière réforme éducative.

-Pourquoi ? - Avec les nouveaux programmes, je me sens plus libre dans le choix des textes supports (la technologie, l'Internet, les outils informatiques,...).

10)- Appuyez-votre enseignement avec un matériel concret et des exemples ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Parfois. ☐

11)- Utilisez-vous le manuel scolaire ?

a- Souvent. ☒
b- Parfois. ☐
c- Rarement. ☐
d- Jamais. ☐

12)- Trouvez –vous que le manuel scolaire est :

a- Utile. ☒
b- Indispensable. ☐
c- Inutile. ☐

13)- Sur quel critère l'évaluez-vous ?

a- Sa conformité aux programmes. ☐
b- Son adaptation aux besoins des élèves. ☐
c- Ses orientations pédagogiques. ☒
-Autre :

14)- Utilisez-vous d'autres matériels, à part le livre scolaire, lors de la préparation d'un cours ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
-Si oui, quels sont ces matériels ? Internet, grammaire, recueils d'exercices

15)-Quand vous enseignez, accordez-vous plus d'importance :

a- Au lexique. ☐
b- A La grammaire. ☒
c- A La conjugaison. ☒
-Autre :

16)- Comment voyez-vous l'enseignement de la grammaire par rapport à l'enseignement du français ?

a- Central. ☒
b- Facultatif. ☐
c- Secondaire. ☐
- Autre :

17)- Quelle approche pédagogique, selon vous, est la plus adéquate pour l'enseignement de la grammaire ?

a- Traditionnelle. ☐
b- Communicative. ☐
c- Par projet. ☐
-Autres : l'approche par les compétences.

18)- *Quelle technique préférez-vous quand vous expliquez un point grammatical ?*

a- Donner la règle grammaticale. ☐
b- Recourir à un mot clé. ☐
c- Donner un exemple proche. ☒
- Autres :

19)- La maîtrise de la grammaire peut-elle avoir un impact significatif sur l'efficacité didactique de l'enseignement /apprentissage du français dans la classe de langue par des algériens ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
-Pourquoi ? La grammaire, pour moi, est le noyau de la langue (quelconque

20)- Faites-vous recours à une autre langue que le français lors de l'explication ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Parfois. ☐
d- Jamais. ☐
- *Quelle est cette langue* ? l'anglais.

21)- Faites-vous travailler vos apprenants :

a- Individuellement. ☒
b- En groupe. ☒

22)- Comment estimez-vous la participation de vos apprenants ?

a- Bonne. ☐
b- Moyenne. ☒
c- Limitée. ☐
d- Faible. ☐

23)- Quelle est, selon vous, l'évaluation la plus propice à l'enseignement de la grammaire ?

a- Evaluation diagnostique. ☐
b- Evaluation formative. ☐
c- Autoévaluation. ☒
d- Co évaluation. ☐
- Autre :

24)- Faites-vous des évaluations diagnostiques avant d'entamer une séquence didactique ?

a- Souvent. ☒
b- Parfois. ☐
c- Jamais. ☐

25)-Comment considérez-vous l'erreur commise par vos apprenants ?

a- Un problème à résoudre. ☐
b- Un signe d'apprentissage. ☒
-Autre :

26)- Que pensez-vous de la réussite de l'approche par les compétences et l'enseignement du français en Algérie ?

- L'approche par les compétences a réussi en Algérie, mais le problème qui se pose, est celui de la surcharge des classes (les effectifs). Elle était mieux réussie, si les responsables du système éducatif sont arrivés à réduire le nombre des élèves par classe.

27)-Y a-t-il un impact des conditions de travail sur le rendement de l'enseignant ?

A- Oui. ☒
B- -parfois ☐
C- Non. ☐

28)- Si vous avez la chance de participer à l'élaboration des programmes scolaires, qu'est-ce que vous allez proposer (ajouter) ?

- Actuellement, je suis convaincue de n'avoir jamais l'occasion de participer à l'élaboration des programmes scolaires. (on a que subi volontairement ou involontairement les programmes et les directives pédagogiques imposés).

- Mais, si une fois j'ai l'occasion, je vais essayer d'adapter les textes supports (surtout au niveau secondaire-lycée) au niveau et à la culture algérienne.

désapprenants

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux enseignants :

01)- Age : 57 -*sexe* : F M

02)-formation / expérience : D.T.E. 23 ans.

a-*Nombre d'années d'enseignement du FLE* : 23 ans

03)- L'enseignement du français, pour vous, est :

a- Un métier. ☐
b- Une vocation. ☒
c- Un devoir. ☐
-Autre :

04)- Avez-vous Bénéficié d'une formation ?

a-Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Rarement. ☐

05)- Quel statut attribuez-vous au français en Algérie ?

a- Langue seconde. ☐
b- 1ère langue étrangère. ☒
c- Langue d'enseignement ☐
- Autre :

06)- A votre avis, y a-t-il une amélioration de notre système éducatif depuis l'indépendance ?

a-Oui. ☐
b- Non. ☒
- Pourquoi ? Sous qualification du personnel enseignant

07)- Trouvez-vous que vos apprenants s'intéressent à la langue française ?

a- Beaucoup. ☒
a- Un peu. ☐
b- Pas du tout. ☐

8)- Quel est l'élément, à votre avis, qui peut aider à mieux réussir l'enseignement du français aux algériens ?

a- L'apprenant. ☐
b- L'enseignant. ☒
c- Le matériel didactique. ☒
d- Les méthodes pédagogiques. ☐

9)- Vous sentez vous libre, dans votre fonction, avant ou après la dernière réforme éducative ?

- avant.

-Pourquoi ? Le programme est moins contraignant

10)- Appuyez-votre enseignement avec un matériel concret et des exemples ?

a- Oui. ☒ outil informatique
b- Non. ☐
c- Parfois. ☐

11)- Utilisez-vous le manuel scolaire ?

a- Souvent. ☒
b- Parfois. ☐
c- Rarement. ☐
d- Jamais. ☐

12)- Trouvez –vous que le manuel scolaire est :

a- Utile. ☐
b- Indispensable. ☒
c- Inutile. ☐

13)- Sur quel critère l'évaluez-vous ?

a- Sa conformité aux programmes. ☒
b- Son adaptation aux besoins des élèves. ☐
c- Ses orientations pédagogiques. ☐
-Autre :

14)- Utilisez-vous d'autres matériels, à part le livre scolaire, lors de la préparation d'un cours ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
-Si oui, quels sont ces matériels ?

outil Informatique

5)-Quand vous enseignez, accordez-vous plus d'importance :

a- Au lexique. ☒
b- A La grammaire. ☒
c- A La conjugaison. ☐
-Autre :

16)- Comment voyez-vous l'enseignement de la grammaire par rapport à l'enseignement du français ?

a- Central. ☐
b- Facultatif. ☐
c- Secondaire. ☒
- Autre :

17)- Quelle approche pédagogique, selon vous, est la plus adéquate pour l'enseignement de la grammaire ?

a- Traditionnelle. ☐
b- Communicative. ☒
c- Par projet. ☐
-Autres :

18)- Quelle technique préférez-vous quand vous expliquez un point grammatical ?

a- Donner la règle grammaticale. ☐
b- Recourir à un mot clé. ☐
c- Donner un exemple proche. ☒
- Autres :

19)- La maîtrise de la grammaire peut-elle avoir un impact significatif sur l'efficacité didactique de l'enseignement /apprentissage du français dans la classe de langue par des algériens ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
-Pourquoi ? La grammaire d'une langue étrangère est indispensable dans l'apprentissage.

20)- Faites-vous recours à une autre langue que le français lors de l'explication ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Parfois. ☒
d- Jamais. ☐
- ***Quelle est cette langue*** ? l'arabe

21)- Faites-vous travailler vos apprenants :

a- Individuellement. ☒
b- En groupe. ☒

22)- Comment estimez-vous la participation de vos apprenants ?

a- Bonne. ☒
b- Moyenne. ☐
c- Limitée. ☐
d- Faible. ☐

23)- Quelle est, selon vous, l'évaluation la plus propice à l'enseignement de la grammaire ?

a- Evaluation diagnostique. ☐
b- Evaluation formative. ☒
c- Autoévaluation. ☐
d- Co évaluation. ☐
- Autre :

24)- Faites-vous des évaluations diagnostiques avant d'entamer une séquence didactique ?

a- Souvent. ☐
b- Parfois. ☒
c- Jamais. ☐

25)-Comment considérez-vous l'erreur commise par vos apprenants ?

a- Un problème à résoudre. ☐
b- Un signe d'apprentissage. ☒
-Autre :

26)- Que pensez-vous de la réussite de l'approche par les compétences et l'enseignement du français en Algérie ?

-

27)-Y a-t-il un impact des conditions de travail sur le rendement de l'enseignant ?

A- Oui. ☒
B- -parfois ☐
C- Non. ☐

28)- Si vous avez la chance de participer à l'élaboration des programmes scolaires, qu'est-ce que vous allez proposer (ajouter) ?

- Faire travailler les apprenants sur des logiciels d'enseignement de la langue française.
- Préconiser l'utilisation systématique de l'outil informatique pour l'élaboration des exercices à proposer aux apprenants.

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux enseignants :

01)- Age : 60ans ***-sexe*** : ☒ (M) erab

02)-formation / expérience : I.T.E. Université

a-***Nombre d'années d'enseignement du FLE*** :

03)- L'enseignement du français, pour vous, est : 30ans.

a- Un métier. ☐
b- Une vocation. ☒
c- Un devoir. ☐
-Autre :

04)- Avez-vous Bénéficié d'une formation ?

a-Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Rarement. ☐

05)- Quel statut attribuez-vous au français en Algérie ?

a- Langue seconde. ☐
b- 1ère langue étrangère. ☒
c- Langue d'enseignement ☐
- Autre :

06)- A votre avis, y a-t-il une amélioration de notre système éducatif depuis l'indépendance ?

a-Oui. ☐
b- Non. ☒
- Pourquoi ?

Ses méthodes proposées et appliquées n'ont pas été adéquates aux aspirations de nos apprenants

07)- Trouvez-vous que vos apprenants s'intéressent à la langue française ?

a- Beaucoup. ☐
a- Un peu. ☒
b- Pas du tout. ☐

8)- Quel est l'élément, à votre avis, qui peut aider à mieux réussir l'enseignement du français aux algériens ?

a- L'apprenant. ☐
b- L'enseignant. ☒
c- Le matériel didactique. ☐
d- Les méthodes pédagogiques. ☐

9)- Vous sentez vous libre, dans votre fonction, avant ou après la dernière réforme éducative ?

- .avant.

-Pourquoi ? S' ancienne école était en mesure de former un élément apte à apprendre aux élèves son savoir sans contraintes contrairement à la dernière réforme qui exige de l'enseignement l'application d'une méthode impos

10)- Appuyez-votre enseignement avec un matériel concret et des exemples ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Parfois. ☐

11)- Utilisez-vous le manuel scolaire ?

a- Souvent. ☒
b- Parfois. ☐
c- Rarement. ☐
d- Jamais. ☐

12)- Trouvez –vous que le manuel scolaire est :

a- Utile. ☒
b- Indispensable. ☐
c- Inutile. ☐

13)- Sur quel critère l'évaluez-vous ?

a- Sa conformité aux programmes. ☐
b- Son adaptation aux besoins des élèves. ☒
c- Ses orientations pédagogiques. ☐
-Autre :

14)- Utilisez-vous d'autres matériels, à part le livre scolaire, lors de la préparation d'un cours ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
-Si oui, quels sont ces matériels ?

- Dictionnaires
- Manuels scolaires. (autres horizons?
- DATA SHOW - (projection -)
- L' audio - visuel

Quand vous enseignez, accordez-vous plus d'importance :

a- Au lexique. ☐
b- A La grammaire. ☒
c- A La conjugaison. ☐
-Autre :

16)- Comment voyez-vous l'enseignement de la grammaire par rapport à l'enseignement du français ?

a- Central. ☒
b- Facultatif. ☐
c- Secondaire. ☐
- Autre :

17)- Quelle approche pédagogique, selon vous, est la plus adéquate pour l'enseignement de la grammaire ?

a- Traditionnelle. ☒
b- Communicative. ☐
c- Par projet. ☐
-Autres :

18)- Quelle technique préférez-vous quand vous expliquez un point grammatical ?

a- Donner la règle grammaticale. ☒
b- Recourir à un mot clé. ☐
c- Donner un exemple proche. ☐
- Autres :

19)- La maîtrise de la grammaire peut-elle avoir un impact significatif sur l'efficacité didactique de l'enseignement /apprentissage du français dans la classe de langue par des algériens ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
-Pourquoi ? l'environnement immédiat de l'apprenant fait qu'il a besoin de cette maîtrise.

20)- Faites-vous recours à une autre langue que le français lors de l'explication ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Parfois. ☒
d- Jamais. ☐
- ***Quelle est cette langue*** ? L'arabe dialectal (surtout)

21)- Faites-vous travailler vos apprenants :

a- Individuellement. ☐
b- En groupe. ☒

22)- Comment estimez-vous la participation de vos apprenants ?

a- Bonne. ☐
b- Moyenne. ☐
c- Limitée. ☒
d- Faible. ☐

23)- Quelle est, selon vous, l'évaluation la plus propice à l'enseignement de la grammaire ?

a- Evaluation diagnostique. ☐
b- Evaluation formative. ☒
c- Autoévaluation. ☐
d- Co évaluation. ☐
- Autre :

24)- Faites-vous des évaluations diagnostiques avant d'entamer une séquence didactique ?

a- Souvent. ☒
b- Parfois. ☐
c- Jamais. ☐

25)-Comment considérez-vous l'erreur commise par vos apprenants ?

a- Un problème à résoudre. ☒
b- Un signe d'apprentissage. ☐
-Autre :

26)- Que pensez-vous de la réussite de l'approche par les compétences et l'enseignement du français en Algérie ?

- Si L'enseignant agit selon les compétences de l'élève, il faudrait d'abord connaître et évaluer les compétences de tous les élèves d'une classe (Il n'existe de classe homogè Par conséquent on ne peut élaborer une méthode fiable e nous basant sur les différents niveaux d'une classe

27)-Y a-t-il un impact des conditions de travail sur le rendement de l'enseignant ?

A- Oui. ☒
B- -parfois ☐
C- Non. ☐

28)- Si vous avez la chance de participer à l'élaboration des programmes scolaires, qu'est-ce que vous allez proposer (ajouter) ?

-

- Revenir à la "bonne" ancienne méthode avec un volume horaire conséquent.

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux enseignants :

01)- Age : 52 ans ***-sexe*** : ☒ F ☐ M

02)-formation / expérience : 26 ans

a-***Nombre d'années d'enseignement du FLE*** : 26 ans

03)- L'enseignement du français, pour vous, est :

a- Un métier. ☒
b- Une vocation. ☐
c- Un devoir. ☐
-Autre :

04)- Avez-vous Bénéficié d'une formation ?

a-Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Rarement. ☐

05)- Quel statut attribuez-vous au français en Algérie ?

a- Langue seconde. ☐
b- 1ère langue étrangère. ☐
c- Langue d'enseignement ☒
- Autre :

06)- A votre avis, y a-t-il une amélioration de notre système éducatif depuis l'indépendance ?

a-Oui. ☒
b- Non. ☐
- Pourquoi ?

07)- Trouvez-vous que vos apprenants s'intéressent à la langue française ?

a- Beaucoup. ☐
a- Un peu. ☐
b- Pas du tout. ☒

8)- Quel est l'élément, à votre avis, qui peut aider à mieux réussir l'enseignement du français aux algériens ?

a- L'apprenant. ☐
b- L'enseignant. ☒
c- Le matériel didactique. ☐
d- Les méthodes pédagogiques. ☐

9)- Vous sentez vous libre, dans votre fonction, avant ou après la dernière réforme éducative ?

- Avant la dernière réforme éducative.

-Pourquoi ?

Car c'était l'enseignement de la langue française proprement dite (expression, littérature - poésie).

10)- Appuyez-votre enseignement avec un matériel concret et des exemples ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Parfois. ☐

11)- Utilisez-vous le manuel scolaire ?

a- Souvent. ☐
b- Parfois. ☐
c- Rarement. ☒
d- Jamais. ☐

12)- Trouvez –vous que le manuel scolaire est :

a- Utile. ☒
b- Indispensable. ☐
c- Inutile. ☐

13)- Sur quel critère l'évaluez-vous ?

a- Sa conformité aux programmes. ☐
b- Son adaptation aux besoins des élèves. ☐
c- Ses orientations pédagogiques. ☐
-Autre : X

14)- Utilisez-vous d'autres matériels, à part le livre scolaire, lors de la préparation d'un cours ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
-Si oui, quels sont ces matériels ?

D'autres documents (Vieux livres de Français
Ouvrages conformes aux instructions officielles et au programme français.)

15)-Quand vous enseignez, accordez-vous plus d'importance :

a- Au lexique. ☐
b- A La grammaire. ☒
c- A La conjugaison. ☐
-Autre :

16)- Comment voyez-vous l'enseignement de la grammaire par rapport à l'enseignement du français ?

a- Central. ☒
b- Facultatif. ☐
c- Secondaire. ☐
- Autre :

17)- Quelle approche pédagogique, selon vous, est la plus adéquate pour l'enseignement de la grammaire ?

a- Traditionnelle. ☒
b- Communicative. ☐
c- Par projet. ☐
-Autres :

18)- Quelle technique préférez-vous quand vous expliquez un point grammatical ?

a- Donner la règle grammaticale. ☐
b- Recourir à un mot clé. ☐
c- Donner un exemple proche. ☒
- Autres :

19)- La maîtrise de la grammaire peut-elle avoir un impact significatif sur l'efficacité didactique de l'enseignement /apprentissage du français dans la classe de langue par des algériens ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
-Pourquoi ?

20)- Faites-vous recours à une autre langue que le français lors de l'explication ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Parfois. ☒
d- Jamais. ☐
- ***Quelle est cette langue*** ? l'arabe.

21)- Faites-vous travailler vos apprenants :

a- Individuellement. ☒
b- En groupe. ☐

22)- Comment estimez-vous la participation de vos apprenants ?

a- Bonne. ☐
b- Moyenne. ☐
c- Limitée. ☐
d- Faible. ☒

23)- Quelle est, selon vous, l'évaluation la plus propice à l'enseignement de la grammaire ?

a- Evaluation diagnostique. ☒
b- Evaluation formative. ☐
c- Autoévaluation. ☐
d- Co évaluation. ☐
- Autre :

24)- Faites-vous des évaluations diagnostiques avant d'entamer une séquence didactique ?

a- Souvent. ☒
b- Parfois. ☐
c- Jamais. ☐

25)-Comment considérez-vous l'erreur commise par vos apprenants ?

a- Un problème à résoudre. ☐
b- Un signe d'apprentissage. ☒
-Autre :

26)- Que pensez-vous de la réussite de l'approche par les compétences et l'enseignement du français en Algérie ?

- L'approche par Compétence est mise en application depuis quelques années, malgré que les résultats sont insignifi

27)-Y a-t-il un impact des conditions de travail sur le rendement de l'enseignant ?

A- Oui. ☐
B- -parfois ☒
C- Non. ☐

28)- Si vous avez la chance de participer à l'élaboration des programmes scolaires, qu'est-ce que vous allez proposer (ajouter) ?

- . Concernant l'enseignement moyen, j'aimerais ajouter plus de séances de lecture, et les mécanismes de lecture. (lecture expliquée, lecture cible, lecture suivie et dirigée)
. La poésie.
. les leçons d'Orthographe doivent figurer dans toutes les séquences et non selon le besoin.

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux enseignants :

01)- Age : 51 ans ***-sexe*** : F ☒ M

02)-formation / expérience : P.E.M / 31 ans

a-***Nombre d'années d'enseignement du FLE*** : 31 ans.

03)- L'enseignement du français, pour vous, est :

a- Un métier. ☐
b- Une vocation. ☑
c- Un devoir. ☐
-Autre :

04)- Avez-vous Bénéficié d'une formation ?

a-Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Rarement. ☑

05)- Quel statut attribuez-vous au français en Algérie ?

a- Langue seconde. ☐
b- 1ère langue étrangère. ☑
c- Langue d'enseignement ☐
- Autre :

06)- A votre avis, y a-t-il une amélioration de notre système éducatif depuis l'indépendance ?

a-Oui. ☐
b- Non. ☑
- Pourquoi ? Le niveau se dégrade de jour en jour.

07)- Trouvez-vous que vos apprenants s'intéressent à la langue française ?

a- Beaucoup. ☐
a- Un peu. ☑
b- Pas du tout. ☐

8)- Quel est l'élément, à votre avis, qui peut aider à mieux réussir l'enseignement du français aux algériens ?

a- L'apprenant. ☐
b- L'enseignant. ☑
c- Le matériel didactique. ☐
d- Les méthodes pédagogiques. ☑

9)- Vous sentez vous libre, dans votre fonction, avant ou après la dernière réforme éducative ?

- Après la réforme.

-Pourquoi ?

Diversification des sujets dans une même classe.

10)- Appuyez-votre enseignement avec un matériel concret et des exemples ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Parfois. ☑

11)- Utilisez-vous le manuel scolaire ?

a- Souvent. ☑
b- Parfois. ☐
c- Rarement. ☐
d- Jamais. ☐

12)- Trouvez –vous que le manuel scolaire est :

a- Utile. ☐
b- Indispensable. ☑
c- Inutile. ☐

13)- Sur quel critère l'évaluez-vous ?

a- Sa conformité aux programmes. ☑
b- Son adaptation aux besoins des élèves. ☐
c- Ses orientations pédagogiques. ☐
-Autre :

14)- Utilisez-vous d'autres matériels, à part le livre scolaire, lors de la préparation d'un cours ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐
-Si oui, quels sont ces matériels ? Les anciens manuels, et les divers Bordas ...

5)-Quand vous enseignez, accordez-vous plus d'importance :

a- Au lexique. ☐
b- A La grammaire. ☑
c- A La conjugaison. ☐
-Autre : Lecture et expression orale.

16)- Comment voyez-vous l'enseignement de la grammaire par rapport à l'enseignement du français ?

a- Central. ☑
b- Facultatif. ☐
c- Secondaire. ☐
- Autre :

17)- Quelle approche pédagogique, selon vous, est la plus adéquate pour l'enseignement de la grammaire ?

a- Traditionnelle. ☐
b- Communicative. ☐
c- Par projet. ☑
-Autres :

18)- Quelle technique préférez-vous quand vous expliquez un point grammatical ?

a- Donner la règle grammaticale. ☑
b- Recourir à un mot clé. ☐
c- Donner un exemple proche. ☐
- Autres : La grammaire textuelle.

19)- La maîtrise de la grammaire peut-elle avoir un impact significatif sur l'efficacité didactique de l'enseignement /apprentissage du français dans la classe de langue par des algériens ?

a- Oui. ☑
b- Non. ☐
-Pourquoi ? Toutes langues est basée sur la gram

20)- Faites-vous recours à une autre langue que le français lors de l'explication ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Parfois. ☑
d- Jamais. ☐
- ***Quelle est cette langue*** ? Le dessin et rarement l'arabe pour un déblocage.

21)- Faites-vous travailler vos apprenants :

a- Individuellement. ☐
b- En groupe. ☑

22)- Comment estimez-vous la participation de vos apprenants ?

a- Bonne. ☐
b- Moyenne. ☑
c- Limitée. ☐
d- Faible. ☐

23)- Quelle est, selon vous, l'évaluation la plus propice à l'enseignement de la grammaire ?

a- Evaluation diagnostique. ☐
b- Evaluation formative. ☐
c- Autoévaluation. ☐
d- Co évaluation. ☑
- Autre :

24)- Faites-vous des évaluations diagnostiques avant d'entamer une séquence didactique ?

a- Souvent. ☑
b- Parfois. ☐
c- Jamais. ☐

25)-Comment considérez-vous l'erreur commise par vos apprenants ?

a- Un problème à résoudre. ☐
b- Un signe d'apprentissage. ☑
-Autre :

26)- Que pensez-vous de la réussite de l'approche par les compétences et l'enseignement du français en Algérie ?

- La réussite de l'approche par la Compétence est subordonnée à la compétence des professeurs et au nombre réduit des apprenants dans une même classe (20 au max).

27)-Y a-t-il un impact des conditions de travail sur le rendement de l'enseignant ?

A- Oui. ☑
B- -parfois ☐
C- Non. ☐

28)- Si vous avez la chance de participer à l'élaboration des programmes scolaires, qu'est-ce que vous allez proposer (ajouter) ?

-1) Réduction du volume horraire des apprenants. (7h/j !!? crime contre l'enfance)

2) Création de jeux éducatifs au sein de l'école, Concours inter classes...

3) Se pencher d'avantage sur les autres activités comme (Dictée, expression orale, Recitation, Calcul mental etc...).

4) Initier les élèves aux differents problèmes d'actualité.

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux enseignants :

01)- Age : 23 ans *-sexe* : [X] F [ ] M

*02)-*formation / expérience :

a-*Nombre d'années d'enseignement du FLE* : Une année.

03)- L'enseignement du français, pour vous, est :

a- Un métier. [ ]
b- Une vocation. [X]
c- Un devoir. [ ]
-Autre :

04)- Avez-vous Bénéficié d'une formation ?

a-Oui. [ ]
b- Non. [ ]
c- Rarement. [X]

05)- Quel statut attribuez-vous au français en Algérie ?

a- Langue seconde. [ ]
b- 1ère langue étrangère. [X]
c- Langue d'enseignement [ ]
- Autre :

06)- A votre avis, y a-t-il une amélioration de notre système éducatif depuis l'indépendance ?

a-Oui. [X]
b- Non. [ ]
- Pourquoi ?

07)- Trouvez-vous que vos apprenants s'intéressent à la langue française ?

a- Beaucoup. [ ]
a- Un peu. [X]
b- Pas du tout. [ ]

8)- Quel est l'élément, à votre avis, qui peut aider à mieux réussir l'enseignement du français aux algériens ?

a- L'apprenant. [ ]
b- L'enseignant. [ ]
c- Le matériel didactique. [ ]
d- Les méthodes pédagogiques. [X]

9)- Vous sentez vous libre, dans votre fonction, avant ou après la dernière réforme éducative ?

- Je sens libre, dans ma fonction après la dernière réforme éducative.

-Pourquoi ? parce que le système d'aujourd'hui permet aux élèves de participer dans la préparation du cours.

10)- Appuyez-votre enseignement avec un matériel concret et des exemples ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Parfois. ☒

11)- Utilisez-vous le manuel scolaire ?

a- Souvent. ☐
b- Parfois. ☐
c- Rarement. ☒
d- Jamais. ☐

12)- Trouvez –vous que le manuel scolaire est :

a- Utile. ☐
b- Indispensable. ☒
c- Inutile. ☐

13)- Sur quel critère l'évaluez-vous ?

a- Sa conformité aux programmes. ☐
b- Son adaptation aux besoins des élèves. ☒
c- Ses orientations pédagogiques. ☐
-Autre :

14)- Utilisez-vous d'autres matériels, à part le livre scolaire, lors de la préparation d'un cours ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
-Si oui, quels sont ces matériels ?

- Ces matériels sont : les guides, internet.

Quand vous enseignez, accordez-vous plus d'importance :

a- Au lexique. ☒
b- A La grammaire. ☐
c- A La conjugaison. ☐
-Autre :

16)- Comment voyez-vous l'enseignement de la grammaire par rapport à l'enseignement d français ?

a- Central. ☐
b- Facultatif. ☐
c- Secondaire. ☒
- Autre :

17)- Quelle approche pédagogique, selon vous, est la plus adéquate pour l'enseignemen de la grammaire ?

a- Traditionnelle. ☒
b- Communicative. ☐
c- Par projet. ☐
-Autres :

18)- Quelle technique préférez-vous quand vous expliquez un point grammatical ?

a- Donner la règle grammaticale. ☐
b- Recourir à un mot clé. ☐
c- Donner un exemple proche. ☒
- Autres :

19)- La maîtrise de la grammaire peut-elle avoir un impact significatif sur l'efficacité didactique de l'enseignement /apprentissage du français dans la classe de langue par des algériens ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
-Pourquoi ?

20)- Faites-vous recours à une autre langue que le français lors de l'explication ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Parfois. ☒
d- Jamais. ☐
- *Quelle est cette langue* ?

La langue : Arabe.

21)- Faites-vous travailler vos apprenants :

a- Individuellement. ☒
b- En groupe. ☐

22)- Comment estimez-vous la participation de vos apprenants ?

a- Bonne. ☐
b- Moyenne. ☐
c- Limitée. ☒
d- Faible. ☐

23)- Quelle est, selon vous, l'évaluation la plus propice à l'enseignement de la grammaire ?

a- Evaluation diagnostique. ☒
b- Evaluation formative. ☐
c- Autoévaluation. ☐
d- Co évaluation. ☐
- Autre :

24)- Faites-vous des évaluations diagnostiques avant d'entamer une séquence didactique ?

a- Souvent. ☒
b- Parfois. ☐
c- Jamais. ☐

25)-Comment considérez-vous l'erreur commise par vos apprenants ?

a- Un problème à résoudre. ☒
b- Un signe d'apprentissage. ☐
-Autre :

26)- Que pensez-vous de la réussite de l'approche par les compétences et l'enseignement du français en Algérie ?

-

27)-Y a-t-il un impact des conditions de travail sur le rendement de l'enseignant ?

A- Oui. ☐
B- -parfois ☒
C- Non. ☐

28)- Si vous avez la chance de participer à l'élaboration des programmes scolaires, qu'est-ce que vous allez proposer (ajouter) ?

-

MERCI INFINIMENT

Questionnaire destiné aux enseignants :

01)- Age : 36 ans ***-sexe*** : F ☒ M

02)-formation / expérience : une licence → 3 ans

a-***Nombre d'années d'enseignement du FLE*** : 3 ans

03)- L'enseignement du français, pour vous, est :

a- Un métier. ☒
b- Une vocation. ☐
c- Un devoir. ☐
-Autre :

04)- Avez-vous Bénéficié d'une formation ?

a-Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Rarement. ☐

05)- Quel statut attribuez-vous au français en Algérie ?

a- Langue seconde. ☒
b- 1ère langue étrangère. ☐
c- Langue d'enseignement ☐
- Autre :

06)- A votre avis, y a-t-il une amélioration de notre système éducatif depuis l'indépendance ?

a-Oui. ☐
b- Non. ☒
- Pourquoi ?

A chaque fois il ya un changement de programme

07)- Trouvez-vous que vos apprenants s'intéressent à la langue française ?

a- Beaucoup. ☐
a- Un peu. ☒
b- Pas du tout. ☐

8)- Quel est l'élément, à votre avis, qui peut aider à mieux réussir l'enseignement du français aux algériens ?

a- L'apprenant. ☐
b- L'enseignant. ☒
c- Le matériel didactique. ☐
d- Les méthodes pédagogiques. ☒

9)- Vous sentez vous libre, dans votre fonction, avant ou après la dernière réforme éducative ?

- Je ne peux pas répondre à cette question.

-Pourquoi ?

à cause de ma "pauvre" esperience !

10)- Appuyez-votre enseignement avec un matériel concret et des exemples ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Parfois. ☐

11)- Utilisez-vous le manuel scolaire ?

a- Souvent. ☒
b- Parfois. ☐
c- Rarement. ☐
d- Jamais. ☐

12)- Trouvez –vous que le manuel scolaire est :

a- Utile. ☒
b- Indispensable. ☐
c- Inutile. ☐

13)- Sur quel critère l'évaluez-vous ?

a- Sa conformité aux programmes. ☐
b- Son adaptation aux besoins des élèves. ☐
c- Ses orientations pédagogiques. ☒
-Autre :

14)- Utilisez-vous d'autres matériels, à part le livre scolaire, lors de la préparation d'un cours ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
-Si oui, quels sont ces matériels ?

- Des livres de grammaire / orthographe / Conjugaison

15)-Quand vous enseignez, accordez-vous plus d'importance :

a- Au lexique. ☒
b- A La grammaire. ☒
c- A La conjugaison. ☒
-Autre : A l'oral / la prononciation / la lecture ...

16)- Comment voyez-vous l'enseignement de la grammaire par rapport à l'enseignement du français ?

a- Central. ☒
b- Facultatif. ☐
c- Secondaire. ☐
- Autre :

17)- Quelle approche pédagogique, selon vous, est la plus adéquate pour l'enseignement de la grammaire ?

a- Traditionnelle. ☒
b- Communicative. ☐
c- Par projet. ☐
-Autres :

18)- Quelle technique préférez-vous quand vous expliquez un point grammatical ?

a- Donner la règle grammaticale. ☒
b- Recourir à un mot clé. ☐
c- Donner un exemple proche. ☒
- Autres :

19)- La maîtrise de la grammaire peut-elle avoir un impact significatif sur l'efficacité didactique de l'enseignement /apprentissage du français dans la classe de langue par des algériens ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
-Pourquoi ? parce que c'est la base du français !

20)- Faites-vous recours à une autre langue que le français lors de l'explication ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Parfois. ☒
d- Jamais. ☐
- ***Quelle est cette langue*** ?

L'arabe !

21)- Faites-vous travailler vos apprenants :

a- Individuellement. ☒
b- En groupe. ☒

22)- Comment estimez-vous la participation de vos apprenants ?

a- Bonne. ☐
b- Moyenne. ☒
c- Limitée. ☐
d- Faible. ☐

23)- Quelle est, selon vous, l'évaluation la plus propice à l'enseignement de la grammaire ?

a- Evaluation diagnostique. ☐
b- Evaluation formative. ☒
c- Autoévaluation. ☐
d- Co évaluation. ☐
- Autre :

24)- Faites-vous des évaluations diagnostiques avant d'entamer une séquence didactique ?

a- Souvent. ☐
b- Parfois. ☒
c- Jamais. ☐

25)-Comment considérez-vous l'erreur commise par vos apprenants ?

a- Un problème à résoudre. ☒
b- Un signe d'apprentissage. ☐
-Autre :

26)- Que pensez-vous de la réussite de l'approche par les compétences et l'enseignement du français en Algérie ?

- Je pense que cette nouvelle méthode n'ira pas loin, et l'enseignement du français va du mauvais au pire.

27)-Y a-t-il un impact des conditions de travail sur le rendement de l'enseignant ?

A- Oui. ☒
B- -parfois ☐
C- Non. ☐

28)- Si vous avez la chance de participer à l'élaboration des programmes scolaires, qu'est-ce que vous allez proposer (ajouter) ?

- Pourquoi on ne retourne pas au cours élémentaire même le mot veut dire = facile à comprendre.
Pourquoi on ne facilite pas la tâche à l'élève : (je préfère le mot élève) et à nous aussi.
- Je propose un livre unique de français - un classique - qui présente et classe tout ce qui constitue le programme de français : des sujets d'observations, des textes, bases de leçons et d'exercices tous très simples, qui se pénètrent, se complètent et se soutiennent.
L'acquisition, l'emploi, la fixation des termes de vocabulaire se font ainsi sans effort particulier, que notre jeune élève observe, lise, copie, apprenn parle ou écrive, avec une table de matières fourni aux enseignants ; qui peut être une base équilibrée et solide pour une répartition mensuelle ou un journal d classe.

MERCI INFINIMENT

Merci à vous !

Questionnaire destiné aux enseignants :

01)- Age : 40 ans *-sexe* : F ☒ M

*02)-*formation / expérience :

a-***Nombre d'années d'enseignement du FLE*** : 23 ans

03)- L'enseignement du français, pour vous, est :

a- Un métier. ☐
b- Une vocation. ☒
c- Un devoir. ☐
-Autre :

04)- Avez-vous Bénéficié d'une formation ?

a-Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Rarement. ☐

05)- Quel statut attribuez-vous au français en Algérie ?

a- Langue seconde. ☐
b- 1ère langue étrangère. ☒
c- Langue d'enseignement ☐
- Autre :

06)- A votre avis, y a-t-il une amélioration de notre système éducatif depuis l'indépendance ?

a-Oui. ☒
b- Non. ☐
- Pourquoi ? Beaucoup de réformes se sont succédées pour faire réussir le système éducatif et en particulier celles de: 2003

07)- Trouvez-vous que vos apprenants s'intéressent à la langue française ?

a- Beaucoup. ☐
a- Un peu. ☒
b- Pas du tout. ☐

8)- Quel est l'élément, à votre avis, qui peut aider à mieux réussir l'enseignement du français aux algériens ?

a- L'apprenant. ☐
b- L'enseignant. ☐
c- Le matériel didactique. ☒
d- Les méthodes pédagogiques. ☐

9)- Vous sentez vous libre, dans votre fonction, avant ou après la dernière réforme éducative ?

- après la dernière réforme éducative.

-Pourquoi ?

L'enseignant est libre, en effet, il travaille peu, il est guide dans sa classe et dans ce cas, l'apprenant travaille plus

10)- Appuyez-votre enseignement avec un matériel concret et des exemples ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
c- Parfois. ☐

11)- Utilisez-vous le manuel scolaire ?

a- Souvent. ☒
b- Parfois. ☐
c- Rarement. ☐
d- Jamais. ☐

12)- Trouvez –vous que le manuel scolaire est :

a- Utile. ☒
b- Indispensable. ☐
c- Inutile. ☐

13)- Sur quel critère l'évaluez-vous ?

a- Sa conformité aux programmes. ☒
b- Son adaptation aux besoins des élèves. ☐
c- Ses orientations pédagogiques. ☐
-Autre :

14)- Utilisez-vous d'autres matériels, à part le livre scolaire, lors de la préparation d'un cours ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
-Si oui, quels sont ces matériels ?

- dictionnaire
- Internet
- Livres de langue

15)-Quand vous enseignez, accordez-vous plus d'importance :

a- Au lexique. ☐
b- A La grammaire. ☒
c- A La conjugaison. ☐
-Autre :

16)- Comment voyez-vous l'enseignement de la grammaire par rapport à l'enseignement du français ?

a- Central. ☒
b- Facultatif. ☐
c- Secondaire. ☐
- Autre :

17)- Quelle approche pédagogique, selon vous, est la plus adéquate pour l'enseignement de la grammaire ?

a- Traditionnelle. ☐
b- Communicative. ☒
c- Par projet. ☐
-Autres :

18)- Quelle technique préférez-vous quand vous expliquez un point grammatical ?

a- Donner la règle grammaticale. ☒
b- Recourir à un mot clé. ☐
c- Donner un exemple proche. ☐
- Autres :

19)- La maîtrise de la grammaire peut-elle avoir un impact significatif sur l'efficacité didactique de l'enseignement /apprentissage du français dans la classe de langue par des algériens ?

a- Oui. ☒
b- Non. ☐
-Pourquoi ? car, en maîtrisant la grammaire, la communication orale ou écrite deviendra aisée avec le monde extérieur.

20)- Faites-vous recours à une autre langue que le français lors de l'explication ?

a- Oui. ☐
b- Non. ☐
c- Parfois. ☒
d- Jamais. ☐
- ***Quelle est cette langue*** ? Anglais et arabe

21)- Faites-vous travailler vos apprenants :

a- Individuellement. ☐
b- En groupe. ☒

22)- Comment estimez-vous la participation de vos apprenants ?

a- Bonne. ☐
b- Moyenne. ☒
c- Limitée. ☐
d- Faible. ☐

23)- Quelle est, selon vous, l'évaluation la plus propice à l'enseignement de la grammaire ?

a- Evaluation diagnostique. ☒
b- Evaluation formative. ☐
c- Autoévaluation. ☐
d- Co évaluation. ☐
- Autre :

24)- Faites-vous des évaluations diagnostiques avant d'entamer une séquence didactique ?

a- Souvent. ☒
b- Parfois. ☐
c- Jamais. ☐

25)-Comment considérez-vous l'erreur commise par vos apprenants ?

a- Un problème à résoudre. ☒
b- Un signe d'apprentissage. ☐
-Autre :

26)- Que pensez-vous de la réussite de l'approche par les compétences et l'enseignement du français en Algérie ?

- La réussite de l'approche par les compétences et l'enseignement du français en Algérie est due à la maîtrise de cette langue qui est devenue incontournable car en maîtrisant cette langue on va doter les apprenants des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain et permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et c'est à cette condition que l'Algérie pourra accéder rapidement aux nouvelles technologies.

27)-Y a-t-il un impact des conditions de travail sur le rendement de l'enseignant ?

A- Oui. ☒
B- -parfois ☐
C- Non. ☐

28)- Si vous avez la chance de participer à l'élaboration des programmes scolaires, qu'est-ce que vous allez proposer (ajouter) ?

- personnellement, je n'ai rien à ajouter car le travail effectué est en bonne voie ~~sont~~ vu l'ensemble des acteurs de l'éducation qui sont en train de se solidariser pour aller au terme d'une mission nationale au profit de l'apprenant.

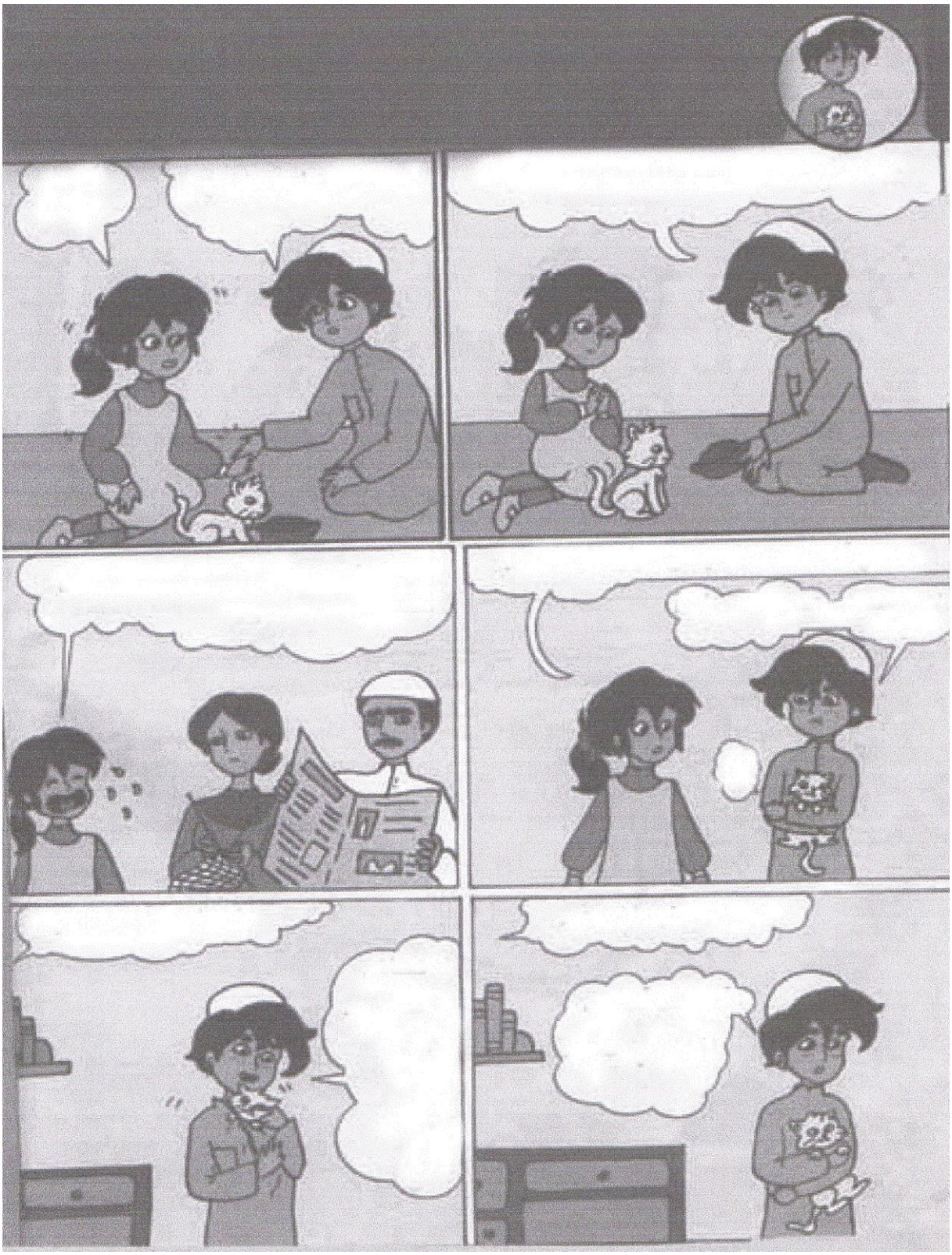
MERCI INFINIMENT

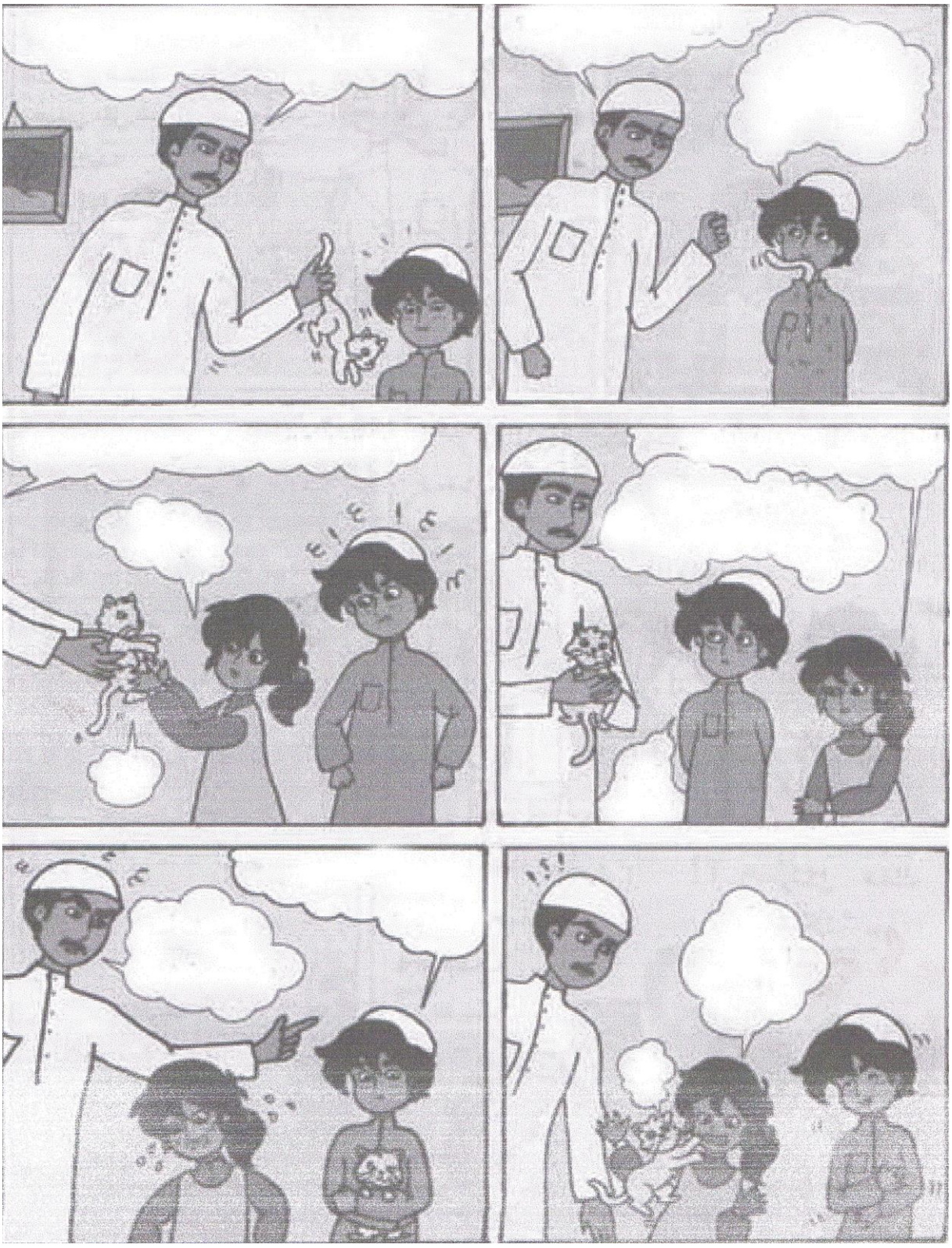
ANNEXE 02

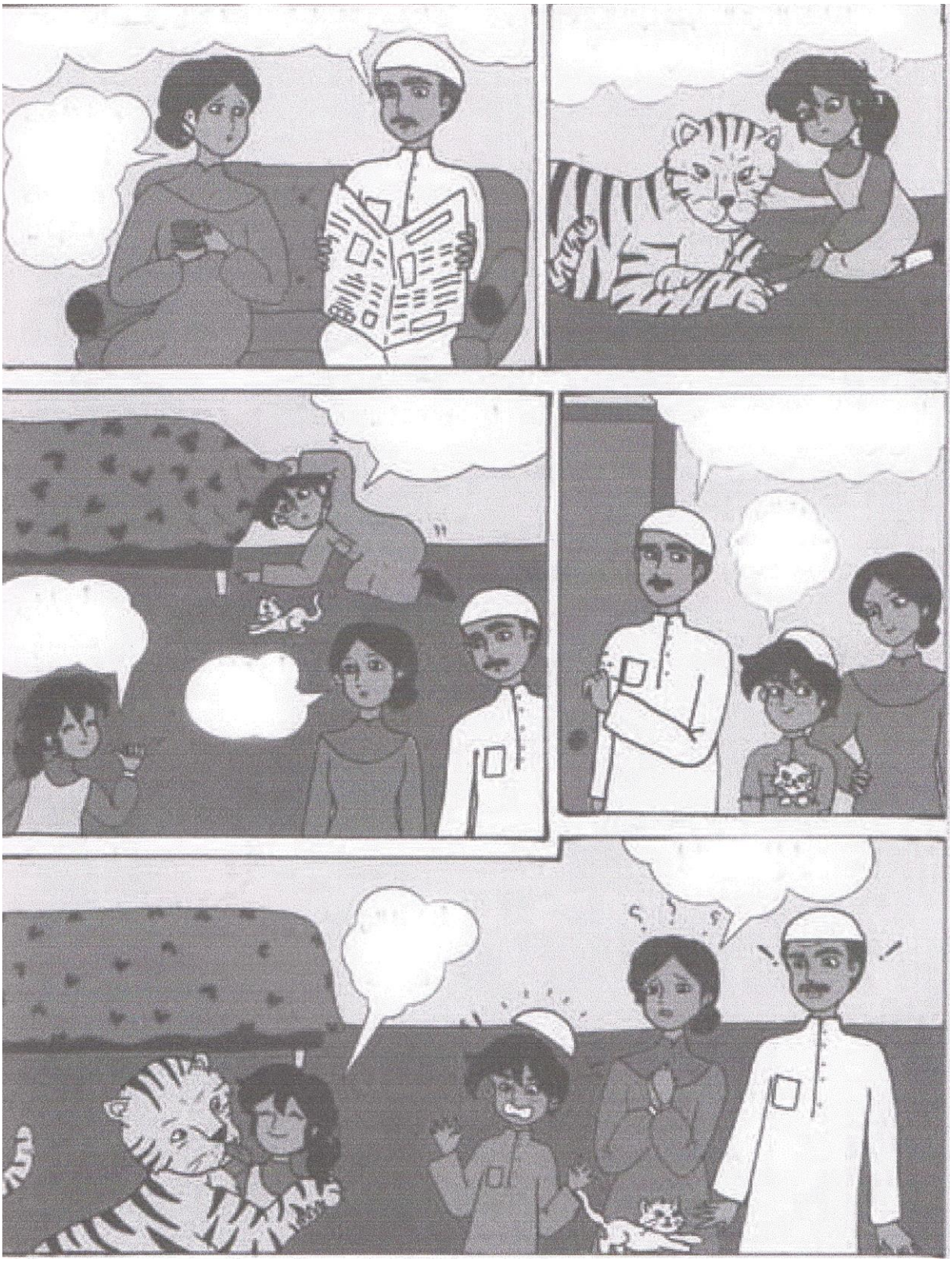
BANDE DESSINEE

ANNEXE.2.A

BANDE DESSINEE-MODELES







ANNEXE.2.B

EXEMPLES DE REPONSES

ها، ها، تريد أن تقتل قطتي، حقا انها مجنونة!
لا، لا، قطتي ولن أترك أحدا يلعب بها.
سأذهب مع القطة
ماجيلي قطة مثل قطتك أو أحزنك
أفضل من قطتي!! آه آه
أبي، أمي أريد قطة كقطة أختي.
تعال
لن أترك أحدا يلعب بك لأنك ملكي وحدي.
تعال
أنت الأجمل في هذا العالم يا قطتي.

Je veux jouer avec ton chatte
Non, Non, c'est mon chatte et je ne laisse perssonne jouer avec ma chatte
Ha, Ha, Elle veux jouer avec ma chatte vraiment, elle est fou.
Maman, Papa. je veux une chatte comme Sa chatte
J'achete une chatte comme ta chatte au mien
mien de ma chatte Ha, Ha!.
Viens
Tu es la Belle dans tout le monde
Viens
je ne laisse aucun perssonne jouer avec toi- parceque tu es la mienne

Khsgh Aclivara Jaua nomroche
Arak, Arak, thenochino Auntabljigh thack athagiuan. ISSE
Aha, Ha, Khsgh ateraue sa tino, sahsah Khahlolt.
Jaua, Isaka Khsgh hanochat am Inochate roma
Sastauigh thanochate aunta roma igh Khir.
Ah, Ah, Khir nathuni tino!!!
Chaue Khir thi Ja.Jakaue Aya. Ahnocha tino
Attajigh Agate haud Ash Athenaue Ikaue Khatuake tino Inakah

لقد صرختي قطة أحمد الوحشية مثله
ليلى آن تلمسيها مجددا
حقا آن أصبح صيوانا خاصا لألعاب وحدي
أحمد هل رأيت ليلى ؟
ضحية منذ الصباح ولم تظهر حتى الآن ألم تشاهد معك ؟
واحدا تعالجين وحدي
كنت في منزل ليلى وكنا نلعب .
أجل ، لكنها منذ الصباح ، تلقفنا خليل
لا أدري أين هي ، لم أرها منذ الصباح ، قطتي الصغيرة

il faut de ramener un animal pour jouer avec'il
Attention, ne la touche pas une autre fois
Cette chatte me grife elle est très méchante.
Amed, Ace que tu vas ta soeur?
elle sort tôt et elle ne revient pas jusqu'à maintenant
finalement je joue seulement
Amel, ou-tu? Nous avons peur
je était dans la maison de laigla.
je ne s
pas ou
l'esprit
je joi
seul
ma
cha

Ayinach
lazm âdaough
Alhacht
bach ayrawa
ice
Asmaa-wallah
vhrimith
hnout
igrhaya
waya oumouch
thachas
Am Ahmed
Ahmed, hazrithch Amel?
hawg foursabhi arrali wimira
oubeanch. lazoud
Ahala igararank?
Aynak
Amaa
thahla
Amel, many thalith
Srhsabhith
nakhlak ?lam
aligh thi hdarth
alila ntiras.
Maa-lalal
ice.
Almouh
nach
ayrar
waht

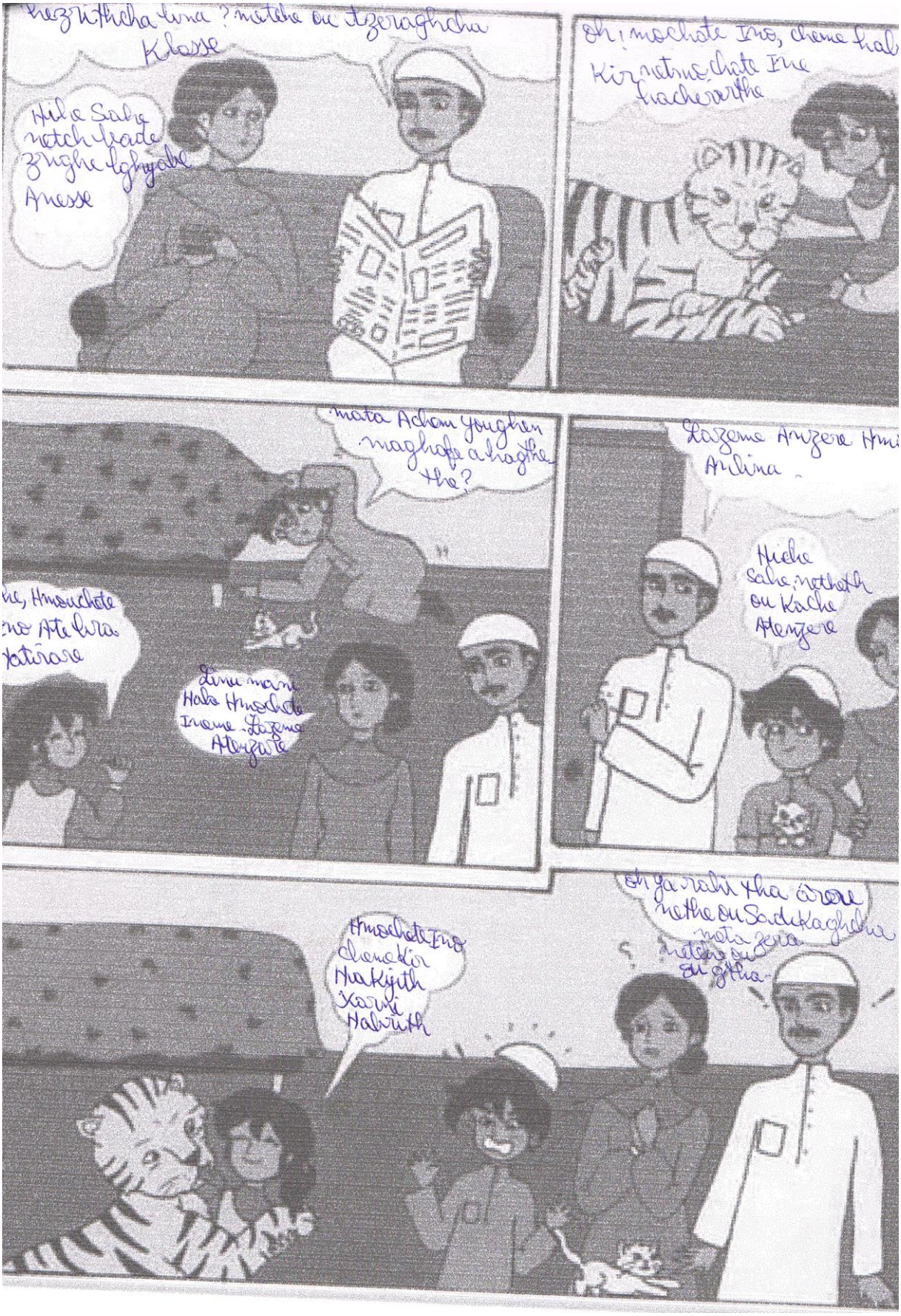
أحمد، أين تلك القطة؟
آسالم أرى أين هي القطة.
لماذا تكذب، وليست هذه القطة لـ ؟!
أبي، أريد تلك القطة
هذه القطة لكما هدية
لن تعيش لي هدية
والآن هيا بنا لتلعب مع القطة
شكرا يا أبي
ميار
ميار
أبي أنقذني يا أبي من هذه القطة لماذا أخذتني
ميار
ميار
أحمد لقد أهديت قطة شرسة لـ المنزل
أبي لا أحب الشيطان

mah ahyrkousth . A-vay mata agla?
Ahmed, many hala thmocht.
Ouzrighch agd mouch
imiw thadalt An Amel Bach atiwan ice.
Sahit a Baba
MiAO
Baba, K-hsa mouchithin
mouchaya - Anoun usnin.
mouchaya nadwan ikwah -hihyouyin
Ahmed Chek thawid Allagth ihdauth
vvay Ababahmy Nata thmochay
MiAO MiO

Pourquoi tu mens, donc, qu'est ce que ça?
Ahmed, où est ton chat
J'ai n'est pas vu aucune chatte
Maintenant, c'est le tour de Ahmed
Merci papa
Miao
Papa, je veux son chat
cette chatte pour vous
C'est pour moi le mien
C'est pour les garçons ni les filles
Ahmed, tu amener une chatte dangereuse
Au-secours cette chatte me grife
Miao Miao

تلطفت الجميلة أنت تؤدي صدا من ذلك الفتاة الشريرة
هل رأيت لينا؟ أنا لا أراها في أي مكان.
صحيح أنا أيضا لا أنظر لينا بها
يجب أن نرى قطة لينا!
صحيح أبي! لينا لا تريد منا أن نرى قطتها
مالك يا فتاة لماذا أنت خائفة؟
أين قطتك؟ يجب أن نراها
أقطتي أنها في الخارج؟
آه - آسد أنا لا أصدق ما أرى، أنا خائفة
هذه هي قطتي أنها جميلة جدا وقوية

Et toi Lina ? Je ne le trouve pas
C'est vrai je suis observé ses absences
Mon chat est très calme que la méchante chate de mon voisin
Mon chat pourquoi tu es peur ?
Oh ! Elle joue avec le autre chate
Lina c'est ta chate Il faut le surveiller
Il faut que nous observons la chate de Lina.
C'est vrai papa Lina ne veut pas que nous observons sa chate
Oh ! un lion, je ne savais pas que je suis peur
Mon chate tu es très belle et très forte


Hezkithcha lina ? matcha ou tzeraghcha klasse
Hila Saha nethkade zaghe laghyabe Anesse
Oh, machate Ino, chema hab kizetsmachate Ina tracherartha
mata Achan yaughten maghafa ahaghe the?
Ina, Hmachate Ino Atelira katirare
Lina mani Hala Hmachate Inema Lazema Atergate
Lazema Anzera Hmi Atilina
Hiche Saha nethath ou Kache Atenzere
Oh ya rabi xha ôrore nethe ou Sadukaghcha mata zera matcha ou githa
Hmachate Ino dema kir Hakijith Kazi Habrith